



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

ANA CECÍLIA DE MEDEIROS COSTA GARCIA

**AS PERCEPÇÕES E OS USOS DOS RESULTADOS DO SISTEMA INTEGRADO DE
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO RIO GRANDE DO
NORTE (SIMAIS) PELAS DIRETORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E
CULTURA (DIRECS/RN)**

MOSSORÓ/RN

2025

ANA CECÍLIA DE MEDEIROS COSTA GARCIA

**AS PERCEPÇÕES E OS USOS DOS RESULTADOS DO SISTEMA INTEGRADO DE
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO RIO GRANDE DO
NORTE (SIMAIS) PELAS DIRETORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E
CULTURA (DIRECS/RN)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ciclene Alves da Silva

MOSSORÓ/RN

2025

Catalogação da Publicação na Fonte
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Catalogação de Publicação na Fonte. UERN - Biblioteca Central

Garcia, Ana Cecilia de Medeiros Costa.

As percepções e os usos dos resultados do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (SIMAIS) pelas Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECS/RN) / Ana Cecilia de Medeiros Costa Garcia. - Mossoró, 2026.

144 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Ciclene Alves da Silva.

1. Educação - Avaliação Externa. 2. Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais). 3. Diretorias Regionais de Educação e Cultura (Direcs). I. Silva, Profa. Dra. Ciclene Alves da. II. Título.

ANA CECÍLIA DE MEDEIROS COSTA GARCIA

**AS PERCEPÇÕES E OS USOS DOS RESULTADOS DO SISTEMA INTEGRADO DE
MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO RIO GRANDE DO
NORTE (SIMAIS) PELAS DIRETORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E
CULTURA (DIRECS/RN)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cyclene Alves da Silva.

Aprovada em __/__/__

Banca examinadora

Profa. Dra. Cyclene Alves da Silva (UERN)
Orientadora

Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Membro interno

Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva (UFCG)
Membro externo

Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira (UERN)
Suplente do membro interno

Profa. Dra. Antônia Bruna da Silva (UECE)
Suplente do membro externo

À memória de meu pai, José do Carmo Costa,
que sempre acreditou, com firmeza, que a
educação era o único caminho capaz de
transformar a minha vida.

AGRADECIMENTOS

A conclusão do mestrado representa a realização de um sonho que, por muito tempo, pareceu distante e inatingível. Foi justamente em um dos momentos mais desafiadores da minha vida que Deus se fez presente e me mostrou que era possível. Assim, não poderia iniciar de outra maneira senão agradecendo a Ele por conduzir meus passos, colocar em meu caminho pessoas especiais e conceder-me saúde, perseverança e sabedoria para superar cada desafio.

Ao longo de toda essa trajetória, das primeiras aulas à finalização desta pesquisa, tive o amparo, próximo ou remoto, de pessoas que foram essenciais para o meu crescimento e me encorajaram a permanecer firme até o fim. A todas elas, desejo expressar meus sinceros agradecimentos:

Aos meus pais, José do Carmo (*in memoriam*) e Maria de Fátima, que nunca mediram esforços para garantir a minha educação e de meu irmão, mostrando-nos que esse era o caminho a seguir.

À minha querida tia Maria Auxiliadora (*in memoriam*), que, como exemplo de educadora, deixou-me o legado do compromisso e da dedicação ao exercer a profissão.

Ao meu esposo, Onaldo Garcia, pelo companheirismo e pelo apoio constante ao longo desta trajetória acadêmica. Sua confiança em minha capacidade, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei, foi essencial para que eu não desistisse. Com sua constante presença, incentivo e admiração, Onaldo foi, sem dúvida, meu maior apoiador.

Aos meus amados filhos, Iasmin e Samuel, que, com compreensão e ternura, acolheram minhas ausências e se fizeram presentes em cada instante, servindo de amparo e força no decorrer desta etapa.

Aos meus amigos da educação, que sempre me viram como alguém capaz, e, em especial, aos colegas da Escola Estadual Vilagran Cabrita, pela paciência com minhas ausências e por nunca se afastarem de mim. Sempre estiveram presentes, trazendo apoio, carinho e muitos sorrisos. Sou muito grata por cada um deles.

Ao psicólogo Jardson, profissional incrível, que esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis do retorno à academia e, de forma sempre ética e fraterna, ajudou-me a reencontrar a verdadeira Cecília.

Ao meu amigo de longa data, Alcedir, que me acolheu em seu lar desde o processo seletivo, oferecendo a força e a segurança indispensáveis naquele momento. Sempre de portas

abertas, cedeu-me o conforto de seus aposentos para viabilizar minha permanência em Mossoró. Sua generosidade jamais poderá ser integralmente retribuída.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ciclene Alves, que acreditou em meu trabalho e conduziu cada etapa desta caminhada com sabedoria e responsabilidade. Muito do que aprendi e ressignifiquei ao longo desse percurso deve-se à sua inspiração, que transcende o papel de orientadora e se revela uma verdadeira entusiasta da vida, do coletivo e do conhecimento. À ela, minha eterna gratidão.

Agradeço, ainda, aos professores doutores Allan Solano Souza, carinhosamente reconhecido como o nosso “malvado favorito”, e Arilene Medeiros, lembrada como “a mãe do POSEDUC”, por todos os ensinamentos, contribuições e pela presença marcante em meu percurso formativo.

Às professoras examinadoras, Profa. Dra. Márcia Betânia de Oliveira (UERN) e Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva (UFCG), pela disponibilidade na leitura atenta e pelas contribuições enriquecedoras a esta pesquisa.

Ao subcoordenador da SUAVE/RN, Afonso Gomes, pela receptividade e disponibilidade em orientar da melhor maneira o acesso aos dados necessários a este estudo.

Às Direcs/RN, contempladas nesta pesquisa, pela mediação estabelecida, e às respectivas coordenadoras e assessoras pedagógicas, pela receptividade e pela disponibilidade evidenciadas no decorrer das entrevistas.

Aos colegas mestrandos da turma 2024, pelas amizades construídas ao longo da trajetória acadêmica, em encontros marcados por trocas de experiências, aprendizagens e boas risadas. Dessas amizades, quero destacar dois companheiros de orientação: Clodoaldo, sempre com seu alto astral e afeto, e Leila Maia, que, com sua parceria, integridade, alegria, apoio nos momentos de dificuldade, pela partilha de conhecimentos e pela acolhida generosa em sua casa, tornou-se, além de amiga, parte da família.

Aos demais orientandos da Profa. Dra. Ciclene, que compartilharam, com entusiasmo, seus conhecimentos e materiais de estudo, bem como pela solidariedade em todas as etapas vivenciadas. Entre eles, agradeço especialmente à Márcia Adriana, pela colaboração constante.

À UERN e ao corpo docente do POSEDUC, que contribuíram significativamente para minha formação, manifesto meu agradecimento sincero pelos saberes e pelas aprendizagens construídos ao longo desta jornada formativa.

*“É preciso ter o caos dentro de si para gerar
uma estrela dançante.”*

(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

Esta pesquisa disserta sobre o uso dos resultados do Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais) pelas Diretorias Regionais de Educação (Direcs). Ao observar o desenvolvimento desse Sistema desde sua implantação, surgiu a seguinte pergunta de partida: Quais as percepções e os usos dos resultados obtidos pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais) pelas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (Direcs/RN)? Assim, para responder a essa questão, definiu-se como objetivo geral: analisar as percepções e os usos dos resultados do Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais) pelas Diretorias Regionais de Educação e Cultura (Direcs/RN) e, como objetivos específicos: contextualizar a organização político-administrativa da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), com ênfase no papel das Diretorias Regionais de Educação (Direcs) na implementação da política de avaliação representada pelo Simais; identificar os objetivos, a estrutura e os principais indicadores do Simais, bem como os mecanismos adotados para o monitoramento dos resultados educacionais; e analisar a percepção dos coordenadores pedagógicos das Direcs/RN investigadas sobre os resultados produzidos pelo Simais e seu uso nas ações voltadas às escolas da rede estadual. Realizou-se a revisão da literatura existente sobre o Sistema por meio dos resultados do Estado do Conhecimento, o que permitiu o mapeamento de contribuições relevantes, além de destacar lacunas que justificam a realização desta pesquisa. A partir dos achados, seguimos para a fundamentação teórica, com o levantamento de literatura sobre as políticas educacionais frente à reforma do Estado brasileiro de racionalidade neoliberal. O campo empírico da pesquisa foi composto por quatro Direcs/RN, selecionadas com base na proficiência média dos estudantes, conforme os resultados dos testes do Simais aplicados entre 2018 e 2024. Na metodologia, fizemos uso da abordagem qualitativa, de natureza aplicada, uma vez que visa produzir conhecimento de aplicação prática, focado na resolução de problemas específicos e alinhado às necessidades e contextos locais. As técnicas utilizadas para a construção dos dados foram: levantamento bibliográfico mediante o estado do conhecimento, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com os coordenadores das Direcs selecionadas. A análise dos dados foi conduzida com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2020). A pesquisa demonstra que o Simais materializa a racionalidade gerencial na política educacional potiguar, ao articular avaliação em larga escala e monitoramento por meio de parcerias com o setor privado. Observa-se a naturalização da presença de atores externos, o que restringe a apropriação crítica dos dados e desloca o sentido pedagógico da avaliação. Assim, a política tende a se afirmar mais como instrumento de controle do que como prática formativa.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Simais; Direcs; Uso de resultados.

ABSTRACT

This research discusses the use of the results of the Institutional Monitoring and Evaluation System of Rio Grande do Norte (Simais) by the Regional Directorates of Education (Direcs). Upon observing the development of this system since its implementation, the following guiding question emerged: What are the perceptions and uses of the results produced by the Institutional Monitoring and Evaluation System of Rio Grande do Norte (Simais) by the Regional Education Directorates of the State Secretariat of Education and Culture (Direcs/RN)? Thus, to address this question, the general objective was defined as analyzing the perceptions and uses of the results of Simais by the Regional Education and Culture Directorates (Direcs/RN). The specific objectives were: to contextualize the political-administrative organization of the State Secretariat of Education of Rio Grande do Norte (SEEC/RN), with emphasis on the role of the Regional Education Directorates (Direcs) in mediating the evaluation policy represented by Simais; to investigate the objectives, structure, and main indicators of Simais, as well as the mechanisms adopted to monitor educational outcomes; and to analyze the perceptions of pedagogical coordinators from the selected Direcs/RN regarding the results produced by Simais and their use in actions directed at state public schools. A review of the existing literature on the system was carried out through a state of knowledge, which allowed the mapping of relevant contributions, as well as the identification of gaps that justify the development of this research. Based on these findings, the theoretical framework was developed through a review of literature on educational policies in the context of the Brazilian state reform grounded in neoliberal rationality. The empirical field of the study comprised four Direcs/RN, selected based on students' average proficiency according to the results of Simais assessments applied between 2018 and 2024. In the methodology, we adopted a qualitative approach of an applied nature, as it aims to produce knowledge with practical application, focused on solving specific problems and aligned with local needs and contexts. Data were generated through a literature review using the state of knowledge, document analysis and semi-structured interviews with coordinators from the selected Direcs. Data analysis was conducted based on Bardin's Content Analysis (2020). The findings indicate that Simais materializes managerial rationality in education policy in Rio Grande do Norte by articulating large-scale assessment and monitoring through partnerships with the private sector. The naturalization of the presence of external actors is observed, which restricts the critical appropriation of data and shifts the pedagogical meaning of evaluation. Consequently, the policy tends to assert itself more as an instrument of control than as a formative practice.

Keywords: External Evaluation; Simais; Regional Education Directorates; Use of Results.

LISTAS DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Índices de proficiência média de Língua Portuguesa entre 2018 e 2024 – Simais/RN	27
Tabela 2: Índices de proficiência média de Matemática entre 2018 e 2024 – Simais/RN	27
Tabela 3: Resultados das produções acadêmicas por descritores (2018–2024).....	35
Tabela 4: Teses, dissertações e artigos selecionados em busca com os descritores “Simais” <i>AND “avaliação externa” e “avaliação educacional” AND “Rio Grande do Norte”</i>	36
Tabela 5: Estrutura de custos do contrato por atividade executada no Simais.....	88
Quadro 1 – Normativas e documentos analisados	24
Quadro 2 – Corpus bibliográfico de teses e dissertações sobre o Simais	36
Quadro 3 – Corpus bibliográfico de artigos científicos sobre o Simais	37
Quadro 4 – Recorte dos descritores do Simais	97
Quadro 5 – Categorias de análise	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
AREAL	Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas
Aresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONTROL	Controladoria Geral do Estado do Rio Grande do Norte
COVID-19	Coronavirus Disease (Doença por Coronavírus)
CREDEs	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
Direcs/RN	Diretorias Regionais de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte
EC	Estado do Conhecimento
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EXAEB/SE	Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe
FCPC	Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura
FSADU	Fundação Sousândrade
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GRAVAD	Gratificação Variável de Desempenho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
IDESE	Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
IEA	Associação Internacional para Avaliação de Rendimento
IEDE	Índice Estadual de Desenvolvimento Educacional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISP	Instituto de Serviço Público, atual Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estudos Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
OVEEB	Observatório da Vida do Estudantes da Educação Básica
PAM	Projeto de Avaliação do Maranhão
PDE	Pesquisa e Debate em Educação
PE	Pernambuco
PEE/RN	Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PFL	Partido da Frente Liberal
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento.
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação do Rio Grande do Norte
PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos
PREAL	Programa para a reforma educacional na América Latina e Caribe
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
REGAE	Revista de Gestão e Avaliação Educacional
RN	Rio Grande do Norte
SAB/RN	Sistema de Avaliação de educação Básica e Profissional do Rio Grande do Norte
Sabe	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saep	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
Saepe	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
Saepi	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
Saese	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe
Saveal	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas
Seama	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
Seduc/MA	Secretaria da Educação do Maranhão
Seduc/CE	Secretaria de Estado de Educação do Ceará
SEE/MA	Secretaria de Estado de Educação do Maranhão
SEEC/RN	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte
Siave	Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba
SIMADE	Sistema Maranhense de Avaliação de Desempenho
Simais	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte
Sinaeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SOMA	Pacto pela Aprendizagem na Paraíba
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará
Spaece-Alfa	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Avaliação da Alfabetização
SUAVE/RN	Subcoordenadoria de Avaliação Educacional do Rio Grande do Norte
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TCR	Termos de Compromisso e Responsabilidade
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	METODOLOGIA	22
2.1	Procedimentos metodológicos	23
2.2	Estado do conhecimento: o que apontam as pesquisas sobre o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais) ..	32
2.2.1	O caminho percorrido	33
2.2.2	Considerações sobre o estudo realizado	39
3	A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	44
3.1	Da reforma do Estado à lógica neoliberal	44
3.2	As mudanças na administração pública no Brasil de 1990 aos idos de 2020: a consolidação das avaliações em larga escala	48
4	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL E O SURGIMENTO DOS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO	59
4.1	A implatação das políticas de avaliação externa e em larga escala no Brasil.....	60
4.2	A expansão dos sistemas estaduais de avaliação em larga escala na Região Nordeste	66
4.3	O sistema de avaliação educacional do Rio Grande do Norte no contexto da modernização da gestão pública estadual.....	76
5	SISTEMA INTEGRADO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE (SIMAIS)	85
5.1	Os principais indicadores de desempenho do Simais	95
5.2	As percepções e os usos dos resultados do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais)	99
5.2.1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	101
5.2.2	O Simais e o Processo de Privatização da Rede Estadual Pública do RN.....	102
5.2.3	Os entraves para a consolidação do Simais no Rio Grande do Norte	111
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	139
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
	APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO	142
	APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	143

1 INTRODUÇÃO

O Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais) é o objeto de estudo desta pesquisa. Implementado pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), em 2016, insere-se no contexto das políticas de avaliação externa e em larga escala, que ganharam centralidade a partir da reforma do Estado brasileiro.

Apresentado como um instrumento voltado à mensuração da qualidade da educação básica estadual e à orientação de políticas educacionais, o Simais não pode ser compreendido de maneira isolada. Sua implantação reflete o avanço de uma lógica avaliativa centrada em resultados, vinculada às reformas estruturais que, nas últimas décadas, têm reconfigurando o campo educacional brasileiro.

No Brasil, sob uma perspectiva histórica, Oliveira e Araújo (2005) destacam que o conceito de “qualidade da educação” foi percebido de três modos distintos, que se difundem socialmente em dimensões simbólicas e concretas do sistema educacional. O primeiro se refere à oferta limitada de oportunidades de escolarização, fato que restringe o acesso à educação. O segundo está ligado à noção de fluxo escolar, ou seja, à quantidade de alunos que avançam ou não dentro do sistema educacional. Por fim, a terceira concepção de qualidade, que se tornou predominante, associa-se à aferição do desempenho dos estudantes por meio de testes padronizados e em larga escala. Sendo este último, o foco da presente investigação.

Essa terceira concepção se deve às políticas de ajuste fiscal após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as quais passaram a tensionar as garantias constitucionais ao impor à educação escolar um padrão de qualidade que prioriza a eficiência e a produtividade, com nítida orientação empresarial, em detrimento do compromisso com a democratização do ensino (Oliveira; Araújo, 2005).

Nesse cenário, as avaliações externas e em larga escala intensificam um discurso oficial amplamente disseminado pela mídia e que passa a apresentar o desempenho acadêmico dos estudantes nesses testes como principal indicador da qualidade educacional (Coelho, 2008). Para o autor, a qualidade da educação é reduzida a resultados numéricos, desconsiderando outros aspectos fundamentais do processo educativo, como o contexto social, as condições de ensino, as práticas pedagógicas e a formação integral dos estudantes.

Tal discurso está vinculado à lógica da Nova Gestão Pública¹ que reforça o controle do Estado sobre os currículos, a gestão escolar e a atuação docente, refletindo a ampliação do capitalismo, cujos eixos estruturantes se firmam na desigualdade e nas lógicas de padronização cultural e científica em escala global, especialmente no que tange à qualificação da força de trabalho e à preparação de novos consumidores para o mercado mundial (Afonso, 2013).

Nesse contexto, o Simais configura-se como um instrumento de indução e regulação, possibilitando o monitoramento dos segmentos avaliados. Trata-se de um controle indireto, exercido à distância pelo mercado, que, embora não retire formalmente o controle das mãos do Estado, transforma suas práticas, a lógica de funcionamento e o grau de dependência. O ente estatal é submetido, progressivamente, a princípios gerencialistas e a soluções comercializadas ou intermediadas por atores privados (Ball, 2011, 2022).

Além disso, as parcerias firmadas com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), por meio de convênio de consultoria, evidencia a presença da terceirização da gestão educacional. Tais elementos consolidam a lógica de privatização dos serviços públicos (Morais; Diniz; Garcia, 2021), à medida que a noção de qualidade da educação passa a ser pautada por modelos oriundos do setor privado (Ball, 2011).

É nesse contexto que o Simais se apresenta como um instrumento destinado a avaliar a qualidade, a equidade e a eficácia da educação básica na Rede Estadual de Ensino do estado potiguar (Rio Grande do Norte, 2019b). Sua implementação ocorre em consonância com as exigências da reforma administrativa do setor público, sendo viabilizada por meio de empréstimo do Banco Mundial, uma das principais instituições promotoras da chamada Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) (Diniz, 2020).

Embora o Simais tenha por objetivo oferecer um panorama do desempenho dos estudantes e subsidiar decisões pedagógicas em diferentes níveis, com vistas à melhoria da qualidade educacional (Rio Grande do Norte, 2024a), sua efetividade requer problematização, uma vez que os dados do Saeb 2023, apontado como principal instrumento de aferição da qualidade da educação básica no país, revelaram um cenário que demanda atenção. No referido ano, de acordo com a análise das planilhas do Ideb/Taxa de Aprovação, notas do Saeb, Ideb e projeções, o estado do Rio Grande do Norte apresentou o pior desempenho nos Anos Finais do

¹ Abordagem reformista da administração pública que incorpora práticas do setor privado, fundamentada na eficiência, controle por resultados e na responsabilização dos gestores públicos (Hood, 1991).

Ensino Fundamental e ocupou, também, a última colocação no Ensino Médio pelo segundo ciclo avaliativo consecutivo (Brasil, 2024a).

No bojo desse processo, considerando que Diniz (2020) destaca a importância de analisar todas as dimensões desse sistema avaliativo, sendo fundamental concentrar-se nos efeitos que os resultados dessas avaliações exercem tanto no trabalho pedagógico quanto na gestão pública para a tomada de decisões, ressalta-se a pertinência do estudo sobre o Simais.

Nessa perspectiva, Sousa e Oliveira (2010, p. 801) destacam que:

No caso dos sistemas estaduais de avaliação, cabe indagar acerca de suas finalidades, seus procedimentos e consequências no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino e, até mesmo, saber qual o sentido atribuído ao compromisso com a qualidade do ensino anunciado nas políticas educacionais formuladas no âmbito dos estados.

Diante do exposto, tornam-se relevantes os estudos e análises sobre a reforma do Estado brasileiro e as transformações administrativas, políticas, econômicas e educacionais, passando pela centralidade das avaliações em larga escala, até a implementação do Simais, a fim de compreender de que maneira os resultados obtidos estão sendo utilizados.

O objeto de estudo desta pesquisa, embora presente na minha realidade profissional atual, remete a experiências e sentidos vivenciados sob outra perspectiva. Como pedagoga, desde 2005, atuei por quase uma década em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada no município de Caicó-RN, onde os testes padronizados ocupavam papel central na definição dos resultados, com maior rigor nas séries que marcavam a transição entre as etapas da educação básica.

Uma lógica que Freitas (2018) descreve como a padronização dos objetos de ensino e, consequentemente, dos conteúdos de aprendizagem, acompanhada de um julgamento moral dos estudantes, classificados como adequados ou inadequados para avançar à etapa seguinte.

Uma vivência que, segundo Afonso (2000), evidencia que a avaliação ultrapassa os aspectos estritamente pedagógicos, podendo ser reconhecida, nesse contexto, como uma atividade intrinsecamente política, uma vez que a escolha dos métodos e das técnicas empregadas para avaliar os estudantes reflete orientações produzidas em disputas de poder e negociações entre diferentes interesses.

Minha experiência com as avaliações externas e em larga escala teve início a partir da minha vinculação como servidora pública da SEEC/RN, na 10ª Direc, através de concurso público. Na primeira nomeação, em 2015, assumi a função de Apoio Pedagógico em uma escola de Ensino Fundamental Anos Finais. Posteriormente, após a segunda aprovação, em 2016,

passsei a exercer, no segundo vínculo, a função de professora em uma turma do 5º ano, justamente no período em que foi realizada a primeira edição do Simais.

Ainda com uma compreensão limitada acerca das políticas educacionais, especialmente no que tange à avaliação externa e em larga escala, e em consonância com as análises de Freitas (2018), exigia-se de terceiros, na figura de apoio pedagógico, e de mim, como professora, uma dedicação de tempo significativa à preparação dos estudantes para os testes. Prática que envolvia uma supervalorização de componentes curriculares específicos, sob a crença de que essa seria a estratégia mais eficaz para reduzir a defasagem de aprendizagem existente entre os estudantes.

Estando empenhada em responder à formatação de “novo tecnicismo”, que passa a ter “um maior controle do conteúdo a ser ensinado” (Freitas, 2018, p. 105), não tive dificuldade em assumir a função de coordenadora pedagógica com carga horária integral em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental, agora Anos Iniciais, circunscrita à mesma Direc/RN e situada no mesmo município.

Nesse contexto, comecei a refletir intensamente sobre a apreensão de toda a equipe escolar diante da proximidade das aplicações das avaliações externas e da divulgação de seus resultados. Era possível observar profissionais da equipe escolar tomados por dúvidas, frustrações e até mesmo conflitos interpessoais. Enfrentei grande dificuldade em estabelecer um diálogo que contribuísse para a compreensão do Simais.

Essa vivência, marcada por desafios e questionamentos, fez-me perceber, a partir de Mills (2009), que, embora seja necessário desenvolver a capacidade de confiar em nossa própria maturidade intelectual, a inquietude é fundamental para a adoção de uma postura cética e questionadora, inclusive em relação às próprias concepções. Trata-se, assim, de ultrapassar o senso comum e buscar, por meio de recortes analíticos, a manifestação de uma perspectiva de mundo e a configuração de uma sociedade em constante transformação.

Um movimento de reflexão e aprofundamento crítico que encontrou espaço no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), dedicado à formação de pesquisadores voltados à investigação científica e ao desenvolvimento de processos formativos nos contextos locais, especialmente por meio da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, que permite articular estudos sobre as políticas educacionais no âmbito estadual da Educação Básica.

É nessa conjunção que se insere a proposta de tratar o Simais como um caráter político de avaliação, uma vez que não é neutra, já que historicamente se associam à seleção, classificação e, conseqüentemente, à exclusão de estudantes, refletindo escolhas sociais sobre

quem tem acesso, permanência e sucesso na escola, como algo já naturalizado. Assim, a avaliação é um ato de atribuição de valor a um objeto por um sujeito social e histórico” (Sousa; Lopes, p. 122). Afinal, a própria escolha das formas de avaliação já implica uma determinada orientação política, uma vez que os processos avaliativos são, com frequência, resultado de jogos de poder e de processos de negociação (Afonso, 2000).

É necessário reconhecer que a política não se resume apenas a decisões formais, mas envolve processos discursivos complexos, atravessados por múltiplos interesses e disputas, que dependem do contexto histórico, social e cultural em que são formulados e interpretados. Ademais, são mediados por instituições, as quais assumem o papel de transformar esses discursos em práticas concretas, normas e ações efetivas dentro dos sistemas sociais e educacionais (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Diante dessa complexidade, para me debruçar com propriedade sobre o objeto em questão, tornou-se indispensável a imersão no ambiente social e intelectual pertinente, formular e reformular questionamentos, além de estimular a imaginação sociológica (Mills, 2009). A partir dessa perspectiva, estruturou-se a seguinte pergunta de partida:

Quais as percepções e os usos dos resultados obtidos pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais) pelas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (Direcs/RN)?

No intuito de responder a essa questão, definiu-se como objetivo geral analisar as percepções e os usos dos resultados do Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais) pelas Diretorias Regionais de Educação e Cultura (Direcs/RN).

Como objetivos específicos decorrentes desse objetivo geral, estabeleceu-se contextualizar a organização político-administrativa da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), com ênfase no papel das Diretorias Regionais de Educação (Direcs) na implementação da política de avaliação representada pelo Simais; identificar os objetivos, a estrutura e os principais indicadores do Simais, bem como os mecanismos adotados para o monitoramento dos resultados educacionais; e analisar a percepção dos coordenadores pedagógicos das Direcs investigadas sobre os resultados produzidos pelo Simais e seu uso nas ações voltadas às escolas da rede estadual.

O trabalho inicia com uma introdução que apresenta, de forma contextualizada, o objeto de pesquisa e destaca a relevância do estudo tanto para o campo acadêmico quanto para a prática. Em seguida, expõem-se as razões pessoais e acadêmicas que motivaram a pesquisa. Na subseção Pergunta de Partida, Objetivo Geral e Objetivos Específicos, delineia-se a questão central que orienta o estudo, bem como os objetivos e as metas a serem alcançadas.

Na seção metodologia, são descritas as abordagens adotadas para a condução do estudo, detalhando os métodos de coleta e análise de dados que asseguram a validade dos resultados, trazendo o Estado do Conhecimento como a revisão da literatura existente, que mapeia contribuições relevantes e destaca lacunas que justificam a pesquisa. Em Procedimentos Metodológicos, são explicados os procedimentos práticos seguidos, incluindo construção e análise dos dados, campo de investigação e sujeitos da pesquisa.

Na seção metodologia, descreve-se a condução do estudo, com detalhamento dos métodos de coleta e análise de dados que asseguram a validade dos resultados, trazendo o Estado do Conhecimento, que mapeou contribuições relevantes e destaca lacunas que justificam a pesquisa. Em Procedimentos Metodológicos, são explicados as escolhas metodológicas e os procedimentos seguidos, incluindo construção e análise dos dados, campo de investigação e sujeitos da pesquisa.

A seção 3 aborda o fortalecimento do modelo gerencial no país e como as políticas de avaliação externa da qualidade da educação refletem a lógica neoliberal, priorizando eficiência, controle por resultados e privatização, com as avaliações em larga escala consolidando-se como o eixo estruturante das reformas educacionais, contextualizando aspectos políticos e econômicos no âmbito da reforma do Estado brasileiro e, consequentemente, das transformações na administração pública.

A seção 4 aborda a trajetória das avaliações em larga escala na educação básica brasileira, destacando seus reflexos nas políticas educacionais. Para tanto, traça-se um panorama histórico que inclui a adoção de modelos gerenciais alinhados à lógica neoliberal, os quais incentivam processos de terceirização e estabelecem um rigoroso controle dos resultados. Inserida nesse contexto, a seção dedica atenção especial às iniciativas de avaliação externa e em larga escala implementadas na região Nordeste, com foco particular nas políticas adotadas no âmbito estadual potiguar, que tiveram como desdobramento a criação do Simais.

A seção 5 foi dedicada ao estudo do Simais, que, além de explorar seu funcionamento e estrutura, concentrou-se nas percepções e nos usos dos resultados por parte dos coordenadores pedagógicos das Direcs selecionadas, segundo critérios previamente estabelecidos. Visou-se compreender os desafios e as estratégias adotadas para a operacionalização do Simais, destacando seu papel no processo de monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais no contexto estadual.

2 METODOLOGIA

Para Minayo (2007), a pesquisa pode ser compreendida como a atividade central da ciência na indagação e construção da realidade. Embora tenha um caráter teórico, ela vincula pensamento e ação, visto que nenhum problema intelectual existe sem a existência prévia de um problema prático, tornando-se, assim, essencial para a compreensão do mundo.

Nessa perspectiva, um problema intelectual surge, inicialmente, de questões práticas da vida cotidiana. As perguntas que orientam a investigação estão sempre inseridas em um contexto social e condicionadas por interesses específicos, refletindo a realidade da qual se originam. Assim, toda pesquisa tem início a partir de um questionamento, uma dúvida ou um problema, cuja resposta pode se basear em conhecimentos prévios ou exigir a formulação de novos referenciais teóricos (Minayo, 2007).

A metodologia, por sua vez, refere-se ao caminho percorrido pelo pensamento e à prática adotada na abordagem da realidade. Ela engloba tanto a base teórica do método quanto os instrumentos utilizados para operacionalizar o conhecimento, somando-se a isso a criatividade e sensibilidade do pesquisador. Situada no cerne das teorias, tal metodologia está intrinsecamente vinculada a elas. Enquanto estrutura conceitual, teoria e metodologia caminham juntas, complementando-se mutuamente. Já no âmbito técnico, a metodologia deve oferecer um conjunto coerente e bem estruturado de ferramentas capazes de conduzir os desafios teóricos à prática investigativa.

Seguindo essa lógica, inicia-se pelos procedimentos metodológicos, nos quais são detalhadas as etapas do estudo, desde sua concepção até a análise dos dados coletados. Inicialmente, a caracterização do estudo esclarece e justifica a abordagem adotada. Em seguida, são descritas as estratégias utilizadas na construção e análise dos dados, abordando os instrumentos empregados na coleta e os métodos aplicados para a interpretação dos resultados.

Além desses aspectos, é apresentado o campo de investigação e os sujeitos da pesquisa, destacando o contexto no qual o estudo foi conduzido, com detalhes sobre as instituições envolvidas, o perfil dos participantes e os critérios adotados para sua seleção.

Na sequência, é apresentado o Estado do Conhecimento, que, segundo Bardin (2020), consiste em mapear, organizar e analisar o conhecimento acumulado sobre determinado tema antes de partir para a investigação propriamente dita. Esse levantamento não apenas orientou as escolhas metodológicas, como também deu sentido ao trabalho ao nos conduzir à compreensão do que as pesquisas acadêmicas apontam sobre o Simais.

A primeira subseção aborda o caminho metodológico, no qual são descritos os procedimentos adotados para a seleção e análise das pesquisas já realizadas sobre o objeto de estudo. Nesse contexto, detalham-se os critérios de busca, as fontes consultadas e as estratégias metodológicas utilizadas para sistematizar os achados.

Posteriormente, são discutidas as compreensões e considerações extraídas dessa análise, destacando as principais conclusões das pesquisas, os aspectos recorrentes e as contribuições para a compreensão do funcionamento e dos efeitos do Simais. Esse processo permitiu construir um panorama atualizado sobre o sistema, facilitando o entendimento de sua relevância e desafios.

