

As políticas públicas de avaliação em larga escala no Brasil diante da pandemia de Covid-19

 Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves *
Karine Rocha Lemes Silva **
Ramon Silva Ferreira ***
Josué Sergio de Souza ****
Luiz Carlos de Paiva *****

Recebido em: 31 jul. 2019
Aprovado em: 24 ago. 2020

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo interrelacionar o contexto da pandemia de Covid-19 e as políticas avaliativas do Brasil para a educação básica. Classifica-se como pesquisa exploratória e apresenta como percurso metodológico um momento de levantamento bibliográfico e um momento de análise de conteúdo. A bibliografia concentra-se nos efeitos da pandemia sobre a educação básica e os sentidos e significados da avaliação externa. A análise é feita nas respostas de interlocutores do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* conhecedores de quatorze políticas de avaliação externa do País que responderam um questionário, aplicado em julho de 2020, a respeito das perspectivas para as avaliações locais em contexto de pandemia. Como resultado, o estudo revelou um panorama de incertezas para as políticas avaliativas diante da situação vigente. Em suma, os sistemas suspenderam as aplicações deste ano, estão refletindo a respeito ou já fizeram adaptações como preparação de uma avaliação diagnóstica para o retorno ao ensino presencial ou diminuição no quantitativo de aplicações de provas diagnósticas no ano em curso. Infere-se um consenso de que a avaliação não é prioridade atualmente; todavia, é nítida a preocupação dos representantes de cada estado com o replanejamento das políticas. É preciso repensar o quê, para que e como avaliar nesta nova realidade ou na que está por vir, levando em consideração o contexto atípico, o engajamento do público, o calendário escolar de cada município e o orçamento.

Palavras-chave: Pandemia. Covid-19. Avaliação em larga escala.

* Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves é mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: lukellyf@hotmail.com.

** Karine Rocha Lemes Silva é mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e professora voluntária na UnB. Contato: karine.rlemes@hotmail.com.

*** Ramon Silva Ferreira é especialista em Avaliação Educacional (Faculdade Unyleva). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: ramon.fisica@gmail.com.

**** Josué Sergio de Souza é mestre em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: josuesergio@uol.com.br.

***** Luiz Carlos de Paiva é mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: luizcarlos@edu.se.df.gov.br.

Colaboradoras: Juliana Martins Asevedo, especialista em Docência Superior (Instituto Darwin) e professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: julianamasevedo@yahoo.com.br. Luana Lopes dos Santos Alves, mestre em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: luanamatematica@hotmail.com.

Considerações iniciais

A educação brasileira sempre se desenvolveu com inúmeros desafios, mas 2020 trouxe algo que era até então inimaginável. A pandemia de Covid-19 obrigou a um isolamento severo com o fechamento de inúmeras instituições, inclusive a escola. Se antes inimigos visíveis dificultavam a rotina escolar, o inimigo invisível, Sars-CoV-2, impossibilitou qualquer tipo de rotina. Tudo se iniciou próximo à abertura do ano letivo, diante de notícias do mundo todo sobre algo ainda desconhecido, mas sabidamente com potencial letal. Como seria a partir de agora? O fechamento das escolas seria apenas temporário? Como os dias perdidos seriam compensados?

De acordo com os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), “186 países determinaram o fechamento de escolas e universidades. A decisão afeta cerca de 1,3 bilhão de crianças e jovens, o que corresponde a 73,8% de todos os estudantes do mundo”. A alternativa foi buscar suporte nas tecnologias de informação. A Educação a Distância (EaD), que há anos buscava espaço no cotidiano escolar, se mostra agora a única alternativa existente. A solução se apresenta, contudo, como um problema a mais, diante do fato de nem a escola, o professor ou o aluno estarem adequadamente preparados para esta nova modalidade, salvo algumas instituições, sobretudo privadas, que já utilizavam plataformas digitais como complementação ao ensino presencial. O Estado, a escola, os professores e os alunos, por outro lado, foram em sua maioria pegos de surpresa. No tocante à rede pública de ensino, a preocupação se estendia ao debate de que a tecnologia não poderia agravar ainda mais as diferenças sociais já existentes que a escola presencial tentava minimizar:

Os impactos intertemporais da pandemia da Covid-19 sobre a educação são preocupantes pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis (SENHORAS, 2020, p. 134).

Como alcançar todos os alunos, visto que nem todos possuem as condições materiais necessárias? Qual seria o papel do Estado? Como os professores se adaptariam a uma realidade totalmente nova? Como ocorreriam as aulas? A qualidade da educação nesse período atípico se veria prejudicada? Multiplicam-se as questões e angústias, e, em meio a tudo isso, cada instituição e cada estado da federação busca sua solução.

Em um contexto normal, uma entre várias políticas públicas voltadas à educação básica é vista como aliada do diagnóstico, replanejamento de ações, estabelecimento de metas e da garantia do mínimo de padrão de qualidade: a avaliação em larga escala. Seja o *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb), sejam políticas avaliativas estaduais ou municipais, são elas que levantam indicadores de qualidade, como os de desempenho e de contexto, para promoção de ações focalizadas em prol da melhoria da qualidade educacional. Não obstante, em um contexto pandêmico, em que calendários escolares são alterados, currículos adaptados e o ensino é híbrido, que impacto teria uma política de avaliação? Quais decisões os estados e municípios tomarão a respeito da continuidade de seus sistemas avaliativos?

Diante de tantas incertezas, vem à tona a necessidade de pensar nas estratégias que serão utilizadas para atenuar os impactos da crise provocada pela pandemia. Assim, surgem vários questionamentos, não só dos que estão na linha de frente executando as atividades – gestores escolares, professores e toda a equipe multiprofissional envolvida no processo educacional como, por exemplo, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, etc. –, mas também daqueles que tem o “poder da caneta”, no sentido de definir as diretrizes a serem seguidas (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 16).

