



University of  
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho



# revistafsa

[www4.fsanet.com.br/revista](http://www4.fsanet.com.br/revista)

Rev. FSA, Teresina, v. 17, n. 11, art. 11, p. 219-244, nov. 2020

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2020.17.11.11>

DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

WZB  
Wissenschaftszentrum Berlin  
für Sozialforschung



## Política de Responsabilização Escolar: O Caso do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi)

### School Accountability Policy: The Case of the Piauí Educational Evaluation System (Saepi)

#### Luisa Xavier de Oliveira

Doutora em Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí

E-mail: [luisaxavier77@yahoo.com.br](mailto:luisaxavier77@yahoo.com.br)

#### Francisco Renato Lima

Mestre em Letras / Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí

Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão

Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí

E-mail: [fcorenatolima@hotmail.com](mailto:fcorenatolima@hotmail.com)

#### Virna da Conceição Moura Fé

Graduada em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí

Especialista em Ensino de Tempo Integral da Universidade Federal do Piauí

E-mail: [maria-virna@hotmail.com](mailto:maria-virna@hotmail.com)

---

#### Endereço: Luisa Xavier de Oliveira

Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação,  
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Campus  
Universitário Petrônio Portela – Ininga, CEP: 64049-550  
- Teresina, Piauí – Brasil.

#### Endereço: Francisco Renato Lima

Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação,  
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Campus  
Universitário Petrônio Portela – Ininga, CEP: 64049-550  
- Teresina, Piauí – Brasil.

#### Endereço: Virna da Conceição Moura Fé

Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação,  
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Campus  
Universitário Petrônio Portela – Ininga, CEP: 64049-550  
- Teresina, Piauí – Brasil.

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar  
Rodrigues**

**Artigo recebido em 31/05/2020. Última versão  
recebida em 15/06/2020. Aprovado em 16/06/2020.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review  
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review  
(avaliação cega por dois avaliadores da área).**

**Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação**



## RESUMO

Neste estudo, abordamos as implicações da política de responsabilização escolar adotada pelo Estado do Piauí, tendo como propósito compreender o olhar dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sobre o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) na vigência de sua aplicabilidade (2011-2018). Para tanto, recorreremos à abordagem teórica, tendo como base as contribuições de autores como: Bonamino; Sousa (2012), Brooke (2006; 2008; 2012; 2013a; 2013b), Dias Sobrinho (2005), Fontineles; Sousa Neto (2012), Franco (2012), dentre outros. Além disso, realizamos coleta de dados através de questionário e entrevistas junto a professores dessas duas disciplinas em unidades escolares do sistema de ensino do Piauí. As análises dos dados encontram-se assentadas nos princípios da Análise do Conteúdo, de Bardin (2011). Os resultados da investigação sugerem que a adoção de políticas de responsabilização adotadas pelo Estado do Piauí é de caráter *low-stakes*, que configura um baixo grau de consequências atribuídas aos agentes escolares, mediante os resultados educacionais, sem atribuir implicações diretas para as escolas e seus corresponsáveis.

**Palavras-chave:** Política de Responsabilização Escolar. SAEPI. Avaliação em Larga Escala.

## ABSTRACT

In this study, we address the implications of the school accountability policy adopted by the State of Piauí, with the purpose of understanding the view of teachers of the Portuguese Language and Mathematics disciplines on the Piauí Educational Assessment System (SAEPI) while its applicability (2011-2018). For this, we use the theoretical approach, based on the contributions of authors, such as: Bonamino; Sousa (2012), Brooke (2006; 2008; 2012; 2013a; 2013b), Dias Sobrinho (2005), Fontineles; Sousa Neto (2012), Franco (2012), among others. In addition, we conducted data collection through questionnaires and interviews with teachers from these two disciplines in school units in the Piauí education system. Data analysis is based on the principles of Content Analysis, by Bardin (2011). The results of the investigation suggest that the adoption of accountability policies adopted by the State of Piauí is of a low-stakes nature, which configures a low degree of consequences attributed to school agents, through educational results, without attributing direct implications for schools and their co-responsible.

**Keywords:** School Accountability Policy. SAEPI. Large-scale Evaluation.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil do século XXI, a avaliação tomou novos percursos, objetivos e finalidades, ao servir de parâmetro para políticas públicas educacionais. A partir da década de 2000, a avaliação em larga escala<sup>1</sup> ganha destaque e passa a constituir-se em um instrumento de planejamento e gestão educacional em prol da melhoria da qualidade do ensino escolar. Nesse sentido, a utilização desse tipo de avaliação tornou-se mais diversificada e informatizada, já que o próprio Estado incorporou metodologias e instrumentos avaliativos na necessidade de diagnosticar a qualidade da educação nacional.

Concomitantemente com essa expansão, estados e municípios vêm adotando seus próprios sistemas de avaliação, fincados na proposta de uma avaliação nacional capaz de diagnosticar a qualidade escolar e abranger as oportunidades educacionais. Koslinski, Ribeiro e Oliveira (2017) constatam, em seus estudos sobre a política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar, a vigência de uma multiplicação de indicadores educacionais utilizados para diversos fins, principalmente no que se refere à perspectiva de alcance de metas e ações de responsabilização.

No que tange especificamente à política de responsabilização escolar (*accountability school*)<sup>2</sup>, Koslinski, Ribeiro e Oliveira (2017) observam que as avaliações em larga escala ganham destaque ao embasar e fornecer subsídio para tais políticas, sejam elas de caráter *low stakes*<sup>3</sup>, que envolve de, forma simbólica, a ampla disseminação dos indicadores de desempenho, ou *high stakes*<sup>4</sup>, que dispõe, de forma séria, as consequências explícitas às escolas e seus responsáveis.

Compreender a visão que os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm sobre a política de responsabilização escolar (*accountability school*) adotada pelo Estado do Piauí, no cenário educacional que cobre os anos de 2011 a 2018, constituiu a problemática de investigação de uma pesquisa por nós desenvolvida, que teve como objetivo compreender as implicações da política de responsabilização adotada pelo Estado do Piauí, tomando como base o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) na vigência de sua

---

<sup>1</sup> O termo larga escala abrange a aplicação de testes e exames em grandes proporções a um conjunto de redes de ensino, escolas e estudantes.

<sup>2</sup> Neste trabalho, o conceito de *accountability school* é sinônimo de responsabilização escolar, já que se entende que a política de responsabilização adota mecanismos sistemáticos de *accountability*, tais como: transparência e prestação de contas.

<sup>3</sup> Considerado um baixo grau de consequências atribuídas aos agentes escolares, mediante os resultados educacionais.

<sup>4</sup> Considerado um alto grau de consequências atribuídas aos agentes escolares, mediante os resultados educacionais.

aplicabilidade (2011-2018). Especificamente, objetiva-se conhecer as características, os instrumentos e os objetivos, bem como a proposta estrutural do SAEPI, que é apresentado pelos agentes do Estado como instrumento de diagnóstico avaliativo da educação piauiense, e o olhar dos docentes diante do SAEPI.

