

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E AVALIAÇÃO EXTERNA: EXPERIÊNCIAS DO SAERS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE RIO GRANDE

**Magda de Abreu Vicente<sup>1</sup>**

*Universidade Federal do Rio Grande*

**Juliana Silveira Oliveira<sup>2</sup>**

*Universidade Federal do Rio Grande*

### RESUMO

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, tem como objetivo investigar os reflexos da aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) em seis escolas públicas do município de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, contou com suporte metodológico da Análise Temática Reflexiva (ATR) orientada pelos estudos de Marques e Graeff (2022) e Souza (2019). Os dados foram produzidos entre os meses de dezembro de 2022 a março de 2023, através de questionários compostos por seis perguntas, que foram respondidas por escrito por 12 professoras de 2º e 5º ano do Ensino Fundamental. Realizou-se, também, uma análise documental do Decreto nº 56.679 que instituiu o SAERS. O referencial teórico baseou-se, principalmente, em Afonso (2013), Harvey (2014) e Laval (2004) que auxiliaram na análise do contexto neoliberal das atuais políticas públicas de avaliação. Como resultado mais evidente foi possível perceber impactos da prova para discentes e docentes, seja porque interferiram na prática docente ou porque abalaram psicologicamente os discentes envolvidos.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Neoliberalismo; Avaliação em larga escala; SAERS.

### NEOLIBERAL EDUCATIONAL POLICIES AND EXTERNAL EVALUATION: SAERS EXPERIENCES IN PUBLIC SCHOOLS IN RIO GRANDE

### ABSTRACT

The ontexto research, in a qualitative nature, aims to investigate the application's reflections of Rio Grande do Sul School Performance Assessment System (SAERS) in six public schools in Rio Grande's city, in the state of Rio Grande do Sul. To this end, it was supported by a methodological approach of Reflective Thematic Analysis (ATR) guided by Marques and Graeff's (2022) and Souza's (2019) studies. The data were produced between the months of December 2022 to March 2023, through questionnaires composed of six questions, which were in written answer by the 2nd and 5th grade of Elementary School's teachers. There was also a documental analysis of Decree nº 56.679 that instituted the SAERS. The theoretical framework was based mainly on Afonso (2013), Harvey (2014) and Laval (2004) who helped us in the neoliberal ontexto's analysis of current public evaluation policies. As a more obvious result, it was possible to perceive the test's impacts

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Cândido Portinari, 268, Bairro Areal, Pelotas, RS, Brasil, CEP: 96077-570. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2583-3263>. E-mail: [magdabreufurg@gmail.com](mailto:magdabreufurg@gmail.com).

2 Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Ângelo Trindade, 1607, Bairro Jardim Humaitá, Rio Grande, RS, Brasil, CEP: 96203-160. ORCID: <http://orcid.org/0009-0003-3446-6810>. E-mail: [juliana.oliveira@furg.br](mailto:juliana.oliveira@furg.br).

for students and teachers, either because they interfered in teaching practice or because they psychologically affected the students involved.

**Keywords:** Educational policies; Neoliberalism; Large scale assessment; SAERS.

## POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES Y LA EVALUACIÓN EXTERNA: EXPERIENCIAS DEL SAERS EN ESCUELAS PÚBLICAS DE RIO GRANDE

### RESUMEN

Esta investigación de naturaleza cualitativa tiene como objetivo investigar los efectos de la aplicación del Sistema de Evaluación del Rendimiento Escolar de Rio Grande do Sul (SAERS) en seis escuelas públicas del municipio de Rio Grande, en el estado de Rio Grande do Sul. Para ello, se utilizó el enfoque metodológico del Análisis Temático Reflexivo (ATR) basado en los estudios de Marques y Graeff (2022) y Souza (2019). Los datos fueron recopilados entre diciembre de 2022 y marzo de 2023 a través de cuestionarios compuestos por seis preguntas, que fueron respondidas por escrito por 12 profesoras de 2º y 5º año de Educación Primaria. También se realizó un análisis del Decreto nº 56.679 que estableció el SAERS. El marco teórico se basó principalmente en las obras de Afonso (2013), Harvey (2014) y Laval (2004), quienes nos ayudaron a analizar el contexto neoliberal de las actuales políticas públicas de evaluación. Como resultado más evidente, se observaron impactos de la prueba en los estudiantes y docentes, ya sea porque afectaron la práctica docente o porque afectaron emocionalmente a los estudiantes involucrados.

**Palabras clave:** Políticas educativas; Neoliberalismo; Evaluación a gran escala; SAERS.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS<sup>3</sup>

Segundo Harvey (2014, p. 12) o “neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais”, sobretudo no que tange a “propriedade privada, livres mercados e comércio” (Harvey, 2014, p. 12). Para Ball (2020, p.25) o termo neoliberalismo deve ser “usado com cuidado, sob pena de tornar-se sem sentido”, pois não deve ser considerado nem doutrina econômica nem um conjunto de projetos políticos. Contudo, sob a perspectiva neomarxista, o neoliberalismo é reconhecido como a “economização” da vida social e a criação de novas oportunidades de lucro que se estendem para além das esferas materiais e sociais. Assim, para Ball (2020, p. 26) “neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes, [...] é um nexo de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos”. Acreditando que tais definições são termos complementares, é importante considerar que a efetivação do sistema neoliberal no Brasil e no mundo não ocorreu da mesma forma nos diferentes países e regiões. Isso porque, como diria Harvey (2014, p. 15), “nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato

---

<sup>3</sup> Pesquisa financiada pelo Edital ARD/ARC nº 10/2021 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS (FAPERGS).

conceitual que mobilize novas sensações e instintos, novos valores e novos desejos [...]” que dependem dos seus arranjos políticos, econômicos e sociais, mesmo que haja consenso entre os neoliberais sobre as privatizações de ativos, pois acredita-se que “setores antes geridos ou regulados pelo Estado têm de ser passados à iniciativa privada e desregulados, libertos de todo o tipo de interferência (Harvey, 2014, p.75) ”.

Harvey (2014, p. 19) afirma que a partir da metade dos anos 1970 houve uma “rápida proliferação de formas neoliberais de Estado” gerando influências em diversos âmbitos e a educação, naturalmente, não escaparia a essa lógica. Nesse sentido, a formulação e implementação de políticas educacionais, reformas e avaliações, com o objetivo de medir e avaliar o desempenho dos discentes para aumentar os indicadores educacionais vêm adquirindo grande relevância na atualidade, instaurando o que Neave (1988) convencionou chamar de Estado-avaliador.