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo inter-relacionar o contexto da pandemia de Covid-19 e as políticas avaliativas do País para a educação básica. Os resultados aqui levantados poderão servir como auxílio para tomadas de decisões de gestores envolvidos direta ou indiretamente com sistemas avaliativos, alguns dos quais, inclusive, foram participantes do presente estudo, ajudando desse modo os estados e municípios a definirem os rumos de suas políticas avaliativas durante e pós pandemia.

Metodologia

Considerando o cenário atual, qualquer pesquisa que se proponha a investigar as relações entre a pandemia de Covid-19 e uma dada realidade é provavelmente inédita. O problema está sendo vivenciado e pensado concomitantemente, o que é bastante visível na educação e, por conseguinte, nas pesquisas da área. Sendo assim, com base no objetivo supracitado, este trabalho é classificado como uma pesquisa exploratória, a qual, conforme Gil (2002, p. 41), “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições”.

Nesse momento em que os parâmetros de reação a uma pandemia estão sendo construídos, é preciso que qualquer tomada de decisão política seja fruto de diálogo entre os agentes envolvidos. Logo, para sistematizar as informações sobre o replanejamento das políticas avaliativas do Brasil, adotou-se a abordagem qualitativa, que é considerada um estudo dinâmico e flexível no qual a realidade é analisada a partir da visão dos sujeitos (SOUZA; FEITOSA, 2012).

O percurso de levantamento e análise de dados, por sua vez, se deu por meio de (i) levantamento bibliográfico sobre a nova realidade das escolas em contexto de pandemia e sobre os sentidos e significados de políticas avaliativas; e (ii) aplicação de questionário¹ em julho de 2020² a interlocutores regionais do Saeb que relacionam-se direta ou indiretamente a quatorze políticas avaliativas do País³.

Para analisar as respostas, recorreu-se à análise de conteúdo sob a perspectiva de Bardin (2004), ou seja: “ao armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (p. 40). Sendo assim, na sequência, fazemos um panorama sobre a realidade do ensino diante da pandemia; depois, contextualizamos as motivações e aspirações das avaliações externas; e, finalmente, apresentamos as projeções de políticas avaliativas representativas de cada região do País para o contexto atual, terminando nas considerações finais.

A educação escolar no Brasil em tempos de Covid-19

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em seu art. 80, já respaldava a utilização da EAD no ensino:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (BRASIL, 1996).

Há previsão para o uso da EaD no ensino fundamental e médio, com exceção da Educação Infantil e Ensino Especial. Dessa forma, reza o Artigo 32, §4º que: “[o] ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância

utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Em relação ao Ensino Médio, dispõe o Artigo 36, § 11, que: “[p]ara efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]” (BRASIL, 1996).

As alternativas encontradas para a continuação do ano letivo, no que tange aos recursos de EaD, se deram em várias frentes: utilização das redes sociais, materiais impressos disponibilizados na escola, teleaulas veiculadas por canais abertos e utilização de plataformas de videoconferência. Grosso modo, pode parecer que o problema foi contornado, mas se uma análise pormenorizada for executada em cada elemento desse processo, pode-se observar o tamanho do desafio vivenciado e as implicações possíveis.

Os professores não necessariamente recebem formação na graduação para atuarem no ensino a distância. A maioria das escolas públicas no Brasil não tem recursos tecnológicos suficientes para o atendimento dos professores nas demandas de tecnologia da informação para o planejamento e ministração das aulas. Alguns profissionais que se aventuram a implementar novidades tecnológicas em suas aulas frequentemente o fazem com recursos próprios, apesar da falta de incentivo e dos baixos salários da categoria, de forma geral.

É importante considerar também que a performance utilizada em uma aula presencial é totalmente diferente da aula online, não somente na transmissão de conhecimentos, mas também na linguagem corporal, timbre e entonação de voz, recursos visuais, tempo de aula, dinâmica de exposição e instrumentos aplicados. De acordo com Monteiro (2020, p. 244), “Não basta que se tenha os recursos tecnológicos, é imprescindível saber fazer uso dos mesmos como apoio ao estudo e a aprendizagem. Talvez seja esse mais um grande desafio do momento atual”. Isso implica em uma outra concepção de conhecimento e estratégia avaliativa.

Não raro encontra-se no meio escolar profissionais com pouca familiaridade com a cultura digital e, portanto, essencialmente alheios ao processo de modernização tecnológica da informação. De um dia para o outro, porém, os professores foram submetidos a uma situação totalmente inusitada que implicava em uma mudança de vida e de trabalho, sem o necessário preparo prévio. Devido ao perigo do contágio, as aulas, reuniões e todas as relações se restringiram ao contato digital. Sua casa se transformou no estúdio de trabalho e seu celular e computador em um instrumento de transmissão e contato com o mundo. Aqueles que não possuíam a ambientação com a tecnologia precisaram aprender, muitas vezes sozinhos, de forma rápida para que o ano letivo tivesse prosseguimento.

Na montagem estrutural das aulas remotas, nesse momento pandêmico, professores em regime de urgência tiveram que dominar ferramentas do Google Meet, plataforma Moodle, BigBlueButton, chats e lives. Vivenciando um processo de formação continuada, instantâneo e colaborativo com seus pares para adaptação aos novos recursos (ROSA, 2020, p. 2).