Neste estudo, procuramos realizar um recorte dos resultados obtidos no transcurso da investigação. Assim, inicialmente, discutimos sobre o surgimento da proposta de avaliação em larga escala no cenário educacional brasileiro, descrevendo de forma abreviada as construções conceituais sobre política de responsabilização escolar utilizadas na construção das análises. Em seguida, apresentamos o desenho estrutural do SAEPI, suas características, seus instrumentos e seus objetivos no cenário piauiense. Depois, detalhamos a estratégia metodológica da investigação. E, por fim, analisamos e discutimos os resultados alcançados.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Política de responsabilização escolar (*accountability school*): um breve relato

As pesquisas em eficácia escolar têm realizado progresso na análise e implementação dos processos avaliativos, bem como nos primeiros esboços sobre as propostas de políticas de responsabilização escolar. Com efeito, esse enfoque sobre a eficácia escolar se atribuiu à demanda social, à exigência e ao comprometimento com a qualidade e a equidade educacional mediante os esforços dos resultados que são disponibilizados. Nesse sentido, Oliveira (2016, p. 47) expõe que existe “uma intenção de que os resultados alcançados diante do desempenho dos alunos, mensurados a partir dos sistemas de avaliação em larga escala, se associem à ideia de qualidade”. Partindo desse pressuposto, torna-se evidente que a própria qualidade se tornou sinônimo de eficácia escolar.

As pesquisas realizadas na área de eficácia escolar ainda têm repercussão tímida devido à conotação negativa a esse ramo de pesquisa. Alguns autores, como Brooke e Soares (2008), apontam que isso se deveu a uma grande confusão de conceitos, tais quais os enquadrados na proposta de “produtividade escolar”. Nessa perspectiva, Brooke e Soares (2008, p. 468) pontuam as diferenças entre os conceitos, ao afirmarem que:

[...] enquanto os estudos sobre produtividade têm raízes e desenvolvimento estritamente economicistas e buscam otimizar os insumos para conseguir os produtos (o que se entende como eficiência), os trabalhos de eficácia escolar são estudos puramente pedagógicos, aos quais interessa analisar quais processos resultam em melhores objetivos (ou seja, eficácia).

Antes de adentrarmos na noção de políticas públicas de responsabilização, é necessário colocarmos em evidência que esse trabalho está pautado na proposta de entender a educação dentro da perspectiva de eficácia escolar, tendo em vista estimar a magnitude dos seus efeitos, bem como compreender as consequências de uma política de responsabilização escolar (*accountability school*).

Apesar de ser um tema pouco investigado, observa-se, num parâmetro internacional, uma tradição consolidada de pesquisas na área, como, por exemplo, os estudos de Sammons, Hillman e Mortimore (1995), Lee, Bryk e Smith (1993) e os estudos do *US Department of Education* (BROOKE; CUNHA, 2011). Em âmbito nacional, são perceptíveis os avanços nessa área de pesquisa, devido à densidade de questionamentos acerca da qualidade da educação e da eficácia escolar, mas, em relação a outros países, o Brasil ainda apresenta um campo de pesquisa pouco investigado.

É evidente que os estudos acima relatados, juntamente com as avaliações externas, têm contribuído efetivamente para dar visibilidade pública à educação, além de nortear e subsidiar políticas educacionais em todo o mundo. Os governos, ao fazerem uso desses resultados gerados pelos sistemas de avaliação em larga escala, colocam em questão a avaliação enquanto instrumento de gestão, assim como mecanismo principal de monitoramento da ação política educacional (BROOKE, 2013a).

Além disso, as descobertas das pesquisas têm desafiado constantemente as ações governamentais na proporção de adesão a mecanismos de controle e responsabilização sobre os corresponsáveis pelos resultados. Estes são agregados às consequências para as instituições, tais como: ampla divulgação, cobrança pela melhoria da qualidade, premiações dos melhores resultados e sanções dos piores resultados dispostos. Nesse momento, comumente são definidas as políticas de responsabilização escolar, ou *accountability school*, que significam “a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos” (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 22).

Em termos mais explícitos, a implementação de políticas de responsabilização se dá quando os resultados do desempenho educacional se tornam públicos e as consequências, então, são desenvolvidas considerando que os corresponsáveis seriam os gestores e os membros da equipe escolar (BROOKE, 2006). A partir disso, autores como Brooke e Cunha (2011) destacam “o grau de pressão” que a autoridade educacional, nesse caso, o governo, induz nas redes de ensino, mediante a seriedade das consequências diante dos resultados alcançados.

Essa nova política para induzir a melhoria da qualidade educacional se caracteriza pelo grau de pressão, que se definiria como: a) pressão mais alta (ou forte), que diz respeito a uma política de responsabilização de caráter *high stakes*; e b) pressão mais baixa (ou fraca), que se caracteriza por uma política de responsabilização de caráter *low stakes* (BROOKE; CUNHA, 2011). O desenho das consequências da política de responsabilização *high stakes*, mais complexa, apresenta-se como recompensas ou sanções aos sujeitos envolvidos, podendo abranger a dimensão de demissões e até o fechamento de escolas. Enquanto isso, a política de responsabilização *low stakes*, de caráter apenas simbólico, apresenta-se pela divulgação dos resultados produzidos pelos sistemas de avaliação em larga escala. Nisso, seguimos o conceito que Brooke (2008, p. 96) adota ao distinguir esses dois modelos:

[...] os sistemas *high stakes* (com muito em jogo) oferece bônus salariais ou prêmios monetários<sup>5</sup>. E os sistemas *low stakes* (com pouco em jogo), de boletins, envolvendo a publicação e disseminação de indicadores de desempenho, sem consequências materiais explícitas para a equipe da escola.

Brooke (2013b) ainda definiu as bases das políticas *low stakes*, que, por serem simbólicas e mais difusas, pouco afetam a vida dos sujeitos em questão, enquanto as políticas *high stakes* afetam significativamente o sujeito ou a instituição, em termos funcionais ou econômicos. Nesse sentido, o modelo de políticas *high stakes* envolve toda uma dimensão para além do educacional, em virtude de proporcionar pagamentos por resultados, o que resulta em discussões acarretadas por argumentos a respeito de consequências indesejáveis para a educação.

Ainda não há consenso nas pesquisas sobre os impactos produzidos pela política de responsabilização escolar, mas o que se constata é que os sistemas educacionais por todo o mundo têm adotado políticas de responsabilização no sentido de melhorar os resultados e a eficácia escolar. No próximo tópico, discutiremos as construções conceituais dessas políticas, objetivando identificar o modelo adotado pelo Estado do Piauí.

## **2.2 A experiência avaliativa educacional piauiense: o caso do sistema de avaliação educacional do Piauí (SAEPI)**

A proposta piauiense de implantação de uma avaliação ordenada do seu sistema de ensino teve como modelo a proposta nacional de expansão dos sistemas avaliativos

---

<sup>5</sup> Em outros termos, poderiam ser chamados de remuneração variável ou incentivos por desempenhos.

subnacionais, em concordância com a legislação vigente, bem como com os pressupostos teóricos que colocavam em patamar a avaliação em larga escala.

Ao buscarmos descrever, de forma breve, o contexto histórico do surgimento da proposta de avaliação em larga escala em território piauiense, recorreremos às contribuições dos constructos teóricos de historiadores da educação, como Fontineles e Sousa Neto (2012), que destacam o surgimento da atenção pela esfera governamental estadual para a educação, em meados da década de 1990, quando a mídia e a população passaram a denunciar as condições materiais da escola pública piauiense e o fracasso da aprendizagem dos alunos.