No Brasil, principalmente a partir da década de 1990, ocorreu uma intensificação das avaliações externas (Sudbrack; Cocco, 2014) que foram implementadas sob a justificativa de otimizar os resultados e melhorar a eficácia e a qualidade da educação. Dentre as principais avaliações em larga escala realizadas no Brasil estão o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), dentre outros. Essas avaliações, além de aferirem resultados, transformam-se em um excelente mecanismo de controle e regulação de instituições, gestão, currículos e do trabalho dos professores. Tal perspectiva vem influenciando o cotidiano das escolas e dos profissionais da educação, assim como também, estabelecendo competições, classificações e rankings, e, sobretudo, responsabilização dos professores pelos resultados alcançados.

Assim, torna-se essencial promover a problematização e análise crítica dessas avaliações externas, o que precisamente será feito neste estudo. Abordaremos a reflexão a partir da perspectiva das professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O enfoque se dará na investigação sobre a aplicação da prova do SAERS (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul), ocorrida em outubro

de 2022 nas escolas públicas do município de Rio Grande. Além disso, será realizada uma análise documental do Decreto que instituiu o SAERS, datado de 5 de outubro de 2022.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e envolveu professoras que atuam nos níveis do 2º e 5º Ano do Ensino Fundamental em seis escolas públicas situadas na cidade de Rio Grande, localizada no estado do Rio Grande do Sul. É importante observar que as escolas selecionadas para a pesquisa estão distribuídas em diferentes áreas geográficas da cidade, abrangendo bairros situados tanto na periferia quanto em áreas mais distantes, bem como uma escola próxima ao centro da cidade. Todas as escolas em questão são classificadas como instituições de ensino urbano.

A coleta de dados deste estudo envolveu a resposta a questionários escritos por doze professoras, que trabalhavam com turmas participantes da avaliação do SAERS. Dessas, oito atuavam com turmas de 2º ano e quatro com turmas de 5º ano. O questionário consistiu em perguntas abertas para que as entrevistadas pudessem expressar suas opiniões de forma mais livre. A aplicação ocorreu entre os meses de dezembro de 2022 a março de 2023. O método utilizado para analisar os dados foi a Análise Temática Reflexiva (ATR), que será explicitado nas próximas seções.

Assim, na primeira seção deste artigo, serão discutidas questões referentes à instauração do neoliberalismo com o intuito de evidenciar seus efeitos nas instituições escolares, uma vez que intensifica características do Estado Avaliador. A seguir, o SAERS será brevemente contextualizado e, por fim, serão apresentadas algumas experiências do SAERS em escolas públicas do município de Rio Grande. Como resultado mais evidente, foi possível perceber impactos da prova para discentes e docentes, seja porque interferia na prática docente ou porque abalava psicologicamente os discentes envolvidos.

## **O NEOLIBERALISMO E SUAS INFLUÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: A ESCOLA GERENCIADA COMO UMA EMPRESA**

De acordo com Harvey (2014, p.12), desde 1970 “houve em toda a parte uma empática acolhida ao neoliberalismo nas práticas e no pensamento político-econômico. A desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social” tornaram-se comuns em várias partes do mundo globalizado e a educação não deixou de ser afetada com esse processo.

Dentre as várias características do Estado neoliberal destacadas por Harvey (2014), o empreendedorismo e a individualização das formas de organização social são apontadas como aquelas que terão os resultados mais prejudiciais para a educação. Para Harvey (2014, p.12):

o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas [...] A intervenção do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.

Essa “prática político-econômica” neoliberal foi se disseminando aos poucos e configurando as suas particularidades conforme o local em que se instalava, isto é, de acordo com “a dinâmica evolutiva da neoliberalização que tem agido de modo a forçar adaptações que variam muito de lugar para lugar e de época para época” (Harvey, 2014, p.80) ou que, em algumas instâncias, tem conseguido consensos globais. Desse modo, o neoliberalismo não se instaurou da mesma forma e ao mesmo tempo em todos os lugares, mas, apesar disso, tornou-se hegemônico como modalidade de discurso e passou a influenciar amplamente os modos de pensamento, incorporando-se a forma como muitos sujeitos interpretam, vivem e compreendem o mundo (Harvey, 2014). Os impactos causados na sociedade também são resultados de uma política econômica de corte de gastos públicos onde, segundo Santomé, “pretende-se que a própria população, ou, com maior propriedade, o mercado se encarregue das empresas, das instituições e dos serviços que, até o momento, dependiam diretamente e principalmente do governo” (2003, p.41).

Nesse contexto, com a reconfiguração do Estado e o avanço do neoliberalismo, houve um enxugamento de recursos dedicados ao Bem-Estar Social, conseqüentemente áreas como saúde, educação, assistência e previdência social sofrem impactos, é onde os investimentos são reduzidos ao mínimo possível, surgindo um novo tipo de gestão do Estado, que tem sido denominada como Estado Gerencialista, o qual tem como objetivo

tornar a administração pública mais eficiente, em consonância com os interesses do mercado e a ele submetido (Hypolito, 2011).

Sendo assim, as responsabilidades do Estado acabam, muitas vezes, sendo transferidas aos próprios indivíduos, pois os fracassos individuais passam a ser interpretados como falhas pessoais. Além disso, a competição passa a ser encarada como uma virtude fundamental, aliada a privatização e a desregulamentação tida como parte de um processo que busca acabar com a burocracia, diminuir os custos e aumentar a produtividade, a eficiência e a qualidade dos serviços ofertados à população (Harvey, 2014).

É sob essa lógica neoliberal que vêm ocorrendo diversas transformações sociais, inclusive educacionais, que se instauram tendo como princípios os modelos de gestão gerencialista inseridos nas escolas de maneira gradual e diversificada (Hypolito, 2011). De acordo com Ivo e Hypolito (2017, p.792), “a educação tem desempenhado um papel muito importante para a constituição da hegemonia neoliberal e tem sido modificada de forma muito abrangente no direcionamento para o mercado”.