2.1 Procedimentos metodológicos

Com fundamento em Gil (2008), a pesquisa é um processo organizado e sistemático que busca respostas para questões por meio do método científico. A pesquisa social, em específico, investiga fenômenos da realidade social, como comportamento humano e relações sociais, utilizando metodologia científica para gerar novos conhecimentos. Seu objetivo é compreender as dinâmicas sociais e, muitas vezes, propor soluções para desafios enfrentados pela sociedade. A pesquisa foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa, cuja justificativa se fundamenta em Minayo (2007). Segundo a autora, a pesquisa qualitativa se dedica a questões específicas e explora aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Seu foco principal está no universo de significados, como motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, investigando de forma profunda as relações, processos e fenômenos que vão além do que é captado por variáveis operacionais.

Essa abordagem permite mergulhar nos significados das ações e relações humanas, abrangendo dimensões subjetivas que não podem ser traduzidas em equações, médias ou estatísticas. Um trabalho artesanal que combina criatividade com uma linguagem estruturada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, desenvolvendo-se em um ritmo próprio e particular (Minayo, 2007).

Na construção e análise dos dados, o referencial teórico não apenas contextualizou o objeto de estudo, mas também atuou como lente analítica para a compreensão das evidências empíricas, fundamentando as escolhas metodológicas e para a interpretação dos resultados. À vista disso, a relevância de uma pesquisa não depende somente da quantidade de fontes, mas

sim da habilidade do pesquisador em articular tais referências, conectando-as ao contexto histórico (Evangelista, 2008).

Com base em Evangelista (2008), compreendendo que os documentos são produtos de determinações históricas que precisam ser apreendidas no curso da pesquisa, pois expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos, realizou-se o levantamento e a análise dos documentos de política educacional do estado do Rio Grande do Norte. Priorizaram-se aqueles que fundamentam o Simais, tais como leis, portarias, contratos e regulamentos.

Quadro 1 – Normativas e documentos analisados

Instâncias	Documentos/Leis
Governo Federal	Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
	Nota Informativa Ideb 2023.
	Portaria nº. 267, de 21 de junho de 2023. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2023.
	Planilhas do Ideb/Taxa de aprovação, notas do Saeb, Ideb e projeções: Regiões e estados, ano 2023.
Governo do Rio Grande do Norte	Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025), Lei nº. 10.049, de 27 de janeiro de 2016. Aprova o plano estadual de educação do Rio Grande do Norte (2015-2025).
	Contrato RN Sustentável nº. 82/2016, de 21 de setembro de 2016, entre Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças – SEPLAN e Avalia Qualidade Educacional Ltda.
	Projeto RN Sustentável: Manual Operativo (2013).
	Plano Estratégico do RN 2035 – Governança Inovadora em Ação.
	Plano Técnico de Ação 2016 – 2017: Serviços de Consultoria para o Desenvolvimento e Implantação do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Secretaria do Estado e da Educação do Rio Grande do Norte – Simais/RN.
	Termo de Dispensa de Licitação – 52/2017. Reconhece a Dispensa de Licitação, correspondente a contratação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, para realizar a 2ª edição do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da SEEC/RN/SIMAIS, com fundamento no inciso XIII, do art. 24, da Lei Federal nº. 8.666, de 21 de junho de 1993.
	Portaria nº. 1727/2018 – SEEC/GS – Institui a 3ª edição do Simais.
	Extrato de Publicação do Segundo Termo Aditivo ao Contrato n. 92/2018.
	Portaria nº. 1.857/2018-SEEC/GS. Dispõe sobre instruções complementares para a gestão de pessoal e recursos humanos junto às Diretorias Regionais de Educação e Cultura.
	Portaria SEI – nº. 357/2019 – Estabelece as diretrizes de realização do Simais - ano 2019.
	Portaria-SEI nº. 185/2020. Dispõe sobre as atribuições para o trabalho do Assessor Pedagógico do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências.
	Extrato de Publicação do Contrato nº. 36/2022. Partícipes: Secretaria do Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer e a Universidade Federal De Juiz De Fora – UFJF com interveniência da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação –Fundação CAEd.
	Portaria-SEI nº. 3423/2023. Estabelece as diretrizes para o Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional da Rede Estadual de Ensino (Simais) para a realização da Avaliação da Alfabetização (SIMAIS Alfa) no ano de 2023.
	Regulamento do Projeto Juventude no Controle/RN – 2024.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Logo, os documentos não são meras fontes neutras de informação, mas expressam intenções, disputas de poder e condições históricas. Por isso, sua análise exige uma abordagem crítica, que vá além do que está explícito no texto, buscando também os sentidos implícitos, as omissões e as contradições presentes nesses registros (Cellard, 2012).

A principal técnica de coleta de dados adotada foi a entrevista semiestruturada, atuando como instrumento de acesso ao campo empírico. Tal escolha dialoga diretamente com os pressupostos da abordagem qualitativa, voltada à compreensão da realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos que a vivenciam. Nesse contexto, Bauer e Gaskell (2002) afirmam que a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, mas sim uma construção ativa dos indivíduos em seu cotidiano, ainda que sob condições preexistentes. Tais construções compõem um conjunto de experiências e, nesse cenário, a entrevista qualitativa configura-se como um instrumento essencial para mapear e compreender esse universo.

Nessa perspectiva, o objetivo da entrevista qualitativa não reside na quantificação de opiniões ou indivíduos, mas na exploração da diversidade de percepções e representações sobre determinado tema. Busca-se identificar distintos pontos de vista, compreender suas justificativas e os fatores que os influenciam. Desse modo, torna-se fundamental que o pesquisador considere a segmentação do meio social investigado, adotando critérios que favoreçam uma compreensão mais ampla das opiniões analisadas (Bauer; Gaskell, 2002).

Complementando essa abordagem, Poupart (2012) destaca três razões fundamentais para a relevância da entrevista qualitativa. Primeiramente, ela permite uma exploração aprofundada da perspectiva dos atores sociais, sendo essencial para a compreensão precisa das condutas sociais. Em segundo lugar, possibilita o acesso às vivências e dilemas enfrentados pelos sujeitos, favorecendo uma análise mais contextualizada. Por fim, trata-se de uma ferramenta indispensável para a elucidação das realidades sociais, funcionando como um recurso privilegiado de acesso à experiência dos atores.

Longe de se configurar como uma simples conversa informal, a entrevista qualitativa constitui um método sistematizado de coleta de dados sobre uma realidade específica. Pode ser aplicada individualmente ou em grupo, sempre com propósitos definidos. Ademais, representa uma forma de comunicação verbal que valoriza a linguagem e o significado atribuído à fala, constituindo-se, portanto, em um instrumento científico fundamental para a compreensão aprofundada do objeto investigado (Minayo, 2007).

O *locus* empírico desta investigação corresponde às Diretorias Regionais de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (Direcs/RN), instâncias regionais da SEEC/RN que atuam como seu braço territorial e são responsáveis diretas pela implementação do planejamento estadual da educação em suas respectivas circunscrições. Entre suas atribuições encontram-se o planejamento, o monitoramento, a análise de dados, a emissão de orientações e a realização de formação continuada junto às escolas e servidores sob sua jurisdição (Rio Grande do Norte, 2018b).

As Diretorias Regionais também exercem a função de articuladoras e mobilizadoras da rede estadual no que se refere à participação em avaliações externas, bem como no apoio operacional aos processos de aplicação do Simais (Rio Grande do Norte, 2018b), aspecto que reforça a justificativa de sua escolha como *locus* desta pesquisa.

Como forma de garantir que as análises das entrevistas sigam as orientações de Bardin (2020) quanto à exaustividade (consideração de todos os elementos relevantes), representatividade (seleção que reflita fielmente o universo investigado), homogeneidade (comparação entre elementos de mesma natureza) e pertinência (alinhamento dos critérios aos objetivos da pesquisa), tornou-se necessário, entre as 16 Direcs que compõem a SEEC/RN, estabelecer critérios de escolha, de modo a assegurar a validade, a coerência, a robustez das interpretações produzidas, bem como as condições para a realização da investigação.

Para a obtenção das proficiências médias do Simais, recorreu-se às edições da Revista da Rede, cujas coleções são de domínio público e encontram-se disponíveis para consulta na plataforma do sistema, sem necessidade de cadastro. Complementarmente, o acesso aos dados foi realizado por meio da plataforma, mediante cadastro disponibilizado pela Subcoordenadoria de Avaliação Educacional (SUAVE), viabilizado após autorização institucional e assinatura de termo de compromisso ético para uso das informações, concedidos pela coordenação do POSEDUC/UERN. Destaca-se que os dados disponibilizados se referem exclusivamente a resultados agregados por Direc, não abrangendo informações individualizadas por escola ou série.

Dessa maneira, foi realizado o levantamento dos resultados dos testes aplicados aos estudantes dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, no período de 2018 a 2024, organizados por Direc. Ressalta-se que os resultados do 2º ano do ensino fundamental não foram considerados na presente análise, em razão da ausência de aplicação dos testes em alguns dos anos contemplados no recorte temporal da pesquisa, o que inviabilizaria a obtenção de médias comparáveis ao longo do período analisado.

Esse levantamento foi fundamental para a pesquisa, pois possibilitou delimitar o lócus investigativo, a partir da identificação de padrões de desempenho e variações nos resultados ao longo do recorte temporal delimitado. Além disso, os dados subsidiaram a definição do recorte empírico, orientando a seleção do campo e dos sujeitos da pesquisa, bem como contribuindo para a compreensão do contexto educacional no qual o estudo se insere.

Para o tratamento e a sistematização dos dados, utilizou-se o software Microsoft Excel, no qual foi possível calcular a média aritmética das proficiências médias anuais, dos testes do Simais, por Direc e por etapa de ensino, por meio da função de cálculo de média, considerando-se o intervalo correspondente aos anos analisados. A seguir, apresenta-se a tabela com os resultados obtidos.

Tabela 1: Índices de proficiência média de Língua Portuguesa entre 2018 e 2024 – Simais/RN

Etapas de ensino	Direcs/ Média geral	
	Maior índice	Menor índice
Ensino Fundamental Anos Iniciais (5º ANO)	D1 – 215	D4 – 182
Ensino Fundamental Anos Finais (9º ANO)	D3 – 245	D4 – 217
Ensino Médio (3ª SÉRIE)	D3 – 258	D5 – 234

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Tabela 2: Índices de proficiência média de Matemática entre 2018 e 2024 – Simais/RN

Etapas de ensino	Direcs/ Média geral	
	Maior índice	Menor índice
Ensino Fundamental Anos Iniciais (5º ANO)	D1 – 219	D5 – 181
Ensino Fundamental Anos Finais (9º ANO)	D2 – 243	D4 – 220
Ensino Médio (3ª SÉRIE)	D2 – 258	D5 – 234

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A construção das questões da entrevista foi orientada pelos objetivos da pesquisa e pela pergunta de partida. Durante uma das orientações coletivas, o roteiro preliminar foi apresentado aos colegas de orientação, que contribuíram de maneira significativa para a revisão das perguntas que compuseram a versão final do instrumento.

Em seguida, preparou-se para realização de entrevistas-piloto, feita com três participantes externos ao lócus da pesquisa: dois assessores de Direcs distintas das selecionadas para o estudo e uma ex-assessora de Direc, que já havia trabalho com o Sistema. Essa etapa teve como finalidade testar a clareza, a pertinência e a compreensão das questões, possibilitando

ajustes e a consolidação do instrumento definitivo. A relevância das contribuições obtidas nessa fase levou, inclusive, à inclusão de uma nova questão ao roteiro final.

Assim, chegou-se a um total de nove questões, organizadas em três eixos. O primeiro eixo refere-se à caracterização dos entrevistados, contemplando informações sobre gênero, faixa etária, escolaridade, tempo de experiência na educação, tempo no cargo atual e condição de efetividade na rede estadual de ensino. O segundo refere-se ao uso dos resultados do Simais, contemplando questões relacionadas à apropriação, à organização técnico-pedagógica e à mediação e ações das Direcs junto às instituições escolares.

O terceiro eixo aborda as percepções dos usos dos resultados, com foco nos entendimentos das Direcs, representadas por coordenadores e assessores pedagógicos, quanto à representatividade dos dados, à utilidade pedagógica e à relevância da política de avaliação do Simais no contexto da rede estadual de ensino.

Inicialmente, enviou-se uma carta de apresentação da pesquisa (Apêndice A) para os e-mails institucionais das cinco Direcs selecionadas, descrevendo o objeto de estudo e os objetivos da investigação, bem como solicitando autorização para estabelecer diálogo com os Coordenadores Pedagógicos. Obtivemos retorno de apenas duas Direcs. Para as demais, foi necessário recorrer a outras estratégias de contato. Em uma delas, a aproximação ocorreu por meio de visita presencial, enquanto, nas outras duas, o acesso foi viabilizado mediante interlocução com profissionais de diferentes Diretorias, até que fosse possível identificar o contato do responsável.

Embora o período de realização das entrevistas tenha coincidido com semanas de maior demanda no setor pedagógico, em função da aplicação das avaliações do Saeb e, posteriormente, dos testes do Simais, apenas uma Direc não disponibilizou horário para participação na pesquisa. Quanto à forma de realização, duas entrevistas ocorreram de modo presencial e duas foram conduzidas por meio da plataforma *Google Meet*, considerando-se critérios de viabilidade logística.

Quanto à função das participantes, embora nossos objetivos específicos previssem a representação das Direcs por suas coordenadoras pedagógicas, algumas Diretorias interpretaram que outras profissionais seriam mais adequadas para colaborar com a pesquisa. Assim, contamos com a participação de coordenadoras pedagógicas em duas Direcs e de assessoras pedagógicas nas outras duas. A indicação das assessoras se justificou pelo fato de ambas desempenharem a função de Coordenadoras de Polo de Aplicação do Simais, as quais, junto com os Coordenadores Regionais, recebem capacitação específica, oferecida pelo CAEd, para o exercício de atribuições no âmbito do Sistema. (Rio Grande do Norte, 2018a).

Portanto, para fins de apresentação dos dados, o campo de investigação, composto por Coordenadoras Pedagógicas e Coordenadoras de Polo do Simais, foram codificadas pelas siglas CP1, CP2, CP4 e CP5, as quais correspondem, respectivamente, às Direcs D1, D2, D4 e D5, conforme apresentado nas tabelas de índices de proficiência. Dessa forma, asseguraram-se o anonimato e a confidencialidade das informações, em conformidade com a Resolução nº. 510, de 7 de abril de 2016. (Brasil, 2016b).

Antes do início da entrevista, foi entregue e assinado, pelo entrevistado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), documento que formaliza a autorização voluntária da pessoa participante para integrar a pesquisa, com informações detalhadas e em linguagem acessível sobre todos os aspectos envolvidos, como objetivos, procedimentos, possíveis riscos e direitos. O termo assegura que a decisão seja autônoma, livre de qualquer forma de coerção e baseada em compreensão plena das informações apresentadas.

Com base em Bardin (2020, p. 89), a qual ressalta que as entrevistas “devem ser registradas e integralmente transcritas”, solicitou-se autorização para a gravação das falas das respondentes, em dispositivo móvel, por meio do Termo de Autorização para Uso de Áudio (Apêndice C). Esse documento assegura a confidencialidade dos dados e autoriza sua utilização exclusivamente para fins científicos e de estudo. Para a etapa de transcrição, utilizou-se o TurboScribe, serviço *online* que emprega inteligência artificial para converter áudio em texto com elevado grau de precisão. Todas as transcrições foram posteriormente revisadas.

Após o período da coleta de dados via entrevista, utilizamos a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2020, p. 121), para uma interpretação sistemática e aprofundada das falas dos participantes, por meio de um processo estruturado de categorização das informações, seguindo três etapas: “pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Durante a pré-análise, realizamos a leitura flutuante, que constitui um momento de familiarização inicial com o material. Trata-se de uma atividade que envolve o primeiro contato com as transcrições, permitindo que emergjam impressões preliminares, indícios de sentido e hipóteses iniciais. Conforme assinala Bardin (2020), essa leitura gradualmente se torna mais precisa, à medida que o conteúdo passa a ser relacionado ao arcabouço teórico, às questões orientadoras da pesquisa e às técnicas analíticas a serem empregadas. Configura-se, portanto, como uma etapa exploratória que orienta e fundamenta as fases subsequentes da análise.

Seguindo as orientações de Bardin (2020), após a leitura flutuante sucedeu-se à constituição do *corpus*, etapa em que se definem os documentos que serão efetivamente analisados. Trata-se de um momento decisivo, pois consiste na delimitação formal do material

que integrará a análise, podendo essa seleção ocorrer *a priori* ou *a posteriori*, a depender dos objetivos e das características da pesquisa. No presente estudo, a constituição do *corpus* ocorreu *a priori*, pois os documentos a serem analisados, as transcrições das entrevistas realizadas com as profissionais das Direcs, já estavam previamente definidos no delineamento metodológico.

Ainda na etapa de pré-análise, realizou-se a preparação do material. Conforme indica Bardin (2022), antes do início da análise propriamente dita, é necessário realizar uma organização formal dos conteúdos que compõem o *corpus*. Para sistematizar as respostas, utilizamos planilhas no Excel, nas quais construímos grelhas de análise que contemplavam: a) codificação das participantes; b) transcrição integral das respostas, organizadas por eixos temáticos; c) unidades de registro; e d) unidades de contexto.

Com a preparação do material devidamente finalizada, deu-se início a fase de exploração dos dados, que Bardin (2020, p. 127) adjectiva de “longa e fastidiosa”, uma vez que basicamente envolve atividades de “codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Trata-se de um processo marcado por movimentos contínuos de retorno ao material, a fim de identificar e organizar os elementos que respondem aos objetivos da pesquisa. Essa fase, segundo Rodrigues e Brito (2025, p. 54),

É a parte mais árdua da Análise de Conteúdo. Ela é uma parte cansativa, onde o pesquisador precisa de muitas idas e vindas ao material produzido, sempre dialogando com os referenciais teóricos adotados, exigindo do pesquisador conhecimento profundo desses referenciais. Essa compreensão aprofundada do referencial teórico vai contribuir para a exploração dos dados produzidos.

Por conseguinte, após leituras aprofundadas e análise minuciosa do material, os dados brutos foram submetidos a um processo de organização, sistematização e interpretação, de modo a deixarem de ser registros dispersos e passarem a constituir resultados consistentes. Nesse movimento, procedeu-se à extração das unidades de registro, que são constituídas por excertos significativos das respostas das participantes que evidenciam sentidos centrais do enunciado, seguida da extração das unidades de contexto, entendidas como trechos mais amplos do *corpus*, que esclarecem e dão suporte interpretativo às unidades de registro (Bardin, 2020).

Franco (2005, p. 47) explica que as Unidades de Contexto funcionam como um “pano de fundo” que atribui significado às unidades de análise. Elas são essenciais para a adequada leitura e interpretação dos textos a serem decodificados e, sobretudo, para possibilitar a distinção necessária entre os conceitos de “significado” e “sentido”, distinção que deve ser rigorosamente observada durante a análise e interpretação das mensagens disponíveis.

Ao distinguir os elementos presentes no material e reconhecer suas particularidades, foi possível reagrupá-los com base nas semelhanças que revelam sentidos ou padrões comuns, identificados pela presença ou frequência de determinados conceitos. Esse processo possibilitou a etapa de categorização, que Segundo Bardin (2020, p. 145), é “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Para a autora, um conjunto de categorias adequado deve atender a alguns critérios: exclusão mútua (cada elemento só pode pertencer a uma categoria), homogeneidade (um único princípio deve orientar a classificação), pertinência (as categorias precisam estar ajustadas ao material analisado), objetividade e fidelidade (a mesma grelha categorial deve produzir codificações idênticas para o mesmo material) e produtividade (as categorias devem gerar resultados relevantes).

Portanto, ao adotar o rigor necessário na nomeação das categorias, garantindo sentidos claros, definidos e consistentes, alinhados ao processo investigativo, foi possível confirmar a categoria *a priori* “Processo de Privatização da Educação Pública do RN”, formulada com base no referencial teórico que fundamenta a pesquisa e em consonância com o problema investigativo. Essa categoria possibilitou analisar como concepções e práticas de matriz mercantil vêm orientando políticas e processos educacionais no âmbito da rede pública estadual.

A categoria “Entraves de consolidação do Simais/RN”, por sua vez, foi constituída *a posteriori*, a partir da recorrência de sentidos e temas emergentes nas falas das participantes, evidenciando dificuldades, tensões e contradições que atravessam o processo de fortalecimento do sistema de avaliação no contexto estadual.

Nesse momento, com as categorias definidas, partimos para o momento de interpretação, que, segundo Rodrigues e Brito (2025), consiste em um movimento dialógico entre os dados e o referencial teórico, orientado pelos objetivos e pelo problema da pesquisa. Nesse processo, os dados são analisados pela articulação das falas dos participantes com a literatura pertinente e com as percepções do pesquisador.

Apoiamo-nos em Franco (2005, p. 25) ao considerar que as inferências nos possibilitaram alcançar compreensões mais amplas, que ultrapassam o “conteúdo manifesto” das mensagens, por meio do uso articulado da lógica, da teoria e do contexto, transformando os “vestígios” presentes no discurso em interpretações fundamentadas. Assim, buscamos atingir os objetivos propostos para a pesquisa e, simultaneamente, refletir sobre como a educação estadual do RN vem sendo moldada por parâmetros de privatização, em que a noção de

qualidade passa a ser orientada por modelos oriundos do setor privado. As análises resultantes desse movimento interpretativo estão detalhadas na Seção 5.

2.2 Estado do conhecimento: o que apontam as pesquisas sobre o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais)

O conhecimento científico prospera naquilo que a comunidade científica já produziu anteriormente e o compartilhamento de achados em canais específicos da área, o que evidencia a existência de um sistema comunicacional complexo que permeia os grupos científicos e instituições acadêmicas, desde o acesso à literatura existente até a divulgação de novos resultados.

Esse movimento de compartilhamento e circulação do conhecimento científico permite situar a pesquisa em relação às produções já existentes sobre a temática, possibilitando a identificação de lacunas, convergências e tendências. Desse modo, torna-se viável refletir sobre as contribuições e as inovações que a investigação em desenvolvimento pode agregar ao campo de análise.

Apoiados em Vasconcellos, Silva e Souza (2020), entendemos que a revisão do caminho percorrido pela produção científica sobre o Simais foi fundamental para favorecer a sistematização, a organização e a ampliação do acesso ao conhecimento já produzido, além de contribuir para a democratização do conhecimento, tornando-o acessível, compreensível e útil a um público mais amplo, com garantia de acesso livre e equitativo.

Nesse sentido, optamos pela realização do Estado do Conhecimento, compreendendo-o como uma pesquisa de caráter bibliográfico que tem a finalidade de mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento (Ferreira, 2002), direcionando-o, neste estudo, ao sistema de avaliação da rede estadual de ensino do RN.

O Estado do Conhecimento consiste em identificações, registros e categorizações que possibilitam análises e sínteses sobre a produção científica de uma determinada área, em um dado recorte temporal, reunindo periódicos, teses, dissertações e livros relacionados a uma temática específica (Morosini; Fernandes, 2014).

Morosini e Fernandes (2014) destacam, portanto, a importância dessas pesquisas na valorização do conhecimento já produzido, bem como em sua capacidade de contribuir para o surgimento do novo na produção acadêmica. Isso porque a elaboração de uma produção científica está associada não apenas ao pesquisador que a realiza, mas também às influências da instituição a que pertence, ao país em que vive e às suas conexões com o cenário global.

É um trabalho científico que demanda cuidado, empenho e objetivo preciso para servir como “fio condutor da busca, exploração, seleção, sistematização, categorização, análise e texto final do Estado do Conhecimento” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 61). Destarte, apresentaremos as etapas percorridas.

Este percurso está estruturado em três movimentos, além desta introdução. O primeiro delinea o percurso metodológico adotado na realização do Estado do Conhecimento, explicitando as etapas de busca, seleção e categorização das produções analisadas. O segundo discute os resultados e as categorias emergentes, organizadas nas dimensões didático-pedagógica e político-institucional e gerencial. Por fim, o terceiro apresenta as considerações finais, com as principais análises e contribuições decorrentes da investigação.

2.2.1 O caminho percorrido

O objeto de análise deste Estado do Conhecimento é o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais). A partir da delimitação temática, definiu-se como objetivo analisar, no período de 2018 a 2024, como os estudos identificados abordam esse sistema na produção acadêmica.

Com o objetivo definido, a etapa seguinte consistiu na seleção das bases de dados que subsidiaram a investigação. Optou-se por repositórios digitais que oferecem um panorama relevante da produção científica recente no Brasil e em contextos locais, especialmente ligados ao Rio Grande do Norte.

Marcondes e Sayão (2009) destacam a relevância dos repositórios digitais abertos para a disseminação e a democratização da produção intelectual, ressaltando que o repositório institucional constitui uma biblioteca digital voltada à preservação e ao livre acesso, via *internet*, à produção científica de uma instituição, integrando uma infraestrutura informacional e desempenhando um papel inédito no ciclo da comunicação científica.

Para Leite e Costa (2007), ao reunir, organizar e disponibilizar a produção acadêmica em formatos diversos, os repositórios facilitam o acesso, o compartilhamento e o uso do conhecimento gerado, ampliando seu alcance e impacto. Além disso, contribuem para acelerar a produção e a disseminação científica, potencializando a criação coletiva do saber e fortalecendo a infraestrutura informacional necessária para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e científicas.

Com base nessa compreensão sobre o papel estratégico dos repositórios e bases digitais na circulação do conhecimento científico, definiram-se os espaços de busca deste estudo, os

quais contemplaram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC), na plataforma Periódicos Capes, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no Repositório Institucional da UFRN (RI/UFRN) e no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN (POSEDUC/UERN).

O passo seguinte, igualmente relevante para a realização da busca, consistiu na definição dos descritores utilizados. Foram selecionadas as expressões: “simais” *AND* “avaliação externa” e “avaliação educacional” *AND* “Rio Grande do Norte”, estruturadas com base na compreensão de que o Simais se configura como uma avaliação externa da educação escolar no referido estado, inserida em um conjunto de ações vinculadas às reformas educacionais em âmbito nacional e regional.

Utilizou-se o operador booleano *AND*, que corresponde à intersecção entre dois ou mais termos, com o intuito de assegurar que os resultados retornados pelo sistema contenham todas as expressões conectadas por ele, garantindo, assim, uma busca mais precisa (Picalho; Lucas; Amorim, 2022).

A pesquisa adotou como critério de seleção temporal o recorte de 2018 a 2024. Esse período foi definido em função da implementação do Sistema, ocorrida em 2016, acrescentando-se um intervalo de dois anos para possibilitar a consolidação de eventuais produções acadêmicas sobre o objeto.

Cabe salientar que esta é a segunda revisão bibliográfica realizada no decurso desta pesquisa acadêmica. A primeira foi desenvolvida em junho de 2024, por meio de buscas na BDTD, na CTDC, nos Periódicos da Capes e no *site* do POSEDUC/UERN, utilizando os mesmos descritores já mencionados, com acréscimo de “reforma educacional” *AND* “Rio Grande do Norte”.

A escolha dos descritores “reforma educacional” *AND* “Rio Grande do Norte” decorreu da preocupação com o número reduzido de publicações diretamente relacionadas ao objeto de estudo, qual seja, sua territorialização no estado do Rio Grande do Norte. No entanto, essa tentativa de ampliar o escopo da busca não resultou em produções relevantes, evidenciando a importância do procedimento para compreender a necessidade de incursão da investigação em andamento.

Entre as dificuldades encontradas durante o levantamento, destaca-se as relacionadas ao *site* do POSEDUC/UERN. A ausência de um mecanismo de refinamento de busca exigiu o acesso manual a cada uma das 154 dissertações produzidas entre 2018 e 2024, demandando a

leitura individualizada dos títulos para identificar possíveis aderências. Nenhuma delas, contudo, tratava diretamente do tema investigado.

Como resultado do primeiro mapeamento do Estado do Conhecimento, a partir dos repositórios e periódicos científicos elencados, apenas nove trabalhos foram inicialmente selecionados. Naquele momento, apenas três se mostraram pertinentes e diretamente relacionados ao Simais: uma dissertação e dois artigos.

No desenvolvimento da pesquisa, observou-se a necessidade de ampliação da busca bibliográfica, incluindo, além das bases anteriormente consultadas, o Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RI/UFRN) e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Partindo desse cenário, a busca nos repositórios foi retomada em 16 de junho de 2025, sendo necessário revisitar todas as etapas metodológicas previstas na construção do Estado do Conhecimento e descritas anteriormente. O refinamento das buscas nas bases selecionadas considerou a ampliação do recorte temporal, antes limitado até 2023, para 2024 e a delimitação da área do conhecimento em Educação, a fim de assegurar um *corpus* coerente com os objetivos da pesquisa. A seguir, apresenta-se a tabela com os dados obtidos:

Tabela 3: Resultados das produções acadêmicas por descritores (2018–2024)

Descritores Utilizados	Repositório	Tese	Dissertação	Artigo
“Simais” AND “avaliação externa”	BDTD	-	05	-
	CTDC	-	06	-
	Periódicos CAPES	-	-	-
	IBICT	01	0	02
	RI/UFRN	-	01	-
	POSEDUC/UERN	-	-	-
“avaliação educacional” AND “Rio Grande do Norte”	BDTD	01	02	-
	CTDC	06	09	-
	Periódicos CAPES	-	-	04
	IBICT	01	04	01
	RI/UFRN	-	01	-
	POSEDUC/UERN	-	-	-

Fonte: BDTD, CTDC, Periódicos CAPES, IBICT, RI/UFRN (2025).

Com base em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), os documentos encontrados passaram por uma leitura flutuante, a partir da qual foi possível realizar a bibliografia anotada. Essa etapa consistiu na elaboração de uma tabela, em arquivo editável no Microsoft Word, contendo colunas com o ano, o título, as palavras-chave, o resumo das pesquisas e a inserção das respectivas referências bibliográficas.

Nessa etapa, buscamos excluir os trabalhos que, apesar do refinamento nas bases de dados, não apresentavam aderência à área da Educação ou ao recorte temático do estudo,

conforme identificado já na leitura dos títulos. Também realizamos a exclusão de duplicatas, ou seja, publicações disponibilizadas em mais de um repositório digital, com a finalidade de evitar repetições no corpus analisado.

Ainda seguindo as orientações de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), realizamos a elaboração da Bibliografia Sistematizada. Nesta fase, construímos uma tabela contendo as seguintes colunas: ano, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados das publicações. Essa etapa, de caráter mais direcionado, orientou uma nova seleção das obras, considerando sua relevância para o tema/objeto de estudo, o rigor metodológico e a atualidade das informações, o que possibilitou o refinamento e delimitação do corpus final destinado à análise.

Tabela 4: Teses, dissertações e artigos selecionados em busca com os descritores “Simais” AND “avaliação externa” e “avaliação educacional” AND “Rio Grande do Norte”

Crítérios de seleção	Quantitativo	Percentual
Versa diretamente com o tema	6	11,54%
Tangencia ao tema	15	28,85%
Não se enquadra no escopo da pesquisa	31	59,61%

Fonte: BDTD, CTDC, Periódicos CAPES, IBICT, RI/UFRN (2025).

Assim, dos 52 trabalhos inicialmente selecionados nos repositórios de publicações científicas (9 teses, 36 dissertações e 7 artigos), seis foram considerados pertinentes por apresentarem relação direta com o Simais, distribuindo-se em três dissertações, três teses e dois artigos, os quais são apresentados de forma condensada nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Corpus bibliográfico de teses e dissertações sobre o Simais

Ano	Tipo de trabalho	Título	Palavras-chave	Instituição	Autor
2020	Dissertação	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação do Rio Grande do Norte e as políticas de avaliação educacional: da formulação à implementação.	Educacional. Simais. AGEE. Gestão da Educação Potiguar.	UFRN	DINIZ, Felipe Daniel Barros
2021	Dissertação	A avaliação externa Simais e a prática pedagógica no ensino de matemática: implicações e proposta didática	Matemática. Intervenção Pedagógica. Ensino Remoto Emergencial. SIMAIS.	UFERSA	OLIVEIRA, José Roberto de.
2021	Tese	Vulnerabilidades multidimensionais predictoras	Vulnerabilidades na Educação, Avaliação.	UFRN	PESSOA,

		do (in)sucesso escolar em um sistema de ensino	Desempenho Escolar. Predição do Insucesso Escolar.		Karine Symonir De Brito
2024	Dissertação	Uma proposta pedagógica para melhorar a aprendizagem e os resultados do SIMAIS em matemática.	Avaliação Externa. SIMAIS/RN. Intervenção Pedagógica. Ensino de Matemática.	UFRN	ANDRADE, Francisco de Assis de Oliveira.