Os estudantes geralmente desenvolvem um contato prévio com as mídias digitais de comunicação no meio extraescolar, não sendo a escola um local de referência para tal, justamente pela falta de estrutura e recursos, sobretudo no tocante à escola pública. Há ainda, todavia, aqueles que devido precárias condições econômicas não possuem qualquer meio digital para a visualização das aulas (computador, televisão). Já outros, embora possuam um aparelho celular em sua residência, não têm condições de pagar pelo fornecimento de internet ou possuem aparelhos e conexões de baixa qualidade, não compatíveis às necessidades colocadas. As escolas que possuem laboratórios de informática, por sua vez, frequentemente não conseguem ter apoio suficiente para as manutenções de rotina, o que deixa as máquinas obsoletas. Mesmo nas escolas privadas, não é a maioria que dispõe de recursos tecnológicos avançados para justapor ou combinar o ensino presencial e o ensino a distância. De acordo com Senhoras (2020),

[o]s impactos intertemporais da pandemia da Covid-19 sobre a educação são preocupantes pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis (p. 134).

Em suma, a cultura de inclusão digital no meio escolar caminha a passos lentos e descompassados das modernidades sociais; e Perrenoud (2000) já sinalizava isso:

O paradigma visado não diz respeito como tal às tecnologias. Concerne às aprendizagens. Trata-se de passar de uma escola centrada no ensino (suas finalidades, seus conteúdos, sua avaliação, seu planejamento, sua operacionalização sob a forma de aulas e de exercícios) a uma escola centrada não no aluno, mas nas aprendizagens (p.139).

O sentido da educação passa a ser repensado e algumas questões relativas à qualidade da educação adquirem um peso ainda maior no resultado do processo ensino-aprendizagem. O arquétipo de ensino repressivo, centrado somente na relação professor aluno e reservado ao espaço da escola enquanto instituição física, é totalmente deslocado para uma liberdade educacional, que tem muito de almejada e pouco de experimentada até então. Juntamente com os instrumentos, faz-se

necessário reinventar sentidos para a educação, de certo modo deslocando a atividade do campo da obrigação para o espaço da fruição.

O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou em 24 de abril de 2020 diretrizes de orientação para a educação básica e superior a serem seguidas no período de pandemia do coronavírus. O material orienta estados e municípios sobre as práticas a serem adotadas, mas a reorganização de calendários, por exemplo, fica a critério dos sistemas de ensino. O CNE autorizou que as atividades não presenciais, tais como videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de rádio e televisão e material impresso, pudessem ser contadas como carga horária computável de acordo com a deliberação de cada sistema de ensino. Autoriza também, caso necessário, a reprogramação de férias, reposição em contraturno e sábados letivos. Essa decisão transfere para os estados a responsabilidade pela conclusão do ano letivo e, como sobrepena, propõe uma virtualização e tecnologiação que o País nunca incentivou ou financiou nos sistemas de ensino estatais outrora.

O Estado atua, pois, como um conselheiro, e faz o que é possível diante da inexistência de planos anteriores para remediação desse tipo de situação ou diante do fato de nunca antes se ter investido tão profundamente em formação continuada de professores voltada ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), assim como em informatizar o processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a fala de Chauí (2018) a respeito da educação brasileira se faz atemporal: “Não há um projeto político, econômico e cultural no país, mas pequenos planos de curto prazo para resolver situações críticas imediatas. Quando surge uma crise num determinado ponto, se vê a maneira mais rápida de resolvê-la” (p. 255).

Não se sabe se as decisões tomadas nesse momento foram as mais assertivas. Não obstante, é preciso ter em mente que qualquer medida é atravessada por aspectos que se moldam de forma singular em cada contexto: o medo e apreensão que a população sofre com uma doença nova e altamente contagiosa; a perda de familiares e pessoas próximas com a doença; o pânico gerado por algumas mídias especulativas; o desemprego provocado pelas sucessivas medidas de confinamento e fechamento dos comércios e atividades laborativas, o que acarreta grave crise financeira, mudanças de rotinas e adiamento de planos, impedindo qualquer planejamento, seja individual ou coletivo. Todos estes flagelos a que as pessoas foram submetidas agem no aspecto emocional, social e econômico, estando presentes na escola, seja no ensino híbrido, seja quando do retorno ao ensino presencial. Duas correntes de pensamento “acreditam que são possíveis transformações

sociais a partir de mudanças na escola, ou de que é possível introduzir alterações significativas na escola sem que tais alterações estejam antes na sociedade. Uma terceira interpretação diz que a escola é o reflexo da sociedade naquele determinado momento” (GANDIN, 1994, p. 1). Vive-se, pois, um momento privilegiado para testar essas hipóteses; e o reflexo de todo esse contexto pode aparecer justamente nos resultados das avaliações externas.

Sentidos e significados da avaliação em larga escala antes e após a pandemia

O Estado brasileiro, seguindo uma tendência mundial, enxergou nas avaliações externas uma maneira eficaz de estabelecer um controle efetivo sobre a expansão educacional e assegurar a qualidade da educação.

Ao final dos anos 1980 chegam ao auge as discussões sobre os vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, apontados pelos pesquisadores da área de educação. Com o debate público sobre indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar no país (altos índices de repetência e de evasão escolar; baixos índices de conclusão), uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o desempenho escolar efetivo dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados (GATTI, 2009, p. 10-11).

Dessa maneira, o Estado passou a atuar “mais efetivamente dentro das instituições públicas, em especial nas educativas, pela introdução de novos sistemas gerenciais e pelo uso de estratégias de avaliação e autoavaliação, pautadas nas noções de eficiência e de qualidade dos serviços” (CUNHA, 2010, p. 22). Por conseguinte, na própria LDB já se explicitava a necessidade tanto de objetivos de aprendizagem comuns a todas as escolas brasileiras, como de avaliações do desempenho dos estudantes.

Para a referida lei era preciso “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está, atualmente, promovendo atualizações curriculares em todo o País e garantindo, gradativamente, o ensino de conteúdos mínimos. Por outro lado, a LDB também chama atenção para duas outras necessidades:

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
VI – 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).