Colocar a educação escolar piauiense no centro dos debates políticos do período como uma demanda social indispensável iria revelar a força que a sociedade civil pode exercer sobre as instâncias governamentais (BOBBIO, 1999). Nesse contexto, a participação social contribuiu efetivamente para se repensarem e ressignificarem as políticas públicas educacionais, muito embora a atuação do Estado tenha ocorrido às margens da influência dos agentes sociais que se apresentavam através de vozes de professores, ativistas, alunos e pais.

A partir de então, o cenário ganha contornos mais acentuados, à luz do crescimento de matrículas, que repercutiu favoravelmente na taxa de escolarização, mas não acarretou melhoria da qualidade do ensino que era ofertado. A esse respeito, Fontineles e Sousa Neto (2012, p. 55) destacam ainda que, “a partir de 1998, o poder público estadual passou a demonstrar uma preocupação maior em ampliar matrículas, mas que isso não se manifestou igualmente no item qualidade de ensino”.

Aos passos largos da nova década de 2000, o item qualidade do ensino veio à tona, bem como a avaliação tornou-se um “mecanismo de estímulo à mudança” (PIAÚÍ, 2013, p. 10). Surgiram propostas para repensar a educação piauiense em sua totalidade. O próprio Estado do Piauí em ações de política pública, buscou fortalecer, valorizar e ampliar o trabalho empreendido pelas escolas em relação aos resultados de aprendizagem (PIAÚÍ, 2013).

A avaliação, nesse momento, “torna-se um subsídio para mudanças que atendem ao dever do estado de oferecer uma educação gratuita e de qualidade, e ao direito da população em recebê-la” (PIAÚÍ, 2013, p. 12). Nessa perspectiva, o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) cumpre esse papel, tornando-se exemplo principal de avanço nesse contexto. Um sistema avaliativo próprio criado com o intuito de pensar na qualidade da educação e de subsidiar políticas públicas educacionais a partir de dados consistentes foi inovador no Estado do Piauí (PIAÚÍ, 2013).

Implantado tardiamente, a exemplo dos Estados do Ceará (1992) e São Paulo (1996), foi elaborado pela Secretaria de Educação (SEDUC), em parceria com o Centro de Políticas

Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), no ano de 2011, o SAEPI, cujo objetivos primordiais observavam:

Diagnosticar o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado (PIAUÍ, 2011, p. 12).

Tomando como base seus objetivos, o SAEPI propõe-se a observar o desempenho de estudantes, por meio de testes padronizados, buscando aferir o conhecimento (saber) e a utilização desse conhecimento (fazer) dos alunos da rede pública estadual, “a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização” (PIAUÍ, 2017, p. 07).

O SAEPI possui um desenho estrutural equivalente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), já que seguiu a rota dos processos ocorridos no desenvolvimento da proposta nacional. Tendo em vista os objetivos semelhantes, caracteriza-se por “subsidiar os agentes interventores da realidade escolar com dados que proporcionem a otimização dos recursos investidos em educação, com vistas à eficiência e a eficácia das ações pedagógicas, propostas para a melhoria da qualidade social da educação” (PESSOA; SILVA, 2017, p. 86).

Esses objetivos chamam a atenção para a necessidade de desenvolver políticas consolidadas na proposta da eficácia escolar<sup>6</sup> atreladas ao comprometimento com a qualidade da educação, levando em consideração a importância da “variabilidade de desempenho dentro das escolas e entre as escolas; o *background* socioeconômico e familiar; a diferença étnica e racial; a qualidade do professor, a composição do corpo de alunos e as limitações do próprio sistema em desenvolver a igualdade” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 29). Ao pensarmos nisso, constatamos que são produzidas concepções importantes sobre uma proposta de política de responsabilização. Nesse sentido, “compreende-se que as avaliações em larga escala e seus sistemas avaliativos têm produzido, ao longo das últimas décadas, nos níveis macro e micro, concepções importantes acerca de responsabilidades e possibilidades de atuação das gestões educacionais [...]” (PESSOA; SILVA, 2017, p. 87).

O exposto até aqui tende a destacar que o SAEPI veio como resposta às devidas manifestações e reforma educacional ocorrida na década de 1990. A esse propósito, está articulado à concepção da educação como um direito social e dever do Estado. Dessa forma, o Estado do Piauí estaria possibilitando desenvolver uma educação com base nos resultados

---

<sup>6</sup> Consiste na concretização dos objetivos e metas fincados pela escola.

adquiridos pela avaliação, celebrando, assim, uma nova fase na educação piauiense, ao buscar superar os desafios encontrados, como “as desigualdades extra e intra escolares: a pobreza e a violência; as novas formas de estrutura familiar; as particularidades de cada local, de cada escola e do desenvolvimento cognitivo de cada estudante” (PIAÚÍ, 2011, p. 10).

O sistema de avaliação educacional piauiense não se diferenciou dos demais sistemas avaliativos estaduais implantados. Foram disponibilizadas às escolas a plataforma virtual<sup>7</sup> bem como as oficinas e os materiais informativos, como cartazes e revistas do sistema, do gestor, da rede estadual e municipal e as revistas pedagógicas onde os resultados podem ser analisados e interpretados.

As avaliações do SAEPI são elaboradas a partir dos testes cognitivos da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e da Teoria Clássica dos Testes (TCT). A TRI leva em consideração apresentar a proficiência<sup>8</sup>, assim como os domínios e as competências obtidas pelos alunos, tornando “possível entender em quais pontos os estudantes estão em relação ao desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais ao aprendizado” (PIAÚÍ, 2011, p. 7). Além de levar em conta o grau de dificuldade dos itens, tendo

[...] um modelo estatístico capaz de produzir informações sobre as características dos itens utilizados nos testes, ou seja, o grau de dificuldade de cada item, a capacidade que ele tem de discriminar diferentes grupos de estudantes que o acertaram ou não e a possibilidade de acerto ao acaso. (PIAÚÍ, 2011, p. 37)

Com efeito, a TRI é, portanto, capaz de determinar uma medida para cada questão do teste de proficiência que os estudantes respondem, sendo assim a forma mais adequada de verificar o desempenho educacional em suas dimensões.

Por sua vez, a TCT é a que mais se aproxima dos exemplos de avaliação da aprendizagem em que o professor avalia o aluno, a partir do percentual de acertos em relação ao total das questões. Além das duas teorias que fundamentam a proposta avaliativa, ainda podemos citar os instrumentos metodológicos que compõem o sistema, que seriam: as Matrizes de Referência, a Escala de Proficiência e os Padrões de Desempenho.

As Matrizes de Referência são “um conjunto de habilidades (descritores) mínimas esperadas dos estudantes, em seus diversos níveis de complexidade, em cada área de conhecimento e etapa de escolaridade” (PIAÚÍ, 2011, p. 15). Elas são desenvolvidas a partir de estudos e pesquisas sobre as propostas curriculares nacionais em Língua Portuguesa e

<sup>7</sup> Disponível em: < <http://www.saepi.caedufjf.net/> >.

<sup>8</sup> Diz respeito ao grau de complexidade das habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos (PIAÚÍ, 2011).