Fonte: BDTD, CTDC, Periódicos CAPES, IBICT, RI/UFRN (2025).

Quadro 3 – *Corpus* bibliográfico de artigos científicos sobre o Simais

Ano	Título	Periódico	Palavras-chave	Autor
2021	Modernização da gestão pública, reforma educacional e avaliação no Rio Grande do Norte	Revista de Gestão e Avaliação Educacional (REGAE)	Sistema integrado de monitoramento e avaliação institucional. Resultados das avaliações externas. Descritores de Língua Portuguesa.	SILVA, A. B. da; SILVA, G. P. da
2023	O que dizem os resultados do SIMAIS sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa dos estudantes potiguares do ensino médio?	Pesquisa e Debate em Educação (PDE)	Sistema integrado de monitoramento e avaliação institucional. Resultados das avaliações externas. Descritores de Língua Portuguesa.	OLIVEIRA, Lidemberg Rocha de

Fonte: BDTD, CTDC, Periódicos CAPES, IBICT, RI/UFRN (2025).

Por conseguinte, avançamos para a categorização, que consiste em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, sendo compreendida como uma forma de análise que se baseia na decomposição do texto em unidades e, posteriormente, no reagrupamento dessas unidades em categorias, segundo analogias e diferenças (Franco, 2005; Bardin, 2020).

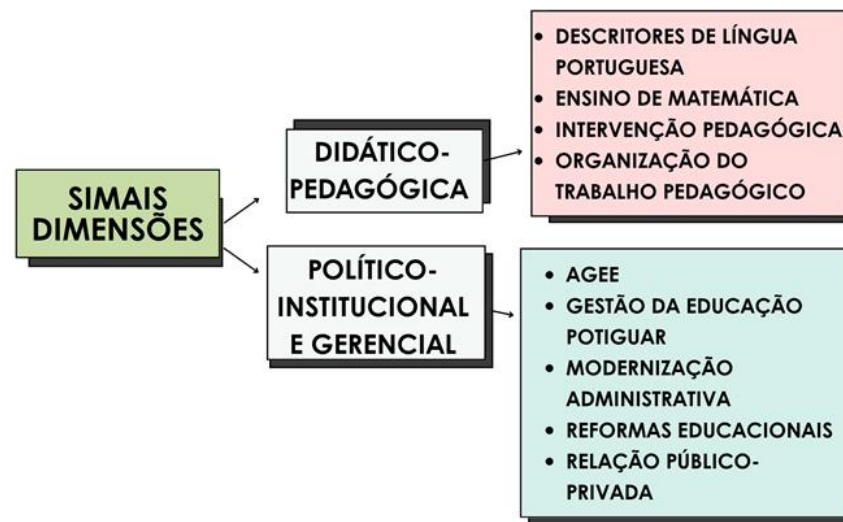
Para essa etapa de categorização, utilizamos as palavras-chave, apontadas pelos próprios autores dos trabalhos elencados, como elementos de representação relevantes, visto que têm a finalidade de complementar o resumo, orientar a identificação do objeto de estudo e estabelecer conexões tanto dentro do contexto quanto como em outras áreas (Gonçalves, 2008).

Isto posto, as palavras-chave presentes nos trabalhos analisados nos conduziram a dois movimentos. O primeiro, conforme já se pretendia, consistiu em reunir um material centrado no debate sobre o Simais, tendo a avaliação externa e a avaliação educacional como eixos comuns entre as pesquisas. O segundo movimento decorreu da diversidade de termos e

conceitos identificados a partir das palavras-chave, o que possibilitou, *a priori*², a formação de duas categorias de análise.

A primeira categoria diz respeito à **dimensão didático-pedagógica** do Simais, englobando temas como intervenção pedagógica, ensino de Matemática, descritores de Língua Portuguesa e organização do trabalho pedagógico. Já a segunda categoria refere-se à **dimensão político-institucional e gerencial**, envolvendo expressões relacionadas à relação público-privado, à Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), à modernização administrativa, às reformas educacionais, à qualidade do ensino e às vulnerabilidades no contexto educacional.

Figura 1 – Categorização de análise



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Assim, conforme propõe Bardin (2020), a análise de conteúdo, por meio da categorização dos elementos presentes nas mensagens, neste caso, os conteúdos expressos nas pesquisas elencadas, permitiu-nos realizar inferências, compreendidas como o estabelecimento de relações lógicas entre os dados encontrados, com vistas à formulação de proposições. Esse movimento analítico nos possibilitou avançar para o campo das interpretações e fortalecer a justificativa do objeto de estudo.

² Também classificada em Categorias Preestabelecidas ou Categorias Emergentes, o pesquisador, após a aproximação com o referencial teórico sobre a temática e já detendo certo conhecimento sobre as principais discussões da área, realiza a análise do material com base em indicadores previamente definidos, orientados pela busca de respostas específicas aos objetivos da investigação (Franco, 2005; Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

2.2.2 Considerações sobre o estudo realizado

O Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais) foi implementado em 2016, destacando-se como uma iniciativa relativamente recente entre os estados do Nordeste. Sua criação reflete a demanda por um sistema próprio de avaliação educacional, inserido em um contexto de reformas estruturais do aparelho estatal, financiadas pelo Banco Mundial por meio do Projeto RN Sustentável, que visavam modernizar a gestão pública com foco na eficiência administrativa e no fortalecimento de políticas educacionais (Diniz, 2020, Silva; Silva, 2021).

Os autores das pesquisas citadas anteriormente convergem ao afirmar que o Simais foi inspirado na experiência histórica das avaliações em larga escala, como o Saeb. Segundo Diniz (2020), o Simais foi estruturado para atender a demandas específicas do estado e alinhar-se às diretrizes nacionais de avaliação, criando subsídios para a formulação de políticas públicas mais assertivas.

Além disso, o sistema está alinhado às orientações do Plano Estadual de Educação (PEE/RN), vinculando a avaliação à formação continuada de professores e ao fortalecimento da gestão democrática nas escolas (Silva; Silva, 2021). Nesse sentido, o Simais representa um recurso estratégico para promover mudanças estruturais no ensino e no planejamento pedagógico, como também para garantir o cumprimento de metas educacionais prioritárias.

O sistema é composto por dois eixos principais: a avaliação do desempenho acadêmico, que mede a aprendizagem dos estudantes nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, aplicada atualmente nas turmas do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, anualmente; e a avaliação institucional, voltada à análise das condições e práticas da rede estadual de ensino (Rio Grande do Norte, 2014a).

No âmbito didático-pedagógico, Oliveira (2021) destaca o Simais como um instrumento de grande relevância ao ser compreendido não apenas como um mecanismo de mensuração do desempenho escolar, mas como um referencial pedagógico capaz de orientar a prática docente. A avaliação externa, nesse contexto, é vista como oportunidade de reflexão crítica sobre a própria prática educativa, favorecendo a autoavaliação dos estudantes e o aprimoramento das ações pedagógicas.

Para o autor supracitado, o Simais é um importante instrumento de apoio ao diagnóstico das aprendizagens e ao planejamento pedagógico, contribuindo para a reorientação do ensino a partir das necessidades reais dos estudantes. Além disso, destaca a relevância da avaliação

externa para a promoção de práticas docentes mais críticas e reflexivas, bem como a necessidade de políticas públicas que assegurem formação continuada aos professores e condições equitativas de aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2023), o Simais serve como uma ferramenta estratégica para a Secretaria Estadual de Educação, permitindo a consolidação de dados sobre o desempenho acadêmico e a gestão das escolas públicas. O autor destaca que o sistema se orienta pelo objetivo de promover a qualidade da educação pública, em consonância com o direito à educação.

Para Andrade (2024), o Simais é um ponto de partida para repensar o ensino por meio de intervenções pedagógicas inovadoras, voltadas à melhoria da aprendizagem e ao engajamento dos alunos. A integração curricular e o uso de simulados se destacam, nesse contexto, como estratégias centrais para preparar os estudantes para as avaliações externas, contribuindo para um ensino mais contextualizado e eficaz.

Pessoa (2021) aborda o Simais em uma perspectiva mais ampla, alinhando-o ao debate sobre as avaliações educacionais de modo geral. Parte-se da premissa de que os resultados dessas avaliações devem atuar como aliados da gestão escolar e curricular, ao permitirem a identificação de competências e habilidades ainda não consolidadas pelos estudantes. Mesmo diante dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino, reconhece-se na escola e na educação um importante potencial de transformação social.

Adentrando na categoria político-institucional e gerencial, Silva e Silva (2021) descreve que o Simais surge no contexto da reforma educacional do Rio Grande do Norte, inserida no plano de reestruturação do Estado, fortemente alinhada aos princípios da Nova Gestão Pública e à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Dessa forma, o sistema assume a função de mecanismo de monitoramento, prestação de contas e responsabilização educacional. Embora as experiências de premiação atreladas à participação já tenham sido encerradas, permanece o risco de que políticas futuras retomem a lógica das recompensas vinculadas ao desempenho acadêmico, reforçando a perspectiva meritocrática que caracteriza essa reforma (Silva; Silva, 2021).

Segundo Diniz (2020), a concepção inicial do sistema próprio de avaliação educacional do Estado do Rio Grande do Norte demonstra alinhamento com os pressupostos de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), ao instaurar um modelo de monitoramento centrado em indicadores numéricos do desempenho escolar e docente.

Tal orientação está inserida em um contexto mais amplo, marcado pela dominância de uma lógica economicista e gerencial que guiou a reforma do aparato estatal brasileiro nos anos

1990, especialmente no campo educacional, priorizando a contenção de despesas e a busca por maior eficiência e eficácia nos serviços públicos (Diniz, 2020).

No caso potiguar, essa reforma é financiada pelo Banco Mundial sob o pretexto de modernização da gestão pública, contribuindo para a concentração de capital nas mãos das elites financeiras globais, ao mesmo tempo em que reduz investimentos estatais nas políticas sociais e transfere recursos públicos para setores privados (Diniz, 2020).

Nesse quadro, para Diniz (2020), evidencia-se a reconfiguração da gestão do sistema estadual de ensino no Rio Grande do Norte, marcada pelo avanço das relações público-privadas na implementação de políticas educacionais, especialmente por meio de parcerias e terceirizações. Inseridas no contexto do Estado avaliador, essas reformas incorporam interesses corporativos e lógicas de mercado, promovendo formas de privatização no interior da escola pública. Esse processo impacta diretamente a organização curricular, as práticas pedagógicas e os modelos de gestão, transformando a educação básica em um espaço estratégico de rentabilidade para o setor privado.

De tal modo, o Simais, executado por meio de terceirização com o CAEd/UFJF³, uma assessoria externa responsável pela elaboração das avaliações, sistematização dos resultados e produção de materiais, evidencia a ausência de estrutura técnica na Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte para conduzir um sistema próprio.

Nesse horizonte, Diniz (2020) argumenta que, ao incorporar parâmetros de natureza privada, como eficiência, custo-benefício e suposta neutralidade política, a educação pública se distancia de sua função social e emancipatória, assumindo contornos cada vez mais próximos a um serviço de mercado.

Adota-se, nesse modelo, uma matriz de referência padronizada e alinhada à lógica gerencial, em substituição àquela que havia sido construída inicialmente com a participação de professores e técnicos da rede estadual. Tal escolha desconsidera as especificidades locais e compromete a autonomia pedagógica das escolas.

As pesquisas também suscitam reflexões importantes sobre as limitações e efeitos do sistema. Uma das principais críticas levantadas é a dificuldade de apropriação dos dados gerados pelo sistema por parte dos professores e gestores escolares. Além disso, a centralização

³ “O CAEd/UFJF integra a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) como um dos seus núcleos de pesquisa. [...] Atua por meio da venda de “serviços e assessorias educacionais”, o que demandou, desde a sua criação, a atuação articulada a uma fundação privada de “apoio”, a Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Fadep). Foi criada a Fundação Caed/UFJF para a gestão financeira e de pessoal dos projetos, contratos e convênios celebrados com diferentes clientes” (Garcia; Silva, 2023, p. 476-477).

das decisões e a ausência de uma participação ativa dos professores na formulação e aplicação do sistema geram preocupações adicionais (Diniz, 2020).

Dessa forma, a implementação das avaliações externas tem restringido a autonomia docente, ao subordinar o ensino às habilidades previstas nas matrizes e descritores dos testes. A qualidade educacional, assim, é reduzida a indicadores mensuráveis, desconsiderando dimensões formativas mais amplas. Nesse cenário, os dados quantificáveis tornam-se instrumentos de regulação estatal, sobrepondo-se a fatores pedagógicos, sociais e institucionais relevantes.

Diniz (2020) aponta que a falta de envolvimento dos educadores não apenas difunde conteúdos que muitas vezes são alheios às realidades escolares, mas também pode levar ao estreitamento curricular. Essa exclusão, segundo o autor, colabora para a manutenção de relações de desigualdade, limitando o acesso das classes trabalhadoras a conhecimentos mais amplos e construídos historicamente.

Pessoa (2021) afirma que o sistema deve se distanciar de modelos meritocráticos e competitivos, priorizando seu uso como ferramenta de aprimoramento das práticas educacionais. Destaca-se a importância da Secretaria de Educação incorporar o estudo sistemático dos dados da rede em sua rotina.

Oliveira (2023, p. 14), que apresenta o Simais com um potencial significativo para subsidiar políticas públicas e intervenções pedagógicas, reconhece, no entanto, que é preciso “fomentar a discussão na rede estadual para que haja maior flexibilidade sobre esses dados para uso no planejamento pedagógico”.

O mesmo autor argumenta que é preciso, seja por meio da análise de documentos ou de estudos exploratórios fundamentados em observações, examinar e compreender os processos externos que impactam o desenvolvimento de determinadas habilidades descritas nas matrizes de referência.

Diniz (2020) ressalta que os dados gerados pelo Simais, sejam de aprendizado ou contextuais, devem ser debatidos de forma aprofundada nas escolas, envolvendo professores, gestores, pais e funcionários. Ele enfatiza a necessidade de que órgãos como as Direcs/RN e a SEEC/RN desenvolvam análises mais detalhadas, atribuindo significado prático aos dados coletados. Essa tarefa exige mediação constante por especialistas para orientar a interpretação e a aplicação dos resultados nas práticas pedagógicas e administrativas.

Outro apontamento de Diniz (2020) refere-se à necessidade de uma avaliação mais ampla e contextualizada do próprio sistema, que investigue como o Simais influencia o trabalho

pedagógico e a gestão pública em seus ciclos subsequentes, além de mensurar os impactos reais de seus resultados na tomada de decisões e na melhoria educacional.

Para mais, Silva e Silva (2021) afirmam que a reforma educacional em curso no Rio Grande do Norte, da qual o Simais faz parte, exige análises contínuas e abrangentes. O sistema educacional deve ser estudado em sua totalidade ou por meio de dimensões específicas que permitam compreender melhor as dinâmicas e os resultados das políticas implementadas, gerando novas discussões e direcionando esforços para áreas ainda pouco exploradas.

Um desdobramento viável para a pesquisa é a análise de como vêm sendo utilizados os resultados do Simais pelas Direcs/RN e gestores escolares, o que possibilitaria avaliar se as metas estabelecidas estão sendo atingidas e qual a contribuição destas para a melhoria da qualidade da educação no estado.

Portanto, a análise das pesquisas evidencia que, longe de se esgotar, o tema abre novas possibilidades de investigação, especialmente aquelas que articulem os dados quantitativos e as informações sobre a implementação do Simais aos aspectos pedagógicos e contextuais que o permeiam. Apenas a partir dessa ampliação será possível avaliar se o Simais é, de fato, um instrumento efetivo de melhoria da qualidade educacional no Rio Grande do Norte, articulando as demandas locais às agendas globais.

De tal modo, o estado do conhecimento do objeto em estudo revelou-se relevante ao apontar o Simais como um sistema de avaliação em larga escala que difunde práticas e valores associados à produtividade, à meritocracia e ao individualismo, alinhados à lógica de mercado, evidenciando que ainda há um campo significativo de investigações a ser explorado.

Embora, para alguns autores, o sistema possa constituir-se como instrumento de diagnóstico e planejamento educacional, sua efetividade está condicionada à apropriação crítica de seus resultados pelos diferentes atores da rede, especialmente gestores, coordenadores pedagógicos e professores, cuja mediação é fundamental para a conversão dos dados em práticas pedagógicas significativas.

À luz das produções analisadas, torna-se, portanto, imprescindível avançar em estudos que articulem as dimensões pedagógicas e contextuais, ampliando a compreensão sobre as repercussões do Simais no cotidiano escolar, nas práticas docentes e na gestão da educação pública potiguar. Nessa perspectiva, o presente estudo reafirma a relevância e a atualidade do tema, ao contribuir para a consolidação de uma base teórica crítica sobre as políticas de avaliação educacional no contexto do Rio Grande do Norte.

3 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para Ball (2011, p.33), “o desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos”. Torna-se arriscado manter-se os estudos da educação de forma isolada, tampouco alheia à “agenda política de gerenciamento da população”.

Por isso, compreender a expansão dos sistemas de avaliação externa e em larga escala na educação básica, bem como sua materialização no contexto do Rio Grande do Norte, exige a análise contextualizada dos moldes políticos e econômicos nos quais o Simais está enraizado.

Para esse fim, nesta seção, propomo-nos a examinar as transformações ocorridas na administração pública brasileira em decorrência da reforma do Estado, analisando os contextos históricos e econômicos que influenciaram de forma significativa suas estruturas e práticas, bem como suas implicações para o sistema educacional, especialmente no que se refere às avaliações externas e em larga escala.

3.1 Da reforma do Estado à lógica neoliberal

Para Abrúcio (2006), a reforma do Estado abrange novas propostas e transformações que impactam a administração pública, voltadas para o redirecionamento de sua função, “um reengajamento político” (Dardot; Laval, 2016, p.190), cuja finalidade jamais foi enfraquecê-lo, mas sim, fortalecê-lo (Bresser Pereira, 1998). Para tanto, surge a questão: qual é a concepção de Estado que se busca fortalecer?

Para abordar essa questão, recorreremos à definição apresentada por Poulantzas (2000, p.131), segundo a qual o Estado “não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação; é a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe”, ou seja, é uma relação social entre sujeitos mediada pela sua relação com as capacidades do Estado, afastando-se da concepção de entidade de direito próprio.

Além disso, as lutas de força, não apresentam um equilíbrio estático, sendo constantemente transformadas por mudanças no terreno estratégico-relacional do Estado, na dinâmica econômica e na estrutura social mais ampla, assim como através de transformações na estrutura organizacional, nas estratégias adotadas e nas táticas utilizadas (Jessop, 2009).

Dessa forma, o Estado se configura a partir das relações sociais e de classe, o que nos afasta de uma visão puramente institucionalista e avançamos para uma análise mais profunda sobre como as reformas estruturais refletem e reorganizam essas dinâmicas de poder, o que é essencial para interpretar as mudanças na gestão pública e educação.

Para Silva (2018), esse modo de perceber o Estado permite-nos entender as diferentes funções que ele desempenha, que, ao atuar em favor da hegemonia de classe, opera dentro de um campo de equilíbrio instável entre os interesses das classes dominantes e dominadas. Nesse contexto, suas práticas, materializadas sobretudo por meio de leis e políticas públicas, desempenham um papel acentuado na consolidação de um Estado Capitalista, ao mesmo tempo em que negociam e ajustam tensões sociais para garantir a continuidade da ordem estabelecida.

Portanto, sob a lógica do Estado Capitalista, países localizados em diferentes regiões do sistema mundial passam a implementar reformas administrativas no setor público e a reinventar formas de governança que orientam os caminhos delineados, as decisões adotadas e as escolhas realizadas no âmbito das estratégias de intervenção estatal (Schneider; Rostirola, 2016).

Partindo dessa conjuntura, a crise econômica mundial da década de 1970, intensificada pela crise do petróleo de 1973, foi um dos principais catalisadores para a reforma do Estado, que já apresentava sinais de enfraquecimento econômico, social e administrativo. Fatores como a recessão global, a escassez de recursos, a sobrecarga pós-guerra e o impacto da globalização e das inovações tecnológicas afetaram diretamente a capacidade estatal (Abrúcio, 2006).

Segundo Abrúcio (2006), esse cenário, que predominava o modelo burocrático, não apenas refletia a dificuldade de lidar com problemas cada vez mais complexos, como o aumento no número de serviços sociais e funções econômicas desempenhadas pelo Estado, mas também revelou a busca por legitimação diante de uma cidadania cada vez mais exigente e participativa, uma vez que tal modelo não conseguiu romper completamente com as relações clientelistas e corporativas que acabaram por criar uma burocracia limitada, acessível a poucos.

O modelo burocrático, portanto, passou a ser criticado ideologicamente por ser visto como ineficaz, depender excessivamente de profissionais especializados, adotar normas formais padronizadas aplicadas de maneira uniforme e estar intrinsecamente ligado aos mecanismos de controle dos regimes democráticos (Lima, 2021).

Consoante Lima (2021, p.5), “agora considerada lenta e cara, típica do Estado e das organizações e administrações públicas, a burocracia só poderia ser vencida através da adoção dos princípios do mercado e da gestão privada”. Essa leitura, amplamente difundida no contexto das reformas do Estado, sustenta uma narrativa que associa a administração pública tradicional

à ineficiência e ao atraso, deslocando o foco da ação estatal para critérios de eficiência, desempenho e resultados mensuráveis.

Dessarte, todas as transformações, não apenas econômicas, mas também políticas e sociais, refletiram diretamente na administração pública, fazendo surgir um modelo gerencial que, segundo Bresser Pereira (1999, p. 6), “flexibiliza os processos e regulamentos burocráticos, conferindo um grau mais elevado de autonomia e *accountability* para as agências governamentais e seus gerentes”.

Dessa forma, o novo *management* foi apresentado como alternativa ao modelo tradicional baseado na burocracia, profissionalismo e representação política. Inspirado na lógica da gestão privada e no espírito empreendedor, passou a orientar a administração pública, inclusive a educacional, com promessas de maior eficiência e racionalidade (Lima, 2021).

Sob a influência da Nova Gestão Pública, reformularam-se práticas e valores do setor público, promovendo parcerias com a iniciativa privada, novos mecanismos de regulação e contratualização. Conceitos como autonomia e participação foram ressignificados, deslocando-se do campo democrático para agendas voltadas à meritocracia, competitividade e eficiência (Lima, 2021).

Logo, as reformas administrativas desde a década de 1980 baseiam-se em princípios neoliberais, buscando adaptar o Estado à lógica de mercado e à eficiência empresarial. Dessa maneira, os governos de diferentes vertentes ideológicas, ao longo dos anos, aprenderam a governar utilizando a “cartilha” imposta pelos instrumentos de controle do capital financeiro internacional, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Dardot; Laval, 2016; Freitas, 2018).

Por meio da lógica neoliberal, os serviços públicos e seus resultados passam a ser avaliados com base em indicadores de desempenho, que frequentemente são apresentados em rankings, moldando a percepção pública com base em critérios de custo-benefício. Assim, “a expansão dos interesses econômicos nos testes e atividades de medição é a chave para entender a expansão em curso das avaliações externas” (Verger; Fontdevila; Parcerisa, 2018, p. 38).

Nessa perspectiva, os cidadãos são posicionados socialmente conforme seus esforços e méritos, o que redefine a relação entre o Estado e o cidadão, transformando-a em uma dinâmica de troca de serviços (Dardot; Laval, 2016). Assim, novas subjetividades “profissionais” são formadas. Não é apenas o que fazemos que se transforma, mas também quem somos e as possibilidades de quem podemos ou devemos nos tornar (Ball, 2011).

Para Ball (2022, p. 229), ao "neoliberalizar", o indivíduo é convertido em empreendimento e responsável pelo próprio destino, recebendo a oportunidade de alcançar o sucesso, mas também assumindo a culpa caso não o obtenha. Isso ocorre, principalmente, não por imposição direta ou opressão, mas por meio de incentivos, pressões relacionadas às expectativas e mecanismos de medição e comparação, que nos envolvem em dinâmicas de "liberdade controlada".

Desse modo, o gerencialismo é o principal mecanismo de reforma e reengenharia cultural do setor público, marcado pela introdução de lógicas empresariais competitivas e performativas. Ele remodela estruturas, relações de poder e decisões de políticas sociais, substituindo sistemas ético-profissionais por modelos orientados à concorrência, avaliação e desempenho (Ball, 2005).

Essa premissa também sustenta a terceirização de certas tarefas e a ampliação da autonomia das unidades operacionais, o que exige formas eficazes de coordenação e acompanhamento, intensificando a demanda por avaliação, ou seja, uma privatização que chega de forma velada no âmbito público (Dardot; Laval, 2016).

No caso da educação, surgem mecanismos de controle, como as avaliações em larga escala, que, por meio de contrato, concedem aos grupos ou empresas privadas o direito de explorar o serviço por um longo período, mediante o financiamento e a manutenção de infraestrutura.

Nesse contexto, a avaliação emerge como um dos “eixos estruturantes das reformas da administração pública” (Afonso, 2013, p. 271). Com base na individualização dos desempenhos, as informações são consolidadas e transformadas em dados estatísticos, privilegiando números em detrimento de descrições qualitativas e que permite que o Estado regule e conduza tanto a população quanto suas instituições através da publicidade dos resultados.

Pode-se afirmar, a partir de Foucault (2008), que, por meio desses dados estatísticos, é possível governar à distância, uma vez que se conectam fluxos de informação e se orienta a ação governamental com base em metas. Além disso, o autor destaca que a estatística representa o conhecimento das forças e recursos que definem um Estado em determinado momento, funcionando como uma ciência técnica usada para administrar populações e influenciar os modos de ser, pensar e agir dos indivíduos.

Para Dardot e Laval (2016), a Nova Gestão Pública enfraquece a confiança nos valores cívicos e na cooperação coletiva, priorizando eficiência e retorno financeiro em detrimento de concepções mais amplas de justiça. O espírito gerencial prevalece sobre os valores públicos,

substituindo a confiança por um regime de controle e vigilância, desqualificando o compromisso com causas coletivas e promovendo o governo à distância, guiado por interesses individuais, transferindo ao indivíduo a responsabilidade pelo êxito.

Portanto, as avaliações externas são opções atraentes e práticas porque simplificam realidades educacionais complexas em números. Elas criam a ideia de que problemas profundos, como desigualdade e qualidade do ensino, podem ser resolvidos por meio da definição de padrões de comportamento, medição de desempenho e uso de recompensas baseadas nos resultados (Verger; Fontdevila; Parcerisa, 2018).

A OCDE (2013) destaca que a avaliação gera dados cruciais para informar o público (sociedade), orientar o planejamento de políticas e melhorar práticas em todo sistema educacional. Em um cenário educacional cada vez mais complexo, governança e conhecimento se tornam interdependentes, e o sucesso das instituições envolvidas na formulação de políticas educacionais depende da sua capacidade de aprender e se adaptar.

à medida que a avaliação padronizada de alunos se torna uma indústria mais lucrativa, as empresas passam a ter fortes incentivos para fazer *lobby* em favor da expansão da avaliação padronizada como política educacional, influenciando, assim, as atividades dentro do quadro de avaliação e aferição (OCDE, 2013, p. 51, tradução nossa).

Diante desse processo de reestruturação do Estado, pautado pelo gerencialismo e pela lógica neoliberal, no qual a avaliação passa a ocupar um lugar central como instrumento de regulação, responsabilização e controle em escala global, passamos à análise da consolidação desses mecanismos no Brasil como parte de um movimento mais amplo de reformulação da administração pública.

3.2 As mudanças na administração pública no Brasil de 1990 aos idos de 2020: a consolidação das avaliações em larga escala

Desde a década de 1980, fatores externos, como as crises do petróleo, a globalização e a terceira Revolução Industrial, aliados a fatores internos, tais como a crise fiscal, o avanço da inflação e o progressivo desgaste dos modelos patrimonialista e burocrático, evidenciaram a necessidade de redefinir a agenda pública brasileira, inserindo gradualmente a reforma do Estado como uma de suas prioridades (Diniz, 1997).

Nesse contexto, a partir de 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, consolida-se uma transição, já em curso, do modelo burocrático para o modelo de administração

gerencial, respaldado pelas elites modernizadoras, por altos gestores públicos e pela ampla aceitação da opinião pública. (Bresser Pereira, 2006; Diniz, 1997).

Amparado pela legitimidade eleitoral, o governo de FHC promoveu uma ampla reforma do Estado com o objetivo de reduzir o “custo Brasil”, enfrentar a crise econômica e inserir o país na economia global. Para isso, adotou medidas como desregulação, flexibilização trabalhista, corte de gastos, privatizações e abertura ao capital estrangeiro, ao mesmo tempo em que articulou um discurso que tratava direitos sociais como entraves ao desenvolvimento (Silva, 2004).

As práticas associadas a esse paradigma começaram com a chamada Reforma Bresser⁴, através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), conduzido pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Essa reforma foi estruturada a partir de um diagnóstico crítico que destacava limitações presentes na Constituição de 1988 e buscava incorporar lições das experiências internacionais mais recentes, especialmente aquelas influenciadas pelos princípios da Nova Gestão Pública (Abrúcio, 2007).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado propôs a descentralização de atividades públicas, transferindo parte delas para o setor privado ou para organizações do terceiro setor⁵. Dessa forma, com a adoção do modelo de administração pública gerencial, baseado nos princípios de eficiência e eficácia, passou-se a defender um controle estatal orientado por resultados, com definição clara de objetivos e metas, além de uma gestão racional dos recursos humanos, materiais e financeiros (Silva, 2025).

Nesse movimento de transformação institucional, consolidam-se novas concepções sobre o papel do Estado, que passa a exigir mudanças na estrutura de poder, nos modelos organizacionais e na gestão pública. A regulação e a intervenção governamental ganham relevância na ampliação dos direitos sociais, enquanto o Estado assume uma função mais estratégica, como promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social (Queiroz, 2011).

A educação se torna uma mercadoria guiada por valores empresariais e medidas padronizadas de desempenho. Paralelamente, o Estado desloca a responsabilidade pelas desigualdades educacionais para outros atores ou instâncias, como escolas, famílias e estudantes, ao mesmo tempo em que tenta se isentar da crise de legitimidade gerada pelos

⁴ Em alusão a Luiz Carlos Bresser-Pereira, então ministro da Administração e Reforma do Estado.

⁵ O conjunto de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que atuam de forma autônoma na prestação de serviços de interesse público ou coletivo, mas que pode gerar receita para sustentar suas atividades.

impactos das decisões do próprio mercado (Apple, 2002b). “Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante” (Apple, 2002a, p. 56).

Nesse contexto, o campo educacional sofre mudanças estruturais, uma vez que a educação desempenha um papel central na disputa por diferentes projetos de sociedade, pois influencia tanto a estrutura social quanto a formação dos cidadãos e trabalhadores. Longe de ser neutra, ela é um espaço de embates entre classes e frações de classe que buscam impor sua visão de mundo e conquistar a hegemonia, tornando-se um campo estratégico de disputa ideológica (Accioly; Silva; Silva, 2023).

Uma política educacional que, para Perboni, Militão e Di Giorgi (2019), tem sido guiada pela lógica do “quase-mercado”, modelo no qual o setor público adota práticas de gestão inspiradas no mercado, mas sob controle estatal. Nesse cenário, o Estado assume funções de regulação e avaliação, enquanto mecanismos privados de gestão e controle são inseridos nas instituições públicas.

Segundo Freitas (2004, p. 664), a partir da centralidade da qualidade do ensino na agenda federal, consolidou-se a articulação entre avaliação e informação educacional como pilares da “boa governança educacional”. Nesse cenário, o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) ganhou destaque como instrumento da reforma gerencialista, apoiado na modernização dos sistemas de estatísticas e indicadores.

Dessa maneira, a avaliação assume um papel político significativo, estreitamente ligado aos interesses do mercado, dado que a educação deixou de ser um serviço exclusivo do Estado, o conhecimento passa a ser tratado como um bem negociável (Afonso, 2000; Queiroz, 2011).

É um processo de mercantilização da educação que se articula com dinâmicas globais, como mostra Dale (2004), ao propor o conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Essa agenda explica como organismos internacionais, como a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO, influenciam as políticas educacionais nacionais por meio da padronização curricular, da responsabilização docente e da gestão por resultados, enfraquecendo a autonomia dos Estados, especialmente os países periféricos.

Souza (2016) complementa essa visão ao destacar que, embora não seja totalmente coordenada, essa agenda global promove uma convergência regulatória que ressignifica a educação com foco na competitividade econômica, restringindo a capacidade dos Estados de definirem suas próprias políticas.