Tais medidas se fazem por meio da avaliação externa. “Avaliar o desempenho dos estudantes (e não o rendimento escolar) pela aplicação de testes em larga escala e, através dos seus resultados, estabelecer metas, diretrizes e referenciais curriculares, tornaram-se peças-chave da educação brasileira” (FRANÇA FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020, p. 18). Assim, tanto o Saeb como as políticas locais ganharam verdadeiro protagonismo enquanto políticas públicas e como fonte de dados para criação de outras políticas.

O que os documentos que regem o Saeb ou as políticas de avaliação em larga escala locais no Brasil apresentam em comum, por sua vez, é a compreensão de que a avaliação “não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional: necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos” (VIANNA, 2005, p. 16). Avaliação é, em qualquer documento normativo, um instrumento de mudanças em prol da qualidade educacional. Essa qualidade, todavia, é bastante particular a cada sistema de avaliação em larga escala.

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam (SOUZA, 1997, p. 127).

O sentido e significado da avaliação externa, então, não é passível de generalizações ou definições precisas. A qualidade a que se quer chegar encontra-se nas entrelinhas da trajetória de cada política. São os instrumentos adotados, os recortes realizados, os agentes auscultados, a divulgação e o uso dos resultados que mostram, com o tempo, o projeto educacional do município, do estado ou mesmo do país. O que se tem que ter em vista neste momento de pandemia é que o mundo mudou e a escola muda com o mundo. O contexto é tão singular e desafiador que o estável e consensual pode não ser suficiente, devendo, pois, as políticas de avaliação observarem o efeito do que se está vivenciando e, a partir daí, reinventarem-se, na medida do possível.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), por exemplo, adiou para 2022 a aplicação da prova que seria em 2021. Como previsto, o programa já pretendia avaliar “pela primeira vez, a criatividade e o pensamento crítico, o que já sinaliza para as escolas uma mudança importante de direção nos sistemas educacionais.” (ROSA, 2020, p. 3). Agora, com a possibilidade de mais tempo de observação de como o ensino-aprendizagem se acomoda no novo contexto, outros

critérios poderão surgir nesta avaliação? Como o Saeb reagirá a essas mudanças? E os demais sistemas avaliativos? As perguntas na educação mudaram; os sistemas avaliativos podem mudar também.

Uma pergunta que é sempre pertinente, mas, especialmente nesse momento é: educar para quê? O que desejamos com esse ensino a distância? O que está em jogo é a preocupação com o conteúdo escolar? Com a perda ou não do ano letivo? Ou criar uma possibilidade de se fazer presente, de cuidado e acolhimento? De criar sentidos saudáveis para o distanciamento social e encontrar sentidos em tudo isso, para a continuidade da vida, apesar das adversidades? Quais são os objetivos do Estado quando propõe o ensino a distância? Qual o nosso objetivo quando colocamos em ação esse ensino a distância? Ter clareza desse objetivo, mais do que nunca é fundamental. E, ainda, ter consciência que, especialmente nesse momento, esse objetivo é pessoal, subjetivo, íntimo. Aqui a tomada de consciência (FREIRE, 2016) sobre nossas ações educativas se fazem mister. Educar para quê? Fazer esse ensino a distância proposto pelo governo para quê? Que valores estão fundamentando essa prática? Que conteúdos deve ter esse ensino em um momento em que uma pandemia nos coloca cara a cara com a finitude da vida? (MONTEIRO, 2020, p. 247-248).

Para novas perguntas surgirão, provavelmente, novas ações. Todas as políticas avaliativas estão observando as possibilidades e os caminhos para terem novos ou os mesmos sentidos e significados quando a pandemia passar.

Avaliações estaduais brasileiras no contexto da pandemia

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicou recentemente um documento com uma visão geral sobre a resposta de diversos países à pandemia de Covid-19, sobretudo no que se refere às avaliações educacionais de larga escala e exames. A partir do levantamento desse organismo internacional, nota-se que a maioria dos países optou por adiar as avaliações, tendo em vista a segurança, saúde e bem-estar emocional de estudantes e trabalhadores do setor educacional. Para a Unesco (2020), os exames nacionais ou locais não devem aumentar ou fortalecer desigualdades:

Além das considerações de saúde e segurança, as decisões sobre como gerenciar o reconhecimento, validação e certificação da aprendizagem variam nos principais ciclos educacionais, tanto em contextos nacionais/locais, quanto em subsetores. Se exames específicos são mantidos, adiados, reagendados no modo presencial ou modificados para modo on-line, ou se forem cancelados e substituídos por modalidades alternativas de avaliação contínua ou abordagens alternativas aos exames e validação da aprendizagem, as decisões devem ser orientadas pela preocupação com justiça, equidade e inclusão. Avaliação

e validação da aprendizagem do aluno durante o fechamento da escola devem considerar adequadamente as desigualdades no acesso a instalações de ensino à distância, recursos e conexão de internet banda larga (Tradução própria)⁴.

No Brasil, contudo, na contramão do que é mundialmente aconselhável, o Estado decidiu em um primeiro momento pela permanência da aplicação da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas datas previstas ainda quando antes do agravamento da pandemia. Na ocasião, se argumentou que a pandemia não duraria até novembro de 2020, o que gerou críticas, como é possível perceber na entrevista dada por Lucas Fernandes, gerente de estratégias políticas da organização Todos Pela Educação, à BBC News Brasil, em 11 de maio de 2020. O entrevistado considera que o acesso desproporcional aos meios digitais no momento de ensino-aprendizagem resulta em performances diferentes nas avaliações. Segundo ele,

Temos redes (estaduais e municipais) que conseguem oferecer ensino remoto e até oferecer pacotes de dados de internet para os alunos. E temos redes que ainda estão planejando o que fazer. Do ponto de vista dos alunos, as diferenças no acesso a computadores e à internet são as mais evidentes. Mas há também diferenças em literacia digital: pessoas mais vulneráveis podem ter acesso a celulares, mas não fazem uso frequente (para estudar) no dia a dia. As evidências mostram que, na hora das avaliações, esses estudantes menos letrados têm performance pior (FERNANDES, 2020, n.p.)