Matemática, a partir das quais são escolhidas as habilidades que serão aferidas nos testes padronizados. Além disso, as Matrizes de Referência são compostas por: a) tópico ou tema, que representa a subdivisão dos conteúdos; b) descritor, que descreve cada habilidade; e c) item, que avalia apenas uma única habilidade; os itens “são elaborados dentro de critérios técnicos e pré-testados, ou seja, previamente aplicados a amostras de estudantes” (PIAUÍ, 2011, p. 35). Cada elemento citado tende a desenvolver as questões/itens, ou seja, a avaliação que será aplicada aos alunos.

A Escala de Proficiência é desenvolvida para que os resultados possam ser interpretados, com o “objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar” (PIAUÍ, 2013, p. 20). Composta de diferentes graus, a Escala de Proficiência associa-se ao desempenho dos alunos, assim como os domínios e as competências. A Escala é composta por domínios, competências, descritores e o valor numérico associado a cada disciplina e grau de complexidade das competências dos alunos em caráter *continuum*<sup>9</sup>, do nível mais baixo ao mais alto, representado por diferentes cores.

Já o Padrão de Desempenho são as proficiências alcançadas pelos alunos, que permitem a interpretação das habilidades desenvolvidas a partir do “grau de cumprimento dos objetivos educacionais considerados essenciais e expressos na Matriz de Referência para avaliação, bem como as metas de desempenho a serem alcançadas” (PIAUÍ, 2011, p. 12). O papel desse instrumento compreende as habilidades e as competências dos alunos e norteia a escola com “os subsídios necessários para a elaboração de metas coletivas” (PIAUÍ, 2011, p. 7). No sentido de fornecer mais detalhamento sobre os resultados, são definidos quatro grupos, que são caracterizados como padrão de desempenho, sendo eles: 1- abaixo do básico; 2- básico; 3- adequado; e 4- avançado.

A metodologia empregada pelo SAEPI propõe-se a entender a realidade escolar a partir de dados quantitativos, mas também leva em consideração “mensurar tanto os resultados das escolas quanto os fatores internos e externos associados ao desempenho dos estudantes” (PIAUÍ, 2013, p. 15). Para isso, é aplicado o Índice Socioeconômico dos Estudantes (ISE), que consiste em compreender não só aspectos econômicos dos alunos, mas também aspectos sociais e culturais, bem como o Índice de Clima Escolar (ICE), que possibilita compreender o ambiente escolar como um todo, designando-se como “uma forma de mensuração para tanto captar a percepção dos estudantes sobre aspectos como convivência, cuidado, disciplina, exigência acadêmica, interesse e motivação, organização e segurança

---

<sup>9</sup> Traduzido literalmente para contínuo. Assim, condiz numa sequência no sentido cumulativo em que, a partir do aumento da proficiência, novas habilidades são acrescentadas.

dentro da escola” (PIAUÍ, 2013, p. 17); e o Índice da Dimensão de Gestão (IDG), que trata da percepção dos alunos sobre a atuação pedagógica do professor.

Certamente, ao longo dos anos, a proposta do SAEPI vem se aprimorando em relação ao desenho técnico dos instrumentos e ampliando gradativamente o seu público. Um quadro revelador apresenta-se nas avaliações já realizadas com milhares de estudantes em diferentes etapas de escolaridade; “desde 2011, foram mais de 300 mil alunos avaliados na rede estadual de ensino. A partir de 2016, houve um acréscimo substancial à participação dos estudantes, registrando presença acima de 85% no ensino fundamental e acima de 75% no ensino médio” (PIAUÍ, 2017, p. 08). Além disso, avançou especialmente no campo das avaliações educacionais e na acessibilidade e confiabilidade dos resultados dos testes padronizados.

Nessa direção, Dias Sobrinho (2005, p. 13) pontua que a avaliação adquiriu dimensões de enorme importância “na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor público e particularmente da educação”. Com isso, é acertado dizer que o SAEPI se tornou um instrumento diagnóstico para o governo e a sociedade, cumprindo objetivos importantes para verificação do desempenho escolar dos alunos na tentativa de promover a qualidade educacional piauiense.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Caminhos percorridos pela investigação**

A pesquisa assume uma abordagem qualitativa, já que busca analisar ações, consequências, relações e atitudes, no sentido de adotar a postura em que se aprofunda “no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p. 22). Quanto à forma, esta pesquisa é exploratória, tendo como principais objetivos “proporcionar maiores informações sobre o assunto que vai ser investigado, facilitar a delimitação do tema a ser pesquisado, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir uma nova possibilidade de enfoque para o assunto” (PRESTES, 2011, p. 29). Dessa forma, o interesse é compreender o fenômeno em sua totalidade.

O ponto de partida do estudo ocorreu através da pesquisa bibliográfica, pelo acesso a livros, revistas especializadas, periódicos acerca da proposta defendida, na tentativa de buscar respostas ao problema. Para a pesquisa documental, recorreu-se aos documentos oficiais que tratam dos sistemas de avaliação, em especial do SAEPI, como os materiais disponíveis no

ambiente virtual do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e no site oficial do governo do Estado do Piauí.

Ao delimitar o campo de pesquisa, optamos por desenvolver em instituições escolares da rede pública de ensino estadual (duas escolas) do Piauí que já haviam participado da aplicação da avaliação externa em larga escala realizada pelo SAEPI. Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir do critério “professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática”, tendo em vista que a avaliação em larga escala atende os conteúdos pertinentes a essas duas disciplinas em articulação à Matriz de Referência.

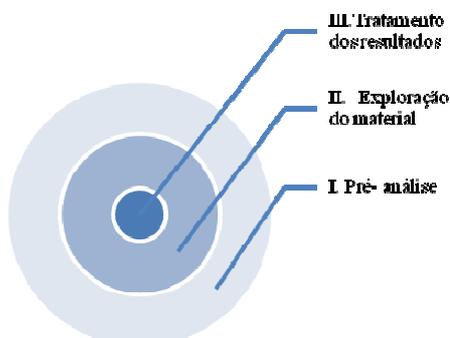
O processo de coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2018. Quanto aos instrumentos de pesquisa, inicialmente aplicamos um questionário para selecionar os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que haviam participado da aplicação e formação continuada sobre avaliação em larga escala presente no SAEPI. Após selecionarmos os participantes, com base nos critérios iniciais evidenciados pelos resultados do questionário, aplicamos uma entrevista semiestruturada junto aos participantes, cujo roteiro apresentava 14 (quatorze) perguntas relacionadas à temática em questão. Importante relacionar que os participantes da investigação assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo a ética do teor científico-acadêmico, cientes da proposta da pesquisa e de seus objetivos.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1 Política de responsabilização escolar do Piauí: *low stakes* (fraca) ou *high stakes* (forte)**

Cumprida a etapa de coleta dos dados, estes foram analisados e tratados de acordo com técnicas que propuseram respostas às indagações apresentadas na pesquisa. Dessa forma, entendemos que essa etapa constitui a culminância do estudo, pela complexidade que envolve a incorporação de procedimentos diversificados e complementares, e que necessita de total debruçar do investigador sobre os dados, que merecem ser refletidos e interpretados.