Nesse sentido, a globalização se manifesta como um arranjo político e econômico que utiliza os organismos internacionais como instrumentos de influência, com o objetivo de

preservar a ordem capitalista global, fazendo da educação um recurso estratégico a serviço dessa lógica (Souza, 2016).

Logo, o Estado adota uma nova forma de atuação: como avaliador, que intervém para supervisionar aspectos fundamentais de diversas áreas, inclusive da educação. Para isso, investe na definição de objetivos, estratégias e critérios de qualidade, além de controlar instituições e cursos por meio de agências avaliadoras que contam com a participação de especialistas da área (Queiroz, 2011).

Essa lógica se materializa, em âmbito educacional, nas chamadas avaliações externas e em larga escala. Portanto, na interseção entre a reforma do Estado e a centralidade das políticas de avaliação, emerge a concepção do chamado Estado Avaliador, uma vez que a avaliação se tornou um pré-requisito essencial para viabilizar os mecanismos de controle, com ênfase nos resultados em vez dos processos (Afonso, 2000; Maier; Sandri; Zanardini, 2023), que segundo Sudbrack e Cocco, (2014) é uma prática que vem a ser “cristalizada” nos governos Lula e Dilma.

Singer (2012) descreve que, ainda durante o governo FHC, emerge o fenômeno do "lulismo", modelo político que buscava redefinir as relações entre Estado, sociedade e economia por meio de respostas às demandas das camadas mais vulneráveis. Sendo a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) a representação da ascensão de um presidente de origem popular, em claro contraste com seus antecessores oriundos das elites (Oliveira, 2009; 2015).

No governo Lula, que teve sua vitória impulsionada pela promessa de enfrentamento do desemprego e da desigualdade (Clementino; Oliveira, 2023), estabeleceu uma base de apoio por meio de coalizões com a burguesia interna⁶, articulando interesses distintos entre frações de classe (Boito Jr, 2018; Singer, 2012). As políticas implementadas foram de caráter governamental, e não estrutural, caracterizando um "intervencionismo fraco" que promoveu avanços sociais sem romper com a lógica do capital (Miranda, 2021).

No campo educacional, os governos Lula aprovaram o Piso Nacional dos Professores e criaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliando o financiamento da educação básica e buscando reduzir desigualdades regionais, embora persistam desequilíbrios entre os estados (Oliveira, 2011). A Emenda Constitucional nº. 59/2009 reforçou a educação como direito

⁶ Com base em Nicos Poulantzas, Boito Jr. (2018) utiliza os conceitos de **burguesia interna** para descrever a fração de classe, composta por setores como agronegócio, mineração, construção civil e grandes bancos.

fundamental, estendendo a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica e promovendo inclusão de grupos historicamente excluídos (Clementino; Oliveira, 2023).

Em 2005, o Saeb passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), aplicada por amostragem e mantendo as características tradicionais do Saeb; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, de base censitária, que possibilitou a geração de resultados por escola nas redes públicas do ensino fundamental, viabilizando mecanismos de responsabilização (Silva; Garcia, 2022).

Para as autoras Silva e Garcia (2022), os resultados dessas avaliações combinados aos indicadores de rendimento escolar (como aprovação, repetência e evasão), passaram a constituir a base de cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que será abordado mais adiante de forma pontual.

No debate sobre as reformas educacionais no governo Lula, é essencial considerar os desdobramentos da década de 1990, marcada pela descentralização, sistemas de avaliação dos resultados e responsabilização dos “atores sociais”. Ainda nesse período, empresários da sociedade civil manifestaram seu desejo em reconhecer sua cota de “responsabilização social”, passando a atuar ativamente como interlocutores privilegiados de agentes políticos (Shiroma; Garcia; Campo, 2011, p. 227).

Contudo, é somente em 2006, no contexto do governo Lula, que a Fundação Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerda, com apoio do Programa para Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (PREAL)⁷, organizaram a Conferência Ações de Responsabilização Social em Educação, resultando, por meio de debates, um documento final intitulado de Compromisso Todos pela Educação (Shiroma; Garcia; Campo, 2011).

Shiroma, Garcia e Campo (2011) apresentam que o Compromisso tem como objetivo engajar a iniciativa privada e entidades do chamado "terceiro setor" para atuarem de maneira articulada, complementar e alinhada ao Estado na implementação de políticas públicas. No centro de suas estratégias está a ideia de corresponsabilidade e a valorização de princípios como eficiência, eficácia e efetividade. Seu foco principal recai sobre a elevação da qualidade da educação, entendida a partir de indicadores quantificáveis produzidos por avaliações externas. O que nos induz a concordar que:

⁷ Criado em 1994, no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA), após a primeira Cúpula das Américas, com direção compartilhada por agências privadas dos EUA (IAD) e do Chile (CINDE). Seu objetivo é promover reformas educacionais na América Latina, articulando uma rede internacional de colaboradores e buscando formar consensos sobre mudanças consideradas necessárias. Declara como missão contribuir para a melhoria da qualidade e equidade da educação na região (Uczak, 2020).

“ao apelar para um grande pacto social em prol de algo tão caro a todos nós que a educação, os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública” (Shiroma; Garcia; Campo, 2011, p. 225)

Como desdobramento, o Compromisso Todos pela Educação conquista a adesão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cuja participação se concretizou por meio da inclusão de suas metas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com Oliveira (2009), o PDE buscou estabelecer um regime de colaboração entre o governo federal, os municípios e a sociedade civil, promovendo uma lógica de governança compartilhada e responsabilização com vistas à elevação dos indicadores educacionais, especialmente na educação básica. Essa diretriz foi formalizada pelo Decreto nº. 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Para Saviani (2007), o “Compromisso Todos pela Educação”, embora apresente metas relevantes para a ampliação do acesso e da qualidade da educação básica, deve ser analisado com cautela por sua vinculação a interesses empresariais. O autor problematiza a adesão do Estado a essa agenda, destacando que ela se orienta por uma lógica de mercado, na qual a educação é tratada como produto, os estudantes como resultados e a escola como prestadora de serviços.

Nesse sentido, ainda que o movimento defenda maior investimento na educação básica, mantém contradições ao sustentar posições alinhadas à redução do papel do Estado e à privatização, especialmente no ensino superior. Assim, Saviani (2007) alerta que tal perspectiva tende a subordinar a educação pública a princípios gerenciais e de “qualidade total”, reforçando mecanismos de controle e limitando sua função social mais ampla.

Diante desse cenário, é criado, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que se consolidou como a principal referência para a aferição da qualidade da educação básica no Brasil.

Inspirado em modelos internacionais, especialmente os adotados pela OCDE, o IDEB contribuiu para alinhar o país aos padrões educacionais dos países desenvolvidos, ao mesmo tempo em que viabilizou a descentralização das ações e o engajamento dos atores locais, mantendo, contudo, o controle das políticas educacionais sob a esfera do governo federal (Oliveira, 2009).

Em entrevista, Luiz Fernandes Dourado destaca que, desde a década de 1990, as políticas educacionais passaram a priorizar resultados em detrimento dos processos, com

centralização no Inep e ênfase excessiva em testes. E apesar da eleição de um governo democrático-popular, em 2003, ter promovido transformações na Educação Básica, destacando a criação do IDEB, não alterou o predomínio da cultura avaliativa centrada em exames, já consolidada de forma hegemônica. (Sabia *et al.*, 2023).

Uma cultura avaliativa que combina a descentralização com mecanismos de responsabilização e monitoramento, garantindo maior autonomia aos entes locais, mas reforçando o papel de regulação da União (Oliveira, 2011; 2009). Dessa forma, os governos, ao recorrerem a sistemas de avaliação em larga escala desenvolvidos por especialistas externos ao contexto escolar, fundamentam suas escolhas e ações na busca pela eficiência administrativa, vista como um fim "indiscutível" (Oliveira, 2015).

Esse enfoque desloca o debate do direito à educação para a eficiência do sistema, priorizando o desempenho e o mérito como critérios de justiça, com base em uma suposta igualdade de condições. Uma abordagem que ignora as profundas desigualdades internas do sistema educacional brasileiro e a insuficiência de mecanismos que promovam a equidade. A educação deixa de ser vista como um direito universal e transforma-se em um objeto regulado por especialistas em métricas e números, desvirtuando sua função essencial na sociedade (Oliveira, 2015).

O governo Dilma Vana Rousseff (PT) deu continuidade à política educacional iniciada nas gestões anteriores, promovendo ajustes pontuais na LDB, como a inclusão de dispositivos voltados à educação indígena, à educação ambiental e à proteção e defesa civil. Entre as medidas de maior alcance, destaca-se a Lei n. 12.796/2013, que adequou a LDB à Emenda Constitucional n. 59/2009, estendendo a obrigatoriedade da educação básica para a faixa dos 4 aos 17 anos.

Outro destaque, no governo Dilma, foi a criação do PRONATEC, instituído pela Lei n. 12.513/2011, com o objetivo de ampliar o acesso à educação profissional e tecnológica gratuita, por meio de subprogramas como a Bolsa-Formação, o Fies Técnico e a Rede e-Tec Brasil. O programa também contribuiu para a expansão da Rede Federal de EPT, com a criação de novos campi em todas as unidades da Federação.

De acordo com Silva e Garcia (2022), ao final do governo da presidenta Dilma, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), por meio da Portaria

MEC nº. 369, de 5 de maio de 2016, em consonância com as diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)⁸.

Para as autoras supracitadas, o sistema foi concebido com base em uma abordagem mais ampla e integrada da avaliação, visando garantir a realização de um processo avaliativo nacional que contemplasse todas as etapas e modalidades da educação básica, na “perspectiva de garantir a universalização do atendimento escolar, por meio de uma educação de qualidade e democrática, a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades educacionais” (Brasil, 2016a, art. 1º).

O período que deveria marcar a implementação plena das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, foi impactado por um golpe parlamentar que rompeu com a legalidade democrática no Brasil, resultando em significativos retrocessos na agenda de políticas públicas, evidentes nas áreas de financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores (Dourado; Oliveira, 2018).

Como resultado, do *impeachment* de Dilma, emerge uma contrarreforma de caráter conservador e privatista, marcada por um amplo processo de desregulação que favoreceu a expansão do setor privado e mercantil no sistema educacional. A lógica mercantil tornou-se predominante, permeando tanto os instrumentos legais quanto às ações e programas que abrangem todas as etapas da educação, desde a educação infantil até a pós-graduação (Dourado; Oliveira, 2018).

Sob o governo de Michel Temer (MDB), através do decreto Presidencial nº. 9.432 de 29 de junho de 2018, em substituição ao Sinaeb, estabeleceu-se a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, na qual concentrou o Saeb, o Encceja e o Enem em um mesmo escopo normativo. A partir dessa reconfiguração, o Saeb passou a incorporar avaliações e sistemas de informação voltados a todas as etapas da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com o propósito de intensificar o controle sobre os desempenhos escolares e ampliar a vigilância sobre os resultados educacionais (Silva; Gracia, 2022).

Com Jair Bolsonaro na presidência, de orientação ultraneoliberal e neoconservadora, aprofundaram-se a precarização do trabalho e a desigualdade. As universidades e as ciências foram alvos frequentes de ataques, sendo associadas à "militância ideológica" e à "doutrinação

⁸ “Com ações voltadas a nortear a universalização da educação básica, erradicação do analfabetismo, oferecimento de educação em diversas modalidades, ampliação do acesso ao ensino superior, formação e valorização docente financiamento educacional e gestão democrática” (Ferreira, 2016, p. 413)

marxista". Houve cortes orçamentários significativos, com a alegação de que as universidades federais eram locais de "balbúrdia". Cursos de ciências humanas, como Filosofia e Sociologia, foram deslegitimados, enquanto o governo priorizava áreas consideradas mais "funcionais" para o mercado (Coelho, 2021).

O desmonte de conselhos e o enfraquecimento de mecanismos participativos agravaram a exclusão social e prejudicaram principalmente a população mais vulnerável. Apesar de propor algumas iniciativas, como programas de alfabetização e escolas cívico-militares, a ausência de planejamento técnico e conflitos internos resultaram em um MEC desorientado e pouco eficiente (Michelato, 2024).

As ações do governo, alinhadas à transferência de responsabilidades do Estado para o mercado, desconstruíram conquistas históricas, como a garantia de acesso universal à educação básica de qualidade. A falta de coordenação nacional durante a pandemia acentuou ainda mais esses problemas, o governo Federal reduziu os gastos em educação, impactando diretamente os grupos mais vulneráveis, deixando um legado de maior desigualdade e exclusão no campo educacional do país (Clementino e Oliveira, 2023; Valente e Pereira, 2023).

Durante a pandemia de COVID-19, o governo Bolsonaro deu início à nova Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, que foi regulamentada por meio das Portarias MEC nº. 458/2020 e nº. 10/2021, com a reformulação da designação "Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica", como constava no Decreto nº. 9.432/2018. As portarias estabeleceram tanto normas complementares necessárias ao cumprimento do "novo Saeb" quanto instituíram os parâmetros e fixou diretrizes gerais para a adequação do Saeb às novas diretrizes (Silva; Garcia, 2022, p. 29)

Esse "novo Saeb" mantém a centralidade da avaliação externa e ignora mecanismos de autoavaliação ou avaliação institucional, limitando-se a um padrão mínimo de qualidade. Com isso, aposta-se nos efeitos simbólicos da mensuração, sem garantir políticas ou recursos que enfrentem as desigualdades educacionais históricas, especialmente aquelas que afetam a classe trabalhadora (Silva; Garcia, 2022).

Segundo Tolentino-Neto (2023, p. 25), a BNCC insere-se como um verdadeiro "farol" orientador "da navegação de grande parte das políticas e ações educacionais" no país. Nesse sentido, Dourado e Oliveira (2018) situam esse documento no âmbito das políticas implementadas após o impeachment de Dilma Rousseff, marcadas pela substituição da valorização da diversidade por uma lógica de padronização curricular. Tal orientação favorece o alinhamento do currículo às avaliações externas, com ênfase nos resultados em Língua

Portuguesa e Matemática, reforçando um enfoque tecnicista centrado na mensuração de competências, em detrimento de uma formação mais ampla.

No pós-golpe, há retrocessos na política e na avaliação da Educação Básica com a retomada de concepções “tecnocráticas”, agora repaginadas, envolvendo o discurso de habilidades e competências, inclusive as chamadas competências socioemocionais, que passam a povoar o imaginário dos professores. [...] Questões importantes perderam centralidade no âmbito do aparato governamental, no Inep, no MEC, no Sistema Nacional de Educação, incluindo a importância de ampliar o horizonte do Ideb. Isso se deve à retomada das métricas e da perspectiva da avaliação como resultado, como instrumento, agora naturalizado, de ranqueamento e até de compensação por meio de bônus e de outras medidas às instituições ou aos profissionais da educação (Sabia *et al.*, 2023, p. 127).

Verifica-se, assim, uma redução da autonomia, da valorização da diversidade e das particularidades locais, em favor de uma centralização curricular. As definições e os mecanismos de implementação passam a ser controlados pelos planejadores das políticas federais, por meio de instrumentos como financiamento, gestão centralizada, avaliações, formação de professores, entre outros (Dourado; Oliveira, 2018).

A vitória de Lula, em 2022, ocorreu em uma das eleições mais conturbadas desde a Constituição de 1988, não representa automaticamente um retorno à normalidade. Não será um processo simples ou imediato. O país enfrenta desafios imensos, que exigirão esforços coordenados para reconstruir pontes sociais, fortalecer as instituições democráticas e lidar com questões estruturais que dividem a sociedade (Andrade, 2023).

Apesar da eleição em 2023 trazer expectativas quanto à retomada de políticas educacionais inclusivas e ao fortalecimento do sistema público de ensino, as amplas alianças políticas formadas pelo governo e a escolha de Camilo Santana para liderar o Ministério da Educação, conhecido por sua experiência em políticas de gestão e meritocracia, sugerem potenciais contradições na abordagem educacional do novo governo. A suspensão provisória do Novo Ensino Médio (NEM) ilustrou essas tensões, revelando tanto resistências internas no MEC quanto esforços para dialogar com movimentos sociais (Clementino; Oliveira, 2023).

Para Jakimiu (2023), considerando a postura conciliadora do governo em relação ao setor empresarial, fica claro o protagonismo, a prioridade e a legitimidade que esses grupos terão no processo de consulta pública. Embora, em seguida, a revogação da reforma do Ensino Médio tenha sido anunciada, isso não interrompeu sua implementação em todo o país. O que ocorreu foi apenas a suspensão dos prazos estabelecidos no cronograma nacional para a execução do “Novo Ensino Médio”, permitindo que as atividades continuem conforme planejado.

Com relação à centralidade das avaliações externas, lançou-se, em 2023, a Portaria nº. 267, que constitui as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica. O documento, além de firmar a divulgação dos resultados via coletiva de imprensa e a não divulgação pública dos testes cognitivos e seus itens devido às características metodológicas da avaliação, apresenta o seguinte excerto:

O Saeb é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica:

I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;

II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;

III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;

IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa (Brasil, 2023b, p.1).

É nesse movimento de fortalecimento das avaliações em larga escala no país que se insere a instituição do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR); como uma das formas de complementação de recursos financeira da União ao Fundeb, ao articular os critérios anunciados de desempenho, participação e redução das desigualdades aos critérios de financiamento da educação básica. Para ter acesso aos recursos, as redes de ensino precisam comprovar o cumprimento de cinco condicionalidades previstas em lei e em regulamentações específicas, dentre as quais se destacam:

II – Participação de pelo menos 80% dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica.

III – Redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades (Brasil, 2020, Art. 14).

Tais condicionalidades incidem diretamente na gestão educacional e escolar, mediada pelo de financiamento da educação básica. Em grande parte dos casos, a inabilitação das redes para o recebimento do VAAR ocorreu em razão do não cumprimento das exigências previstas na Lei nº. 14.113/2020, especialmente aquelas relacionadas à participação mínima de estudantes nos exames do sistema nacional de avaliação da educação básica e à redução das

desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais, mensuradas por meio desses mesmos exames.

Para Lima (2025), o Novo FUNDEB, como política permanente, com ampliação de recursos e incorporação de critérios de equidade atrelados ao desempenho educacional assume caráter assistencialista, seletivo e compensatório, de controle social. A vinculação entre financiamento e resultados (VAAR) introduz uma lógica meritocrática, exigindo avanços prévios dos entes federados, o que pode inverter a lógica de redução das desigualdades e reforçar seu caráter ideológico. Dessa forma, a política passa a regular as desigualdades por meio de indicadores de desempenho, sem enfrentar suas causas estruturais, reforçando a lógica do capital na educação.

Essa lógica evidencia a permanência do discurso do novo gerencialismo na educação, que foca nos propósitos instrumentais da escolarização, como o aumento de padrões e desempenhos medidos por avaliações e frequência, muitas vezes associado a termos empresariais como excelência, qualidade e eficiência (Gewirt e Ball, 2011).

De acordo com Laval (2019), o neoliberalismo contemporâneo não surgiu para modificar a escola de forma abrupta. As mudanças observadas são, na verdade, uma atualização de uma tendência já existente, agora inserida em uma fase mais avançada da sociedade de mercado. O próprio mercado funciona como o principal incentivo para a dedicação dos gestores, pois possibilita a convergência entre seus interesses e seus valores.

Assim, a escola deixa de ser pensada prioritariamente como espaço de formação humana ampla e passa a ser organizada segundo racionalidades operacionais, baseadas no cálculo de competências, na mensuração de desempenhos e na busca por eficiência. O sentido da instituição educacional passa, então, a ser definido pela lógica da gestão e da avaliação, e não mais pelos valores humanistas que historicamente a fundamentam (Laval, 2019).

4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL E O SURGIMENTO DOS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO

A manchete no portal de notícias Terra evidencia como a qualidade da educação básica é compreendida, ao vinculá-la diretamente ao cumprimento de metas, expressas por meio de médias publicizadas: “Brasil fica estagnado na qualidade da educação e longe da maioria das metas: Ideb, principal indicador do MEC, reúne dados de aprendizagem e de aprovação de alunos da rede pública e particular; aumento da nota foi de apenas 0,1 ponto” (Ferreira, 2024).

Para entender o porquê desse entendimento ser tão comum, iniciamos por fazer um breve resgate histórico sobre a análise de desempenho escolar no país e sobre como se chegou ao sistema de avaliação que conhecemos hoje, destacando a consolidação das avaliações externas em larga escala ou das políticas de avaliação externa e sua expansão para os estados do Nordeste, até chegarmos ao Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais).

4.1 A implantação das políticas de avaliação externa e em larga escala no Brasil

A Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação como um direito de todos e estabelece que ela deve ser efetivada com base em princípios, incluindo a "garantia do padrão de qualidade". Contudo, esse preceito constitucional não foi suficiente para definir claramente o que se entende por padrão de qualidade ou quais elementos deveriam compô-lo no contexto do ensino brasileiro (Coelho, 2008; Horta Neto, 2007).

Para Gatti (2014), a análise de desempenho escolar, associada a projetos de avaliação externa de sistemas educacionais, como iniciativas governamentais, é uma prática relativamente recente no Brasil. Embora experiências desse tipo de avaliação tenham sido realizadas em diferentes períodos de nossa história educacional, elas foram mais identificadas como estudos do que como procedimentos relacionados a políticas educacionais ou à administração escolar de maneira direta.

Em 1953, durante o segundo mandato de Vargas, houve a separação entre as áreas de educação e saúde, com a criação do Ministério da Saúde e a renomeação do Ministério da Educação e Cultura. O Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) foi criado para levantar dados sobre educação e cultura. Em 1961, sob o regime parlamentarista, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que pela primeira vez mencionou a "qualidade da educação", associando-a aos índices de produtividade em relação ao custo. Esse tema se tornaria relevante globalmente a partir da década de 1980, com as reformas neoliberais.

Esse primeiro movimento da avaliação da educação básica no Brasil se relaciona também com o que ocorre e impulsiona a avaliação educacional no contexto internacional. Constituem parte desse contexto de influência, a aprovação do *Primary and Secondary Education Act*, em 1965, nos Estados Unidos e a publicação do Informe Coleman em 1968, que se conjugam com a criação da *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA*, que se propõe a promover e realizar estudos internacionais de avaliação educacional, e ainda com a experiência de construção, nos anos de 1970, de indicadores internacionais de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (Coelho, 2008, p.233).

O Relatório Coleman, citado por Coelho (2008), teve sua relevância por ser um estudo que, encomendado pelo governo americano, teve como objetivo entender a relação entre as características das escolas e o desempenho dos alunos. O relatório foi um dos primeiros a relacionar a qualidade da educação com os resultados, e é considerado uma referência para estudos sobre a eficácia das escolas, apontando que as diferenças econômicas, de raça, origem geográfica, social e outras teriam potencial para influenciar os resultados educacionais (Bonamino; Franco, 1999), com ampla divulgação internacional, inclusive no Brasil.

Em 1970, durante o governo Médici, o INEP ganhou autonomia administrativa e financeira, e em 1972 foi renomeado como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, com a missão de promover e coordenar pesquisas educacionais, mas sem realizar avaliações educacionais. Em 1976, a CAPES iniciou a primeira avaliação educacional no Brasil, focada nos programas de pós-graduação.

É preciso, neste momento, ter a percepção de que foram os arcabouços de pesquisa e planejamento educacionais conduzidos no país que deram suporte para a elaboração, implementação e consolidação de uma proposta de um sistema de avaliação em âmbito nacional nos finais dos anos 80 (Coelho, 2008).

Alinhando-se a tendência internacional, o Brasil dá início, em 1987, a estudos e testes sobre rendimento escolar, com a responsabilidade de estruturar o que viria depois a ser o atual sistema de avaliação. No ano de 1988, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, requereu a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), que, a partir das exigências do Banco Mundial, teve sua primeira ação com a realização de um projeto-piloto que objetivava consolidar instrumentos e procedimentos em dois estados, Paraná e Rio Grande do Norte. No entanto, devido à escassez de recursos, o sistema só foi efetivamente implementado em 1990, quando ocorreu a primeira avaliação nacional em escolas públicas (Bonamino; Franco, 1999; Maluf, 1996).

É importante frisar, que um dos estímulos, não só para o Ministério da Educação, mas para alguns estados refletirem sobre a avaliação educacional no país, tem ligação com sua participação, nos anos de 1990, no Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (Pisa). Tratou-se de um comparativo entre 27 países, que, embora tenha sido limitada a Fortaleza e São Paulo, apresentou um resultado precário de desempenho dos alunos brasileiros de 13 anos, ficando em penúltimo lugar. Nesse contexto, organizou-se avaliações nacionais e estaduais, com ampla divulgação dos seus resultados, para, assim, garantir

melhorias no campo educacional, já apontado, assim, a influência de organizações internacionais (Gatti, 2009).

No final de 1991, o INEP se responsabiliza pela coordenação e administração do Sistema, que passa a ser intitulado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Em convênio com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e com base em resultados da aprendizagem aferidos por recursos quantitativos.

Em 1993, o ministro Murílio Hingel, no governo Itamar Franco, lançou o Plano Decenal de Educação para Todos, que incluía medidas para aprimorar a educação no Brasil e implementar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com a perspectiva de avaliar o aprendizado dos estudantes e o desempenho das escolas. O plano também propunha a criação de centros de estudo e pesquisa em avaliação e a capacitação de profissionais na área.

Mas, foi em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que se enfatizou a descentralização e a melhoria da eficiência, autonomia e participação social na gestão pública, impactando a educação. Propôs-se a realização de uma avaliação institucional com o propósito de identificar a função de cada órgão da administração pública, visando promover o realinhamento com os objetivos estratégicos do Estado. A partir disso, seria desenvolvida uma metodologia de avaliação baseada na construção de indicadores de desempenho, permitindo mensurar o grau de alcance dos objetivos estabelecidos.

É importante destacar, que, contrariamente ao que tem se difundido, a avaliação externa no Brasil não teve início durante o governo FHC. Muito antes desse período, no início dos anos 80, diversos foram os estudos e pesquisas desenvolvidos pelo MEC e por entidades privadas, notadamente a Fundação Carlos Chagas. Foram estes estudos que formaram a base para a elaboração de um sistema de avaliação tão sofisticado como o SAEB. O que sim é verdade é que foi durante o governo FHC que a avaliação externa ganhou notoriedade e centralidade. (Horta Neto, 2007, p. 13)

A LDBEN (Lei 9.394), aprovada em 1996, apresenta pela primeira vez a referência à coleta de informações e avaliação para melhorar a qualidade do ensino. A União foi incumbida de coletar, analisar e divulgar informações educacionais e de garantir, em colaboração com os sistemas de ensino, um processo nacional de avaliação do rendimento escolar.

No ano de 1997, o INEP, que durante o governo Collor teve pouca relevância e quase foi extinto, retoma um papel mais ativo na formulação da avaliação, desenvolvendo, também, as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb. Esse desenvolvimento seguiu um processo semelhante ao adotado durante os primeiros estudos que resultaram no SAEB em 1990, começando com uma ampla consulta nacional sobre os conteúdos ensinados nas escolas de

ensino fundamental e médio, incluindo a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que se tornou objeto de conhecimento escolar.

O ciclo de avaliação do Saeb de 1997 foi um marco importante para a consolidação da avaliação da educação básica no Brasil. A partir desse ciclo, foram feitas poucas alterações nos ciclos seguintes. Uma das novidades foi a criação de uma escala de proficiência única para cada disciplina avaliada, o que possibilitou a comparação com os resultados do ciclo de 1995 do Saeb e abriu caminho para futuras comparações.

De acordo com Brooke, Alves e Oliveira (2015), nos primeiros ciclos do Saeb, o objetivo era disseminar a cultura de avaliação educacional em todo o Brasil, envolvendo secretarias estaduais e municipais de educação. A intenção era conscientizar sobre os baixos resultados de aprendizagem e a má qualidade da educação, e, ao mesmo tempo, enraizar a prática de avaliação externa e formar especialistas. Sendo, a partir da terceirização, com a contratação de instituições como a Fundação Carlos Chagas e Cesgranrio, que o governo federal buscou garantir maior profissionalismo e segurança nos processos avaliativos. Esse modelo se consolidou no ciclo de 1997 e segue até hoje, inspirado por práticas internacionais.

Assim, para Bonamino e Sousa (2012), o Saeb sempre foi uma avaliação planejada para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica em diferentes regiões geográficas e estados do Brasil por meio de testes cognitivos elaborados com base em matrizes de referência que sintetizam o que é comum nas diversas propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais.

Progressivamente, foram introduzidas inovações metodológicas que conformaram sua estrutura atual, dentre as quais se destacam: a terceirização de empresas selecionadas por licitação pública, conforme discutido por Ball (2004) no âmbito da incorporação de mecanismos de mercado na gestão das políticas educacionais. Essas empresas são responsáveis pela logística, aplicação e processamento dos testes; a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), com divulgação dos resultados em escalas de proficiência; a focalização em anos específicos da trajetória escolar (2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); a ênfase em Língua Portuguesa e Matemática; e a aplicação de questionários contextuais a estudantes, gestores e professores (Brasil, 2023b).

Trata-se de uma avaliação centrada em testes padronizados que, ao definirem conteúdos e habilidades mensuráveis, passam a orientar o currículo escolar e as práticas pedagógicas. Esses instrumentos também têm sido mobilizados com o propósito de promover a equidade, ao incorporar indicadores de desempenho e critérios de redução de desigualdades educacionais,

ainda que tal abordagem se concentre em aspectos mensuráveis e nem sempre alcance as determinações estruturais dessas desigualdades.

Para Gatti (2009), é crucial questionar quais aspectos pedagógicos realmente trazem inovação educacional, visto que ao analisar o modelo globalmente utilizado nesse tipo de avaliação, revela-se uma deficiência de informações relevantes para nortear os processos de ensino, o que destaca a necessidade de adaptação das escolas e redes para alcançar as metas estabelecidas.

Acredita-se que essas avaliações evoluíram para se tornar um componente fundamental das ações políticas em educação, principalmente no nível federal, conectando vários financiamentos de programas aos resultados do IDEB. Argumentando-se que isso reflete uma tendência crescente de produtividade na educação, que tem se intensificado progressivamente. Dessa forma, evidencia-se um modelo gerencialista que orienta as políticas educacionais, centrado exclusivamente nos resultados de desempenho dos alunos, priorizando a ideia de um estado avaliador e controlador, que sobrepõe preocupações com o currículo, a formação de professores e outras questões essenciais (Gatti, 2009).

A reforma, inspirada na nova gestão pública, está diretamente ligada aos modelos de gestão que ocultam seus verdadeiros articuladores: empresários comprometidos com a agenda neoliberal. Contribuindo para o enfraquecimento do sistema público de educação, ao direcionar recursos para o setor privado. Esse processo é reforçado pelo controle sobre o processo pedagógico e pela aplicação de avaliações censitárias (Freitas 2018).

O intuito é trazer as instituições escolares para operarem dentro de uma lógica mercadológica direta (como concorrência, busca por lucro e incentivos baseados em desempenho financeiro), estando submetidas aos mecanismos típicos do setor privado, em que a eficiência e a qualidade emergem da concorrência (Freitas, 2018). Por conseguinte, a avaliação e o controle tornam-se imprescindíveis, baseados na suposição de que as pessoas agem em busca de vantagens pessoais, o que exige mecanismos de vigilância e responsabilização.

Dessa forma, o ideal neoliberal no campo educacional almeja, segundo Freitas (2018, p.33-34),

[...] introduzir, *em algum grau*, no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial.

Conforme Afonso (2000), o Estado, priorizando a renovação do serviço público, passa a adotar uma orientação centrada na avaliação, e colocando maior ênfase nos resultados alcançados do que nos procedimentos utilizados. Nessa realidade, com base em Freitas (2018), a educação é desvinculada de seus laços sociais, sendo tratada como uma questão exclusivamente de gestão. Acredita-se que as escolas possam ser "consertadas" pela inserção no livre mercado, com propostas que se restringem às variáveis intraescolares e negligenciam fatores extraescolares, como as condições de vida das crianças e seu impacto na educação. Esse modelo atribui exclusivamente aos professores e às escolas a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, gerando competitividade entre escolas e estudantes.

Além disso, o controle da instrução é ampliado por meio da produção de materiais didáticos e do uso de plataformas de aprendizagem interativas, criando, ao redor das escolas, um mercado de consultorias e assessorias voltado a atender essas novas demandas. Logo, o empresariado e suas fundações buscam influenciar diretamente os conteúdos, métodos e finalidades da educação, com a concepção de meritocracia, na qual sustenta o neoliberalismo (Freitas, 2018).