A partir dessa ideologia gerencial, fortemente presente nas políticas públicas, pretende-se calcular e racionalizar o custo-benefício educativo e medir a “qualidade” da educação. Ivo e Hypolito (2017, p.792) sinalizam que “parte significativa dessas políticas se baseiam na implantação de metas, índices, resultados e avaliação”. Laval, por sua vez, destaca que “a imitação do mundo da empresa privada tem por justificativa a pesquisa da eficácia. Esse tema da ‘escola eficaz’ deve ser relacionado à redução ou, pelo menos, ao controle dos custos educativos” (2004, p.188).

Para Silva e Hypolito (2022, p.81), “a lógica gerencial e empresarial se apresenta como modelo organizacional e administrativo para o sistema público e incorpora critérios de produtividade, eficiência, descentralização, competitividade, desempenho, performatividade e *accountability* – como forma de responsabilização, avaliação e prestação de contas à população”.

Partindo desses preceitos, a educação não é mais vista como um direito, mas como uma “mercadoria”, e os cidadãos são encarados como consumidores e empreendedores. Segundo Santomé (2003, p. 39), “dia a dia, o sistema escolar está sendo transformado em um mercado”. A partir das opções ideológicas mais capitalistas e neoliberais, defende-se e



tenta-se impor um modelo de sociedade em que a educação acaba reduzida a mais um bem de consumo. Esse modelo de educação busca o desempenho em avaliações que, em sua maioria, são generalistas, superficiais, uniformizadas e descontextualizadas, criando assim uma “cultura da avaliação”, pautada na competição e responsabilização desses resultados.

Drabach e Souza (2014) apontam que o desempenho dos estudantes nas provas dos sistemas de avaliação, muitas vezes, servem para estabelecer rankings entre as escolas, tornando explícita a competição e a culpabilização dos que não alcançam as metas almejadas. Nesse sentido, Laval (2004) destaca que desde o início do século XX, com a expansão dos testes em larga escala, a avaliação adquiriu grande relevância, tendo seus resultados como parâmetro para medir a qualidade das escolas e o nível cultural da população. O referido autor ainda acrescenta que

o “testing” se tornou mesmo uma prática comercial muito lucrativa graças a um vasto mercado no qual intervêm grandes empresas especializadas. Mais globalmente, se assistiu a uma vasta atividade de institucionalização e de padronização de avaliação e viu-se proliferar empresas de benchmarking, quer dizer, de aferição, em nível mundial. A produção de normas de qualidade e de critérios de comparação, pelo caminho das categorias estatísticas, é objeto de um verdadeiro mercado, no qual intervêm múltiplos organismos nacionais e internacionais [...]. Tanto as administrações nacionais quanto os organismos internacionais dentre os quais a OCDE e o Banco Mundial, todos procuraram desenvolver ferramentas que permitissem medir o “rendimento dos investimentos educativos”, avaliação julgada necessária a seu crescimento e à eficácia econômica global (Laval, 2004, p.208).

Sobre essa questão, Sudbrack e Cocco (2014, p.349) enfatizam que “a ampliação de práticas de avaliação efetuadas por organismos externos ou especialistas tem sido uma constante nos últimos anos. Seu escopo é produzir dados e indicadores para subsidiar a elaboração de políticas educacionais, notadamente reguladoras”. Amaro (2014) adverte que é no cotidiano, que as políticas de avaliação, efetivadas com a realização de testes e a divulgação dos resultados, adquirem centralidade, produzindo efeitos diversos e, perversos, no trabalho dos professores.

Dessa maneira, mais do que medir e comparar desempenhos, essas avaliações vêm influenciando diretamente no contexto da escola, sugerindo currículos e práticas aos docentes e estabelecendo conteúdos que devem ser ensinados de acordo com os

objetivos das provas realizadas. Tais procedimentos acabam determinando quais disciplinas devem ser mais “trabalhadas”, conseqüentemente atribuindo valores, pesos e medidas sobre determinados tipos de conteúdos, o que acaba sendo um excelente mecanismo de controle e regulação do trabalho docente.

Assim, percebe-se que ao mesmo tempo em que o Estado busca descentralizar as responsabilidades de prover a educação, ele empenha-se em centralizar as regras de funcionamento e avaliação dos resultados (Costa, 2009), ou seja, enquanto aplicam-se medidas que visam uma maior descentralização administrativa, desenvolvem-se outras que propõem uma maior centralização curricular, determinando conteúdos, procedimentos e valores que devem ser trabalhados na sala de aula (Santomé, 2003).

Nessa mesma direção, Laval (2004) salienta que desse modo impõe-se o “culto da performance”. Assim, passa-se também a escolher, selecionar e excluir os discentes, pois os mais fracos “[...] demandariam mais esforço pedagógico” (Laval, 2004, p.302).

Diante disso, Ball (2004, p.1117) ressalta que, “as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas”. Ball (2004, p.1116), ainda frisa sobre o papel fundamental da performatividade no conjunto de políticas, funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e “reelaborá-las”. A performatividade facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” - “governando sem governo”. “Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo”.

Nesta perspectiva, as avaliações de desempenho realizadas pelos alunos, apesar de disponibilizarem dados quantitativos que podem ser úteis para caracterizar a situação geral do sistema educativo, deve ser questionada quanto às suas limitações, seus usos e efeitos, principalmente, no plano pedagógico. Essas avaliações padronizadas costumam medir apenas o que pode ser mais facilmente quantificável, além de, quando desarticuladas do cotidiano escolar e de seu contexto, avaliam somente parte da realidade, desconsiderando o restante das aprendizagens (Laval, 2004).



Isso não significa negar a importância dos sistemas de avaliação, os seus resultados podem servir como excelentes indicadores, porém não devem determinar o que é uma “boa educação” (Ivo; Hypolito, 2015). Ivo e Hypolito (2015, p. 377) também apontam que, “as avaliações externas não deveriam orientar as políticas educacionais e as tomadas de decisões, com essa ênfase simplista e reducionista nos resultados das avaliações, o que pode distorcer e degradar o significado e as práticas da educação”.

Sobre essa cultura da avaliação, Afonso (2013) a denomina como Estado-avaliador, que modificou sua forma de agir ao longo dos tempos, incorrendo em diferentes fases. Para o autor, a primeira fase do Estado-avaliador ocorreu em vários países capitalistas e, sua expansão se deu a partir da década de 1980, constituindo-se de características relacionadas à realização de reformas administrativas e da organização estrutural do Estado, que foram direcionadas principalmente ao ensino superior. Nessa fase, as avaliações em larga escala foram implementadas, sendo aí que os Estados Unidos e a Inglaterra, numa corrida neoliberal e neoconservadora, se colocaram como “supremacia educacional” frente a “alguns países face a outros, reforçando (internamente) a identidade nacional e (externamente) a procura de vantagens competitivas, num mundo em que o processo de globalização se iria tornar crescentemente perceptível” (AFONSO, 2013, p.272). Essa fase, também é percebida por Afonso (2013, p.273) como um momento de “globalização de baixa intensidade”, haja vista que ainda está se inserindo lentamente nas políticas educacionais.