Nesse contexto, o Senado Federal apresentou um projeto de lei propondo o adiamento do Enem, o que fez com que o governo federal decidisse pela sua aplicação em janeiro de 2021. Assim como o Enem, que é um exame, as políticas de avaliação também estão diante de momentos de tomada de decisão importantes, a princípio a respeito do adiamento das aplicações de suas provas, pois mesmo que exista a possibilidade de realização virtual, não se pode negar que o processo educacional possivelmente será prejudicado pela suspensão das aulas em todo o País.

Para correlacionar a pandemia e as avaliações externas neste estudo, foram feitas três perguntas a representantes do Saeb envolvidos direta ou indiretamente com avaliações locais de todo o País, sendo que se obteve respostas, durante o mês de julho de 2020, de quatorze estados, garantindo uma representatividade de todas as regiões. Na região norte, contou-se com Amapá, Amazonas e Pará; na região nordeste, com Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe; na região centro-oeste, com Goiás; na região sudeste, com Minas Gerais; e na região sul, com Paraná e Santa Catarina. O primeiro questionamento foi: “você é representante de qual sistema avaliativo?”

O segundo foi: “quais os efeitos do contexto atual de pandemia sobre esta política avaliativa?” E o terceiro: “você farão algum reajuste na política? Por quê?”

Dezessete respostas de representantes dos locais supracitados foram recebidas, as quais demonstram a preocupação geral pelos rumos da avaliação no contexto atual. Percebe-se que os efeitos da pandemia nas políticas avaliativas foram diversos, como demonstrado na sequência, em que se apresenta informações básicas sobre cada sistema – como ano de implementação, anos/séries avaliados, componentes avaliados, período de aplicação dos instrumentos –, assim como as perspectivas de adequações para o contexto atual, adotando-se a organização da exposição por região e acrescentando às falas informações retiradas dos websites das políticas avaliativas⁵.

Norte

No Estado do Amapá, tem-se o Sistema Permanente da Avaliação Básica do Estado do Amapá (SisPAEAP), que foi recentemente instituído, em 2019. Ele conta até o momento com aplicação de provas de língua portuguesa e matemática para o 2º ano do ensino fundamental, as quais foram aplicadas no mês de dezembro. As ações de avaliação dos resultados e planejamento das atividades com base nesses dados, em conjunto com gestores de diferentes sistemas e representantes das escolas, estão sendo realizadas através de ferramentas de produtividade e trabalho remoto, segundo um representante local. No entanto, a incerteza gerada pelo momento faz refletir sobre as etapas que seguirão ao planejamento: “as etapas de execução que seguirão ao planejamento aparentam grande fragilidade, quer seja em virtude de não termos prazos definidos para o retorno das atividades, quer seja devido ao novo modelo de convívio em sociedade.” Segundo um informante local,

Como os resultados da primeira avaliação pelo sistema próprio do estado do Amapá (SisPAEAP) é recente este ainda carece de estudos que evidenciem sua robustez e/ou fragilidades. Os primeiros dados remetem para necessidades de adequação dos projetos, atividades e organização pedagógica dos estabelecimentos de ensino. Alicerçado nos dados de outras políticas de avaliação, acreditamos ser precoce qualquer mudança nas políticas de avaliação no âmbito do estado do Amapá.

No estado do Amazonas, tem-se o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam), criado em 2008. Este busca averiguar o desempenho educacional dos estudantes com aplicação de prova de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza ao 3º ano, 7º ano e 9º ano do ensino fundamental, 1º série e 3º série do ensino

médio, geralmente no mês de dezembro. O Estado ainda não definiu se haverá ou não aplicação em 2020, dada a incerteza quanto ao andamento do ano letivo. Conforme um representante, “ainda está sendo analisado se [a aplicação] será realizada este ano ou início do ano de 2021”.

No estado do Pará, por sua vez, tem-se o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), implementado em 2013, com o objetivo de consolidar um instrumento de análise dos dados para que se possa subsidiar as ações do Estado e auxiliar no cumprimento da meta de ampliação dos resultados nos indicadores do Ideb. Esta política avalia o desempenho dos estudantes do 4º ano, 5º ano, 8º ano, 9º ano do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º séries do ensino médio nos componentes de língua portuguesa e matemática, por meio de provas aplicadas geralmente no mês de outubro. Conforme um representante local, tinha-se previsto, para 2020, “duas avaliações, uma de perfil de entrada (início do ano letivo) e outra de perfil de saída (final do ano letivo), mas em função do momento, não serão realizadas.” Isso se deve, conforme ele, a três questões: (i) a avaliação envolver grandes investimentos; (ii) precisar do engajamento de todos e (iii) não ser prioridade do momento. Segundo o representante, “precisamos nos concentrar no retorno às aulas com todas as medidas de segurança, com apoio e monitoramento das ações, principalmente no que se refere ao apoio emocional, pois estaremos recebendo alunos, professores e servidores que perderam entes queridos.”

Nordeste

No estado da Bahia, conta-se com o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), criado em 2007 para auxiliar o monitoramento da qualidade da educação das redes públicas. Esse sistema avalia a Alfabetização, no 2º ano, com provas de língua portuguesa e matemática; e avalia o Ensino Médio, na 1º, 2º e 3º séries, por meio de provas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, sendo as aplicações entre os meses de outubro e novembro. Os gestores do SABE, conforme um representante local, não definiram se haverá ou não aplicação em 2020, dada a incerteza quanto ao andamento do ano letivo. Um representante afirma que “estamos estudando como, o quê e o objetivo da avaliação”. Já outro afirma que “a política precisa ser revista para atender o contexto escolar que ficará marcado pelas perdas, pelas novas formas de interagir, pelo atendimento aos protocolos de funcionamento das escolas e devido ao agravamento das desigualdades de aprendizagem”.