O termo "conhecimento" cede lugar à palavra "competência", um conceito estratégico tanto no ambiente empresarial quanto no educacional, que desafia a função tradicional da escola: a transmissão de saberes e a formação intelectual e cultural em seu sentido mais amplo. A competência é definida como aquilo que torna o indivíduo funcional dentro da organização produtiva. Nesse cenário, a ideia de competência sustenta os discursos que moldam as relações de poder entre os grupos sociais, remetendo à própria estrutura do Estado (Laval, 2019).

Assim, consoante Laval (2019), houve uma intensa mobilização em torno da institucionalização e uniformização dos processos de avaliação. A definição de padrões de qualidade e critérios comparativos, baseada em categorias estatísticas, tornou-se um campo de grande interesse, envolvendo um mercado ativo no qual participam diversos organismos nacionais e internacionais, como a Associação Internacional para Avaliação do Rendimento (IEA). A OCDE também desempenha um papel central nesse contexto, por meio de seus indicadores internacionais de educação e estudos comparativos sobre competências.

Tanto as administrações públicas nacionais quanto organizações internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, buscaram criar ferramentas capazes de mensurar o retorno dos investimentos em educação. Esse tipo de avaliação passou a ser visto como essencial para melhorar esses indicadores, além de promover maior eficiência econômica em escala global. A avaliação foi apresentada como uma garantia de eficiência, alinhamento entre expectativas e

resultados e de uma educação mais democratizada e de burocratização da pedagogia. Tornando-se uma prática comercial lucrativa, devido a um amplo mercado composto por grandes empresas especializadas.

Em suma, com a centralidade das avaliações nas políticas públicas educacionais desenvolvidas no país, o Estado passa a reconhecer “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos” (Afonso, 2000, p. 49).

4.2 A expansão dos sistemas estaduais de avaliação em larga escala na Região Nordeste

Diante da centralidade das avaliações externas em larga escala na educação básica brasileira, propõe-se um paralelo analítico entre os sistemas estaduais de avaliação do Nordeste e o Simais. O resgate desse percurso justifica-se pela necessidade de situar o sistema potiguar no processo mais amplo de institucionalização das políticas avaliativas. Ao evidenciar trajetórias e convergências regionais, observa-se que não se configura como uma experiência isolada, mas integra um padrão marcado pela centralidade da avaliação na gestão educacional e pelo uso de mecanismos de monitoramento, responsabilização e regulação.

Segundo Silva (2021), o processo de institucionalização das avaliações estaduais teve início em 1992, com o Ceará e Minas Gerais como estados pioneiros. De acordo com Oliveira (2019), a Bahia também integrou esse movimento inicial, embora tenha apresentado interrupções em diferentes anos. Posteriormente, Pernambuco e Alagoas seguiram a mesma direção, implantando seus sistemas próprios nos anos 2000. Observa-se que Ceará e Pernambuco acumulam as trajetórias mais longas e contínuas na condução de avaliações da educação básica, com mais de três décadas de implementação e consolidação de práticas avaliativas.

Nesse percurso, verificou-se que todos os estados da região Nordeste, ao longo dos anos, passaram a incorporar iniciativas de implementação de sistemas próprios de avaliação, ainda que, em alguns casos, de forma descontínua, tais como Sergipe (2004), Paraíba (2012), Piauí (2011) e Maranhão (2015).

De acordo com Bonamino e Sousa (2012, p. 375), as primeiras experiências desses sistemas, denominadas de avaliações de primeira geração, possuíam caráter diagnóstico, voltado à aferição da qualidade da educação, “sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo”. Contudo, com o avanço das políticas educacionais e o fortalecimento das diretrizes nacionais de avaliação, esses sistemas evoluíram para novas

configurações avaliativas. Com o avanço do marco regulatório da Nova Gestão Pública, essas avaliações vão se reposicionando em um cenário caracterizado pelas avaliações de segunda e terceira gerações.

Para as autoras, as de segunda geração caracterizam-se pela divulgação pública e devolutiva dos resultados às escolas, com efeitos simbólicos decorrentes da mobilização e da pressão social por melhores desempenhos. Já as de terceira geração associam-se às políticas de responsabilização mais fortes, nas quais os resultados dos estudantes e das escolas implicam sanções ou recompensas concretas, definidas por normas e metas de desempenho.

Nesse cenário, avaliações de segunda e terceira geração passam a alimentar o debate sobre os riscos de que políticas de responsabilização intensifiquem a pressão sobre gestores e docentes para o treinamento orientado ao teste, favorecendo o estreitamento curricular. Ao mesmo tempo, que também contribuem para “uma discussão mais informada sobre o currículo escolar”, no que se refere às habilidades essenciais de leitura e matemática, ainda que não plenamente asseguradas a todos os estudantes. (Bonamino e Sousa, 2012, p.386).

Segundo Andrade, Silva e Santos (2024), embora inspirado no Saeb, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) também nasceu de uma iniciativa própria do governo cearense, motivado pelo interesse em instituir um mecanismo estadual de avaliação em larga escala para monitorar a aprendizagem dos estudantes da rede pública. A primeira participação do estado em processos avaliativos ocorreu em 1990, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), quando foram produzidos relatórios com dados específicos, a partir de uma amostra de 267 escolas, distribuídas em 37 municípios, envolvendo 5.871 alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Os resultados indicaram que o Ceará enfrentava sérios desafios educacionais, como baixo acesso ao ensino básico, baixa produtividade do sistema e fraco desempenho escolar. Diante desse quadro e da necessidade de diagnósticos mais precisos, o estado criou, em 1992, seu próprio sistema de avaliação, inicialmente denominado Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries, conhecido como Avaliação das Quartas e Oitavas e, depois, Avaliação da Qualidade do Ensino. Aplicada de forma censitária nas escolas estaduais de Fortaleza, essa iniciativa surgiu em um contexto de influência política, no qual gestores e governantes buscaram legitimar e fortalecer a política educacional por meio do discurso da qualidade (Andrade; Silva; Santos, 2024).

Ainda com base nos autores supracitados, em 1993, a segunda Avaliação da Qualidade do Ensino ampliou seu alcance, envolvendo escolas das 14 Delegacias Regionais de Ensino

(atuais CREDEs⁹) e criando o Índice de Qualidade da Escola, que combinava o desempenho dos alunos e a conservação do ambiente escolar. No ano seguinte, 1994, firmou-se parceria entre a Seduc-CE e a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC/UFC) para análise dos resultados.

De acordo com Andrade, Silva e Santos (2024), a partir de 1995, a aplicação tornou-se bianual, intercalando-se com o Saeb, e em 1996 passou a se chamar Sistema Permanente de Avaliação do Rendimento Escolar do Ceará, com abrangência ampliada para 27 municípios; em 1998, chegou a 61 municípios.

Em 2000, por meio da Portaria nº. 101/2000, o sistema foi institucionalizado como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaeece), incorporando duas dimensões: a avaliação de rendimento escolar, de caráter quantitativo, e a avaliação institucional, de natureza qualitativa. Assim, o Spaeece consolidou-se como política pública de avaliação, voltada à produção de informações para subsidiar a gestão educacional (Andrade; Silva; Santos, 2024).

A partir de 2007, com o apoio do INEP e do CAEd/UFJF, o SPAECE voltou a ser anual, estruturando-se em três eixos: Spaeece-Alfa (2º ano do Ensino Fundamental), avaliações do 5º e 9º ano e Ensino Médio. Desde 2008, o sistema se firmou como referência nacional em avaliação educacional, produzindo relatórios pedagógicos anuais com análises por escola, município e estado (Andrade; Silva; Santos, 2024).

Na Bahia, a avaliação externa da educação teve início no final da década de 1990, como parte do programa “Educar para Vencer”, que buscava melhorar a qualidade do ensino no estado. Entre 1999 e 2004, foi implantado o Projeto de Avaliação Externa do Estado da Bahia, desenvolvido em parceria com o ISP/UFBA¹⁰ e financiado pela União e pelo Banco Mundial. Esse projeto já dialogava com o Saeb, adotando suas matrizes e escalas como referência. Após dois anos de interrupção, em 2007, foi criado o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), com o propósito de monitorar a qualidade das redes estadual e municipais. Nesse contexto, surgiram dois instrumentos específicos: o Avalie Ensino Médio, voltado para essa etapa, e o Avalie Alfa, focado na alfabetização (Oliveira, 2019).

Em 2011, o sistema inicia parceria com o CAEd/UFJF, marcando uma nova etapa com a introdução do Avalie Alfa, voltado aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Paralelamente, no Ensino Médio, adotou-

⁹ Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação.

¹⁰ Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público, antigo Instituto de Serviço Público, é um órgão suplementar da Universidade Federal da Bahia, criado há mais de 30 anos para prestar consultoria e desenvolver projetos em organizações públicas e privadas, a nível nacional e local, nas áreas de Modernização Administrativa, Recursos Humanos, Pesquisa e Avaliação. <http://www.isp.ufba.br/estrutura.html>.

se um desenho longitudinal por meio do Avalie Ensino Médio, contemplando a 1ª série do Ensino Médio Regular e a 2ª série da Educação Profissional Integrada, avaliadas em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza (Portal Sabe, 2024).

No ano seguinte, em 2012, o estudo longitudinal teve continuidade, abrangendo a 2ª série do Ensino Médio Regular e a 3ª série da Educação Profissional Integrada, mantendo a aferição nas quatro áreas do conhecimento. Já em 2013, o SABE concluiu esse ciclo, avaliando, de forma amostral, a 3ª série do Ensino Médio Regular e a 4ª série da Educação Profissional Integrada, ao mesmo tempo em que promoveu, de modo censitário, a avaliação das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio Regular e das 2ª e 3ª séries da Educação Profissional Integrada (Portal Sabe, 2024).

De acordo com o portal, após um período de interrupção, o SABE foi retomado em 2019, novamente em colaboração com o CAEd/UFJF. Nessa edição, o foco voltou-se para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, com ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Algumas escolas da rede privada também participaram, ampliando o alcance do sistema (Portal Sabe, 2024).

Fazendo divisa com Ceará e Bahia, chegamos a Pernambuco, onde foi instituído, em 2000, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), durante o governo Jarbas Vasconcelos (1999–2006). Sua criação ocorreu em resposta aos baixos desempenhos do estado no Saeb e em alinhamento com o movimento nacional de implantação de sistemas subnacionais de avaliação. O SAEPE foi concebido com a finalidade de monitorar a aprendizagem dos estudantes e subsidiar políticas educacionais, sendo viabilizado por um Fundo de Avaliação e Melhoria da Qualidade da Educação, a partir de convênio firmado entre o Governo do Estado, a Secretaria de Educação e a UNESCO (Oliveira, I., 2021).

Nos anos seguintes, Oliveira, I. (2021) apresenta que o SAEPE foi reformulado para atender ao Plano Estadual de Educação (Lei nº. 12.252/2002) e se integrou a políticas de modernização gerencial do estado, especialmente com o PNAGE/PE (2006) e o Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação (2008), já sob o governo Eduardo Campos (2007–2014). Essas reformas, apoiadas financeiramente pelo Banco Mundial (BIRD), reforçaram a agenda de gestão por resultados, com definição de metas, cobrança de desempenho e incentivo por meio do Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

O Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação institucionalizou a Política de Responsabilização Educacional, exigindo relatórios anuais de desempenho e Termos de Compromisso e Responsabilidade (TCR) assinados entre escolas e governo. A parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

(CAEd/UFJF), firmada em 2009, consolidou a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e da escala do Saeb, permitindo comparabilidade entre escolas e estados (Oliveira, I., 2021).

Conforme Oliveira, I. (2021), desde então, o SAEPE passou a ser anual, avaliando Língua Portuguesa e Matemática em diferentes etapas do ensino fundamental e médio, compondo o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE). O sistema evoluiu de aplicações amostrais para avaliações universais, ou seja, abrangendo todas as escolas públicas e reforçando a cultura de monitoramento e prestação de contas.

Chegando ao estado de Alagoas, e tomando como referência a pesquisa de Almeida *et al.* (2025), observa-se que, em 2001, foi criado o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL), instituído com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos estudantes e subsidiar políticas públicas no contexto das reformas neoliberais do Estado brasileiro. Desde então, o sistema tem avaliado as redes estadual e municipal, inicialmente em Língua Portuguesa e Matemática e, em algumas edições, também em Ciências.

Ao longo dos anos, o sistema consolidou-se e manteve continuidade entre diferentes governos, evoluindo para incluir duas avaliações principais: a AREAL (implantada em 2012 pela (SEDUC/AL)¹¹ em parceria com o CAEd/UFJF) e, a partir de 2017, a Prova Alagoas, que a substituiu. O SAVEAL passou a avaliar alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, com suporte técnico do próprio CAEd/UFJF, com base nas Matrizes de Referência do Saeb (Almeida *et al.*, 2025).

Entre 2001 e 2023, o sistema expandiu sua abrangência e metodologia: passou de aplicações amostrais a censitárias, instituiu políticas de premiação e valorização docente (2016), firmou parcerias com a Fundação Lemann (2017) e tornou-se instrumento central para monitorar e recompor aprendizagens após a pandemia (2021). Em 2023, manteve as mesmas etapas avaliadas, introduzindo itens de resposta construída em Língua Portuguesa para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (Almeida *et al.*, 2025).

Perboni (2016) registra que Sergipe implementou seu sistema próprio de avaliação em 2004, durante gestão estadual do Partido da Frente Liberal (PFL). Entre 2004 e 2006 o Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho (SAPED), composto, sobretudo, pelo Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe (EXAEB), cujo resultados subsidiavam avaliação de desempenho docente. Entretanto, o programa foi descontinuado a partir de 2007, com a mudança de governo do PT.

¹¹ Secretaria de Estado da Educação de Alagoas.

Com finalidade produzir indicadores educacionais aptos a orientar intervenções técnico-pedagógicas na rede estadual, visando tanto à melhoria da qualidade da educação pública quanto à correção de distorções detectadas, Perboni (2016) apresenta a Lei nº. 5383 de 05 de julho de 2004, a qual instituiu o Sistema apenas, buscava aferir, pelo rendimento discente, como parte do desempenho do professor no exercício de suas atribuições através da Gratificação Variável de Desempenho – GRAVAD, no âmbito do Magistério Público.

Sua abrangência compreendia testes aplicados por amostragem aos estudantes da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2011, instituiu-se o “Índice Guia”, que vinculava o atingimento de metas escolares aos resultados de avaliações externas nacionais (Provinha Brasil, Prova Brasil e Enem).

É só em 2019 que Sergipe retoma o desafio de implementação, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe (SAESE), implantado em 2019 e efetivado em 2021, com o propósito de enfrentar os desafios relacionados à aprendizagem e, consequentemente, elevar a qualidade da aprendizagem na rede pública. A primeira aplicação do SAESE contemplou estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, no componente de Língua Portuguesa, e alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, avaliados em Língua Portuguesa e Matemática. As avaliações foram alinhadas ao Currículo Estadual e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando produzir indicadores capazes de subsidiar políticas educacionais voltadas ao fortalecimento do ensino e da aprendizagem (Passos, 2022).

Passos (2022) destaca o surgimento do Índice de Desenvolvimento da Educação de Sergipe (IDESE), instituído pela Lei Estadual nº. 8.595/2019 e regulamentado pela Portaria nº. 1.957/2022, utilizando metodologia semelhante à do IDEB. O índice é calculado por escola, município, estado e redes públicas, condicionado à participação mínima de 80% dos estudantes no SAESE, conforme os dados do Censo Escolar. Além de orientar ações educacionais, o IDESE fundamenta a concessão do “Prêmio Escola Destaque”, previsto na Lei nº 8.597/2019 e regulamentado pela Portaria nº. 2.213/2022.

A partir de 2024, o SAESE passou a incorporar duas atualizações expressivas. A primeira diz respeito à realização da avaliação em parceria com o CAEd/UFJF, o que reforça o rigor técnico e metodológico do processo. A segunda refere-se à inclusão de itens de resposta construída em Língua Portuguesa e de questões de múltipla escolha em Matemática para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Para os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, manteve-se o formato adotado em edições

anteriores, com avaliações compostas exclusivamente por itens objetivos de Língua Portuguesa e Matemática (Passos, 2022).

O Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), instituído em 31 de outubro de 2011 por meio do Decreto nº. 14.624/11, foi concebido como um sistema próprio de avaliação voltado ao diagnóstico do desempenho escolar. Inicialmente, seu público-alvo abrangeu os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, tanto das redes estaduais quanto municipais. Em 2023, com o escopo já ampliado, o SAEPI passou a contemplar também os 2º, 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, além das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio (Silva, 2024).

De acordo com a pesquisa de Silva (2024), as Matrizes de Referência do SAEPI são construídas com base em estudos e pesquisas alinhados às propostas curriculares nacionais de Língua Portuguesa e Matemática. A partir desse referencial, são definidas as habilidades a serem avaliadas por meio de testes padronizados. Para assegurar o acompanhamento e o uso pedagógico dos resultados, o sistema disponibiliza uma plataforma virtual de monitoramento, administrada pelo CAEd/UFJF, que permite às escolas acessar os dados de desempenho e orientar intervenções pedagógicas com base nas evidências coletadas.

A partir de 2012, o estado da Paraíba monitora a qualidade da educação por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB), com avaliações aplicadas aos estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, das redes públicas, articulando esses resultados ao fluxo escolar. O Sistema Estadual Avaliando o IDEPB instituiu mecanismos de responsabilização, entre eles a bonificação de escolas e profissionais, condicionada ao cumprimento de metas previamente estabelecidas (Santos; Pereira Júnior; Oliveira, 2024).

A gestão do IDEPB foi conduzida pelo CAEd/UFJF, responsável desde sua criação por todo o processo avaliativo, incluindo o planejamento, elaboração, correção das provas, divulgação dos resultados e formação continuada de técnicos e docentes da rede estadual. Embora instituído em 2012, o índice foi regulamentado apenas em 2015, por meio da Portaria nº. 368/SEE-PB, adotando a mesma lógica do Ideb, ao combinar desempenho e fluxo escolar como subsídio para políticas educacionais. O sistema estabeleceu metas por escola, calculadas pelo CAEd com base na Escala de Proficiência, orientando a elaboração de Projetos de Intervenção Pedagógica (PIP). Em 2017, o estado lançou o Programa SOMA – Pacto pela Aprendizagem, alinhando-se à proposta federal de cooperação entre entes federados para o alcance de metas educacionais (Silva *et al.*, 2019).

Entretanto, conforme apontam Santos, Pereira Júnior e Oliveira (2024), o programa Avaliando IDEPB foi descontinuado em 2023, sendo substituído pelo Sistema de Avaliação Educacional da Paraíba (SIAVE). Os dados produzidos por esse sistema configuram-se como um instrumento fundamental para que gestores e técnicos da Secretaria de Educação e das regionais debatam o planejamento pedagógico e administrativo, em articulação com os municípios e as escolas, a partir do diagnóstico das lacunas de aprendizagem identificadas na rede (Paraíba, 2023).

No caso do Maranhão, Perboni (2016) indica que há registros de apenas uma aplicação pontual de prova em 2010, já ao final do governo do PDT, bem como menções a avaliações realizadas em 2000 e 2001. Identificou-se, ainda, projetos nomeados como Projeto de Avaliação do Maranhão (PAM) e Sistema Maranhense de Avaliação de Desempenho (SIMADE), porém estes não constam como sistemas efetivamente vigentes nos documentos oficiais da SEE/MA. As fontes consultadas evidenciam anúncios de parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sinalizando o interesse em construir um sistema próprio de referência; contudo, não se identificam provas aplicadas com continuidade, divulgação de resultados ou institucionalização formal.

Segundo Martins (2017), no contexto do Programa Escola Digna¹², foi instituído, em 2015, o Avalia Maranhão como iniciativa da Secretaria de Estado da Educação voltada à consolidação de um sistema estadual de avaliação, destinado a produzir indicadores de referência para o governo, unidades regionais, escolas e profissionais da rede. O programa consistiu na aplicação anual de testes externos de Língua Portuguesa e Matemática, alinhados aos descritores da matriz Saeb, aplicados a estudantes do 5.º e 9.º ano do Ensino Fundamental e da 3.ª série do Ensino Médio. O objetivo era de gerar dados de proficiência em leitura e raciocínio lógico-matemático, que, associados a indicadores de rendimento e de gestão, comporiam o Índice Estadual de Desenvolvimento Educacional (IEDE). A aplicação foi operacionalizada por profissionais externos, notadamente pela Fundação Sôsândrade (FSADU).

Entre 2017 e 2018, com o objetivo de melhorar os indicadores de qualidade educacional do estado, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão implementou o Programa Mais IDEB. A iniciativa foi direcionada a professores de Língua Portuguesa e Matemática do ensino

¹² O Programa Escola Digna é uma macropolítica educacional do Governo do Maranhão, concebida como plataforma do governo Flávio Dino e implementada pela SEDUC em colaboração com os municípios, voltada à melhoria da qualidade da educação pública. Abrange ações de infraestrutura e ações técnico-pedagógicas, visando consolidar uma política estadual de educação e elevar os indicadores educacionais do estado (Martins, 2017).

médio, oferecendo formação continuada voltada ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas relacionadas às habilidades avaliadas em exames oficiais.

Um dos eixos centrais do programa consistiu na análise e elaboração de itens avaliativos, desenvolvidos por meio de oficinas nas 19 Unidades Regionais de Educação. Essa iniciativa alinhava-se ao contexto nacional das avaliações educacionais, especialmente o Saeb, sistema criado para monitorar e subsidiar políticas públicas voltadas à qualidade da educação básica.

Mas é somente em 2019 que se institui o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (Seama) como política oficial de monitoramento da qualidade educacional, com a finalidade de acompanhar o desempenho das escolas, analisar indicadores educacionais e promover melhorias na aprendizagem dos estudantes da rede estadual (Gomes; Santos, 2024).

A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA), em parceria com o CAEd/UFJF, foi responsável pela implementação do SEAMA, concebido, assim, como instrumento de aferição do desempenho educacional nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O sistema contempla estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, permitindo a produção de indicadores para o monitoramento da aprendizagem (Silva Júnior, 2024).

Visando qualificar o uso pedagógico dos resultados e assegurar a devolutiva técnica às redes de ensino, o CAEd desenvolveu a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Maranhão, ferramenta estratégica para a análise dos dados e para o planejamento de ações voltadas à melhoria da qualidade educacional no estado (Silva Júnior, 2024).

Nas próximas subseções, apresentaremos de forma mais descritiva a implementação do Sistema Avaliativo do Rio Grande do Norte, no contexto da modernização da gestão pública estadual. Contudo, o levantamento realizado já permite afirmar que os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, exerceram influência substantiva na formulação das diretrizes das políticas educacionais brasileiras. Essa influência repercute diretamente nos mecanismos de avaliação adotados, contribuindo para a convergência de modelos e para a expressiva similaridade entre os sistemas subnacionais.

Constata-se que todos os estados da região Nordeste implementaram, ao longo dos anos, sistemas próprios de avaliação educacional. Embora cada unidade federativa apresente especificidades em seus desenhos institucionais, evidenciam-se semelhanças significativas entre esses sistemas, dentre as quais se destacam a adoção de um modelo inspirado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em nível nacional, e o assessoramento técnico por uma mesma instituição: o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Para Oliveira (2019, p.167), o CAEd é assinalado “como órgão principal na veiculação de um discurso homogeneizador e também oficial”, visto que define metas, monitora e financia diferentes fornecedores de serviços. Nesse contexto, a política educacional se transforma em um produto comercial, e empresas especializadas em conhecimento têm papel central como consultoras, avaliadoras e criadoras de políticas. Com base em Ball (2006), é possível indicar que o CAEd/UFJF se torna elemento central da política educacional dos estados nordestinos, ao integrar o arranjo baseado em mercado, competição, contratos e comodificação.

Com isso, concorda-se com Ball (2014) ao afirmar que a educação e as políticas públicas têm adquirido dimensão internacional e passado por transformações profundas, acompanhando as mudanças que ocorrem no próprio mundo. A privatização, nesse contexto, não constitui um processo isolado, mas está articulada às reformas do setor público e à reconfiguração dos Estados nacionais. O Estado, por sua vez, passa a atuar como agente da mercantilização, reformando gradualmente políticas e práticas educacionais para adequá-las à lógica de mercado, por meio de redes que articulam fundações, empresas e governos na difusão de “soluções de mercado” para a educação pública.

Ball e Youdell (2008) chegam a enfatizar que o uso apropriado do termo seja “privatizações”, no plural, por expressar a diversidade de formas e arranjos estratégicos estabelecidos entre o Estado e o setor privado. Eles distinguem esse processo em duas modalidades: endógena e exógena.

A privatização endógena, ou privatização na educação, refere-se à incorporação da lógica de mercado no interior do setor público educacional. Essa modalidade manifesta-se por meio de mudanças na gestão, no financiamento e na cultura organizacional das escolas públicas, que passam a adotar mecanismos de controle e responsabilização inspirados no setor privado, como metas de desempenho, avaliação por resultados, bonificação por mérito e competição entre instituições. Assim, a escola pública passa a operar sob uma racionalidade empresarial, ainda que permaneça formalmente vinculada ao Estado.

Já a privatização exógena, também denominada privatização da educação, diz respeito à transferência direta de funções, responsabilidades ou serviços educacionais do Estado para o setor privado. Essa modalidade ocorre quando empresas, fundações ou organizações privadas passam a prover, gerir ou avaliar serviços educacionais, por meio de contratos, parcerias público-privadas, terceirizações ou concessões, ou seja, formas explícitas de privatização. O Estado assume o papel de contratante, regulador e avaliador, deixando de atuar como provedor direto.

Para Oliveira e Clementino (2020), as avaliações em larga escala no Nordeste, embora em intensidades distintas, constituem o principal instrumento de prestação de contas, o que permite compreender as políticas de responsabilização como vinculadas ao processo de contratualização na educação pública. Com o objetivo final de elevar o Ideb, produz-se, portanto, uma responsabilização indireta de estados, municípios e escolas, mantendo-se um modelo gerencial de regulação do sistema, por meio da informação gerada, a qual orienta o planejamento, o monitoramento e as intervenções pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade educacional.

Com base em Perboni e Di Giorgi (2025), a regulação é um fator que se destaca para os sistemas educacionais estaduais, pois assegura que diferentes escolas sigam as mesmas diretrizes, ao mesmo tempo em que permite a manutenção e a transformação do sistema. Ela envolve não apenas a criação de normas, mas também mecanismos de controle para garantir seu cumprimento. Esse processo é complexo, já que um sistema só se mantém ao se adaptar, e os sistemas de avaliação funcionam como instrumentos de regulação ao definir quais conhecimentos são valorizados.

Para os autores supracitados, no contexto neoliberal brasileiro, predomina a regulação por controle, caracterizada pela imposição de regras por instâncias superiores, sobretudo o Estado, enquanto autoridade legítima. Assim, os sistemas estaduais, ao buscarem o cumprimento de indicadores nacionais, acabam por limitar a autonomia das escolas e influenciam decisões centrais, como salários e gestão, que deixam de ser tomadas de forma interna e coletiva, reforçando o controle sobre os processos e o funcionamento das instituições escolares.

4.3 O sistema de avaliação educacional do Rio Grande do Norte no contexto da modernização da gestão pública estadual

No âmbito da reforma do Estado discutida ao longo da dissertação, da institucionalização das avaliações externas no Brasil e o surgimento dos sistemas estaduais, abordaremos a lógica administrativa adotada pelo estado do Rio Grande do Norte, com o intuito de compreender as condições que marcaram a implementação do Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais).

No ano de 2024, a rede estadual do Rio Grande do Norte, composta por 580 escolas, registrou uma média de 196.743 matrículas na Educação Básica, etapa que compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA),

e uma média de 9.854 docentes em exercício. Quanto ao rendimento escolar, as taxas de aprovação corresponderam a 94,1% nos Anos Iniciais, 81,8% nos Anos Finais e 77,6% no Ensino Médio. No que se refere à reprovação, os índices foram de 5,1% nos Anos Iniciais, 14,8% nos anos finais e 13,8% no Ensino Médio. Já as taxas de abandono corresponderam a 0,8%, 3,4% e 8,6%, respectivamente (QEdu, 2024).

Em relação à distorção idade-série — condição geralmente resultante de repetências anteriores, interrupções no percurso escolar, ingresso tardio no sistema ou mobilidade entre redes e territórios — verifica-se que, para cada 100 estudantes matriculados, 12% encontram-se nessa condição nos Anos Iniciais, 33,6% nos anos finais e 40,1% no Ensino Médio (QEdu, 2024).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023, o Rio Grande do Norte não atingiu as metas estabelecidas para os anos finais do ensino fundamental, com média de 4,1, e para o ensino médio, que obteve 3,7, resultado que posicionou o estado na última colocação do país. Por outro lado, os Anos Iniciais do ensino fundamental apresentaram ligeiro avanço, alcançando a nota de 5,3, embora ainda permanecendo entre os piores desempenhos nacionais, ocupando a terceira pior posição.

Para Bezerra (2024), o contexto socioeconômico do Rio Grande do Norte exerce influência direta sobre o setor educacional, uma vez que as disparidades regionais presentes no estado repercutem na qualidade do ensino e nos indicadores educacionais. Além disso, o contexto histórico tem moldado, ao longo do tempo, tanto as políticas educacionais quanto a estrutura administrativa.

O estado do Rio Grande do Norte está localizado na região Nordeste dividido em quatro mesorregiões (Oeste Potiguar, Central Potiguar, Agreste Potiguar e Leste Potiguar), composto por 167 municípios, com área territorial de aproximadamente 52.810 km². Sua população é de 3.302.729, com cerca de 82% da população vive em cidades, enquanto 18% vive na zona rural, com densidade demográfica de 62,54 hab./km² (IBGE, 2022).

A princípio, é importante compreendermos que a organização espacial do Rio Grande do Norte não se define apenas pelos interesses locais, mas também por dinâmicas regionais, nacionais e internacionais. Conforme Andrade (2017), grande parte da riqueza gerada no estado é direcionada para fora de suas fronteiras, em razão da atuação de agentes externos que controlam a produção e concentram os lucros em regiões consideradas mais desenvolvidas.

Para Azevedo (2013), até meados do século XX, a economia do Rio Grande do Norte era basicamente rural, destacando-se a produção de cana-de-açúcar, o cultivo de algodão, associando-se às culturas alimentares de subsistência como o milho, o feijão e a mandioca; a

pecuária no sertão, situando-se entre a cotonicultura e a policultura de subsistência; além da atividade salineira.

Para o autor supracitado, as atividades desenvolvidas no meio rural do Rio Grande do Norte exerciam papel significativo na economia local e regional, influenciando diretamente a organização sociopolítica do estado. Além disso, destaca que a distribuição populacional sempre esteve, e ainda permanece, fortemente condicionada às dinâmicas econômicas, especialmente àquelas vinculadas ao desenvolvimento de atividades produtivas específicas.

À vista disso, embora o estado contasse com atividades como a salineira, a mineradora, a nascente indústria têxtil e, ainda, com a descoberta de petróleo pela Petrobras em 1974, que chegou a indicar expectativas de dinamização econômica, isso não impediu que o Rio Grande do Norte enfrentasse, assim como o restante do país, uma grave crise econômica entre as décadas de 1970 e 1980 (Azevedo, 2013).

A prolongada estiagem comprometeu a agropecuária e intensificou o êxodo rural¹³ em razão da incapacidade do setor agrícola de absorver a mão de obra disponível. Como consequência, houve o aumento do desemprego e do subemprego nas áreas urbanas (Azevedo, 2013).

Assim, o estado enfrentou uma crise econômica não só agravada pela seca prolongada, mas pela limitada capacidade de absorção de trabalhadores pelo setor terciário. Ações pontuais como as da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) mostraram-se insuficientes para conter o aprofundamento da crise. Nesse cenário, o governo recorreu às frentes de emergência como medida paliativa, o que contribuiu para o fortalecimento das oligarquias locais e a consolidação da chamada “indústria da seca”, caracterizada pelo controle político da população e pela manutenção do poder coronelista¹⁴ na região (Azevedo, 2013).

Diante da necessidade de reorganizar a base produtiva do estado, o espaço potiguar, a partir da década de 1980, passou por mudanças expressivas impulsionadas por incentivos estatais articulados ao capital privado, promovendo a (re)estruturação de diversas atividades econômicas, como agropecuária, pesca, turismo, mineração e comércio (Azevedo, 2013).