Em relação à segunda fase do Estado-avaliador, Afonso (2013) considera seu início os anos de 1990, quando se intensificam as ações dos organismos internacionais nas políticas educativas e os estados nacionais passam a ter menor autonomia frente aos organismos internacionais. Nessa fase, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem centralidade na orientação de políticas, ao conseguir viabilizar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) como um dos principais parâmetros de qualidade educativa. O autor acredita que a maioria dos Estados, mesmo que tenham orientações político-ideológicas diversas, “participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala cujas consequências, mais imediatas, permitem

legitimar muitos discursos e vincular muitas políticas nacionais para a educação e formação” (Afonso, 2013, p. 274), acentuando consensualmente ações educacionais em nível básico.

A terceira fase é denominada por Afonso (2013, p.280) de pós Estado-avaliador. Nessa fase,

muito além das agendas nacionais e dos efeitos externos da globalização sobre os diferentes países, o que está em curso é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização.

Desse modo, corroborando com os apontamentos do autor, é possível observar a concretização desses princípios nas políticas educacionais brasileiras, inclusive em níveis regionais. Esses momentos não são estanques e nem sempre ocorrem de modo estático, pois as três fases estão presentes na educação brasileira. No caso em questão, busca-se analisar a expansão das avaliações em nível de educação básica para entender sua finalidade e o que se tem feito com esses resultados. Assim, problematiza-se como essas avaliações podem contribuir para realmente qualificar as práticas educativas das instituições avaliadas – para melhorar a sala de aula, a escola, a formação de professores ao invés de servir unicamente para quantificar e comparar realidades muito distintas. No entanto, essas são discussões que necessitam obter muitos avanços para de fato refletir nas políticas educacionais.

### **SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO RIO GRANDE DO SUL (SAERS)**

O Sistema de avaliação de rendimento escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) foi criado em 2005 e, a partir daí, sofreu modificações ao longo dos anos. Atualmente é aplicado anualmente e avalia competências e habilidades nas áreas de língua portuguesa e matemática dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e dos 3º anos do Ensino Médio da rede pública municipal e estadual com, no mínimo, dez alunos matriculados na rede, no ano avaliado. Destaca-se, ainda, que os alunos incluídos no atendimento educacional especializado realizam a avaliação, entretanto, alunos matriculados em Escolas de Educação Especial, Indígena e turmas multisseriadas não participam do SAERS.

De acordo com o Decreto nº 56.679, de 5 de Outubro de 2022, que instituiu o SAERS, o programa tem como objetivo “diagnosticar o desempenho de estudantes das redes públicas estadual e municipais do Estado, em diferentes etapas e níveis de escolaridade, avaliando áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares, para que os resultados possam subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no território estadual” (Porto Alegre, 2022, Art.1º, §1º). Nesse sentido, o SAERS pretende monitorar, diagnosticar e avaliar a Educação Básica para propor políticas com intuito de qualificar a educação gaúcha.

A aplicação da prova é de responsabilidade da empresa e/ou instituição contratada pela SEDUC (Secretaria Estadual de Educação), ou seja, é realizada por aplicadores externos, que não fazem parte da instituição avaliada, uma característica presente no Brasil desde o que Afonso (2013) convencionou denominar de terceira fase do Estado-avaliador, pois há uma “ampliação da privatização dos sistemas e agências de avaliação e sua conexão internacional e/ou incremento de políticas de avaliação comuns no âmbito de blocos regionais como a União Europeia ou o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)” (Afonso, 2013, p.278).

Junto com a prova, são aplicados também questionários contextuais para os alunos (exceto para os matriculados nos 2º anos), professores dos anos avaliados e diretores/as das instituições, para realizar um mapeamento do perfil demográfico, socioeconômico e de gestão escolar das instituições. Segundo o referido decreto, a aplicação desses questionários tem a finalidade de “identificar fatores externos e internos às escolas que possam influenciar nos resultados de aprendizagem dos estudantes, contextualizando os resultados” (Porto Alegre, 2022, Art. 4º, §2).

Além disso, conforme o Art. 8º, “os resultados do SAERS para os 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino, serão utilizados para o cálculo do IMERS<sup>4</sup>” (Porto Alegre, 2022). O Art. 8º §3º, ainda esclarece que “o IMERS é um dos elementos definidores da métrica da parcela referente à qualidade educacional da

---

4 Conforme o Art. 8§1º “o IMERS tem por objetivo mensurar a qualidade da educação na rede municipal, levando em consideração o nível e a variação do desempenho dos alunos de cada um dos municípios, aferindo uma nota final para cada um deles, que varia de 0 a 100” (PORTO ALEGRE, 2022).

Participação do Rateio da Cota Parte da Educação – PRE, do Índice de Participação dos Municípios do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS”. Em outras palavras, os resultados obtidos no SAERS servirão como um dos critérios para calcular o Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul (IMERS), o qual contribuirá para definir a distribuição do ICMS entre os municípios, impactando consequentemente, nos recursos financeiros repassados às instituições escolares.

Nesta direção, Shiroma e Schneider (2011, p.41) asseguram que “a tentativa de atrelar incentivos financeiros ao desempenho e/ou conhecimentos do docente ou aos resultados de seus alunos em avaliações padronizadas instaura no campo educacional mais que uma cultura de avaliação, uma cultura de medição”, como se pode perceber a partir das experiências relatadas durante a aplicação das provas ocorridas no município de Rio Grande.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa ocorreu entre os meses de dezembro de 2022 a março de 2023 e contou com a colaboração de professoras dos 2<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> Anos Iniciais do Ensino Fundamental de seis escolas públicas da cidade de Rio Grande. Para tanto, disponibilizou-se um questionário, com seis perguntas abertas, o qual foi respondido por escrito por doze professoras. A escolha das participantes da pesquisa ocorreu em virtude da facilidade de contato com os sujeitos pesquisados. Cabe destacar ainda, o anonimato das professoras foi preservado e por isso elas foram identificadas apenas como “Professora” e uma numeração (de 1 a 12).