Assim, para análise dos dados coletados, recorreremos à técnica da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), a qual possibilita organizar, de forma cronológica, o processo de análise, delimitando-o em três diferentes fases importantes, que seriam: I. Pré-análise; II. Exploração do material; e III. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A figura 1 explicita as fases cronológicas da Análise de Conteúdos, proposta por Bardin (2011):

**Figura 1 – Fases cronológicas da análise de conteúdos**

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Bardin (2011)

A primeira fase, a **pré-análise**, consiste na sistematização e organização da proposta temática, em que é possível coletar e escolher “os documentos a serem submetidos à análise; a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 95). Em outros termos, essa fase se refere ao contato inicial do pesquisador com os documentos que foram designados para análise, bem como a formulação do problema e dos objetivos que norteiam a pesquisa, realizados na introdução deste trabalho.

Na **pré-análise** apresentada neste estudo, todos os elementos estão estritamente ligados, mas não se sucederam na mesma ordem citada acima, já que, em um primeiro momento, formulamos o problema do estudo, que se constituiu em buscar respostas para: *quais as implicações da política de responsabilização, sob o olhar dos docentes, adotada pelo Estado do Piauí, tomando como base o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) na vigência de sua aplicabilidade (2011-2018)?* Os objetivos da pesquisa foram: compreender as implicações da política de responsabilização, sob o olhar dos docentes, adotada pelo Estado do Piauí, tomando como base o SAEPI, na vigência de sua aplicabilidade (2011-2018); conhecer as características, os instrumentos e os objetivos presentes na proposta estrutural do SAEPI; e identificar a política de responsabilização adotada pelo Estado do Piauí. Vale ressaltar que foi realizada uma minuciosa leitura fluente<sup>10</sup> para selecionar o *corpus*<sup>11</sup> o qual seria submetido à reflexão e análise no momento posterior de exploração do material, e, por fim, foram elaborados os indicadores na intenção de interpretar o material em função dos objetivos já estabelecidos anteriormente.

<sup>10</sup> Segundo Bardin (2011), seria o primeiro momento para conhecer os documentos que serão analisados.

<sup>11</sup> Diz respeito ao conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

Concluída a fase de **pré-análise**, partimos para a segunda etapa, a **exploração do material**, que “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (BARDIN, 2011, p. 101). Nessa etapa, em um primeiro momento, realizamos o levantamento e a análise dos dados bibliográficos, que, esculpidos e lapidados, construíram a síntese da proposta do SAEPI e os desenhos de políticas de responsabilização escolar.

No terceiro momento, **tratamento de resultados**, denominamos os participantes da pesquisa por nomes fictícios, preservando, assim, suas identidades. Optamos também pela utilização do sistema de codificação das falas dos participantes da pesquisa, enquanto processo transformador desses dados brutos, tendo em vista a redução desses dados a partir do recorte em unidades de registro, coadunando-as em **categorias**, as quais serão detalhadas mais adiante. Antes, é necessário entendermos o conceito de categorias, enquanto “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2011, p. 117).

Assim, dispomos as categorias definidas a partir dos resultados aferidos no questionário e na entrevista. Essas categorias foram definidas em 04 (quatro) **categorias** e 07 (sete) **subcategorias** que serviram de base para a análise a seguir.

**Quadro 1 – Categorias para análise**

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
1. CONHECIMENTO DOCENTE	Compreensão sobre avaliação. Características do SAEPI.
2. FORMAÇÃO DOCENTE	Formação continuada sobre o SAEPI.
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA	Uso dos resultados no ambiente escolar. Utilização dos resultados em sala de aula.
4. IMPORTÂNCIA DO SAEPI NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Proposta do SAEPI. Pontos positivos e negativos.

Fonte: Os autores (2019)

#### 4.2 Categoria 1: Conhecimento docente

Esta primeira categoria de análise tem como objetivo tomar conhecimento da compreensão dos professores sobre avaliação, bem como avaliação em larga escala. Além disso, consiste em identificar se os professores conhecem o SAEPI, a partir das características específicas do sistema, como, por exemplo: disciplinas avaliadas, turmas/séries e aplicação das avaliações. Assim, duas subcategorias se apresentam, são elas: *compreensão sobre avaliação e características do SAEPI*.

#### 4.2.1 Subcategoria 1: Compreensão sobre avaliação

Nesta subcategoria, a intenção era identificar o conhecimento que os participantes (professores) têm sobre avaliação externa em larga escala. Para embasarmos essa busca, seguimos o pressuposto de que o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, necessita ter a clareza e o bom conhecimento sobre o ato de avaliar, como também os tipos de avaliação em suas dimensões e níveis existentes. Isso se justifica no território argumentativo da importância do professor em “aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano” (LUCKESI, 2011, p. 30). Ao serem questionados sobre avaliação, as respostas foram:

#### **Quadro 2 – Compreensão dos docentes acerca da avaliação**

<b>Para você, o que é avaliação?</b>
<i>É o momento em que analisamos se nossos objetivos foram atingidos na sala de aula. (JOÃO – Escola A)</i>
<i>É um processo de busca de informações sobre a aprendizagem do aluno. (MARIA – Escola A)</i>
<i>Um sistema que avalia os conhecimentos dos estudantes. (ANA – Escola B)</i>
<i>É um processo contínuo que visa interpretar os conhecimentos e habilidades adquiridas num dado capítulo ou unidade temática. (JOSÉ– Escola B)</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2019)

Nas falas acima relatadas, a avaliação se apresenta como uma forma de identificar, mediante os resultados, quais objetivos foram alcançados; avaliação voltada à atenção para o aluno, no sentido de saber sobre sua aprendizagem e seus conhecimentos, ou seja, se ele está aprendendo ou não. A avaliação, na concepção desses professores, seria um instrumento capaz de identificar a aprendizagem do aluno, mas deixando a desejar a capacidade epistemológica de transformar a atuação docente mediante o processo de avaliar. A esse respeito, Silva (2010) aponta que a avaliação atende às especificidades e intencionalidades. Nesse caso, a avaliação serviria para favorecer as perspectivas do professor, já que este teria intencionalidades de alcançar tais objetivos fincados, que, assim, teriam as possibilidades de serem averiguados a partir da própria avaliação. Em outros termos, a avaliação teria um papel de fazer um diagnóstico em relação aos objetivos concretizados, dando respostas ao professor.

É necessário entender que avaliação não se limita apenas ao que foi aprendido, mas deverá ser compreendida e (re)significada em sua amplitude, já que é “concebida como

processo/instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretação das informações, julgamento de valor do objeto avaliado através das informações tratadas e decifradas, e, por fim, tomada de decisão” (SILVA, 2010, p. 14).

O conceito de avaliar, segundo a perspectiva apresentada pelo SAEPI, consiste em delimitar etapas cruciais e importantes, que seriam: “I. Coletar: recolher dados e informações sobre determinada realidade; II. Diagnosticar: produzir algum julgamento sobre essa realidade; III. Decidir: tomar decisão em função de um objetivo que se deseja alcançar; IV. Agir: traçar estratégias de uma ação sobre o objeto avaliado” (PIAÚÍ, 2017, p. 01). Dessa forma, o SAEPI, enquanto avaliação em larga escala, cumpriria o papel designado de coletar as informações das múltiplas realidades existentes nas escolas públicas piauienses, bem como diagnosticar essas realidades, no sentido de oferecer condições aos agentes governamentais, gestores e professores no agir e na tomada de decisões.