¹³ Fenômeno social e demográfico caracterizado pela migração em massa da população do campo (áreas rurais) para as cidades (áreas urbanas). Esse deslocamento geralmente ocorre em busca de melhores condições de vida, trabalho, acesso a serviços públicos e oportunidades econômicas.

¹⁴ O coronelismo é um sistema político marcado pela aliança entre o poder público formal e o poder privado dos grandes proprietários rurais, os "coronéis". Esses líderes exerciam forte controle sobre o voto e a vida das populações locais, sustentando uma rede de favores e dependência mútua com o Estado. Embora associado ao meio rural, o coronelismo revelou-se um padrão de dominação política que se perpetua sob novas formas, reforçando práticas clientelistas e patrimonialistas mesmo em contextos democráticos (Leal, 2012).

Na década de 1990, essa dinâmica se intensificou com políticas de modernização econômica, concentrando investimentos públicos e privados em setores estratégicos, como a agricultura irrigada no Vale do Açu, o turismo no litoral leste, a exploração de petróleo e gás no litoral norte, e a construção civil em centros urbanos como Natal e Mossoró.

Nesse mesmo período, o estado passou a focar principalmente no desenvolvimento do setor produtivo, recorrendo, inclusive, a empréstimos de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de modernizar a economia local e impulsionar o crescimento econômico nas atividades mencionadas. Um crescimento que nem sempre se traduziu em avanços no bem-estar social (Azevedo, 2013).

Silva e Silva (2021) citam que a adesão do governo estadual ao modelo gerencial se consolidou por meio do Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte – RN Sustentável. Com um orçamento de quatrocentos milhões de dólares, o projeto visava modernizar o Estado e ganhou força a partir de 2013, após a formalização do acordo de empréstimo n. 8276-BR com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), totalizando trezentos e sessenta milhões de dólares.

Com o Banco Mundial desempenhando um papel central na indução de reformas orientadas pelos princípios do modelo gerencial, foi firmado, ainda durante o governo de Rosalba Ciarlini Rosado (2011–2014), o empréstimo que viabilizou o Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável – RN Sustentável. Essa iniciativa visava à reestruturação multissetorial do Estado, pautada em metas de desempenho, monitoramento de resultados e modernização da gestão pública.

A execução do projeto teve continuidade nos governos subsequentes, de Robinson Mesquita de Faria (2015–2018) e Maria de Fátima Bezerra (2019–2022), sinalizando a permanência das diretrizes gerencialistas como eixo estruturante das políticas públicas estaduais, independentemente da alternância político-partidária.

Com base no Manual Operativo (2013), o Projeto RN Sustentável tem como principal objetivo contribuir para reverter o baixo dinamismo socioeconômico do Rio Grande do Norte, promovendo a modernização da gestão pública e melhorando a prestação de serviços, com o foco na qualidade de vida da população (Rio Grande do Norte, 2013).

Para alcançar esse propósito, o projeto propõe intervenções estratégicas voltadas à promoção da inclusão social e econômica, por meio da ampliação e da qualificação dos serviços públicos básicos, com destaque para áreas como a saúde e educação (Rio Grande do Norte, 2013).

Dessa forma, o projeto propôs a coordenação de esforços em múltiplas áreas para estabelecer uma base sólida que permita a prestação de serviços públicos mais eficientes e uma economia mais vibrante e sustentável, fomentando um ciclo de desenvolvimento que favorece a população do estado em diversos aspectos.

Os principais resultados esperados do Projeto são: (i) aumento da receita real das organizações produtivas beneficiárias; (ii) aumento da oferta dos serviços de saúde em nível regional relacionadas com as redes de cuidados de saúde prioritárias (rede materno-infantil, rede oncologia e rede de urgência e emergência no Estado; (iii) **melhoria do índice da educação básica do ensino secundário (IDEB)**; (iv) incremento o percentual da população assistida localmente pelo sistema de boletim eletrônico; e (v) aumento do percentual do orçamento de projetos estratégicos que adotem **uma abordagem de gestão baseada em resultados/ avaliação de desempenho no seu planejamento e implementação**. (Rio Grande do Norte, 2013, p. 28, grifo nosso).

No âmbito do Projeto RN Sustentável, a reforma educacional do Rio Grande do Norte insere-se no segundo componente estratégico, voltado à melhoria dos serviços públicos, que busca consolidar “a estratégia do Estado na agenda de desenvolvimento regional integrado e no desempenho educacional dos alunos e escolas” (Rio Grande do Norte, 2013, p. 68). Nessa perspectiva, conforme análise de Silva e Silva (2021), foram definidos dois grupos de atividades.

O primeiro grupo, “direcionado à integração da educação à agenda de desenvolvimento regional” (Silva; Silva, 2021, p. 4), consistia em ações complementares ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronacampo)¹⁵ e ao O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)¹⁶, prevendo investimentos na construção de escolas no campo, na alfabetização de jovens e adultos da zona rural, no ensino técnico-profissional orientado às demandas produtivas e no fortalecimento da agricultura familiar para atendimento ao Programa Nacional de Alimentação Escolar – Pnae (Rio Grande do Norte, 2013).

O segundo grupo concentrava-se no aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem e organizava-se em cinco atividades. A primeira envolve a elaboração de diretrizes e matrizes curriculares para a rede pública de ensino do estado, por meio da

¹⁵ Tem como objetivo apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. (BRASIL. Ministério da Educação, 2026)

¹⁶ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional Tecnológica – qualificação profissional e técnicos, ampliando as oportunidades educacionais e de inserção no mundo do trabalho de jovens e adultos. (BRASIL. Ministério da Educação, 2026)

contratação de consultoria especializada e ações de formação continuada voltadas à implementação dessas diretrizes (Rio Grande do Norte, 2013).

A segunda atividade dizia respeito ao Projeto de Inovação Pedagógica (PIP), destinado a fomentar iniciativas de melhoria da gestão e do desempenho escolar, com foco no fortalecimento da autonomia das escolas e na obtenção de resultados mais satisfatórios de aprendizagem, mediante a concessão de recursos anuais por projeto de inovação.

A terceira atividade compreendia ações voltadas aos sistemas de monitoramento e avaliação, destacando-se a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica e Profissional do RN (SAB/RN), considerado uma experiência inicial de institucionalização de um sistema próprio de avaliação, que posteriormente se consolidaria no Simais, iniciativa detalhada mais adiante.

Ainda na terceira atividade, previa-se o desenvolvimento do Observatório da Vida do Estudante da Educação Básica (Oveeb), concebido para acompanhar o desempenho escolar dos alunos da rede estadual, por meio de estudos e análises específicas sobre o corpo discente. Para Silva e Silva (2021), esse observatório se caracterizaria como um instrumento de *accountability*, ao possibilitar a prestação de contas das ações da Secretaria de Educação e estimular a participação social em processos decisórios.

A quarta atividade refere-se ao Programa de Desenvolvimento dos Padrões Mínimos da Escola, que reconhece a infraestrutura como elemento indispensável à qualidade educacional. Embora alinhado ao debate sobre custo-aluno-qualidade, o documento não o menciona nem adota sua metodologia, definindo os padrões mínimos conforme a etapa e modalidade de ensino (Silva; Silva, 2021).

As ações previstas no Programa de Desenvolvimento dos Padrões Mínimos da Escola incluem contratação de consultoria, elaboração de manuais de padrões mínimos, construção e ampliação de escolas, restauração de unidades existentes e aquisição de mobiliário e equipamentos para a rede estadual (Rio Grande do Norte, 2013).

A quinta atividade trata da criação de um regime de colaboração entre Estado e municípios, justificando-se pela fragilidade das redes municipais e seu impacto no desempenho estadual. Busca-se, assim, oferecer apoio técnico para adoção de políticas comuns de melhoria da qualidade e definição de padrões mínimos, prevendo financiamento às municipalidades, eventos de capacitação, fóruns regionais e suporte à elaboração de planos municipais de educação, bem como a formulação de um plano estratégico conjunto (Rio Grande do Norte, 2013).

Destaca-se que não foram identificadas fontes suficientes que permitam analisar a efetiva execução das medidas educacionais anteriormente previstas, o que limita a verificação de sua implementação no âmbito das políticas públicas do estado. Dessa perspectiva, evidencia-se a centralidade atribuída aos resultados educacionais da rede estadual, sobretudo aqueles aferidos por avaliações externas em larga escala.

Na gestão de Robinson Faria (PSD), as ações de modernização da gestão educacional mantiveram-se no âmbito do Projeto Governança Inovadora, articulado ao RN Sustentável e ao Acordo de Empréstimo nº. 8276-BR. Implantado em 2015, esse projeto assumiu caráter de planejamento estratégico de longo prazo para o Estado, alinhado à Agenda 2030 da ONU e ao desenvolvimento sustentável (Silva; Silva, 2021).

Assim, como efeito de uma intervenção estratégica do governo do Rio Grande do Norte, financiada com recursos do acordo de empréstimo BIRD 8276-BR/Projeto RN Sustentável, foi lançado, no final de agosto de 2015, o Plano Estratégico 2035 como parte do projeto Governança Inovadora. Esse projeto, coordenado pela Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças, visa estabelecer diretrizes de longo prazo com o horizonte em 2035, orientando o desenvolvimento sustentável e a modernização da gestão pública no estado (Marini *et al.*, 2016).

O documento do Plano Estratégico 2035, traz o conceito “Governança Inovadora” para propor uma releitura do conceito de governança e do papel do Estado na promoção do desenvolvimento. A nova abordagem supera a visão anterior, que atribuía quase toda a responsabilidade ao Estado, e propõe um modelo de protagonismo compartilhado, no qual o Estado atua como coordenador e articulador junto aos demais setores da sociedade organizada.

Quanto à modernização da gestão pública, o Plano Estratégico 2035 busca fortalecer a capacidade de execução do Estado por meio da revisão de processos, reorganização institucional e contratualização de resultados. Trata-se de gerar valor público ao melhorar o desempenho dos agentes envolvidos, com metas claras, monitoramento, incentivos, transparência e responsabilização, além de desenvolver competências institucionais e promover a colaboração entre setores público e privado na formulação e implementação de políticas e serviços (Marini *et al.*, 2016).

No campo da educação, o Governança Inovadora retomou e atualizou metas já previstas no RN Sustentável, como a redução da distorção idade-série, a expansão da educação profissional e o aumento da oferta de educação em tempo integral. Também reforçou a implementação das diretrizes curriculares estaduais e do Plano Estadual de Educação (PEE), demandando o alinhamento dos planos de gestão e dos projetos político-pedagógicos das

escolas, acompanhados por processos de monitoramento e avaliação (Rio Grande do Norte, 2016a).

Entre as estratégias de gestão, destaca-se o uso do SigEduc como canal oficial de comunicação entre escolas, Direcs e Secretaria, além da organização do trabalho pedagógico orientado por referências estaduais e pela atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas. A formação continuada dos professores se tornou eixo estruturante, guiada tanto pelas diretrizes e pelo PEE quanto pelos resultados das avaliações internas e externas.

A avaliação de desempenho nos órgãos públicos, incluindo a educação, é apontada no Plano Estratégico 2035 como ferramenta para a análise de resultados com base em indicadores e metas. O próprio Plano destaca que um sistema eficaz de medição deve operar como um ciclo contínuo de aprendizado e aprimoramento, assegurando foco e qualidade às métricas utilizadas. Nesse contexto, monitoramento e avaliação são essenciais para gerar informações sobre o desempenho de organizações e políticas (Rio Grande do Norte, 2016a). Portanto,

o monitoramento e a avaliação estão diretamente relacionados com a geração de informações sobre o desempenho, quer seja de uma organização, quer seja de uma política ou programa de governo. Busca-se, desta forma, identificar fatores inibidores ou promotores do desempenho e, em seguida, corrigir rumos quando necessários (Marini, 2016, p. 112).

Dessa forma, ao inserir a avaliação de desempenho em seu planejamento estratégico, o estado sinaliza adesão aos princípios da Nova Gestão Pública, integrando-se a um processo mais amplo de modernização estatal, no qual práticas da administração gerencial passam a orientar a formulação e a condução das políticas públicas. O termo “modernização”, conforme problematiza Laval (2019), configura-se como um discurso reformista recorrente, amplamente legitimado por sua associação a ideias como progresso e adaptação à contemporaneidade.

Longe de ser neutra, essa noção opera como mecanismo de legitimação das reformas educacionais, ao submeter a escola a critérios de eficiência, racionalização e mensuração, inspirados no modelo das organizações empresariais. Trata-se, portanto, de um processo que redefine os sentidos da educação, deslocando o foco da formação para o controle e a padronização das práticas escolares.

Nessa esfera, as Direcs, atuando como mediadoras entre as escolas, a Secretaria de Estado da Educação, as Secretarias Municipais e a comunidade, integram-se ao processo de avaliação educacional por meio de um monitoramento baseado no desempenho escolar, realizado conforme normas estabelecidas pela própria Secretaria da Educação, com foco na melhoria contínua da qualidade do ensino (Bezerra, 2024).

Para Bezerra (2024), trata-se de um processo que se desenvolve por meio de ações de planejamento, acompanhamento contínuo, visitas técnicas e análises de dados. Tal dinâmica, apesar de afirmar considerar as especificidades regionais, centraliza as decisões e, conseqüentemente, limita a autonomia das escolas e das próprias Direcs, em razão da dependência das diretrizes definidas pelos níveis superiores do sistema educacional.

Assim, as transformações econômicas, administrativas e educacionais orientadas pelo modelo gerencial criaram as condições políticas e institucionais para a implementação do Sistema próprio de avaliação no Rio Grande do Norte, no âmbito das políticas educacionais. Na próxima seção, adentraremos de forma mais direta na análise do Simais, examinando seus fundamentos, objetivos, estrutura e as reflexões acerca do uso de seus resultados pelas Diretorias Regionais de Educação e Cultura (Direcs/RN).

5 SISTEMA INTEGRADO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO RIO GRANDE DO NORTE (SIMAIS)

O Simais emerge no contexto da adoção do modelo gerencial de gestão pública pelo Governo do Rio Grande do Norte, consolidado com o Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável – RN Sustentável. No âmbito desse projeto, foram implementadas ações voltadas à modernização da gestão educacional, evidenciando o alinhamento do estado às diretrizes gerenciais e às políticas de avaliação orientadas conforme já exposto nas seções destinadas a debater sobre o assunto.

Com o Acordo de Empréstimo nº. 8276-BR, firmado em 2013 entre o Governo do Rio Grande do Norte e o Banco Mundial, observa-se que, entre diversas ações voltadas à modernização da gestão educacional, foram assegurados recursos para a criação de um sistema estadual de avaliação, posteriormente configurado como o Simais (Diniz, 2020; Silva; Silva, 2021).

De antemão, o Manual Operativo do Projeto RN Sustentável (2013) estabelecia, em âmbito educacional, objetivos como “corrigir progressivamente a distorção idade/série nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, melhorar o desempenho dos professores e alunos e garantir a qualidade da educação” (Rio Grande do Norte, 2013, p. 38). Além disso, ao prever a “melhoria do índice da educação básica do ensino secundário (IDEB)” (Rio Grande do Norte, 2013, p. 28), o documento já indicava a intenção de elevar o desempenho da rede estadual nas avaliações externas em larga escala.

No mesmo Manual ao apresentar a Atividade 3, institui a construção e a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica e Profissional do Rio Grande do Norte (SAB/RN). Tal iniciativa tem como objetivo “monitorar e avaliar a qualidade da educação básica e avaliação de programas de educação profissionalizante” (Rio Grande do Norte, 2013, p. 72).

Mas é somente a partir de 2016, no âmbito do Projeto Governança Inovadora, desdobramento estratégico do Projeto RN Sustentável, que a política avaliativa passa a se consolidar como eixo da modernização da gestão educacional no Rio Grande do Norte. Nesse contexto, a Subcoordenadoria de Avaliação Educacional (SUAVE) ganha relevo, uma vez que suas atribuições são alinhadas à execução do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do estado (Simais).

Diniz (2020) ressalta que, conforme o empréstimo supracitado, embora o valor destinado à educação fosse expressivo (US\$ 61,8 milhões), apenas 2,65% desse montante foi direcionado ao Simais. A SEEC/RN, apesar de deter a gestão dos recursos, delegou a

implementação do sistema a uma empresa privada de consultoria, Avalia Qualidade Educacional Ltda., movimento que reflete a reconfiguração do papel do Estado, que passa a financiar, mas não executar diretamente as políticas públicas.

O Banco Mundial determinou que a contratação fosse realizada por meio de licitação internacional, em razão do elevado valor do contrato. No entanto, conforme relato de um entrevistado em Diniz (2020), a SEEC/RN enfrentou dificuldades durante o processo, uma vez que a maior parte das empresas concorrentes possuía experiência limitada à avaliação da aprendizagem, enquanto se exigiam abordagens mais amplas, voltadas à análise integrada dos resultados de aprendizagem e dos contextos institucionais e organizacionais da rede de ensino.

A Avalia Educacional desenvolve e aplica avaliações para todos os segmentos da educação básica, em parceria com redes públicas e privadas. Segundo Diniz (2020, p. 94), a empresa integra o Grupo Santillana, “pertencente ao conglomerado espanhol Grupo PRISA”, que possui forte atuação tanto no campo educacional quanto no editorial, reunindo marcas como as editoras Moderna, Salamandra e Richmond. O Grupo mantém, ainda, parcerias com organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

De acordo com o Contrato RN Sustentável nº. 82/2016, de 21 de setembro de 2016, firmado no âmbito do Projeto RN Sustentável, a empresa Avalia Qualidade Educacional Ltda., sediada em São Paulo, foi contratada com a justificativa de que, diante do contexto das políticas públicas vigentes no país, havia a necessidade de institucionalizar um sistema próprio de avaliação educacional, capaz de orientar o planejamento e as ações voltadas à elevação da qualidade do ensino público estadual, por meio do uso de metodologias de avaliação em larga escala destinadas a promover diagnósticos contextualizados e intervenções qualificadas (Rio Grande do Norte, 2016b).

A proposta previa que os instrumentos de avaliação fossem desenvolvidos com rigor metodológico e técnico, ancorados em princípios de utilidade, viabilidade, ética, validade e confiabilidade. Devido à complexidade e às exigências técnicas do projeto, determinou-se a contratação de pessoa jurídica especializada, com experiência em avaliação educacional em larga escala e em desenvolvimento de sistemas informatizados (Rio Grande do Norte, 2016b).

Como parte integrante do Simais, estava o Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar do Rio Grande do Norte – RN Aprende, com natureza censitária e universal, voltado aos estudantes do 5º, 6º e 9º anos do ensino fundamental e da 1ª e 3ª séries do ensino médio. As

avaliações são baseadas em matrizes de referência de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, em consonância com a BNCC e as diretrizes curriculares estaduais.

Assente em Diniz (2020), a escolha dos anos avaliados no primeiro ciclo relacionou-se ao ingresso e à conclusão de etapas escolares que apresentavam elevados índices de reprovação, além da necessidade de avaliar os resultados do Programa de Inovação Pedagógica (PIP), financiado pelo Banco Mundial, especialmente no 6º ano do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio. Diferentemente do Saeb vigente à época, o Simais avaliou, além de Língua Portuguesa e Matemática, conteúdos de Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

O projeto definiu alguns parâmetros técnicos que deveriam orientar a elaboração e aplicação dos instrumentos avaliativos. Previu-se a construção das matrizes de referência e de um banco de itens exclusivos, validados pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), bem como a montagem dos cadernos de testes por meio de Blocos Incompletos Balanceados (BIB). Também se estabelece a priorização da distribuição dos itens por descritor e a escolha de itens comuns ao Saeb e entre anos/séries.

A contratada deveria fornecer relatórios em formato de revista por escola, reunindo os resultados de todas as áreas e etapas de ensino avaliadas. Cada publicação apresentaria as médias de proficiência, a distribuição dos estudantes por níveis de desempenho e comparações com os resultados do estado, das regionais e dos territórios de cidadania. Os relatórios deveriam incluir ainda análises referentes a estudantes com deficiência, além de um relatório contextual, disponibilizado por website (Rio Grande do Norte, 2016b).

O desenvolvimento da plataforma digital SIMAISweb, foi considerada essencial por possibilitar o acesso amplo aos resultados, organizados por diferentes níveis de desagregação, como Secretaria, Diretoria Regional, escola, turma, ano/série e estudante. Por meio dessa ferramenta, a SEEC/RN e os consultores responsáveis buscavam oferecer indicadores educacionais de forma acessível e interativa, favorecendo a leitura dos dados e a identificação de estratégias de melhoria na gestão educacional (Diniz, 2024).

Trata-se de um processo de incorporação de agentes privados na gestão da educação pública, que dialoga com a análise de Ball (2010, p. 489), ao apontar que a crescente participação do setor privado é impulsionada tanto pela oferta de soluções técnicas e gerenciais quanto pela demanda dos próprios sistemas públicos, pressionados pelo cumprimento de metas e indicadores. Nesse processo, criam-se “dentro do setor público as condições econômicas e extraeconômicas necessárias para as operações do setor privado”.

O valor total do contrato firmado com a Avalia Qualidade Educacional Ltda. corresponde a R\$ 4.470.084,60 (quatro milhões, quatrocentos e setenta mil, oitenta e quatro

reais e sessenta centavos), já incluídos os impostos locais indiretos (Rio Grande do Norte, 2016b). Destaca-se, nesse instrumento contratual, o cronograma de pagamento que estrutura os desembolsos de acordo com as etapas previstas de execução, evidenciando a dimensão financeira e operacional do projeto, conforme apresentado a seguir:

Tabela 5: Estrutura de custos do contrato por atividade executada no Simais

Parcelas	Valor (R\$)	% do valor do contrato	Produto/Entrega vinculada	Atividade
1º pagamento	134.102,53	3%	Produto 1	Apresentação do Plano Técnico de Ação e documento contendo o Relatório Analítico dos dados e processos de gestão institucional e da aprendizagem
2º pagamento	134.102,53	3%	Produto 3	Apresentação do desenho das avaliações do Simais
3º pagamento	212.329,01	5%	Produto 4	Divulgação do Simais realizada e entrega de relatórios síntese dos eventos
4º pagamento	312.905,92	7%	Produto 6	Construção e validação das matrizes de referências das avaliações do Simais consolidadas
5º pagamento	2.682.050,76	60%	Produto 8	Aplicação dos instrumentos de avaliação realizada
6º pagamento	223.504,23	5%	Produto 9	Apresentação das bases de dados (brutas, consistidas e com medidas) e dos relatórios dos resultados
7º pagamento	223.504,23	5%	Produto 2	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da SEEC(Simais) – Arquitetura e modelagem do sistema
8º pagamento	134.102,53	3%	Produto 10	Divulgação dos resultados realizada e entrega de relatórios de síntese dos eventos
9º pagamento	134.102,53	3%	Produto 5	Capacitação da Equipe da SEEC
10º pagamento	134.102,53	3%	Produto 7	Construção de Bancos de Itens das avaliações
11º pagamento	134.102,53	3%	Produto 11	Ajustes e aperfeiçoamento do Sistema realizados

Fonte: Rio Grande do Norte, (2016b).

Os valores apresentados evidenciam a destinação de recursos públicos para a contratação de serviços especializados, indicando a crescente inserção de agentes privados na gestão educacional. Nesse contexto, segundo Ball (2010), essa configuração corresponde a uma

forma distinta de Economia do Conhecimento, na qual a educação é compreendida de maneira explícita como um investimento com valor econômico e potencial de lucro, a própria teoria do capital humano. Tal perspectiva envolve simultaneamente possibilidades e riscos, pois pode viabilizar estratégias ágeis e de baixo custo para a qualificação da força de trabalho local, adequando-a às exigências da economia baseada no conhecimento.

Após sua primeira aplicação, o Simais passou por mudanças significativas, sobretudo quanto ao financiamento. Conforme Diniz (2020), os recursos provenientes do acordo com o Banco Mundial, inicialmente previstos para três ciclos avaliativos, foram utilizados apenas na primeira edição, realizada em 2016. Com o término desse ciclo inicial, a SEEC/RN redefiniu a fonte de custeio do sistema, que deixou de ser financiado pelo Projeto RN Sustentável e passou a contar com recursos próprios da secretaria, marcando um novo momento em sua trajetória (Diniz, 2024).

Em 2017, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) firmou a contratação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para a execução da segunda edição do Simais. De acordo com Termo de dispensa de licitação – 52/2017, a decisão pela contratação direta encontra respaldo no inciso XIII do artigo 24 da Lei Federal nº. 8.666/1993, que prevê a dispensa de licitação para instituições brasileiras, legalmente incumbidas da pesquisa, do ensino ou do desenvolvimento institucional. Considerando-se a natureza imprescindível do serviço e sua conformidade com a legislação vigente, a SEEC reconheceu a dispensa de licitação, estabelecendo a contratação no valor global de R\$ 505.153,58 (Rio Grande do Norte, 2017b).

No Extrato de Publicação do Contrato nº 75/2017, referente à prestação de serviços em parceria com o CAEd/UFJF, são apresentados os seguintes encaminhamentos:

a) Execução do Sistema SIMAIS Web; b) Elaboração e aplicação de instrumentos de avaliação de aprendizagem em larga escala externa para escolas da Rede Estadual que ofertam a 3ª série do Ensino Médio; c) processamento dos dados, análise dos resultados e produção dos relatórios do Sistema; d) divulgação dos resultados em estrita obediência ao Cronograma de Execução das Atividades apresentada pela Contratada na Proposta Técnica, que integra este instrumento (Rio Grande do Norte, 2017c, p. 1).

Na Revista do Sistema (Rio Grande do Norte, 2017a), os resultados do Simais são apresentados como um componente relevante para a caracterização diagnóstica do cenário educacional potiguar. No mesmo documento, tais evidências são consideradas plenamente significativas quando articuladas a outros indicadores de qualidade, a exemplo das taxas de aprovação e do Ideb, os quais ampliam a acuidade interpretativa da rede estadual ao permitir uma compreensão mais sistêmica sobre o perfil e o desempenho dos estudantes.

Nesse sentido, ao analisarmos a divulgação dos resultados do ciclo de 2017, observa-se que, por meio da Revista do Sistema, as análises dos resultados foram focadas exclusivamente nos testes aplicados às 3ª séries do Ensino Médio, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação alcançou aproximadamente 14 mil discentes e teve como objetivo declarado fomentar processos reflexivos e subsidiar a tomada de decisões no âmbito das políticas públicas e do planejamento pedagógico escolar (Rio Grande do Norte, 2017a).

Os indicadores produzidos (proficiência média, taxa de participação, distribuição por níveis de desempenho e percentual médio de acertos por descritor) deveriam constituir instrumentos estratégicos para gestores e docentes no delineamento de diagnósticos situacionais mais precisos. A apropriação pedagógica desses conteúdos é, portanto, condição para que cada escola convertesse evidências avaliativas em ações concretas, assegurando, de forma equânime, o direito à educação de qualidade para todos (Rio Grande do Norte, 2017a).

Na plataforma *online* de suporte técnico do CAEd/UFJF, encontra-se disponibilizada a coleção de revistas desde 2017. De domínio público, esses artefatos editoriais descrevem o sistema avaliativo e seus objetivos, explicitam os resultados obtidos, apresentam roteiros de leitura e protocolos de análise, bem como orientações acerca do uso pedagógico dos dados. Além disso, delineiam o percurso metodológico da avaliação e enunciam proposições aplicadas, tais como atividades didático-pedagógicas fundamentadas nesses resultados.

Com a Portaria nº. 1727/2018-SEEC/GS, institui-se a 3ª edição do Simais, com a finalidade de produzir indicadores de referência capazes de orientar a política educacional estadual, a partir de avaliação externa em larga escala das escolas da Rede Estadual. Pretendeu-se, com isso, qualificar o planejamento institucional e favorecer a formulação de ações de enfrentamento a problemas relativos ao ensino-aprendizagem e à gestão escolar (Rio Grande do Norte, 2018a).

A aplicação permaneceu ancorada em instrumentos e materiais elaborados pelo CAEd/UFJF, responsável também pela coordenação geral da logística e das operações de campo. A operacionalização prevê a constituição de equipes de aplicação, compostas por profissionais da rede estadual, que desempenharão funções específicas (Supervisor Estadual/SUAVE; Coordenador Regional; Coordenador/Assistente de Polo; Coordenador de Escola e Aplicador), sem previsão de remuneração adicional, executando tais atribuições em seu expediente ordinário.

Diferentemente da edição anterior, restrita às turmas da 3ª série do ensino médio, a edição de 2018 ampliou o escopo de cobertura para todo o ciclo de transição entre etapas (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª do ensino médio), mantendo a aplicação de testes cognitivos

de Língua Portuguesa e Matemática, no âmbito do Programa RN Aprende. Não foram avaliadas turmas de EJA, turmas multisseriadas ou turmas exclusivas de AEE. Além dos testes, foram aplicados questionários contextuais aos estudantes avaliados, aos professores (apenas das disciplinas avaliadas) e aos diretores escolares.

Segundo a Portaria, os resultados deveriam ser disponibilizados em plataforma *online*, cabendo à SEEC promover sua divulgação e fomentar sua apropriação pedagógica pelas escolas, para subsidiar o planejamento e a definição de estratégias de superação de fragilidades nos processos de ensino-aprendizagem (Rio Grande do Norte, 2018).

A edição do Simais em 2019 foi formalmente materializada pelo Termo Aditivo ao Contrato nº. 92/2018. Trata-se de instrumento firmado entre o Estado do Rio Grande do Norte, por meio da SEEC/RN, e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com interveniência da Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão (FADEPE). O aditivo prorrogou a vigência contratual por mais 12 meses, preservando o mesmo escopo técnico-operacional da edição anterior. Do ponto de vista orçamentário, a despesa correspondente é vinculada ao Programa/Convênio PR-001/2019 – Salário-Educação, consolidando a continuidade do financiamento público e assegurando, assim, condições materiais mínimas para a execução do ciclo avaliativo no exercício de 2019 (Rio Grande do Norte, 2019b).

A Portaria-SEI nº. 357, de 8 de outubro de 2019, ratifica a manutenção do desenho avaliativo e define o Simais como um sistema de avaliação externa em larga escala, constituído por instrumentos aplicados periodicamente para aferição da qualidade, equidade e eficiência educacional da Rede Estadual.

Nessa perspectiva, o sistema visa produzir indicadores de referência e consolidar séries históricas capazes de subsidiar o planejamento, o monitoramento e o aperfeiçoamento das políticas educacionais, orientadas pelas metas do Plano Estadual de Educação, com uso explícito de evidências, tendo em vista a promoção da cidadania e do desenvolvimento social e econômico do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte, 2019b).

A mesma Portaria explicita a caracterização dos instrumentos contextuais: o Questionário do Estudante (condições socioeconômicas, trajetória escolar, capital social e cultural, expectativas e clima escolar); o Questionário do Professor (trajetória profissional, condições de trabalho, clima escolar, práticas pedagógicas e gestão democrática); o Questionário do Diretor (trajetória profissional, práticas de gestão, clima escolar, gestão pedagógica e gestão democrática); e o Questionário da Escola (infraestrutura, segurança,

recursos humanos e adaptabilidade), este último igualmente respondido pela direção escolar (Rio Grande do Norte, 2019b).

Em 2020, a edição do Simais foi suspensa em razão das condições excepcionais decorrentes da pandemia da COVID-19, que assolou o mundo. O Decreto nº. 29.513, de 13 de março de 2020, do Estado do Rio Grande do Norte, regulamenta no âmbito estadual a Lei Federal nº. 13.979/2020 e estabelece medidas administrativas e sanitárias para o enfrentamento da emergência de saúde pública, prevendo, entre outras ações, a possibilidade de suspensão de eventos e de atividades escolares, públicas ou privadas, em qualquer dos níveis e modalidades de educação (Rio Grande do Norte, 2020a).

Em 2021, apesar do avanço na organização normativa de enfrentamento à COVID-19, com a Portaria-SEI nº. 250, de 15 de julho de 2021, estabeleceu-se o Plano de Retomada Gradual das Atividades Presenciais na Rede Estadual do Rio Grande do Norte, prevendo retorno gradual, facultativo e em formato híbrido, com revezamentos e alternância de momentos presenciais e não presenciais. Nesse contexto, não foi possível a realização do Simais, pois, segundo a Secretaria de Educação, ainda não havia plena normalidade para aplicação regular de avaliações externas em larga escala (Rio Grande do Norte, 2021).