Além disso, optou-se pela aplicação de questionários, e não pela realização de entrevistas, devido ao período em que se pretendia desenvolver a pesquisa, isto é, durante o mês de dezembro, momento em que acontece o final do ano letivo e as professoras apresentam grande demanda de trabalho e estão prestes a iniciar as férias escolares. Entretanto, o prazo de coleta dos dados acabou estendendo-se até o início do mês de março para tentar expandir o número de participantes.

A referida pesquisa adota uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2012, p.21), a pesquisa qualitativa se ocupa “com um nível de realidade que não pode ou não

deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Dessa maneira, provavelmente, não pode ser descrita em números e indicadores quantitativos. Nesse sentido, optou-se pela metodologia qualitativa, por não existir a intenção em quantificar os dados, mas por tentar compreendê-los, tarefa que ultrapassa a análise apenas de dados mensuráveis.

Como recurso metodológico, para analisar os dados foi realizada uma Análise Temática Reflexiva (ATR). A Análise Temática (AT) é um método que permite compreender e organizar dados qualitativos, através da identificação/construção de temas. No entanto, Marques e Graeff (2022) esclarecem que a AT não corresponde a um método unidimensional e homogêneo, mas apresenta-se como uma espécie de família de métodos ou abordagens com características semelhantes.

Dentro desse amplo e diversificado universo de abordagens que constituem a AT, Virginia Braun e Victoria Clarke (2006)<sup>5</sup> são as principais referências sobre o método. Inicialmente, o método foi proposto pelas autoras de forma bastante flexível, porém, após anos de estudo e utilização do método, houve a necessidade de delimitá-lo de forma mais criteriosa. Elaborando, assim, uma forma de abordagem mais específica e rigorosa, a Análise Temática Reflexiva (ATR).

Marques e Graeff (2022, p.119) destacam que a “reflexividade se manifesta neste método a partir da associação da análise dos dados com o conhecimento e fundamentação teórica do(a) pesquisador(a), que de forma articulada, busca responder as perguntas de pesquisa”. Diante disso, percebe-se na ATR o destaque à subjetividade do pesquisador e a sua participação ativa no processo de análise e interpretação dos dados construídos.

A partir do exposto, ressalta-se que para a análise do corpo de dados<sup>6</sup> da pesquisa, buscou-se seguir as seis fases ou etapas da ATR, as quais podem ser sintetizadas na figura 1.

---

<sup>5</sup> Para mais informações, consultar BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

<sup>6</sup> Corpo de dados: “todos os dados produzidos em uma pesquisa” (MARQUES; GRAEFF, 2022, p.122).

**Figura 1 – As seis fases da Análise Temática<sup>7</sup>**

<b>Fase</b>	<b>Descrição</b>
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

**Fonte:** Souza (2019, p.56), adaptado de Braun e Clarke (2006; 2013; 2014) e de Clarke e Braun (2013)

Seguindo essa lógica, primeiramente foram digitados em tabelas os dados dos questionários devolvidos pelas professoras. Após, para familiarizar-se com os dados, realizou-se leitura e releitura de todo o material. A partir disso, foram destacados os extratos considerados mais significativos pelas pesquisadoras. Em seguida, foram criados códigos<sup>8</sup>, os quais, posteriormente, foram agrupados em três temas<sup>9</sup>: realização da avaliação, processo de ensino-aprendizagem e resultados da avaliação. Após essa fase, elaborou-se um mapa temático<sup>10</sup>, o qual pode ser visualizado na figura 2, como forma de sistematizar melhor a organização e ilustração dos dados. Por fim, produziu-se o relatório, incluindo exemplos dos extratos escolhidos, os quais expõem as histórias contidas nos dados. Cabe salientar que apesar de tentar seguir as sugestões das seis etapas da metodologia, a análise não aconteceu de maneira linear, ao contrário, foi um processo recursivo de idas e vindas ao material analisado.

<sup>7</sup> Ressalta-se que tais fases ou etapas não ocorrem de forma sequencial e inflexível.

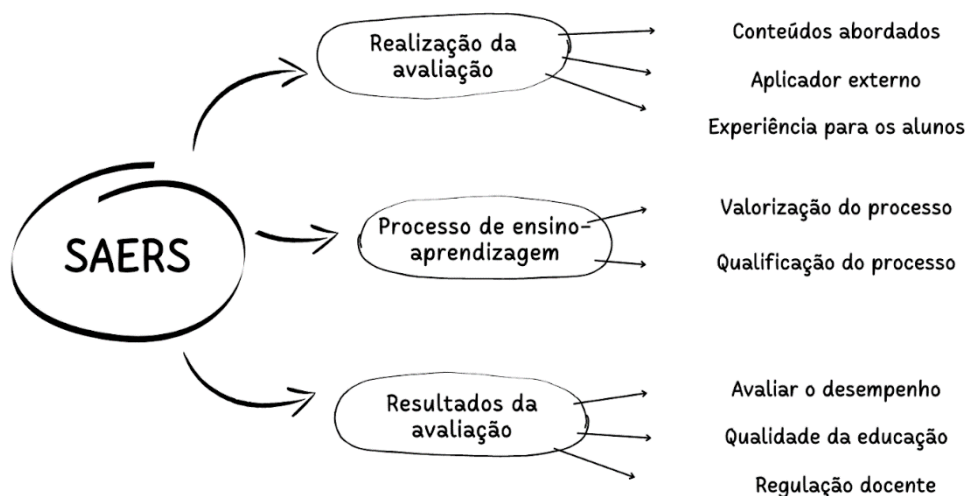
<sup>8</sup> Código: “recursos dos dados que explicitam informação sobre seu sentido, são criados pelo (a) pesquisador(a) através de ação interpretativa; Identificam e fornecem um rótulo para um dado, sendo potencialmente relevante para a questão central da pesquisa” (MARQUES; GRAEFF, 2022, p.122).

<sup>9</sup> Tema: “padrão de respostas ou significados contextualizados dentro de uma complexidade social; não são unidades independentes, são histórias criativas e interpretativas sobre os dados, produzidas/geradas na interseção das premissas teóricas do (a) pesquisador(a), seus recursos, habilidades analíticas e os próprios dados; captura um significado relevante frente à pergunta de pesquisa” (MARQUES; GRAEFF, 2022, p.122).