No estado do Ceará, conta-se com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

(SPAECE), implementado em 1992. Seu objetivo é promover um ensino com qualidade e equidade para todos os alunos da rede pública do estado, avaliando os 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 1ª série e 3ª série do ensino médio por meio de aplicação de prova no mês de novembro sobre os componentes de língua portuguesa e matemática. Até o momento de aplicação do questionário desta pesquisa, aguardava-se um posicionamento do Comitê Estadual Intersetorial de Crise para definir o calendário escolar e, a partir daí, se determinar sobre a manutenção ou não da edição de 2020. Conforme informante local,

A Política de Avaliação previa ajustes no desenho para 2020. O que temos de certo é a manutenção do desenho e o adiamento das mudanças para a edição de 2021 ou 2022. Os motivos se referem à racionalidade econômica; o vínculo dos resultados com o repasse do ICMS aos municípios e processos de premiação; comportamento da pandemia com heterogeneidade de calendários escolares de acordo com o momento que cada município enfrenta.

No estado do Maranhão tem-se o Sistema de Avaliação Estadual do Maranhão (SEAMA), implementado recentemente, em 2019, com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da rede pública do Maranhão. Para tal, avalia-se os estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, por meio de aplicações de provas nos meses de julho e agosto. Em virtude da pandemia, conforme representante local, “a Secretaria deixou de aplicar a avaliação diagnóstica, prevista para ocorrer no primeiro período letivo”. Quanto ao futuro, o Estado pretende seguir com mudanças já programadas:

Já estava previsto mudança no âmbito do público alvo, acrescentando avaliação da alfabetização e incentivo às redes e escolas municipais que alcançarem melhores desempenhos, com premiação e investimentos financeiros, em infraestrutura e assessoria técnico-pedagógica, em regime de colaboração.

No Estado de Pernambuco, tem-se o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), criado em 2000 com o objetivo de incentivar mudanças no processo educativo do estado, que pudessem permitir um maior acesso a uma educação de qualidade. A política avalia estudantes do 2º ano, 5º ano, 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio nos componentes de língua portuguesa e matemática, por meio de aplicação de prova no mês de novembro. Os gestores responsáveis pelo SAEPE, conforme representante local, ainda não definiram se haverá ou não aplicação em 2020 ou qual seria a melhor data, dada as incertezas do presente momento em virtude da pandemia.

No Estado do Piauí, tem-se o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), criado em 2011 com o objetivo de produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino e para oferecer subsídios às políticas públicas educacionais. Ele avalia os estudantes do 6º e 9º ano do ensino fundamental e 1ª série, 2ª série e 3ª série do ensino médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, por meio de provas aplicadas no mês de novembro. Segundo o representante, prevê-se “modificações na sistemática de avaliação” em virtude do contexto atual da pandemia, mas nas respostas não consta menção ao adiamento de aplicações.

No Estado do Rio Grande do Norte, conta-se com o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS), implementado em 2016. Ele tem o objetivo de apresentar indicadores mais precisos sobre a aprendizagem dos estudantes à gestão do ensino, permitindo assim um planejamento mais qualificado nas ações do Estado. Para tal, avalia os estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, com aplicações de prova no mês de novembro. No Rio Grande do Norte, “a irregularidade e as precariedades do funcionamento do ano letivo em decorrência dos desafios e das incertezas trazidas pelo contexto da pandemia comprometeram a aplicação regular da avaliação, conforme previsto no calendário escolar”, diz um representante local. Pretende-se, conforme ele,

[...] fazer uma avaliação diagnóstica de toda a rede imediatamente após o retorno das aulas presenciais, com recursos de acesso rápido aos resultados pelos docentes, para o replanejamento das aulas. As razões para essas medidas é que, no RN, a avaliação é essencialmente destinada ao suporte pedagógico e ao processo de gestão do ensino. Desse modo, a avaliação deverá enfatizar alguns conhecimentos e habilidades do currículo para atender a atual realidade da aprendizagem e instrumentalizar melhor o professor para as intervenções necessárias.

No estado do Sergipe, por fim, conta-se com o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe (SAESE), instituído recentemente, em 2019. Ele tem o objetivo de diagnosticar os níveis de aprendizagem dos alunos das redes públicas estadual e municipais de ensino, avaliando os estudantes do 2º, 5º, 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, com aplicação de prova no mês de abril. Segundo representante local, “seria nossa primeira aplicação em abril de 2020 referente a 2019 e o ciclo de 2020 ao final do ano letivo. [...] Possivelmente, faremos apenas a aplicação de 2020 ao final do ano letivo com a priorização do currículo e o recorte das habilidades prioritárias”.

Centro-oeste

No Estado do Goiás, tem-se o Sistema Avaliativo do Estado do Goiás (SAEGO), criado em 2011 com o objetivo de garantir aos alunos o acesso a uma educação de qualidade. Para tanto, avaliam os 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, com provas no mês de outubro. Devido à pandemia do Covid-19, ainda não há definição quanto a aplicação ou não do exame em 2020, dada a incerteza quanto ao andamento do ano letivo.

Sudeste

No estado de Minas Gerais, conta-se com o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), criado em 2000.

O SIMAVE atua em duas modalidades, complementares e integradas: a primeira é a avaliação interna da escola, por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE. A segunda modalidade é a avaliação externa do sistema de ensino, através do Programa de Avaliação da Alfabetização – PRO-ALFA e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB. (SEE/MG, 2013, n.p.)

Avalia-se, assim, os estudantes 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º série do ensino médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, por meio de provas aplicadas no mês de novembro. Os esforços dos gestores deste sistema, conforme um representante local, estão “concentrados na elaboração da avaliação diagnóstica de retorno” às atividades pedagógicas presenciais, a qual terá o objetivo de entender o impacto da pandemia na aprendizagem dos estudantes.