#### 4.2.2 Subcategoria 2: Características do SAEPI

Esta subcategoria consiste em tomar conhecimento sobre a compreensão dos professores diante do SAEPI e suas principais características. Os depoimentos abaixo revelam que os professores têm conhecimento sobre a existência desse Sistema. Já em relação às suas características, os professores demonstraram conhecimento quanto às séries e às disciplinas contempladas nas avaliações aplicadas pelo SAEPI, conforme relatos a seguir:

#### **Quadro 3 – Compreensão dos docentes acerca das características do SAEPI**

##### **Em que ano/série as provas do SAEPI são aplicadas?**

*Sei que é nas séries finais. No caso no 9º ano do Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. (JOÃO – Escola A)*

*6º ano do Fundamental, se eu não me engano. E todas as turmas do Ensino Médio. (ANA – Escola B)*

*Não sei quais ano/série são. (JOSÉ – Escola B)*

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2019)

A esse respeito, vale ressaltar que a mais recente proposta do SAEPI, no ano de 2017, “envolve diversas etapas educacionais da rede estadual, avaliando o 6º e 9º anos do ensino fundamental e a 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio” (PIAÚÍ, 2017, p. 08). Nas suas versões anteriores, as turmas/séries/anos variavam de ano para ano.

### 4.3 Categoria 2: Formação docente

Esta segunda categoria consistia em compreender como ocorria a formação continuada dos docentes sobre o SAEPI e se eles buscaram, em algum momento, aperfeiçoar individualmente a proposta do sistema, a partir de estudos, pesquisas, análises em sites/plataformas, revistas especializadas ou boletins.

Antes de compreendermos se os professores possuem formação continuada sobre o SAEPI e as formas como ocorreria essa formação, vemos a necessidade de destacar, inicialmente, a proposta dessas formações, já que têm como objetivo capacitar os profissionais da educação para lidarem com essas avaliações. Ou seja, os cursos, oficinas e palestras disponibilizados pelo SAEPI objetivam “oferecer formação continuada em serviço aos pedagogos e técnicos pedagógicos da rede pública de ensino, sobre a interpretação, compreensão e uso dos resultados das avaliações em prol de uma educação mais justa e com qualidade para todos os piauienses” (PIAÚÍ, 2011, p. 15). A respeito de que forma se daria essa formação, coletamos as seguintes falas:

#### Quadro 4 – A visão dos docentes acerca da formação no âmbito do SAEPI

##### A SEDUC promoveu alguma formação sobre o SAEPI? Você participou? Como foi?

*Sim, na área de Matemática, especificamente, teve o “mais matemática”, que era voltado pra essas avaliações. Tipo trabalhou com oficinas de produções de itens, produções de questões, conhecer os descritores que são cobrados nessas avaliações. Então, sim, teve uma formação ano passado e também teve este ano também. (JOÃO – Escola A)*

*Promoveu, é agora, em Teresina. Foram dois encontros que eu participei sim, só que eram mais voltados para o Fundamental. (ANA – Escola B)*

*Sim, promoveu. A formação é razoável onde tem algumas oficinas. (JOSÉ – Escola B)*

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2019)

De fato, os professores participaram das formações que foram realizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI). A partir dos relatos, constatamos que essas formações acontecem na capital do estado, nesse caso, em Teresina, e que nesses encontros são trabalhadas com os professores propostas ou sugestões para que eles aprendam a utilizar o SAEPI em benefício do processo de ensino e aprendizagem. Identificamos que é discutido o processo de avaliar, bem como as propostas das avaliações em larga escala, a apresentação dos objetivos do SAEPI, os elementos e características que compõem o Sistema, a análise dos resultados etc. Também são desenvolvidas oficinas, nas quais é possível aprender a manejar o SAEPI, no sentido de compreendê-lo em sua totalidade.

Ainda cabe ressaltar a importância desses encontros, que, segundo Davis (2012, p. 91), precisam “considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou assessores externos”. Nesse olhar, de apoio e suporte pelos agentes externos, o professor precisa se reconstruir, mas não voltado para “o que fazer” ou “como fazer”, e sim se desenvolver enquanto pesquisador, conhecedor e formador de conhecimentos, a partir de uma postura interativa e dialógica, já que a formação docente não se concretiza no vácuo de relações sociais, na falta de interações entre pessoas e conhecimentos.

#### **4.4 Categoria 3: Prática pedagógica**

A terceira categoria teve o propósito de identificar como os resultados do SAEPI são apropriados no ambiente escolar e em sala de aula. Para isso, buscamos desenvolver essa análise a partir das subcategorias que serão apresentadas a seguir.

##### *4.4.1 Subcategoria 1: Uso dos resultados no ambiente escolar*

Ao ponderar sobre os resultados das avaliações externas no ambiente escolar, é necessário que o gestor e os demais profissionais da educação tenham consciência acerca da utilização desses resultados para garantir a qualidade do trabalho realizado na instituição de ensino. Esses resultados devem ser pensados para proporcionarem melhorias na atuação escolar, no sistema de ensino, bem como na aprendizagem dos alunos.

Diante disso, a avaliação do SAEPI poderá mostrar à comunidade escolar (gestores, coordenadores, professores) quais os pontos nos quais os alunos não obtiveram sucesso e sobre os quais podem estar necessitando de novos esclarecimentos, ou, até mesmo, de uma nova maneira de ensinar e desenvolver as aprendizagens. Por isso, vemos a necessidade de a escola saber trabalhar esses resultados, a partir da discussão coletiva, crítica e transformadora. Ao buscarmos compreender como as instituições de ensino se apropriavam dos resultados do SAEPI no ambiente escolar, as respostas foram:

**Quadro 5 – A apropriação dos resultados do SAEPI pelo ambiente escolar****Os resultados do SAEPI são discutidos na escola em que você trabalha?**

*São sim, todos discutidos, em especialmente, na época de reuniões e planejamentos que fazemos e esses resultados são debatidos, os resultados são mostrados pra todo mundo e quando acontece um resultado que não foi muito agradável, a qual não foi atingido uma meta que esperávamos, aí realmente que é mais discutido ainda. Novos modelos, novas metodologias para que possamos melhorar esses resultados. (JOÃO – Escola A)*

*Sim, os resultados são discutidos quando tem as reuniões de professores. (JOSÉ – Escola B).*

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2019)

Fica claro nas respostas dos docentes que as escolas colocam em visibilidade os resultados das avaliações externas em seu ambiente escolar, já que predominam discussões e reflexões sobre os resultados alcançados pelo SAEPI, colocando em pauta as metas que não foram alcançadas. Isso aponta para uma dimensão pedagógica que “é, neste sentido, um elemento relacional entre os sujeitos; portanto é uma construção coletiva e não existe a priori, mas apenas na *dialogicidade* dos sujeitos da educação” (FRANCO, 2012, p. 169).

No gancho dessa perspectiva de dialogicidade no ambiente escolar, conforme o SAEPI (PIAUI, 2017, p. 09), os gestores deverão utilizar as discussões em torno dos resultados do sistema para a “elaboração do projeto da escola, o monitoramento da qualidade de ensino e o subsídio para a avaliação institucional”. Esse processo de refletir e de aprimorar os resultados das avaliações externas às práticas pedagógicas escolares e ao ensino e à aprendizagem se constitui em um desafio para os profissionais das instituições públicas de ensino.