<sup>10</sup> Mapa temático: “organização que permite identificar temas e subtemas de maneira relacional” (MARQUES; GRAEFF, 2022, p. 122).



Figura 2 – Mapa temático dos questionários



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

## ANÁLISES E RESULTADOS

Na análise qualitativa dos dados, no referente a realização da avaliação (aplicada em outubro de 2022) algumas professoras investigadas mencionam não ter conhecimento do conteúdo abordado na avaliação, já outras, afirmam que foram contemplados conteúdos referentes ao ano em que os alunos estão matriculados e, outras, são mais específicas, informando que foram avaliados conteúdos relacionados às disciplinas de português e matemática. Apenas uma das professoras indica ter realizado exercícios de revisão antes da aplicação da prova, o restante declara não ter feito qualquer tipo de “preparação”. Inclusive algumas delas expõem terem sido avisadas sobre a avaliação no mesmo dia da aplicação e, até mesmo, horas antes da prova.

Sobre a experiência dos alunos com a avaliação, as professoras declaram que a prova foi aplicada por aplicadores externos à escola, chegando a assinalar, que não foi permitido que elas permanecessem na sala de aula para acompanhar o processo de aplicação da prova. Algumas das participantes da pesquisa expõem que, apesar da aplicação da prova ter sido tranquila, a experiência para os discentes não parece ter sido muito positiva e, até mesmo, desnecessária. Outra professora ressalta ainda que “foi traumático. Algumas crianças ficaram muito nervosas e tiveram que se retirar da sala para se acalmar” (**Professora 2**). A **professora 12** ainda complementa que a experiência para os estudantes

foi “um pouco traumática tendo em vista que não foi a professora regente que aplicou, bem como, pela rigidez do processo [...]”.

As professoras também afirmam que os alunos apontaram o fato das provas serem cansativas. Ao mesmo tempo observam dificuldades de compreensão na resolução das questões e apresentação de sintomas como apreensão, nervosismo e insegurança. Segundo as professoras, tais fatores são intensificados pelo fato de que muitos estudantes realizariam uma avaliação externa pela primeira vez, conforme demonstram os excertos a seguir:

*Foi uma experiência negativa para os alunos, pois eles ficam muito nervosos e ainda mais sem a presença da professora que é uma forma de dar segurança a eles. Os alunos praticamente nunca estiveram na escola<sup>11</sup> e essa avaliação deixou eles bem inseguros, pois em sua maioria não conseguiram responder as questões (Professora 1).*

*A professora se ausentou da sala de aula e a representante aplicou a prova. Os alunos ficaram apreensivos pois além de nunca terem realizado uma prova, a mesma foi aplicada por uma pessoa desconhecida (Professora 5).*

*Infelizmente no primeiro dia (aplicação da prova de Língua Portuguesa) eu não estava durante a aplicação, mas as crianças relataram no dia seguinte que estavam muito nervosas, que foi muito difícil porque tinha algumas atividades que não sabiam compreender por causa da linguagem abordada, embora a prova tenha sido toda lida aos estudantes, os termos utilizados e a não intervenção do aplicador deixou os pequenos estudantes nervosos. No segundo dia de aplicação, quando os estudantes viram que eu estava em sala de aula, sentiram-se um pouco mais seguros, embora o aplicador da avaliação tenha explicado que eu não podia dar nenhum tipo de explicação para eles ficaram mais calmos, e dialogaram mais com o aplicador segundo o relato dele. Os estudantes não gostaram, porque não tinha sido a professora da turma a aplicar, mas uns disseram que desafiou a inteligência e outros não gostaram de nada. (Professora 9).*

Constatações que vão ao encontro do que sinalizam Sudbrack e Cocco ao assegurar que o governo terceiriza as avaliações em larga escala e contrata empresas para realizar a sua aplicação. Sendo assim, tais avaliações são implementadas por sujeitos que são “apenas coadjuvantes do processo e não têm conhecimento do que seja um processo

---

<sup>11</sup> A professora ressalta essa questão pelo fato de referir-se a uma turma de 2º ano, a qual havia retornado há pouco tempo ao ensino presencial, devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19.

avaliativo, desconhecem a realidade de uma escola e buscam apenas dados estatísticos” (2014, p. 353-354).

Sobre os resultados obtidos na avaliação, a maioria das professoras considera que o SAERS serve para medir o “nível” de aprendizagem dos alunos, isto é, verificar o desempenho dos estudantes. No entanto, as professoras mencionam que a prova não considerou o que foi desenvolvido ao longo do ano letivo e que o processo deveria ocorrer de outra maneira. A **Professora 11** expressa que essa avaliação parte de “[...] *um material que não condiz com o conteúdo trabalhado pelo professor*”. Já a **Professora 1** avança na análise ao afirmar que acredita “*que os resultados não devem servir para avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como a quantificação de estudantes poderia ser feito de outra maneira*”.

Além disso, segundo as **Professoras 6 e 7**, o processo avaliativo não considerou o período da pandemia da Covid-19, pois neste momento as lições realizadas tinham o objetivo qualitativo de recuperação e consolidação de aprendizagens de anos anteriores, não coincidindo com o conteúdo e a maneira quantitativa exigida na avaliação. Tal fato, mais uma vez demonstra o despropósito desse recurso avaliativo, pois retrata o descolamento da realidade nesses processos, uma vez que não é novidade os impactos e lacunas deixados na educação, sobretudo pública<sup>12</sup>. Cabe lembrar, mais uma vez, que a avaliação do SAERS não apresenta apenas um caráter de diagnóstico, pois atrela o próprio financiamento aos seus resultados.

Os relatos de várias professoras seguem nesse sentido. Como se pode perceber, as **Professoras 4, 6, 7 e 9** fizeram questão de evidenciar que a prova “[...] *da maneira como foi realizada, não corresponde à realidade*” (**Professora 6**), “[...] *foi totalmente fora da realidade atual deles*” (**Professora 7**), “[...] *achei algo totalmente sem noção, pois os alunos pós pandemia tem outro perfil*” (**Professora 4**). A **professora 7** chegou a declarar que esses dados “*não são válidos pois estão fora da realidade das crianças no pós pandemia*” (**Professora 7**). O mesmo é

---

<sup>12</sup> Para maiores informações sobre os impactos da pandemia da Covid-19, consultar a Revista Brasileira de Alfabetização, disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/index>. Outros dados também podem ser acessados na obra de MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). Retratos da Alfabetização na Pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko1h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em 18 mai. 2023.

mencionado pela **Professora 9** “[...] no pós pandemia, retornando a um presencial tão recente, foi um grande desafio para todos (sistema escolar, estudantes, professora regente, aplicador e pais)”.