Sul

No Estado do Paraná, conta-se com o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), criado em 2012, que tem o objetivo de disponibilizar informações significativas sobre o desenvolvimento cognitivos de seus estudantes, fornecendo uma análise dos resultados desde o nível do estudante até do próprio Estado. Para tanto, avaliam alunos do 6º e 9º ano do ensino fundamental, 1º série e 3º série do ensino médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, a partir de provas aplicadas no mês de outubro. Seus gestores preveem adaptações na avaliação para adequar aos procedimentos de aplicação adotados pelo SAEP ainda em 2020, em resposta ao cenário imposto pela pandemia de Covid-19. Segundo um representante local, “nosso sistema compreende quatro avaliações diagnósticas durante o ano. Por causa da pandemia, no ano de 2020, teremos somente duas avaliações.”

Finalmente, no estado de Santa Catarina, ocorre desde 2019 uma avaliação institucional para estudantes, professores e equipe técnica administrativa.

O objetivo é identificar áreas problemáticas, ou carentes de adequado investimento institucional e destacar os setores que requerem melhorias.

A avaliação institucional está ancorada na dimensão “ambiência”, da qual destacam-se quatro eixos: políticas pedagógicas; clima organizacional; infraestrutura; e política de gestão. Dos eixos, depreendem-se os indicadores que compõem a estrutura da avaliação aos seus respondentes.

O instrumento da avaliação institucional foi aplicado no primeiro semestre em todas as escolas públicas estaduais e foi respondido por alunos, professores e equipe técnica administrativa das mesmas. Os alunos do ensino fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano) foram orientados a responderem o questionário juntamente com a família.

O resultado desta avaliação forneceu indicadores que poderão subsidiar o planejamento de ações nas escolas e de políticas públicas na oferta de um ensino de qualidade no Estado de Santa Catarina (SEE/SC, 2019, n.p.).

Apesar das boas perspectivas para a avaliação, em virtude da pandemia, diz o representante local que “a Avaliação não será aplicada, não haverá qualquer programação para esse ano”.

Nota-se em todos os casos analisados que a pandemia de Covid-19 alterou o andamento das ações relacionadas aos sistemas de avaliação. As respostas ao questionário revelam uma gama extensa de proposições, que vão desde o otimismo de se tentar aplicar provas ainda em 2020 à suspensão por tempo indeterminado de qualquer ação relacionada à avaliação. Em comum há, contudo, incertezas.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi interrelacionar o contexto da pandemia de Covid-19 e as políticas avaliativas do País para a educação básica, o que se logrou fazer por meio de levantamento bibliográfico sobre avaliação e sobre os efeitos da pandemia na educação básica, bem como a partir da análise das respostas obtidas de aplicação de questionário a representantes de avaliações externas de todas as regiões do Brasil.

De dezessete respondentes, foi possível extrair perspectivas para a avaliação de quatorze estados. Da região norte, este trabalho apresenta informações sobre o SisPAEAP, do Amapá, o Sadeam, do Amazonas, e o SisPAE, do Pará; da região nordeste, sobre o SABE, da Bahia, SPAECE, do Ceará, o SEAMA, do Maranhão, o SAEPE, de Pernambuco, SAEPI, do Piauí, SAESE, do Sergipe, e SIMAIS, do Rio Grande do Norte; da região centro-oeste, sobre o SAEGO, de Goiás; da região Sudeste,

o SIMAVE, de Minas Gerais; e da região Sul, as informações são sobre o SAEP, do Paraná, e a Avaliação Institucional de Santa Catarina. Em conjunto, os dados revelam um panorama nacional que marca a avaliação em larga escala com muitas incertezas.

Entre as quatorze políticas avaliativas em foco, até o momento de aplicação do questionário (julho de 2020), seis ainda não decidiram sobre a suspensão ou não da realização de provas em 2020; três já decidiram pela suspensão da aplicação de 2020; duas adaptarão, de forma excepcional, o sistema para uma avaliação diagnóstica a ser aplicada quando do retorno ao ensino presencial; duas já contavam com provas diagnósticas no sistema e apenas diminuirão a quantidade de aplicações em 2020 (sendo que uma passará de duas aplicações para uma, e outra passará de quatro para duas); e um sistema avaliativo não contou com menção a respeito do que pretendem fazer.

Na maioria das respostas, notou-se, ainda que de forma subtendida, a compreensão geral de que a avaliação externa, no momento vivenciado em virtude da pandemia de Covid-19, não é prioridade. Em seu lugar, foram citadas necessidades mais urgentes, como observar o contexto escolar, agora marcado por protocolos de atendimento seguros, novas formas de interagir e, também, por mais desigualdades e perdas. Consequentemente, percebe-se os estados preocupados em se repensar o quê, para que e como avaliar nesta nova realidade ou na que está por vir após a pandemia.

É importante destacar também as especificidades que apareceram em algumas respostas, mas que podem servir para boa parte dos sistemas avaliativos. Percebe-se que neste momento de pandemia, o engajamento necessário entre os agentes que participam do processo avaliativo está prejudicado, o que pode interferir sobremaneira na participação e na fidedignidade dos resultados. Outra questão é que, dentro de um

mesmo estado, cada município pode estar lidando de maneira distinta com a pandemia, acarretando diferentes calendários escolares e, logo, diferentes momentos de aprendizagem, dificultando a definição de uma data para aplicação de provas. Por fim, a questão orçamentária parece ser outro fator preponderante. Preocupa o investimento despendido à avaliação em um momento de nítida racionalidade econômica. Ademais, ainda há a incógnita de que tipo de resultados se alcançará na próxima aplicação, visto que algumas políticas vinculam os resultados ao repasse (i) do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) aos municípios ou (ii) de premiações aos professores.