#### 4.4.2 Subcategoria 2: Utilização dos resultados em sala de aula

É necessário reconhecermos que os resultados interpelam a atuação docente, já que a:

[...] ação de ensinar é prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, influenciadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam em dado tempo e espaço social e que impregnam e configuram a realidade existencial do docente. (FRANCO, 2012, p. 187)

Por isso, é necessária a ciência de que a prática docente está correlacionada às condições intraescolares e institucionais. Essa situação remete a pensar sobre como a proposta e os resultados do SAEPI implicam o “fazer” dos docentes em sala de aula.

**Quadro 6 – Implicações dos resultados do SAEPI no fazer docente de sala de aula****Você leva em consideração os resultados do SAEPI ao buscar melhorar sua atuação enquanto professor (a)?**

*Sim, com certeza, eu acho que não vejo o SAEPI só como números, mas eu vejo como uma maneira da qual a gente pode sim melhorar as nossas metodologias, nossas práticas pedagógicas na sala de aula. Porque eu penso assim, se o método que eu “tô” utilizando na sala não “tá” refletindo ao resultado positivo, então aquilo “tá” me dando uma orientação, dizendo que precisa mudar a sua metodologia. Então, acredito que essas avaliações ajudam não só aos alunos, não só a escola de modo geral, mas também a nossa atuação, como professor. (JOÃO – Escola A)*

*Nos outros anos não, mas esse ano, como participei das formações, estou mais por dentro, estou buscando. (ANA – Escola B)*

*Sim, pois busco melhorar minha atuação para melhorar os resultados das avaliações. (JOSÉ – Escola B)*

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2019)

Os relatos propõem três visões distintas. A primeira fala (João) realiza uma reflexão sobre seus métodos de ensino e suas ações em sala de aula, possibilitando a construção de uma nova prática pedagógica. A esse respeito, Franco (2012, p. 170) afirma que esse professor, ao desconstruir e reconstruir sua prática, “está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer”. Além disso, a autora continua: “é quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer” (FRANCO, 2012, p. 170).

A segunda fala (Ana) teve preocupação quando começou a participar das formações, já que antes ela não levava em consideração os resultados do SAEPI para nortear sua prática. Franco (2012, p. 170) apresenta certa preocupação a respeito desse tipo de professores que se negam a refletir sobre sua prática, evitando dialogar interiormente. Nesse sentido, a autora observa que isso seria uma maneira de “resistir ao impacto de orientações externas”.

Enquanto o terceiro depoimento (José) se limita a buscar melhorar sua prática apenas para ter bons resultados no SAEPI. Nesse relato, observamos um efeito preocupante de *ensinar para o teste*, “que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383). Isto é, indica uma possibilidade de a proposta de avaliação do SAEPI lidar com um estreitamento curricular. Ainda segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 384), “o problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática”, priorizando apenas conteúdos apontados pelas matrizes de referência, sem levar em conta a problematização e a ação interativa/reflexiva do homem com seu meio.

O que podemos constatar mediante a análise dessa subcategoria é que os resultados das avaliações externas, nesse caso o SAEPI, adentram na cultura escolar e implicam gradativamente a postura do professor em sala de aula, podendo acarretar impactos significativamente positivos ou negativos na prática pedagógica, acarretando assim consequências para o processo de ensino e aprendizagem.

#### 4.5 Categoria 4: Importância do SAEPI no processo de ensino e aprendizagem

Nesta categoria, buscamos compreender a proposta do SAEPI, bem como sua importância para a educação escolarizada piauiense. Também são apontados pelos professores os pontos positivos e negativos relacionados à funcionalidade junto às unidades escolares.

##### 4.5.1 Subcategoria 1: Proposta do SAEPI

A presente subcategoria buscava identificar a visão dos docentes sobre a adequação da proposta do SAEPI em relação ao processo de ensino e aprendizagem trabalhado nas escolas.

#### Quadro 7 – A visão dos docentes acerca da proposta do SAEPI

##### Você acha adequada a proposta do SAEPI? Por quê?

*A proposta do SAEPI, eu acho ela bem adequada, como já tinha dito antes, que ela vem pra nos mostrar um reflexo do nosso trabalho pra podermos analisar onde é que eu errei e onde foi que eu acertei, onde é que eu preciso mudar. Porque eu percebi que não adianta só culpar o aluno, não dá certo isso, pode ser culpa dele também, mas apontar erros, apontar o culpado não vai resolver o problema. Então, se não obtive um resultado satisfatório, isso com certeza vai trazer pra mim uma reflexão, aonde eu preciso mudar, será que o aluno da turma que saiu, será que os que estão aqui que vão fazer têm o mesmo perfil? Então, é um trabalho árduo, porque a gente trabalha a gente quer resultados positivos. (JOÃO – Escola A)*

*Eu acho adequada porque é através dessa prova que são lançadas as políticas educacionais. (ANA – Escola B)*

*Sim, porque com a proposta do SAEPI podemos melhorar nossa atuação. (JOSÉ – Escola B)*

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2019)

É possível observar, nos relatos acima, que os professores veem a proposta do Sistema como instrumento de análise de seu trabalho, no sentido de refletir sobre a prática e buscar melhorá-la, bem como uma ação governamental na construção de políticas públicas educacionais. Os depoimentos salientam que a proposta do SAEPI pode vir a melhorar o

desempenho escolar e a qualidade educacional, já que intercede na prática docente e, num caráter mais amplo, norteia as políticas públicas educacionais.

Outro ponto diz respeito à compreensão dos professores sobre a importância do SAEPI para a educação escolarizada piauiense. Os relatos dos professores sobre essa questão são:

**Quadro 8 – A compreensão docente sobre a importância do SAEPI para a educação escolarizada piauiense**

<b>Você considera o SAEPI importante para a educação escolarizada piauiense?</b>
<i>Sim, com certeza. O SAEPI, como qualquer outra avaliação externa que tenha ela, eu acredito que ela só venha para contribuir. O SAEPI, ele nos ajuda nessa devolução das nossas práticas pedagógicas pra sabermos onde estamos errando, pra sabermos onde estamos acertando, pra analisar o perfil das turmas. Será que o método que utilizei pra turmas de 2017 será que vai servir, vai ter o mesmo efeito pras turmas de 2018? Então apesar de ser um resultado numérico, mas ele reflete, nos traz todo esse resultado. Então, sim, pra educação do Piauí ele é extremamente importante. (JOÃO – Escola A)</i>
<i>Sim, porque o SAEPI é quem avalia o rendimento escolar. (ANA – Escola B)</i>
<i>Sim, porque com o SAEPI faz um estudo da realidade piauiense. (JOSÉ – Escola B)</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2019)

Torna-se evidente, nos depoimentos, que os professores entendem a importância do Sistema para a educação piauiense, para a melhoria da educação, enquanto ferramenta de subsídio nas tomadas de decisões. Isso implica dizer que o SAEPI “produz informação que viabiliza o monitoramento do direito à educação nas escolas do Piauí, permitindo um acompanhamento periódico de indicadores referentes às instituições e aos estudantes individualmente” (PIAUI, 2017, p. 06).