As professoras consideram que a prova não valoriza as experiências e as aprendizagens construídas pelos discentes. Situação que, de fato, acaba não contribuindo para qualificar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a **Professora 8**: “Acredito que não influencia nessa construção processual que ocorre ao longo do ano letivo, uma vez que se trata de uma prova aplicada de maneira “tradicional”, “avaliativa” e aplicada por alguém que não é do meio educacional onde a turma está inserida”. Elas ainda salientam o aspecto de ser uma prova “pronta”, a qual desconsidera a diversidade cultural do País, como se pode observar no relato da **Professora 2**, ao afirmar que a prova “[...] é algo pronto sem considerar as vivências e regiões do País”. A **Professora 3** e **10** também concordam que “há diversidade cultural e isso não é considerado”, “[...] a prova é muito geral, deveria ser adequada à realidade e localidade do estudante”.

Sudbrack e Cocco (2014, p.361) corroboram com as constatações das professoras, frisando que “nessa perspectiva, de obtenção de resultados, elaboram provas homogêneas para todo o país, desconsiderando os conhecimentos culturais e sociais de cada região e os contextos nos quais ocorrem os processos educativos”. Amaro (2014, p.119), ainda assinala que

os testes padronizados, chamados de “avaliação”, assumem claramente função reguladora e controladora. Seu caráter psicométrico aponta para uma intenção não materializada de garantir a padronização dos procedimentos de avaliação e a homogeneização das condições de respostas aos testes. Dessa forma, as proposições de avaliação, nestas condições, negam a possibilidade de existência das diferenças entre sujeitos, estados, regiões, localidades etc. Estabelece, portanto, padrões de comportamento e conhecimentos uniformes em todo o território nacional.

O mesmo ocorre em relação a avaliação do SAERS, ou seja, é uma prova que não reconhece os múltiplos fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando as desigualdades sociais, culturais e econômicas e as singularidades dos sujeitos avaliados, servindo apenas para medir índices “fictícios”, de realidades muito diversas.

O tema do desempenho na avaliação relacionado à metas, índices e incentivos financeiros é outro ponto ressaltado pelas professoras. Algumas também associam esse

sistema de avaliação a uma melhoria na qualidade da educação, reestruturação curricular e, contraditoriamente, a regulação da prática docente. Dessa forma, enfatizam que os resultados obtidos na avaliação servem para “[...] subir os índices avaliativos do município e assim conseguir mais verbas” (**Professora 12**), “[...] talvez para reorganizar a base curricular, trabalhar com metas numéricas, índices de incentivos remuneratórios” (**Professora 9**), “[...] buscar pontuar onde a educação precisa melhorar” (**Professora 5**). “[...] Esse tipo de avaliação deveria contribuir para verificar de fato onde há falhas no processo de ensino aprendizagem para proporcionar formação acadêmica continuada aos docentes [...]” (**Professora 9**), ou, como expõe a **Professora 8** “[...] para avaliar o trabalho docente em questão, não apenas para acompanhar o progresso da turma [...]”.

Outra questão destacada pela **Professora 3** refere-se a não adaptação da prova para estudantes com necessidades específicas que são incluídos na rede regular de ensino. Nesse sentido, ela afirma que a avaliação “[...] não contempla as dificuldades específicas de cada aluno, nem a adaptação aos alunos incluídos”. Isso parece ocorrer na contramão do que é assegurado no Decreto N° 56.679, o qual explicita que “os estudantes incluídos no atendimento educacional especializado participarão das avaliações, garantindo-se-lhe os apoios necessários para a realização dos testes, sendo encargo da escola a confirmação das devidas informações destas necessidades (PORTO ALEGRE, 2022, Art.3, §3).

Nesta perspectiva, fica evidente que para o SAERS contribuir para melhorar a qualidade da educação, esse processo precisa envolver a comunidade escolar em todo o seu processo, não apenas no momento da avaliação, considerando o diálogo com alunos, professores e funcionários das instituições escolares. Somente assim, em um trabalho conjunto e colaborativo, será possível, acompanhar e refletir sobre o processo educativo, contemplando as especificidades locais de cada escola e de cada turma e elaborando políticas públicas que realmente sirvam para qualificar a educação em cada contexto. Segundo Ferreira, Ivo e Hypolito (2022, p.425), “nessas condições, pensar avaliações como parte da educação, não exige os professores e professoras de responsabilidades, mas permite que sejam parte dos processos pelos quais seus alunos e seu trabalho estão sendo avaliados”.

Portanto, parece cabível evidenciar, que a aplicação do SAERS na cidade de Rio Grande é um exemplo para pensar as possíveis consequências da perseguição do Estado-avaliador, ou, a busca incessante pela performatividade. Afonso (2013, p. 276) dirá, que nessa terceira fase vivenciada pelo Estado-avaliador, implementam-se políticas públicas educacionais pautadas pelo neoliberalismo de mercado, de forma acrítica “seduzidos por ímpetos de progresso (ou de desenvolvimento) conectáveis com agendas educacionais de países capitalistas centrais ou altamente desenvolvidos” ainda que, sequer por lá tais resultados tenham de fato, resolvidos os problemas educacionais.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os anos de 1990 e os anos 2000, Diane Ravith foi secretária-assistente de educação nos Estados Unidos e ajudou a implementar boa parte das reformas que vêm subsidiando governos brasileiros na construção de suas políticas públicas educacionais. Em suma, Ravith (2011) auxiliou na elaboração de um currículo nacional pautado pela metrificacão dos conteúdos e pelas avaliações em larga escala, já propagadas pelos organismos internacionais, como ficou explícito ao longo deste texto, o que vem consagrando em nível global uma concepção neoliberal de educação. Tal concepção se propaga através da mercantilização da educação ao direcionar padrões curriculares através das avaliações, para atender as demandas neoliberais do capital e atingir o íntimo da sociedade contemporânea, que são as suas “mentes”, como afirma Ball (2020).