Em 2022, com o retorno das aulas presenciais após a suspensão causada pela COVID-19, as redes de ensino brasileiras foram orientadas a adotarem ações de recomposição das aprendizagens para minimizar as defasagens acumuladas. Nesse contexto, houve a retomada do Simais, com a afirmação de que a avaliação em larga escala constituiria um instrumento indispensável nesse processo, por produzir evidências que subsidiam decisões pedagógicas e de gestão, garantindo o caráter diagnóstico e contínuo requerido para a organização da recomposição. “Mais especificamente, a avaliação externa traz, com maior rigor e precisão, aquelas habilidades essenciais que os estudantes ainda não desenvolveram”. (Rio Grande do Norte, 2022b, p. 11).

Nesse cenário, o Simais retornou em sua 5ª edição, com foco em estimar perfis de desempenho e orientar o planejamento das aprendizagens essenciais, incluindo, pela primeira vez, os estudantes do 2º ano, além dos já avaliados no término de cada etapa de escolarização, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

Através do Extrato de Publicação do Contrato nº. 36/2022, publicado em 18 de outubro de 2022, foi concedida a continuidade da parceria entre a SEEC/RN e o Caed/UFJF. O contrato passa a prever, para 2023, um instrumento avaliativo adicional: além da avaliação “somativa”,

tradicionalmente implementada, introduz-se a avaliação “formativa”, abrangendo as mesmas etapas avaliadas na edição anterior. Segundo o documento,

O serviço compreende: 1) na modalidade FORMATIVA, aplicação de testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática para turmas de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, em versão impressa, cabendo a impressão e distribuição dos instrumentos da avaliação à Contratante; e, 2) na modalidade SOMATIVA, aplicação de testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática e Questionários do Estudante para turmas de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, em versão impressa, e aplicação de Questionários do Professor para docentes das áreas avaliadas, Questionário do Diretor e Questionário da Escola, em versão online. Nesta segunda modalidade avaliativa, a impressão de todos os instrumentos destinados aos estudantes, bem como sua distribuição para as 16 (dezesesseis) Diretorias Regionais de Educação e Cultura (Direcs) serão de responsabilidade da Contratada. Em ambas as avaliações, a aplicação caberá à equipe de cada escola, sob a coordenação da Contratada, a quem também compete a aplicação dos instrumentos (Questionários) previstos em versão online (Rio Grande do Norte, 2022a, p.1).

A contratação apresentou vigência de 12 meses e os recursos correspondentes estavam previstos no Orçamento Geral do Estado. O montante empenhado foi de R\$ 1.833.462,46, dos quais R\$ 1.245.632,46 destinavam-se à avaliação somativa e R\$ 587.830,00 à avaliação formativa (Rio Grande do Norte, 2022a). Tais valores evidenciam uma política pública de alto investimento, reafirmando o caráter central atribuído pelo Estado à avaliação externa em larga escala, como mecanismo estratégico de gestão e monitoramento da rede.

Torna-se importante frisar que a avaliação formativa, embora possa recorrer a testes criteriosais, não se restringe a eles: ela envolve múltiplos métodos e técnicas de recolha de informação sobre a aprendizagem. Quando realizada no cotidiano escolar, o professor não se limita a constatar dificuldades, mas busca compreendê-las e enfrentá-las mediante diferentes estratégias analíticas, constituindo uma avaliação aberta ao ajuste e ao acompanhamento, que se articula com os espaços de autonomia existentes na escola pública (Afonso, 2000).

Entretanto, quando incorporada no contexto das avaliações em larga escala, essa modalidade pode ser potencialmente contraproducente, ao assumir um caráter de controle mais opressivo, uma vez que o professor passa a ser reduzido a executor de currículo, e não reconhecido como agente produtor de uma democracia mais aprofundada no interior da escola e a partir dela (Afonso, 2000).

Outra iniciativa veio por meio da Portaria-SEI nº. 3423/2023, a qual se refere à institucionalização das diretrizes do Simais no âmbito de um novo instrumento de avaliação: a Avaliação da Alfabetização (Simais Alfa). Esse dispositivo regulamenta um conjunto de instrumentos, materiais e procedimentos de avaliação externa em larga escala, destinados à aferição dos níveis de alfabetização das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, abrangendo,

pela primeira vez, tanto a rede estadual quanto a municipal (apenas com a avaliação somativa) do Rio Grande do Norte. Trata-se de uma ação orientada ao monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada¹⁷, conforme preconizado pelo Decreto nº. 11.556/2023 e pela Portaria nº. 351/2023/Inep, organizando-se de forma complementar ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (Rio Grande do Norte, 2023).

Nesse caso, caberia às Direcs e às Secretarias Municipais de Educação promover a comunicação relativa ao Simais Alfa 2023 para as escolas de suas respectivas redes, mobilizando-as para a participação na avaliação, bem como prover todo o apoio operacional à aplicação dos instrumentos nas escolas. A produção de indicadores estaduais com base nos resultados da avaliação seguirá critérios característicos da avaliação externa em larga escala, definidos por meio de técnicas estatísticas próprias, com posterior divulgação para as redes de ensino, através da Plataforma do Simais (Rio Grande do Norte, 2023).

Assim, reafirmamos a atuação do CAEd/UFJF como um agente central no processo de avaliação e formulação de políticas educacionais no estado do Rio Grande do Norte, representando, portanto, uma manifestação concreta das tendências de privatização da educação pública. Ao assumir funções estratégicas como a produção das avaliações, o controle de dados e a definição de metas, o CAEd/UFJF desloca o modelo de gestão da rede pública para uma lógica gerencial e técnico-burocrática.

Ao analisar o percurso do Simais até o ano de 2023, verifica-se que, no levantamento documental realizado, não foram identificadas medidas formais de responsabilização ou de gestão por resultados no âmbito do estado do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, corrobora-se a interpretação de Oliveira e Clementino (2020), ao afirmarem que o estado adota um modelo de baixa responsabilização. Tal configuração decorre do fato de que, embora a avaliação seja reconhecida como indicador de qualidade da educação, seus resultados não estão vinculados à distribuição de incentivos ou bônus de produtividade para escolas ou docentes (Cabral Neto; Castro, 2019, apud Oliveira; Clementino, 2020).

Em 2024, o Projeto Juventude no Controle, iniciativa da Controladoria-Geral do Estado (CONTROL), em parceria com a SEEC/RN, que visa proporcionar à comunidade escolar uma experiência pedagógica voltada à promoção do controle social e à reflexão sobre as políticas públicas educacionais no Rio Grande do Norte. O objetivo geral é fomentar a cultura da transparência e do controle social por meio da cidadania ativa, em articulação com o Referencial

¹⁷ Compromisso baseado na colaboração entre os entes federativos para garantir a alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do ensino fundamental, além de recuperar aprendizagens de alunos do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia (Rio Grande do Norte, 2023)

Curricular da Rede Estadual e os Temas Contemporâneos Transversais (Rio Grande do Norte, 2024).

O regulamento define os procedimentos e normas para a execução do Projeto Juventude, disponibilizando 48 vagas para unidades escolares que se inscreverem no projeto, sendo destinadas três vagas para cada Direc, respeitando os prazos estipulados no Edital nº. 001/2024. A seleção e o desempate entre as escolas inscritas têm como base dois critérios principais: o Índice de Gestão do INEP referente ao ano de 2022, que considera aspectos como localização e complexidade da gestão escolar, de acordo com os dados fornecidos pelo INEP, e os dados do Simais (2023), especificamente os indicadores da área de Língua Portuguesa, levando em conta o percentual de participação dos alunos avaliados e o padrão de desempenho obtido (Rio Grande do Norte, 2024).

A introdução de premiações às cinco primeiras escolas, com valores em dinheiro, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, indica o surgimento de mecanismos de incentivo baseados no desempenho, sinalizando inflexão na lógica da responsabilização até então adotada. Observa-se, nesse contexto, o surgimento de iniciativas que aproximam o Simais de modelos avaliativos mais verticalizados.

Freitas (2016) descreve a responsabilização verticalizada como um modelo de avaliação educacional imposto de forma hierárquica, no qual escolas e profissionais são cobrados a partir de metas padronizadas, independentemente das condições reais de trabalho e aprendizagem.

Nesse modelo, o fracasso é atribuído exclusivamente à gestão escolar, desconsiderando fatores estruturais e contextuais. A avaliação externa, portanto, deixa de ser um instrumento de apoio pedagógico para se tornar um mecanismo de controle e sanção, contribuindo para a construção de discursos que legitimam a privatização de escolas com baixo desempenho segundo critérios padronizados (Freitas, 2016).

5.1 Os principais indicadores de desempenho do Simais

Para identificar os principais indicadores de desempenho do Simais, decorreu-se à análise dos materiais disponibilizados na edição 2024: Revista da Escola – Gestão Escolar, Revista da Rede, Revista Contextual, Revista da Alfabetização e as Revistas da Escola – Equipe Pedagógica (Língua Portuguesa e Matemática).

As publicações enfatizam que, para que gestores e professores incorporem a avaliação externa ao cotidiano escolar, é imprescindível a compreensão das suas características, de modo a potencializar o uso das informações devolvidas pelo sistema (Rio Grande do Norte, 2024a).

Para isso há o mapeamento dos elementos essenciais do planejamento, da metodologia e da produção de resultados desse tipo de avaliação. O primeiro movimento consiste na definição do desenho da avaliação, no qual, a partir do estudo das necessidades da rede, são definidos o formato, os anos de escolaridade e os componentes curriculares a serem avaliados. Na sequência, procede-se à construção das Matrizes de Referência: especialistas analisam o currículo e selecionam as habilidades consideradas essenciais para compor o escopo avaliativo (Rio Grande do Norte, 2024a).

Com as habilidades definidas, são elaborados os itens que irão operacionalizar sua mensuração. Antes da montagem dos cadernos definitivos, esses itens são submetidos a pré-teste em uma população com características equivalentes à população-alvo, com o objetivo de verificar se atendem aos critérios de elaboração e se são capazes de discriminar adequadamente o desenvolvimento da habilidade avaliada (Rio Grande do Norte, 2024a).

Na etapa de composição dos instrumentos, para permitir a mensuração de um número maior de itens sem que os testes se tornem muito longos, utiliza-se a técnica de Blocos Incompletos Balanceados (BIB), produzindo diferentes cadernos para um mesmo ano de escolaridade. Após a consolidação dos instrumentos, são aplicados os testes conforme cronograma e parâmetros definidos, e as respostas dos estudantes são processadas para a formação da base de dados da avaliação (Rio Grande do Norte, 2024a).

Os resultados se organizam em duas dimensões: participação e desempenho. A participação corresponde ao número previsto e efetivo de estudantes e ao respectivo percentual de participação registrado na aplicação. O desempenho, por sua vez, pode ser expresso tanto pela Teoria Clássica dos Testes, que apresenta os percentuais de acerto por habilidade e no teste, quanto pela Teoria de Resposta ao Item, que produz a medida de proficiência e a distribuição dos estudantes nos Padrões de Desempenho (Rio Grande do Norte, 2024a).

Chega-se, enfim, à divulgação dos resultados, disponibilizados na Plataforma de Avaliação e Monitoramento, a partir da qual os dados passam a subsidiar o planejamento do trabalho dos diversos atores educacionais, orientando a utilização pedagógica dos resultados produzidos (Rio Grande do Norte, 2024b).

Quanto às Matrizes de Referência do Simais, estas são constituídas por descritores, os quais especificam as habilidades a serem avaliadas. No quadro a seguir, apresenta-se, a título de exemplo, um pequeno recorte desses descritores.

Quadro 4 – Recorte dos descritores do Simais

	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
2º ANO – EF	D02 Ler palavras. D03 - Ler frases.	D02 Identificar a posição ordinal de um objeto ou termo em uma sequência (1º, 2º etc.)
5º ANO – EF	D06 Identificar o tema de um texto	D10 Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.
9º ANO – EF	D07 Identificar a tese de um texto	D31 Resolver problema que envolva equação do 2º grau.
3º SÉRIE – EM	D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	D11 Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.

Fonte: Rio Grande do Norte (2024b, 2024c, 2024d)

Com relação aos indicadores de desempenho, é importante destacar que o sistema contempla duas modalidades de avaliação: a formativa, aplicada no primeiro semestre, e a somativa. Os resultados da modalidade formativa não são veiculados nas revistas, que apresentam exclusivamente os resultados da avaliação somativa. O acesso aos dados formativos foi possível porque, mediante permissão da SUAVE, nos foi concedido *login* e senha para realizar a pesquisa.

Nessa etapa, os principais indicadores de desempenho divulgados são a proficiência média, o número e o percentual de estudantes por nível de aprendizagem e o percentual de acerto nas habilidades avaliadas, conforme os descritores. Os desempenhos são distribuídos em três níveis: Defasagem – até 30 pontos, Aprendizagem intermediária – entre 31 e 70 pontos e Aprendizagem adequada – 71 pontos ou mais (CAEd/UFJF, 2024).

O indicador de participação é fundamental para a credibilidade de ambas as modalidades, sobretudo pelo contexto censitário, pois somente com participação idealmente acima de 80%, para que os resultados possam ser considerados representativos da população avaliada.

Partindo para a etapa Somativa, a média de proficiência, por sua vez, expressa o desempenho geral dos estudantes. Esse desempenho é interpretado por meio de uma Escala de Proficiência, que organiza os valores estimados em níveis, traduzindo medidas numéricas em diagnósticos qualitativos sobre o desenvolvimento das habilidades. No caso da Avaliação Somativa Simais, esse processo culmina na definição de quatro Padrões de Desempenho, apresentados na imagem abaixo.

Ano de escolaridade	Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
5º ano EF	Até 150	151 a 200	201 a 250	251 ou mais
9º ano EF	Até 200	201 a 275	276 a 325	326 ou mais
3ª série EM	Até 250	251 a 300	301 a 375	376 ou mais

Fonte: Rio Grande do Norte (2024b, p. 27).

É relevante compreender o significado de cada padrão de desempenho, razão pela qual se apresenta, a seguir, o quadro correspondente:

Padrão de Desempenho	Descrição geral
Abaixo do básico	Padrão de Desempenho muito abaixo do mínimo esperado para o componente curricular e o ano de escolaridade avaliados. Os estudantes que se encontram neste padrão revelam uma grande carência de aprendizagem. Faz-se necessário, portanto, acompanhá-los individualmente, promovendo ações pedagógicas de recuperação das aprendizagens.
Básico	Padrão considerado básico para o componente curricular e o ano de escolaridade avaliados. Os estudantes situados neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes ao ano de escolaridade em que estão matriculados, demandando estratégias de reforço das aprendizagens.
Proficiente	Padrão considerado adequado para o componente curricular e o ano de escolaridade avaliados. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais esperadas para o ano de escolaridade em que se encontram. Dessa forma, é preciso incentivá-los mediante ações de aprofundamento das aprendizagens.
Avançado	Padrão de Desempenho desejável para o componente curricular e o ano de escolaridade avaliados. Os estudantes alocados neste padrão apresentam um desempenho além do esperado para o ano de escolaridade em que estão situados, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: Rio Grande do Norte (2024b, p. 28)

Para visualizar os resultados, os profissionais da rede devem acessar a área restrita da plataforma, mediante autenticação com *login* e senha, e selecionar o *card* Resultados do Simais. Nessa interface, são disponibilizados os indicadores de participação e de desempenho referentes a cada nível de agregação analisado, seja a rede, a regional, o município, a escola, a turma e o estudante Rio Grande do Norte, 2024b).

Ressalta-se, por fim, que o Simais contempla, além dos indicadores de desempenho educacional, um conjunto de indicadores contextuais destinados a caracterizar aspectos socioeconômicos, estruturais e institucionais das unidades escolares. Embora tais indicadores sejam relevantes para uma compreensão mais ampla da realidade educacional, sua análise não será aprofundada neste estudo, uma vez que não constituem o foco central da pesquisa. A

investigação concentra-se, portanto, nos elementos do Simais diretamente relacionados aos testes, ao monitoramento de resultados e às implicações desses mecanismos para a gestão educacional.

Nesse contexto, articulando-se aos objetivos da pesquisa, os indicadores produzidos pelo Simais somente cumprem sua função quando são apropriados como instrumentos de mediação entre a política de avaliação em larga escala e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Isso implica compreender tais indicadores para além de seu uso classificatório, comparativo ou de controle, reconhecendo-os como elementos que podem sinalizar fragilidades e potencialidades do trabalho pedagógico, desde que analisados de forma contextualizada.

Nessa direção, o papel das Direcs não se reduz à cobrança de resultados, mas consiste, sobretudo, em qualificar a leitura dos dados junto às equipes gestoras escolares, favorecendo processos reflexivos que contribuam para o planejamento pedagógico. Tal postura exige considerar as especificidades socioeducacionais das escolas sob sua jurisdição, incluindo variáveis como território, perfil discente e condições de funcionamento institucional.

Assim, os indicadores, quando apropriados de maneira reflexiva, demandam das Direcs uma atuação de caráter formativo, capaz de articular os dados avaliativos às realidades concretas das escolas, evitando seu uso meramente instrumental e a reprodução de uma lógica de responsabilização centrada exclusivamente nos resultados. É a partir dessa perspectiva que, na sequência, apresentamos como as Diretorias compreendem e utilizam os indicadores do Simais.

5. 2 As percepções e os usos dos resultados do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais)

Nesta subseção, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com as Coordenadoras Pedagógicas e as Coordenadoras de Polo do Simais, pertencentes a quatro Diretorias Regionais de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (Direcs/RN). O foco recai sobre suas percepções e sobre os usos dos resultados do Sistema junto às escolas públicas estaduais.

A partir do processo de organização, sistematização e interpretação do material empírico, realizado conforme os pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2020), foi possível identificar e definir as categorias analíticas que orientaram a leitura e a interpretação dos dados. Essas categorias resultaram do movimento de extração das unidades de registro e de contexto, do reagrupamento dos elementos por semelhança de sentidos e da observância dos

critérios de categorização. Desse modo, a tabela a seguir apresenta, de forma sintética, as categorias identificadas no estudo, distinguindo aquelas formuladas *a priori*, com base no referencial teórico, e aquelas emergentes do material empírico.

Quadro 5 – Categorias de Análise

Categorias		Unidades de registro	Unidades de contexto
Processo de Privatização da Educação Pública do RN	<i>A priori</i>	Parceria público-privada	A Direc tem acesso através da plataforma [...] acho que a plataforma é do CAEd (CP4).
		Qualidade da educação	Se a gente procura melhorar a educação, a gente tem que partir daí [...] tem que partir daquilo que já é posto, contextualizando, para que o estudante consiga chegar onde ele precisa chegar (CP5).
		Busca por resultados e reconhecimento	Se o resultado foi bom, a gente vai parabenizar e informar para eles que esse resultado precisa se manter. Se o resultado não foi muito bom, a gente chega junto também para saber o que foi que aconteceu, o que foi que faltou na escola para atingir (CP5).
		Fragilidades de apropriação sob a lógica da responsabilização	A competência se organiza a partir de várias habilidades, então, os professores têm essa dificuldade, essa carência ainda, de entender como é que está organizada a lógica da competência (CP1).
Entraves de consolidação do Simais/RN	<i>A posteriori</i>	Divergência entre os resultados	Uma coisa que a gente não entende muito nessas avaliações externas, é porque a escola, por exemplo, consegue, muitas vezes, fazer uma diversificação de estratégias pedagógicas, consegue alcançar uma evolução dos estudantes, mas não é correspondente no resultado das avaliações (CP1).
		Secundarização do Sistema	Esse ano, especificamente, teve uma enxurrada de avaliações. Ficou inviável, no caso, fazer a formativa [...] se vai impactar positivamente ou negativamente, só saberemos próximo ano, quando sair o resultado (CP2).

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Inicialmente, apresentamos o perfil das respondentes e, em seguida, as inferências e os sentidos referentes às categorias de análise, à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2020), conforme delineado na seção metodológica.

5. 2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

No período de outubro a novembro de 2025, foram realizadas as entrevistas com representantes das Direcs/RN, que constituem o *locus* desta pesquisa. Inicialmente, solicitaram-se informações destinadas à composição da caracterização das participantes. A amostra foi composta por quatro respondentes, todas do gênero feminino e servidoras efetivas da SEEC/RN. No que se refere à função exercida, duas participantes atuam como Coordenadoras Pedagógicas e duas como Assessoras Pedagógicas, que assumem a Coordenação de Polo do Simais. Uma das assessoras havia se afastado recentemente da função de coordenadora.

As participantes possuem faixas etárias que variam entre 30 e 59 anos, sendo que três delas apresentam mais de 20 anos de experiência profissional na educação. Todas ingressaram na Secretaria de Estado como professoras. Quanto à formação inicial, duas participantes são licenciadas em Pedagogia, uma em Letras e uma em Ciências Biológicas. Constatou-se, ainda, que todas possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização). No que se refere à especialização vinculada às funções que exercem, uma participante possui certificação em Gestão de Processos Educacionais e outra em Gestão Escolar e Socioemocional. Todas declararam participação contínua em cursos de formação complementar na área de processos pedagógicos ofertadas pela SEEC/RN.

Com os dados apresentados tendo apenas mulheres entre as entrevistadas, e considerando que a coordenação pedagógica constitui um desdobramento da carreira docente, torna-se possível identificar a pertinência com os discursos ideológicos que atribuíram às mulheres maior aptidão para funções educativas, relacionando à docência às ideias de domesticidade e maternidade. A literatura brasileira registra esse processo como elemento estruturante da identidade profissional docente, reforçando o fenômeno denominado “feminização do magistério” (Almeida, 1998).

No que concerne a Estrutura das diretorias regionais e da Secretaria do Estado, a Portaria nº. 1857/2018, a qual apresenta que as Direcs dispõem de uma Coordenadoria Pedagógica, composta por um Coordenador Pedagógico e Assessores Pedagógicos. Esta equipe é responsável pelo “acompanhamento do currículo e Planejamento Escolar e Supervisores de Gestão Escolar, Educação Especial, Tecnologias Educacionais, Processos de Escolarização, Educação Física – Qualidade de Vida e Saúde no Trabalho” (Rio Grande do Norte, 2018b, n.p.).

Esse delineamento funcional se remete à orientação de uma formação alicerçada em conhecimentos pedagógicos e de gestão educacional, sendo desejável formação específica em

Pedagogia ou em cursos de pós-graduação *lato sensu* (art. 64 da LDB). Entretanto, tal requisito não se confirmou integralmente na caracterização das participantes desta pesquisa, considerando que a ocupação do cargo ocorreu por nomeação comissionada. Cabe salientar que essa constatação não implica juízo sobre a competência profissional das participantes, mas apenas demarca o limite do escopo analítico aqui adotado.

Embora o tempo de exercício na função atual seja inferior a dez anos, todas as participantes possuem trajetória extensa na educação básica, sendo que a maioria ultrapassa vinte anos de atuação profissional. Assim, é possível supor que essa experiência acumulada pode contribuir para uma compreensão mais ampla da realidade escolar, havendo a possibilidade de que tal percurso favoreça maior familiaridade com suas múltiplas dimensões, contradições e tensões (Domingues, 2014).

Nesse sentido, a vasta experiência da equipe investigada configura-se como um elemento potencialmente relevante para a qualificação das intervenções pedagógicas junto às escolas vinculadas às suas respectivas Diretorias Regionais de Educação e Cultura, na medida em que pode subsidiar leituras mais contextualizadas dos dados, das práticas e dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

5. 2. 2 O Simais e o Processo de Privatização da Rede Estadual Pública do RN

Ao longo do processo de análise de conteúdo, realizado conforme Bardin (2020) e delineado na seção metodológica, evidencia-se que o Simais, enquanto política pública, apresenta uma presença marcante da iniciativa privada.

Pôde-se conferir que o Sistema se estrutura num modelo inspirado na racionalidade de mercado, que busca instaurar novas formas de disciplina e mecanismos de controle à distância, apoiados no monitoramento contínuo do desempenho. Nesse arranjo, como destacam Dardot e Laval (2016), a avaliação ocupa posição central na organização e execução de políticas guiadas pela racionalidade neoliberal.

No conjunto das entrevistas que orientaram as análises, consideramos a primeira pergunta norteadora: “Como as Direcs acessam os dados e os resultados do Simais?”. As falas das participantes já nos revelam o papel estratégico do CAEd/UFJF, atuando como principal mediador na disponibilização dos resultados por meio de sua plataforma digital.

A gente tem acesso por meio da plataforma de Monitoramento do Simais e lá são colocados todos os resultados dos indicadores coletados, sejam eles de pesquisas, de questionários ou dos resultados de proficiência (CP1).

Temos a plataforma do Simais, com essa leitura de resultado (CP2).

A Direc tem acesso através da plataforma, o resultado [...] por escola, por estudante, por componente, o resultado vem bem detalhado [...] acho que a plataforma é do CAEd [...] (CP4).

Tem a plataforma do CAEd que a gente acessa e têm os resultados (CP5).

O CAEd/UFJF, além de operacionalizar os testes e questionários, controla também a circulação dos resultados por meio da Plataforma de Avaliação e Monitoramento (Rio Grande do Norte, 2017c). Essa configuração do Sistema, a partir da leitura em Lima (2021), deixa entrever indícios de um movimento da gestão da educação do RN em direção às lógicas da Nova Gestão Pública, orientadas pelos princípios da empresa e do contratualismo.

A parceria estabelecida entre a SEEC/RN e o CAEd/UFJF garante a articulação do governo estadual com as reformas gerenciais, as quais têm impulsionado a expansão de um mercado amplo e lucrativo, permeado por discursos que reivindicam a democratização da educação. Nesse sentido, parte-se das contribuições de Garcia e Silva (2023), que, ao analisarem a atuação de instituições como o CAEd, evidenciam que tais discursos operam como retórica legitimadora de práticas gerencialistas

Nesse processo, há a introdução gradual de lógicas empresariais e privadas, que transformam a linguagem, a cultura institucional e o modo de funcionamento das organizações públicas, inclusive as educacionais, fazendo-as operar segundo princípios típicos do mercado, frequentemente legitimados pelo discurso das “parcerias” (Ball, 2004). As falas das entrevistadas revelam como essas racionalidades são apropriadas e reproduzidas no âmbito da gestão educacional, conforme os excertos a seguir:

A plataforma nos dá uma visão geral e detalhada de onde está o problema, é um benefício muito grande para quem está em sala de aula [...]. Eu gosto muito de trabalhar com isso, com plataforma, com essa leitura de resultado do Simais (CP2).

A gente vai trabalhar em cima do que tem lá na plataforma de resultado (CP5).

Assim, a atuação do CAEd/UFJF integra um mecanismo de controle privado sobre as políticas educacionais, sustentado pelo discurso de que a avaliação externa é um instrumento para melhorar a qualidade da educação e garantir o direito à aprendizagem (Perboni, Militão e Di Giorgi, 2019). Diante disso, tornou-se pertinente examinar como esse controle se materializa no cotidiano das instâncias intermediárias, especialmente no acompanhamento dos resultados.

Para compreender o acompanhamento dos resultados do Simais, questionamos se as Direcs tinham alguma equipe específica para essa função. De modo geral, as Direcs seguem o protocolo estabelecido pelos decretos: os Coordenadores Regionais e os Coordenadores de Polo, este último um assessor pedagógico¹⁸ indicado, são quem desempenham as atribuições do Sistema, sobretudo aquelas relacionadas à aplicação dos testes (Rio Grande do Norte, 2018a). No que se refere à análise e ao uso dos resultados, junto às escolas, essa responsabilidade fica a cargo dos demais assessores, que são distribuídos por unidades escolares e atuam no acompanhamento pedagógico.

Todos os assessores do setor pedagógico trabalham com esses resultados diretamente nas escolas que assessoram (CP1)

A gente faz esse trabalho em conjunto com as assessoras pedagógicas, para chegar até nossas escolas [...] Mas, no geral, é o corpo de assessores pedagógicos que trabalha com esses resultados (CP2).

De modo específico, o movimento basilar dos assessores em relação aos resultados do Simais consiste em impulsionar o acesso das escolas aos dados e às orientações disponibilizados pela plataforma organizada pelo CAEd, conforme apresentado nas falas das entrevistadas a seguir:

Os assessores tanto articulam a comunicação, como articulam a organização das escolas em dia em que eles vão presencialmente para acessar a plataforma e mostrar como aquela escola está representada ali [...]. Então, nós orientamos o planejamento a partir do que é indicado na plataforma que não foi consolidado (CP1).

A função é justamente de incentivar os professores que visitem o Simais, observem as dificuldades que foram apresentadas pelos estudantes e trabalha aquelas habilidades (CP4)

Esse movimento junto às escolas evidencia, como discute Freitas (2019), mais uma vez o viés privatista presente nas políticas de avaliação da educação básica, já que o CAEd/UFJF se constitui como o principal canal de diálogo entre os agentes educacionais. Tal configuração resulta na terceirização de parte das atividades do Simais, reduzindo o envolvimento direto da

¹⁸A função de assessor pedagógico é atribuída por indicação do diretor da Direc a profissionais efetivos da rede estadual. De acordo com a portaria Portaria-SEI nº. 185/2020, sua função é apoiar as escolas da rede estadual na melhoria da aprendizagem e dos índices educacionais. Suas atribuições incluem: fortalecer o clima escolar; participar de reuniões de alinhamento; orientar e acompanhar planos de ação e o Projeto Político Pedagógico; atuar na formação continuada; monitorar metas e visitas; manter registros e canais de acompanhamento; incentivar o uso da legislação educacional; analisar resultados de avaliações; apoiar a gestão democrática; garantir o cumprimento das normas de avaliação; orientar documentos pedagógicos; e acompanhar o planejamento e o calendário escolar (Rio Grande do Norte, 2020b).

SEEC/RN. Ademais, conforme apontam Perboni, Militão e Di Giorgi (2019), muitas secretarias não dispõem de equipes técnicas qualificadas para gerir integralmente o processo avaliativo em larga escala.

Com isso, Freitas (2004) nos ajuda a assimilar que a presença do setor privado nessa terceirização de serviços, paradoxalmente, fortalece o poder normativo do Estado. Isso ocorre porque tais mecanismos ampliam o controle estatal sobre o que passa a ser definido como “qualidade” da educação, interferindo diretamente no currículo e orientando o que deve ser ensinado.

Quanto aos efeitos desse modelo sobre a noção de qualidade da educação, conceito que Freitas (2018) interpreta como dependente do afastamento do governo da execução direta das políticas educacionais, ainda que este permaneça como financiador, verifica-se que tal dinâmica abre espaço para a atuação da livre iniciativa segundo lógicas neoliberais. Desse modo a qualidade deixa de ser concebida como construção coletiva e passa a ser definida por parâmetros mensuráveis, padronizáveis e controláveis.

Com foco nos descritores, reafirma-se como o Simais absorve dispositivos do modelo empresarial, uma vez que passa a indicar a reorganização das práticas a partir das noções de “competências” e “habilidades”. O desenvolvimento das competências específicas é assegurado por meio de um conjunto de habilidades definido para cada componente curricular. Essas habilidades articulam-se a diferentes objetos de conhecimento, compreendidos como “conteúdos, conceitos e processos” (Brasil, 2018, p. 28).

Isso destaca um dos sentidos do caráter normativo do currículo que, segundo Young (2014), diz respeito às regras e normas que orientam sua elaboração e prática. Nesse cenário, institui-se a noção de um “currículo melhor”, que não apenas prescreve as aprendizagens esperadas, mas também induz determinados modos de agir, ao definir quais objetos de conhecimento se tornam objeto de mensuração legítima e, assim, reorientam o trabalho pedagógico. Uma ratificação do currículo que, para Freitas (2012, p.389), foca no “conhecimento básico” e negligencia a “criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura”.

Essa dinâmica se reflete nas próprias Matrizes de Referência do Simais, quando há a presença de *competências que se organizam a partir de várias habilidades* (CP1) que *orientam as sequências didáticas* (CP4), as quais são organizadas por descritores nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (Rio Grande do Norte, 2024).

Elaboradas como primeira etapa do processo de construção de uma avaliação externa, tais Matrizes constituem um recorte do currículo da rede e definem as habilidades a serem

avaliadas, com o propósito de assegurar que os estudantes desenvolvam competências consideradas indispensáveis para o desempenho satisfatório das tarefas que lhes forem demandadas (Rio Grande do Norte, 2024).

A plataforma dá acesso à Matriz de Referência da prova e dá acesso, no caso, quais são as habilidades que estão mais fragilizadas (CP2).

Consolida-se a percepção de que a “boa educação” passa a ser aquela descrita pela matriz de referência, que se transforma no parâmetro central para orientar a elaboração dos itens das avaliações. Esses testes, por sua vez, têm a função de verificar se aquilo que a matriz define está realmente sendo aplicado nas escolas (Ball, 2016). Isso indica “a expansão de oferta educativa com maior tendência para a modularização e standardização curricular”, fenômeno que Afonso (2013, p. 278) associa ao modelo do Pós-Estado-avaliador.