Por esses motivos, o SAEPI teria mérito para a educação escolarizada piauiense, a partir do momento em que possibilita a escolas, gestores e professores fazerem uma análise consolidada dos seus objetivos e metas, além de possibilitar a criação de estratégias que superem os problemas encontrados na aprendizagem.

#### 4.5.2 Subcategoria 2: Pontos positivos e negativos

Sobre os pontos positivos e negativos em relação ao SAEPI, os professores relataram que:

**Quadro 9 – Os pontos positivos e negativos sobre o SAEPI na visão dos docentes**

<b>Aponte pontos positivos e pontos negativos referentes às provas aplicadas pelo SAEPI</b>	
<b>Positivos</b>	<b>Negativos</b>
<i>Analisamos nossas práticas pedagógicas. (JOÃO - Escola A)</i>	<i>Infelizmente alguns alunos não têm a compreensão da importância dessa avaliação. (JOÃO - Escola A)</i>
<i>A busca pelas informações do processo de ensino e aprendizagem do alunado. (MARIA - Escola A)</i>	<i>O interesse pelos números ou percentuais, que nem sempre está de acordo com a nossa realidade. (MARIA - Escola A)</i>
<i>É através dessa prova que são traçadas as políticas educacionais no estado, o professor pode avaliar as suas práticas e o que precisa melhorar. (ANA - Escola B)</i>	<i>Programas para preparar os estudantes são lançados muito próximos das provas e não há tempo para o professor preparar o aluno. (ANA - Escola B)</i>
<i>Oferece subsídios para gestores, para a formulação de políticas públicas, conhecimento das realidades das escolas. (JOSÉ - Escola B)</i>	<i>Os resultados demoram a chegar nas escolas. (JOSÉ - Escola B)</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa de campo (2019)

Nos relatos acima, evidenciamos os pontos positivos e negativos do sistema, segundo os professores, os quais apontam para implicações positivas nas práticas pedagógicas, no processo de ensino e aprendizagem, nas políticas educacionais e na construção de um diagnóstico da realidade escolar. Em contrapartida, as implicações negativas recaem sobre o fato de os alunos não compreenderem a importância da avaliação, a incoerência entre os resultados e a realidade, o distanciamento entre os programas de preparação de professores e alunos e a realização das avaliações, além da demora de os resultados chegarem às escolas, dificultando, assim, de fato, a tomada de decisões e intervenções diante dos resultados.

Observamos que o SAEPI tem a pretensão de cumprir com seus objetivos, no momento em que busca desenvolver nas instituições de ensino o hábito de fazer análises significativas sobre as práticas pedagógicas escolares, a partir de seus resultados na avaliação externa em larga escala. Além disso, tem como um dos principais objetivos, e não menos importante, disponibilizar informações sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tornando-se “uma valiosa ferramenta para gestores e professores, na medida em que os resultados auxiliam na produção de diagnósticos acerca da realidade escolar” (PIAÚÍ, 2017, p. 08). Em relação aos pontos negativos, estes precisam ser repensados a partir de novas estratégias que possibilitem aos alunos desenvolverem a compreensão do quanto o SAEPI pode se tornar um instrumento importante para a educação piauiense.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O SAEPI apresenta um caráter *low stakes*, ou seja, de baixa consequência, pois não configura premiações, bonificações ou sanções mediante os resultados das unidades escolares. A escola e a comunidade escolar apenas são direcionadas para uma branda e difusa divulgação dos resultados. Com efeito, evidenciamos que as implicações da política de responsabilização no Estado do Piauí, que é de desenho *low stakes*, ocorrem sem atribuir consequências diretas para as escolas ou seus responsáveis.

Com isso, compreendemos que ocorre uma multidimensionalidade de aspectos, que vão desde as políticas educacionais até os resultados do desempenho das escolas e dos alunos. Torna-se pertinente expor que a política de responsabilização escolar alberga no controle ou na previsão da qualidade educacional, no sentido de fomentar aos sujeitos possibilidades de melhorias. Pensando assim, o SAEPI pode ser considerado um instrumento diagnóstico para o governo e a sociedade, a fim de verificar o desempenho escolar dos alunos, na tentativa de promover a qualidade educacional piauiense.

Ademais, é necessário reconhecermos que o SAEPI ainda precisa melhorar em seu caráter conceitual e estrutural, a partir da adoção de novos mecanismos de análises que possibilitem descrever as realidades educacionais concretas em sua totalidade. Entretanto, é necessário superar as lacunas presentes, a partir de incentivos a novos estudos e pesquisas para aprimorar o seu formato integral, desde a elaboração das avaliações, levando em consideração a aprendizagem dos alunos, até a divulgação dos resultados para as escolas.

Sobre a intenção da avaliação em larga escala e das pesquisas em eficácia escolar, estas precisam ser praticadas e aprofundadas em saberes verídicos e consolidados, tendo em vista que permeiam um terreno de intencionalidades, posicionamentos e finalidades. Então, a política de responsabilização escolar precisa ser pensada não em caráter verticalizado, mas a partir de novas opções de responsabilidade social, transparência e acompanhamento.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jan./abr., 2012.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 4. ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1999.

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

BROOKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.

BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Trad. Cleusa Aguiar Brooke e Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, N; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 336-347, jan./abr., 2013a.

BROOKE, N. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013b.

DAVIS, C. L. F. *et al.* **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2012.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2005.

FONTINELES, C. C. S; SOUSA NETO, M. A educação piauiense em tempos de Fundef: entre promessas e inovações. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 43-76, jul./dez., 2012.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

KOSLINSKI, M. C; RIBEIRO, E; OLIVEIRA, L. X. Indicadores educacionais e responsabilização escolar: um estudo do “Prêmio Escola Nota Dez”. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 804-846, set./dez., 2017.

LEE, V. E.; BRYK, A. S.; SMITH, J. B. The organizations of effective secondary schools. **Review of Research in Education**, Washington, DC, p. 171-267, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

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

OLIVEIRA, L. X. **Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar**: um estudo sobre o Prêmio “Escola Nota Dez”. 2016. 166 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PESSOA, N. S; SILVA, J. Gestão educacional do Piauí e o uso dos resultados do pisa. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 22, n. 36, p. 82-103, jan./jul., 2017.

PIAUÍ. Secretaria da Educação e Cultura. SAEPI – 2011. **Revista do Sistema de Avaliação**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez., 2011), Juiz de Fora, p. 12-37. 2011.

PIAUÍ. Secretaria da Educação e Cultura do Piauí. SAEPI – 2012. **Revista do Sistema de Avaliação - Rede Estadual**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez., 2013), Juiz de Fora, p. 15. 2013.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. SAEPI – 2017. **Revista do Sistema**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez., 2017), Juiz de Fora, p. 15-35, 2017.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4. ed. São Paulo: Rêspel, 2011.

SAMMONS, P; HILLMAN, J; MORTIMORE, P. **Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research**. London: OFSTED, 1995.

SILVA, J. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Jansen, HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, p. 09-20. 2010.

**Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:**

OLIVEIRA, L. X; LIMA, F. R; FÉ, V. C. M. Política de Responsabilização Escolar: O Caso do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi). **Rev. FSA**, Teresina, v.17, n. 11, art. 11, p. 219-244, nov. 2020.

Contribuição dos Autores	L. X. Oliveira	F. R. Lima	V. C. M. Fé
1) concepção e planejamento.	X	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X	X