O mais intrigante e inédito de tudo isso é a reavaliação que Ravith (2011) faz posteriormente, e que registra detalhadamente no seu livro “Vida e Morte do sistema escolar americano. Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação”. Assim, para auxiliar nas considerações finais do que está se vivendo no Brasil, tomou-se emprestado as palavras de Ravith (2011) ao afirmar que a responsabilização tornou-se um senso comum nos EUA. Ao analisar a testagem, ela afirma ter percebido “com desgosto” que começou a acreditar que a responsabilização, conforme estava escrito na lei federal, não estava elevando padrões, mas imbecilizando as escolas conforme os estados e distritos lutavam para atingir metas irrealistas (Ravith, 2011, p.27-28).



Nesse sentido, não parece demais concluir que esse modelo de avaliação importado das políticas avaliativas aplicadas em países como os Estados Unidos é ultrapassado para o Brasil. A partir da pesquisa realizada, torna-se evidente que políticas avaliativas, como o SAERS, precisam ser repensadas para além da lógica neoliberal. Não se pode medir e avaliar os alunos, professores e as instituições com base, principalmente, no desempenho em uma avaliação que privilegia somente o conhecimento em duas disciplinas e que enfatiza apenas os aspectos mensuráveis, desconsiderando todas as outras aprendizagens e conhecimentos construídos pelos sujeitos. Além disso, a importação de políticas não tem surtido efeito para os professores, alunos e para resolver, de fato, a realidade dos problemas educacionais brasileiros.

Por meio do método da Análise Temática Reflexiva (ATR), foi possível compreender os principais processos que atravessaram a aplicação do SAERS. Na realização da avaliação, o processo de ensino e aprendizagem, bem como o resultado da avaliação, surgiram como os temas centrais destacados pelas professoras. O principal impacto causado pelo processo não se traduz em uma melhoria no nível de alfabetização dos discentes ou, como se desejava abordar, na implementação de novas e qualificadas políticas para o processo de alfabetização e letramento na educação infantil. Além disso, a responsabilização e a velha política ainda prevalecem.

Por fim, compreende-se que não é válido nem adequado associar a qualidade da educação ao desempenho dos alunos nesse tipo de avaliação. Certamente, esse tipo de avaliação não definirá se o aluno aprendeu ou se a escola é de qualidade, colocando a responsabilidade nos professores por esses resultados, quando se sabe que é essencial um outro tipo de avaliação, que priorize mais o processo de aprendizagem e menos os resultados divulgados.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 53, p. 267-284, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

AMARO, I. Avaliar ou examinar a escola? Performatividade, regulação, intensificação do trabalho docente. **Impulso**, Piracicaba, SP, n. 61, p. 109-127, 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2120/1413>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

AU W.; APPLE, M. W. **Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica**. In: AU W.; APPLE, M. W.; GANDIN, L. A. Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. P. 99-112.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e Pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BALL, S. J. **Educação global S.A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

COSTA, Á. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Á.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009. pp.59-100.

DRABACH, N. P.; SOUZA, Á. R. de. Leituras sobre gestão democrática e “gerencialismo” na/da Educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, n. 33, p. 221-248, 2014. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2851>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FERREIRA, C. F.; IVO, A. A.; HYPOLITO, Á. M. O PNAIC e as avaliações em larga escala: estudo sobre as repercussões no trabalho docente. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, RJ, n. 69, p. 411-426, 2022. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57637/42239>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização Gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, n. 38, p. 59-78, 2011. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <[https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2021/estimativa\\_dou\\_2021.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/estimativa_dou_2021.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

IVO, A. A.; HYPOLITO, Á. M. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, n. 2, p. 365-379, 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/ivo-hypolito.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

IVO, A. A.; HYPOLITO, Á. M. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **RBPAE**, Brasília, DF, n. 3, p. 791-809, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79308/46244>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARQUES, R. F. R.; GRAEFF, B. Análise Temática Reflexiva: interpretações e experiências em educação, sociologia, educação física e esporte. **Motricidades: Rev. SPQMH**, São Carlos, SP, n.2, p. 115-130, 2022. Disponível em: <<https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n2-p115-130/391>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, n. 1-2, p. 7-23, 1988. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ376439>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

PORTO ALEGRE. Decreto nº 56.679, de 5 de outubro de 2022. Institui o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS. Porto Alegre, Diário Oficial - Estado do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <<https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=778501>>. Acesso em: 09 de jan. 2022.

RAVITH, D. **Vida e morte o grande sistema escolar americano**: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, S. G. da; HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares para a formação docente e a fabricação da docência gerencialista. **Textura**, Canoas, RS, n. 59, p. 78-101, 2022. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/366485655\\_POLITICAS\\_CURRICULARES\\_PARA\\_A\\_FORMACAO\\_DOCENTE\\_E\\_A\\_FABRICACAO\\_DA\\_DOCENCIA\\_GERENCIALISTA\\_Curricular\\_policies\\_for\\_teacher\\_education\\_and\\_the\\_fabrication\\_of\\_managerial\\_teaching](https://www.researchgate.net/publication/366485655_POLITICAS_CURRICULARES_PARA_A_FORMACAO_DOCENTE_E_A_FABRICACAO_DA_DOCENCIA_GERENCIALISTA_Curricular_policies_for_teacher_education_and_the_fabrication_of_managerial_teaching)>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SHIROMA, E. O.; SCHENEIDER, M. C. Professores em exame: Reflexões sobre política de avaliação docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, n.1, p. 31-44, 2011. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1904/1997>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, RJ, n.2, p. 51-67, 2019. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v71n2/05.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SUDBRACK, E. M.; COCCO, E. M. Avaliação em Larga Escala no Brasil: Potencial indutor de qualidade? **Roteiro**, Joaçaba, SC, n. 2, p. 347-370, 2014. Disponível em: <[https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4231/pdf\\_44](https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4231/pdf_44)>. Acesso em: 25 jun. 2023.

VICENTE, M. de A.; LIMA, I. G. de; PORTO, M. V. Trabalho docente e desafios na atualidade: entrevista com Álvaro Moreira Hypolito. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 28, n. 55, p. 183-201, maio/ago. 2019.

## AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do RS (FAPERGS) - Edital ARD/ARC nº 10/2021.

## HISTÓRICO

*Submetido:* 15 de Ago. de 2023.

*Aprovado:* 20 de Out. de 2023.

*Publicado:* 27 de Dez. de 2023.

## COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

VICENTE, M. de A.; OLIVEIRA, J. S. Políticas educacionais neoliberais e avaliação externa: experiências do SAERS em escolas públicas de Rio Grande. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, V. x, N. x, 2023.