A pandemia infectou milhões, nos fez lembrar de nossas fragilidades e do que é essencial. Infectou, também, e de forma mortal, dogmas, certezas e comportamentos naturalizados sem razão de ser. Temos outro contexto, agora, e para continuarmos a ensinar-aprender teremos que construir novas bases de relacionamento entre professores, estudantes e escolas/universidades (MARTINS, 2020, p. 250-251).

Não por acaso, muitos países optaram por adiar avaliações e exames em prol da segurança, saúde e respeito ao estado emocional dos estudantes, professores e demais profissionais do setor. Para um momento atípico, não cabe soluções desprovidas de observação e planejamento consistente. A avaliação já é consideravelmente relacionada ao controle e *accountability*⁶, o que enfraquece a adesão e encobre seu potencial pedagógico. Ter clareza sobre o que se quer com uma avaliação neste momento e consciência sobre o efeito de qualquer decisão a médio e longo prazo é de extrema perspicácia. Se, até o momento, o sentido e significado da avaliação e, por conseguinte, a qualidade almejada não é algo visível facilmente, tudo indica que as medidas tomadas neste momento delatarão a essência das políticas avaliativas para todos que quiserem enxergar. ■

Notas

¹ Agradecemos às professoras Amanda Midôri Amano e Michelle Cruz Camargo de Oliveira por terem feito a articulação com os participantes deste estudo, possibilitando a aplicação do questionário. E agradecemos a todos àqueles que responderam a nossas indagações, por ajudarem a compor, assim, a base empírica deste trabalho. Graças a vocês, tivemos uma amostra significativa da realidade do Brasil no que tange à avaliação em larga escala no contexto atual.

² As perspectivas que este trabalho apresenta sobre as políticas avaliativas devem ser consideradas dentro do recorte temporal de julho de 2020, o que significa que após este mês deliberações distintas são passíveis de ocorrer.

³ A identidade dos sujeitos participantes do estudo foi preservada.

⁴ Beyond considerations for health and safety, decisions on how to manage recognition, validation and certification of learning varies at key educational cycles, across both national/local contexts, as well as subsectors. Whether specific examinations are maintained, postponed, rescheduled on-site or transferred on-line, or whether they are cancelled and replaced by alternative modalities of continuous assessment or alternative approaches to exams and validation of learning, decisions must be driven by concern for fairness, equity and inclusion. Assessment and validation of student learning during school closures must properly account for inequalities in access to distance learning facilities, resources and bandwidth connection (UNESCO, 2020, p. 16).

⁵ Percebemos que alguns websites estavam desatualizados. Logo, algumas informações presentes nas descrições das políticas avaliativas podem estar ultrapassadas.

⁶ A tradução mais usual para o termo *accountability* é prestação de contas ou responsabilização. Todavia, a depender da área que se aplica, o conceito ganha nuances próprias. “Com lugar comum na literatura da administração pública e da ciência política, o uso de modelos e objetivos de *accountability* alastrou-se a partir dos anos de 1970, também para o campo educacional. Como parte do discurso político-ideológico que anuncia preocupação com a qualidade dos serviços públicos, tem sido privilegiada a associação entre a *accountability* educacional e os procedimentos de avaliação vinculados em testes padronizados, com ampla divulgação dos resultados. Nesses casos, como ingrediente de um processo de responsabilização das escolas e professores, tem-se, comumente, o estabelecimento de padrões de desempenho e a aplicação de sanções ou recompensas.” (SCHNEIDER; NARDI, 2014, p. 13).

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da Educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- CUNHA, Débora Alfaia da. Avaliação da Educação Superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA. 2010. 355f. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Programa de pós-graduação em Educação, Brasília, 2010.
- FERNANDES, Lucas. Enem: adiado por causa da pandemia, exame será realizado em janeiro. **BBC News**: 08 jul. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52748042> Acesso em: 10 jun. 2020.
- FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de; ANTUNES, Charles da França; COUTO, Marcos Antônio Campos. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, ano 16, n. 1, Especial COVID-19, p. 16-31, mai. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50535> Acesso em: 10 jun. 2020.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 9, mai./ago, 2009. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf Acesso em: 10 jun. 2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARTINS, Ronei Ximenes. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **Em rede**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620> Acesso em: 10 jun. 2020.
- MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 237-254, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisiam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552> Acesso em: 10 jun. 2020.
- OLIVEIRA, Hudson do Vale de; SOUZA, Francimeire Sales de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (Covid-19). **Boca: Boletim da Conjuntura**, Boa Vista, Ano II, v. 2, n. 5, 2020, p. 15-24.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: At-med, 2000.
- ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19. **Revista Científica Schola**, Santa Maria, v. VI, n. 1, jul. 2020. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%201%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%201%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf) Acesso em: 10 jun. 2020.
- SEE/MG. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública** – Simave. 2013. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave> Acesso em: 10 jun. 2020.

- SEE/SC. **Avaliação Institucional 2019**. 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30441-avaliacao-institucional-2021> Acesso em: 10 jun. 2020.
- SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boca: Boletim da Conjuntura**, Boa Vista, Ano II, v. 2, n. 5, 2020, p. 128-136. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Covid-19Educao> Acesso em:
- SCHNEIDERI, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n1/v27n1a02.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.
- SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. *In*: AQUINO, Júlio Groppa. (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-138.
- SOUZA, F. S.; FEITOSA, M. L. O. **Metodologia do trabalho científico**. Manaus: ESBAM, 2012.
- UNESCO. **COVID-19** A glance of national coping strategies on highstakes examinations and assessments. 2020. Disponível em: https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco_review_of_highstakes_exams_and_assessments_during_covid-19_en.pdf Acesso em: 10 jun. 2020.
- VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.