À luz desse entendimento sobre o lugar atribuído à matriz de referência, buscamos compreender como o documento é interpretado no que se refere à elaboração dos itens dos testes, bem como questionar a relevância que lhe é atribuída para a educação do RN. De maneira unânime, as respondentes reconheceram sua importância, apontando sua articulação com os “instrumentos de regulação da Educação Básica” (Oliveira; Clementino, 2020, p. 159), conforme apresentado a seguir.

A matriz de referência [do Simais], nós entendemos que é um recorte do currículo [...] é importante que se aproxime do Saeb, assim como, para as terceiras séries, da matriz do ENEM [...] considerando também a orientação curricular nacional, o referencial que é a BNCC, bem como o referencial curricular do Rio Grande do Norte (CP1).

A matriz de referência, acredito que se baseia na matriz de referência nacional, e também com a matriz do Saeb, justamente para fortalecer o ensino. Eu acredito que eles priorizam e fortalecem as habilidades essenciais para os estudantes (CP4).

As matrizes são baseadas no documento nacional, BNCC [...]. Se a gente procura melhorar a educação, a gente tem que partir daí e não reduzir aquilo que tem lá na BNCC [...] tem que partir daquilo que já é posto, contextualizando, para que o estudante consiga chegar onde ele precisa chegar. Então, é extremamente relevante (CP5).

A partir das Matrizes, que indicam “onde os alunos precisam chegar”, a plataforma apresenta um conjunto de ações que compõem o contrato entre a SEEC/RN e o CAEd/UFJF, aquilo que Adrião *et al.* (2009, p. 806) nomeiam de uma “cesta”, composta por formação continuada, acompanhamento docente, produção e distribuição de materiais didáticos, delineando iniciativas que tradicionalmente deveriam ser realizadas pelas equipes pedagógicas do poder público e das escolas.

a escola [...] já utiliza muito bem as revistas digitais, que a própria plataforma entrega: uma revista contextual [...], uma revista para o professor de português e de matemática saber acompanhar os resultados. Há também nessa revista as formações para o professor entender, por exemplo, como é que são elaborados os itens [...] comparando também com a teoria de resposta aos itens, com as que os professores utilizam nas suas avaliações comuns na escola (CP1).

Ao tratar desse acompanhamento dos resultados, Freitas (2012) aponta que, nessa mesma perspectiva, estabelece-se uma identificação entre qualidade educacional e “altas notas”. Dessa forma, o trabalho pedagógico passa a ser redefinido e limitado ao cumprimento de diretrizes externas e ao alcance de indicadores previamente determinados. Isso alimenta uma lógica que viabiliza a substituição de saberes profissionais e culturas institucionais específicas por modelos de gestão padronizados e genéricos, orientados para “produzir” desempenho, melhorar índices de qualidade e garantir eficácia, como discute Ball (2004).

Ao aprofundarmos o debate sobre a forma como as Direcs articulam os resultados com as escolas, torna-se manifesto o fortalecimento de uma dinâmica de busca permanente por bons desempenhos. Conforme discutem Ball e Youdell (2008), essas relações passam a adquirir um caráter marcadamente utilitário, organizando-se quase exclusivamente em torno dos resultados. Assume-se, assim, que a melhoria da qualidade só será efetivamente alcançada quando determinadas habilidades forem plenamente desenvolvidas. A seguir, apresentamos algumas observações das entrevistas que ilustram esse movimento.

A partir desses resultados, a gente orienta o planejamento e também acompanha se a escola está fazendo essa gestão para aprendizagem, daquelas habilidades, principalmente, que estão fragilizadas [...] a gente orienta o planejamento para ir consolidando essas habilidades, até chegar naquilo que é que a gente deseja (CP1).

A gente passa nas escolas, nas visitas de assessoramento pedagógico, abre e conversa sobre os resultados. A escola identifica onde é que ficou abaixo e em que pode melhorar. No último, eu me lembro que a gente fez a tabela, era uma planilha no Excel, que listava em que a escola estava com mais dificuldade. A gente mostrava aquele que ficou vermelho, qual ficou amarelo. E pensávamos juntos, estratégias, né? Junto com a escola de como fazer. Todas as assessoras fizeram isso (CP2).

Ano passado teve uma ação, acredito que foi a nível estadual, dos professores de português e matemática, eles construirão, é como se fosse um banco de questões, banco de questões para ser trabalhado nas escolas, sequências didáticas, a partir das habilidades que os alunos demonstravam maior dificuldade [...] incluindo uma rotina na perspectiva dos descritores que estão lá no Simais (CP4).

Quando os resultados são liberados, a gente caminha tudo para as escolas, né? E a partir daí é que a gente começa a trabalhar especificamente escola a escola, junto com as assessorias [...] Se o resultado foi bom, a gente vai parabenizar e informar para eles que esse resultado precisa se manter. Se o resultado não foi muito bom, a gente chega junto também para saber o que foi que aconteceu, o que foi que faltou na escola para atingir (CP5).

Segundo Ball (2004, p. 1116), essa nova racionalidade instaura uma cultura de performatividade, compreendida como um mecanismo de controle que utiliza indicadores de desempenho para avaliar, julgar e regular o trabalho desenvolvido pelas instituições educativas. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico é convertido em “resultados”, “níveis de desempenho” e “formas de qualidade”.

Nessa busca por resultados, além do foco nas habilidades, desenvolve-se um trabalho intenso para garantir a presença dos alunos nas avaliações do Simais. Os dados de participação constituem o primeiro indicador a ser analisado, pois são essenciais para a adequada compreensão e interpretação dos resultados. Para que a proficiência média seja validada, exige-se a participação mínima de 80% dos estudantes, aspecto que, segundo as respondentes, configura um dos principais desafios enfrentados.

O que mais impacta no nosso resultado, enquanto Direc, ainda é o fluxo. É a transferência, é a evasão, sabe? Mais do que a proficiência, pelo que eu consigo perceber. Na última reunião, que nós tivemos com a Suave, foram apresentados os resultados e a nossa Direc, acho, estava entre os dois melhores resultados do estado com relação ao Simais. E assim, não ficamos melhor porque o nosso problema é de fluxo [...] enquanto não corrigir o fluxo, a nota não cresce muito não (CP2).

Quando a gente consegue um resultado melhor, aí tem essas outras questões, como as ausências que interferem nos resultados (CP5).

Ainda no que diz respeito à busca por resultados, observou-se um obstáculo adicional que, para além da falta de controle social e técnico e das “fragilidades conceitual e pedagógica dos materiais e serviços” dos sistemas privados, expostas por Adrião *et al.* (2009, p. 807), inclui-se também a ausência de compreensão do próprio funcionamento do Sistema por parte dos atores escolares.

A gente entende, também, que muitas vezes não há correspondência, porque não há uma adequação da linguagem, porque o próprio professor não entende esse processo de avaliação, ele ainda está, muitas vezes, tentando compreender [...] Então, tem essa lacuna no ensino e que eu acho que para aproximar as avaliações, precisamos ainda mais de estudo diretamente com o professor [...] sobre como uma competência se organiza a partir de várias habilidades [...] há dificuldades de seguir a lógica de progressão de aprendizagem (CP1).

Quando a gente vê o panorama geral de todas as escolas, aí tem tal habilidade, que nenhum aluno construiu, nenhum, zero, zero, zero, zero, aí, quando a gente volta para a escola, a gente mostra, será que nessa escola não tem nenhum estudante que construiu essa habilidade? E essa habilidade, o que é essa habilidade? Que contexto a gente pode trabalhar essa habilidade? Os professores trabalharam? Como é que está sendo trabalhadas essas habilidades? (CP4)

Embora as coordenadoras não expressem explicitamente qualquer culpabilização pelos resultados, o aprofundamento teórico a partir de Freitas (2016) indica que tais fragilidades decorrem de uma estratégia do próprio setor privado, cuja intenção é impedir que as instituições escolares dominem os processos avaliativos ou participem criticamente deles.

A aplicação da performatividade, segundo Ball (2010), incentiva que as pessoas trabalhem sobre si mesmas para alcançar padrões considerados desejáveis e, ao mesmo tempo, produz sentimento de culpa ou inadequação quando tais expectativas não são atingidas. Esse conceito opera em um contexto de julgamento contínuo, no qual as noções de aperfeiçoamento e de efetividade não são definidas pelos próprios sujeitos escolares, o que frequentemente gera insegurança e incerteza sobre como organizar o trabalho e orientar as próprias práticas.

Sob a lógica da responsabilização, produz-se um senso comum que sustenta a crença ingênua de que as avaliações externas seriam a alternativa para melhorar a prática docente. Essa estratégia garante a permanência do setor privado na educação pública e contribui para a redução de recursos, investimentos e oportunidades de formação, instaurando uma espiral negativa: menos recursos, menor qualidade e maior privatização.

Tomando como referência as contribuições de Ball (2010, p. 488), afere-se, no presente estudo, que a educação pública estadual do Rio Grande do Norte está cada vez mais sujeita aos processos de mercantilização e privatização, quando estruturas sociais são substituídas por estruturas informacionais. A educação passa a ser definida por um conjunto de habilidades, incluindo o que o autor chama de “habilidades de apresentação e exagero, fazendo o melhor de nós mesmos, nos tornando um espetáculo”.

Constatou-se a transformação do ensino e da aprendizagem em produtos calculáveis, que permite que sejam traduzidos em contratos com indicadores de desempenho, sujeitos à licitação e concorrência entre fornecedores privados, através da terceirização. Isso reflete a mercantilização do conhecimento, quando o saber deixa de ser legitimado por narrativas de emancipação e especulação, passando a ser validado pelo pragmatismo da “otimização” e pela criação de habilidades, ao invés de ideais (Ball, 2010).

O contrato com o CAEd/UFJF configura o processo de redefinição do papel dos profissionais da educação e da própria função social da escola pública, operando como um agente privado de hegemonia. Sua atuação contribui para alinhar os profissionais educacionais aos discursos e práticas de “modernização da educação”, em consonância com as exigências da atual reconfiguração do Estado e com as formas contemporâneas de sociabilidade orientadas pelos interesses do capital (Garcia; Silva, 2023).

Para Amestoy (2023, p. 193), a formação docente vem sendo reorganizada sob a forma de pacotes educacionais padronizados, caracterizados por processos formativos “aligeirados”, sustentados por uma concepção de formação centrada na racionalidade do “saber fazer”, na medida em que privilegia competências operacionais, mensuráveis e orientadas para resultado.

Contudo, considerando a importância de uma análise que vá além do nível manifesto dos discursos, buscando apreender os sentidos latentes presentes nas falas das entrevistadas, conforme orienta Bardin (2020), há evidências empíricas que indicam que a forma como se dá a articulação, a apropriação e o uso dos resultados do Simais têm produzido tensionamentos em relação aos objetivos originais do Sistema, especialmente no que se refere à sua finalidade diagnóstica e à promoção de um diálogo qualificado sobre o fazer pedagógico nas instituições escolares.

De forma latente, evidencia-se, nas falas das respondentes, a naturalização da presença de atores privados na política avaliativa do estado. De modo recorrente, os sujeitos apresentam um posicionamento quase acrítico da participação de empresas, consultorias e do uso de materiais padronizados associados ao sistema, sem que essa inserção seja problematizada ou questionada.

Esse aparente consenso não deve ser interpretado como neutralidade, mas como um dado analítico relevante em si, pois o silêncio crítico evidencia como a lógica de mercado se inscreve nos discursos da gestão pública educacional sem encontrar resistência explícita. Trata-se de um processo de incorporação simbólica no qual a presença do setor privado passa a ser percebida como algo natural, necessário ou inevitável para o funcionamento das políticas avaliativas.

Esse movimento, que Garcia (2018, p. 1372) apresenta como “a naturalização da competência privada em detrimento da competência do setor público”, se articula ao deslocamento do sentido pedagógico da avaliação para uma lógica centrada no resultado, aspecto já discutido na seção 5.1. Assim como observado anteriormente, os sujeitos entrevistados tampouco problematizam essa mudança de foco, o que contribui para a consolidação de uma racionalidade gerencial no interior da escola.

Nessa perspectiva, práticas oriundas do mercado, como metas, indicadores de desempenho e padronização de processos, são transportadas para o cotidiano escolar, redefinindo o trabalho pedagógico e esvaziando seu caráter formativo e reflexivo em favor de uma lógica de eficiência e produtividade. “Novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no autointeresse institucional, pragmatismo e valor performativo” (Ball, 2002, p. 6).

Como desdobramento desse processo, identifica-se que essa cultura mercantil produz uma dependência técnica da equipe da secretaria em relação às plataformas e ferramentas externas. A centralidade dessas tecnologias nos processos avaliativos suscita questionamentos importantes: até que ponto tais instrumentos, ao invés de qualificar a gestão e a tomada de decisão pedagógica, acabam por reduzir o trabalho técnico a procedimentos mecânicos e repetitivos de repasse de dados? Essa dependência pode limitar a autonomia dos profissionais, enfraquecer a capacidade analítica da equipe e reforçar uma atuação burocratizada, na qual o domínio dos processos é transferido para as plataformas, e não construído coletivamente no interior da política pública.

5. 2. 3 Os entraves para a consolidação do Simais no Rio Grande do Norte

Ao adentrarmos de forma sistemática nas percepções das coordenadoras acerca do Simais, identificou-se que, embora o Simas seja reconhecido como um instrumento importante, persistem impasses e limitações quanto à sua capacidade de atingir, na prática, os objetivos que lhe são atribuídos. Nesse contexto, uma das questões se investigou, na avaliação das coordenadoras, os resultados do Sistema têm contribuído para subsidiar a organização do trabalho pedagógico nas escolas. As respostas foram unânimes no reconhecimento de que tais resultados exercem esse papel, conforme se observa no excerto a seguir:

Sim, sem dúvida. Hoje o nosso professor consegue entender que nós orientamos parte do currículo, porque o Simais é apenas um recorte. É precisa ter preocupação para consolidar as aprendizagens, que seriam mínimas desse recorte por meio do que é cobrado no Simais. Então, nós fazemos a orientação curricular, fazemos a orientação do planejamento de ensino, baseado nas fragilidades das avaliações, senão os indicadores não vão nos servir, porque se a avaliação não servir para a gente ajustar o ensino, para que a gente faria a avaliação? (CP1)

Nesse sentido, de acordo com Freitas (2012), os resultados ao cumprir sua função diagnóstica, o Sistema teria como finalidade oferecer subsídios para a compreensão da realidade existente, das condições concretas e dos problemas identificados. Essa função permitiria analisar os pontos iniciais do processo educativo, orientando a reflexão crítica, a tomada de decisões, o planejamento das ações e a definição de intervenções pedagógicas.

Todavia, mais adiante, na fala da própria CP1, há uma percepção de que a plataforma do Simais deveria ser utilizada de forma contínua e recorrente ao longo do ano letivo, e não apenas em momentos pontuais. Ao afirmar que “às vezes até a própria secretaria esquece, só lembra perto das avaliações”, a coordenadora aponta para uma fragilidade na institucionalização do Simais, indicando que seu uso ainda está fortemente condicionado ao calendário avaliativo.

A avaliação é processual, então a gente precisa dar ciência até aos nossos entendimentos como técnicos, que a gente não pode entender que é início de ano e final de ano. Uma avaliação não é inicial e final, né? E o processo como é que fica? Então nós precisamos, eu penso, ter mais atenção e mais trabalho para a avaliação que se dá ao longo do ano (CP1).

Essa observação revela uma contradição entre o caráter formativo e diagnóstico atribuído ao Simais e sua efetiva utilização, que tende a se restringir aos períodos que antecedem a aplicação das avaliações, limitando seu potencial de subsidiar de maneira permanente o trabalho pedagógico.

A CP4, embora atribua aos resultados do Simais uma função diagnóstica, ao compreendê-los como um desenho das dificuldades recorrentes da escola, reconhece a existência de um descompasso temporal entre a produção dos dados e sua utilização pedagógica. A coordenadora aponta que os resultados da avaliação formativa, prevista para o primeiro semestre, são disponibilizados tardiamente, o que reduz o tempo destinado ao planejamento de intervenções pedagógicas voltadas à superação de possíveis defasagens. A coordenadora afirma que os dados disponibilizados, muitas vezes, não correspondem à realidade imediata dos estudantes.

Diante disso, trouxemos um questionamento central: os resultados do Simais refletem, de fato, a realidade da aprendizagem e da qualidade do ensino ofertado pelas escolas vinculadas às Direcs às quais as respondentes estão vinculadas? Iniciamos essa reflexão a partir do seguinte excerto:

Uma coisa que a gente não entende muito nessas avaliações externas, é porque a escola, por exemplo, consegue, muitas vezes, fazer uma diversificação de estratégias pedagógicas, consegue alcançar uma evolução dos estudantes, mas não é correspondente no resultado das avaliações (CP1).

Ao afirmar que os resultados do Simais “não traduzem” (CP4) a realidade da aprendizagem, a coordenadora expressa a compreensão de que o Sistema ainda não se encontra suficientemente sistematizado e internalizado como um instrumento coletivo de monitoramento da qualidade da educação. Segundo sua percepção, os estudantes não reconhecem a avaliação como parte de um projeto mais amplo de melhoria da educação pública, permanecendo vinculados a uma lógica individual e imediatista, uma vez que a avaliação “não vale nota, não vale ponto e não interfere na aprovação”.

Para a CP4, esse cenário contribui para a baixa participação e para a fragilização do sentido pedagógico da avaliação, bem como para a ausência de devolutivas significativas aos estudantes, fatores que, em conjunto, comprometem a fidedignidade e a representatividade dos resultados obtidos.

Já para a CP5, que inicia sua fala classificando a temática como uma “questão polêmica”, compreende que o desempenho aferido pelas avaliações é o resultado da interferência de múltiplos fatores, muitos dos quais extrapolam o âmbito estritamente pedagógico. Entre esses fatores, a coordenadora destaca a ausência dos alunos, dificuldades relacionadas ao transporte escolar, problemas de infraestrutura, como a falta de água, e condições locais que, em determinados contextos, inviabilizam a aplicação adequada das provas.

Além disso, a coordenadora destaca a importância da valorização e do conhecimento das avaliações externas por parte de professores, gestores e estudantes. Segundo sua perspectiva, a falta de compreensão sobre o sentido e a relevância dessas avaliações contribui para comportamentos como a não participação ou a realização das provas de forma descompromissada, o que compromete os resultados. Por isso, enfatiza a necessidade de um trabalho pedagógico voltado à conscientização dos sujeitos escolares sobre o papel das avaliações, tanto do Saeb quanto do Simais.

Ao mesmo tempo, a coordenadora atribui aos resultados um caráter formativo, defendendo que mesmo respostas incorretas ou desempenhos insatisfatórios são relevantes, pois permitem identificar fragilidades e orientar ações de recomposição da aprendizagem. Ainda que declare que os resultados “não representam 100% da realidade”, ela afirma que a escola e a Direc utilizam os dados como referência para o planejamento pedagógico, demonstrando uma postura pragmática: apesar das limitações e condicionantes externos, os resultados continuam sendo incorporados ao trabalho escolar como subsídio para intervenções.

É importante frisar que todas as coordenadoras reconhecem que o CAEd divulga os resultados das avaliações articulados a um conjunto de informações que buscam contextualizá-los, por meio da Revista Contextual do Simais. Organizada em seções, a publicação aborda os dados gerais da avaliação e sua série histórica, as desigualdades educacionais, a autorregulação da aprendizagem e a relação entre o ambiente escolar e o desenvolvimento da aprendizagem, com destaque para o clima escolar, as práticas pedagógicas e o perfil de gestão.

A edição de 2024 reconhece, inclusive, que, embora os resultados indiquem avanços graduais e apresentem consistência em relação ao Saeb, persistem desafios significativos, especialmente no Ensino Médio, cujo desempenho permanece aquém do esperado (Rio Grande do Norte, 2024e).

Apesar dessa proposta de análise ampliada, as falas das entrevistadas e o uso efetivo dos dados durante as entrevistas concentraram-se predominantemente nos índices de proficiência. Observa-se, assim, uma distância entre a concepção formal do Simais, enquanto Sistema

Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional, e sua materialização prática no âmbito da gestão educacional. Ainda que a própria Revista Contextual explicita que seu principal objetivo é contribuir para a análise dos resultados da avaliação com base nos indicadores contextuais apresentados, não foram identificadas, nas entrevistas nem na própria publicação, ações concretas da Secretaria que evidenciem o uso sistemático desses indicadores na formulação, no acompanhamento ou na reorientação das políticas educacionais.

Outra situação que merece atenção, identificada ainda nas entrevistas piloto, refere-se à elevada demanda de avaliações padronizadas realizadas ao longo do ano letivo de 2025, além da aplicação do Saeb. Uma das iniciativas que se insere nesse contexto é o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto nº. 11.556/2023, com a finalidade “com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras” (Brasil, 2023).

Como desdobramento do CNCA, foi prevista a contratação e disponibilização pelo MEC de um sistema para avaliações formativas que contemplem Leitura, Fluência, Escrita e Matemática para estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Leitura e Matemática para estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, para apoiar as redes municipais e estaduais de ensino, na realização dessas avaliações pelas escolas. Sua contratação, no entanto, foi realizada, nos termos do TED nº. 11.786, junto ao CAEd/UFJF (Brasil, 2024b).

Nas entrevistas, também foi mencionado que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, observa-se a ampliação das demandas de monitoramento e acompanhamento das aprendizagens no âmbito do Programa Escola das Adolescências, instituído pela Portaria nº. 635/2024. A política inclui a produção e a divulgação de guias temáticos sobre os anos finais do Ensino Fundamental, bem como o incentivo financeiro a escolas priorizadas segundo critérios socioeconômicos e étnico-raciais.

Além disso, o programa encoraja maior conexão com as especificidades dessa etapa de ensino, o que implica a mobilização de tempo das equipes escolares para estudos, planejamento, acompanhamento e registro das ações desenvolvidas, com o objetivo de apoiar a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas.

Outra atividade, de acordo com as entrevistas, refere-se ao monitoramento das aprendizagens no Ensino Médio, desenvolvido em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, por meio da plataforma Plural. A iniciativa organiza ciclos de avaliações on-line em Língua Portuguesa e Matemática ao longo do ano letivo, o que implica a reorganização dos tempos e das rotinas escolares.

A recorrência dessas avaliações acabou por comprometer a efetivação da Avaliação Formativa prevista no âmbito do Simais, uma vez que o tempo pedagógico passou a ser majoritariamente direcionado ao cumprimento de calendários avaliativos externos. Dessa forma, a avaliação formativa, que deveria subsidiar o acompanhamento contínuo da aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas articuladas à avaliação somativa, não se efetivou no período analisado.

Esse ano, especificamente, teve uma enxurrada de avaliações. Ficou inviável, no caso, fazer a formativa [...] se vai impactar positivamente ou negativamente, só saberemos próximo ano, quando sair o resultado (CP2).

A CP4 afirma que a avaliação formativa, conforme prevista no Simais, não se concretizou em razão da realização de diversas outras avaliações ao longo do ano letivo, o que acabou por relegar o Sistema a um papel secundário. Nesse contexto, prevaleceram as próprias Avaliações Somativas, dada a elevada demanda avaliativa. Assim, para ela, isso impediu que o Simais cumprisse sua função de orientar intervenções pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não houve tempo nem condições para que seus resultados subsidiassem a prática docente e o acompanhamento contínuo da aprendizagem.

“A Formativa, tem sua importância, pois aquele resultado poderia ser trabalhado durante um período hábil, útil” (CP4). Assim, para a coordenadora, se o aluno faz a avaliação no primeiro semestre, o professor teria condições de trabalhar aqueles resultados e o aluno, que deveria ter o contato com o próprio resultado, enxergaria sentido quando chegassem as Avaliações Somativas.

No entanto a CP5, enfatiza que compreendeu que as avaliações formativas foram substituídas; por isso, a decisão de só ter a Avaliação Somativa, “no final das contas”, seria para ter “o apanhado final” de todo esse trabalho que aconteceu no decorrer do ano, “todo o trabalho de recomposição, de diagnóstico e de replanejamento de conteúdos” através das demais avaliações.

E na somativa, a gente vai fazer o apanhado de tudo que aconteceu no decorrer do ano, com esse movimento todo de avaliações e de diagnósticos e de replanejamentos nas escolas. Então, o meu entendimento final é que não foi prejudicial não ter tido. Eu acho que teria sido prejudicial se tivesse tido, porque teria mais avaliação para os meninos fazerem (CP4).

Retoma-se, mais uma vez, o debate acerca do caráter verticalizado das decisões relacionadas à definição de indicadores de qualidade, às normas estabelecidas e aos métodos de avaliação nos sistemas educacionais. A busca incessante pelo cumprimento de indicadores e normativas, instituídas sem o debate coletivo por parte dos atores escolares, só reforça

mecanismos de controle e regulação que, segundo Ball (2005), orientam práticas e produzem determinadas formas de engajamento, que nos induz a tornarmos tipos específicos de indivíduos.

Embora não se espere que nos importemos uns com os outros, espera-se que nos “importemos” com nossos desempenhos e os desempenhos de nossa equipe e da nossa organização, e também que ofereçamos nossa contribuição para a construção de espetáculos e “produtos” institucionais convincentes. Espera-se que sejamos apaixonados pela excelência (Ball, 2005, p. 557).

Nesse contexto, conforme problematiza Freitas (2013), as políticas tendem a “empacar”, a se desenvolver de forma paralela e a produzir explicações cada vez mais escassas sobre os resultados alcançados, partindo do pressuposto de que a reorganização mínima de um sistema educacional desarticulado seria suficiente para gerar melhorias, ainda que limitadas, nos resultados educacionais.

Ainda nas entrevistas, emergiu uma linha de raciocínio que merece aprofundamento, especialmente no que se refere à forma como alguns respondentes se posicionaram diante de determinadas questões. Em diferentes momentos, antes de responderem, questionavam se as perguntas se referiam ao “Simais ou ao Simais Alfa”, sugerindo a interpretação de que se tratariam de processos distintos.

Porém, essa diferenciação foi compreendida pela ampliação e articulação das políticas de avaliação da alfabetização no estado, uma vez que, em consonância com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, agora agrega também as redes municipais no mesmo sistema de monitoramento, articulando-se para cumprir as metas do Programa de cunho federal.

Essa diferenciação, contudo, decorre da ampliação e da articulação das políticas de avaliação da alfabetização no estado que, em consonância com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, passaram a se orientar pelo cumprimento das metas de um programa de caráter federal e, simultaneamente, ampliaram o sistema de monitoramento para incorporar também as redes municipais.

Nesse cenário, surge o Prêmio Potiguar Escola Alfabetizadora, criado pela Portaria-SEI nº. 5.298, de 22 de outubro de 2024, que tem como base os resultados do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional de Alfabetização (Simais Alfa), responsável por aferir o desempenho das escolas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A iniciativa visa incentivar boas práticas pedagógicas e promover a melhoria contínua da qualidade do ensino nas redes estadual e municipal.

O prêmio é estruturado em diferentes perfis e categorias, busca assegurar equidade entre escolas de distintos portes, contemplando critérios como melhor desempenho médio em Língua

Portuguesa e Matemática, maior avanço na proficiência e maior redução das desigualdades educacionais. A avaliação das escolas baseia-se no Índice de Desenvolvimento Educacional da Alfabetização (IDE Alfa), exigindo, entre outros requisitos, média mínima padronizada de 5,0, avanço em relação ao ano anterior, redução das desigualdades de aprendizagem e taxa de participação mínima de 90% dos estudantes nas avaliações do Simais Alfa (Rio Grande do Norte, 2025b).

Tendo como referência as contribuições de Freitas (2013) sobre políticas de responsabilização, considera-se necessária a investigação acerca da possível configuração de um processo de accountability no âmbito do Simais Alfa, tendo em vista a presença de três elementos centrais: a aplicação de testes padronizados, a divulgação pública dos resultados e a associação desses resultados a mecanismos de recompensa. O núcleo desse sistema reside, especialmente, na combinação entre testes e consequências, uma vez que é essa articulação que confere às avaliações um caráter regulatório e indutor de controle sobre instituições, organizações e indivíduos.

À luz da análise realizada, conclui-se que o Simais enfrenta limites estruturais que dificultam sua consolidação como política pública de caráter pedagógico. As descontinuidades políticas e contextuais que atravessam sua implementação produzem entraves à institucionalização do sistema, comprometendo a continuidade das ações e a coerência da proposta ao longo do tempo. Soma-se a esse cenário a ausência de devolutivas às escolas em tempo hábil, fator que fragiliza a credibilidade do Simais e reduz sua eficácia enquanto instrumento formativo, reforçando sua utilização predominantemente diagnóstica e de monitoramento, em detrimento de processos reflexivos e pedagógicos.

Outro aspecto central refere-se à função ambígua desempenhada pelas Direcs, que se configuram como instâncias tensionadas entre as diretrizes da Secretaria e as demandas das escolas. Atuando em contextos marcados por restrições de autonomia técnica e pedagógica, essas instâncias apresentam limitações institucionais que não podem ser atribuídas aos sujeitos individualmente, mas às condições estruturais que organizam sua atuação. Tal fragilidade institucional compromete a capacidade das Direcs de mediar, interpretar e transformar os dados avaliativos em ações pedagógicas consistentes, aspecto crucial para compreender por que o Simais não se afirma como uma política pedagógica formativa. Assim, confirma-se, de modo latente desde o primeiro item desta seção, que o sistema se consolida prioritariamente como uma política de monitoramento, e não como um instrumento orientador de práticas pedagógicas no interior das escolas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, ao buscar compreender as percepções e os usos dos resultados do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais) pelas Diretorias Regionais de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (Direcs/RN), exigiu um movimento que ultrapassou a descrição do funcionamento do Sistema, situando-o em um quadro mais amplo de transformações do papel do Estado. As análises evidenciaram que as políticas avaliativas não emergem de forma neutra ou descontextualizada, mas se constituem historicamente em resposta a demandas econômicas, políticas e institucionais específicas de determinado tempo e espaço.

O estudo evidenciou que o Simais se insere em um movimento mais amplo de reconfiguração estatal orientado pelos princípios da Nova Gestão Pública, que introduz na administração pública uma racionalidade gerencial centrada na eficiência e na responsabilização por resultados. No caso do Rio Grande do Norte, tal processo se articula às transformações do espaço potiguar, marcadas por ciclos econômicos, reestruturação produtiva e pela adoção de estratégias voltadas à indução do desenvolvimento, como o Projeto RN Sustentável, financiado pelo Banco Mundial.

A estrutura do Simais articula, de forma integrada, a plataforma digital de monitoramento, os testes padronizados de avaliação externa e as orientações para o uso dos resultados, todos elementos de um mesmo pacote adquirido junto ao CAEd/UFJF, compondo um arranjo que vai além da simples aferição da aprendizagem. Trata-se de um sistema que organiza fluxos de informação, define parâmetros de qualidade e orienta práticas, ao mesmo tempo em que redefine as formas de atuação da própria rede de ensino.

Um elemento central identificado na pesquisa refere-se à reconfiguração das fronteiras entre público e privado na condução da política avaliativa do Estado. A contratação do CAEd/UFJF para operacionalização do sistema evidenciou um deslocamento de funções técnico-operacionais para atores externos à rede, o que produz uma dependência técnica e informacional em torno de plataformas, protocolos e competências específicas. Esse movimento não implica a retirada do Estado de sua atuação na administração pública, mas sua reestruturação, que passa a atuar como financiador e regulador, ao mesmo tempo em que delega parte da execução e da mediação da política a instituições externas.

No plano da organização interna do Simais, observou-se que o sistema se estrutura a partir de indicadores de participação e desempenho, com destaque para a proficiência média

estimada a partir dos testes aplicados no 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, articulada à definição de padrões de desempenho.

Ainda que o sistema incorpore indicadores contextuais, na prática, a leitura e o uso dos dados tendem a se concentrar nos resultados dos testes. Essa centralidade contribui para o deslocamento do sentido pedagógico da avaliação, que passa a ser orientado prioritariamente por uma lógica de resultados, em detrimento de uma compreensão mais ampla e contextualizada da aprendizagem afetando o currículo e tempo escolares.

Esse movimento se expressa a valorização das matrizes de referência e dos descritores, que passam a orientar não apenas a elaboração dos instrumentos avaliativos, mas também a reorganização do ensino. Logo, currículo, avaliação e gestão tornam-se progressivamente alinhados sob uma mesma lógica de regulação, na qual o que se ensina, o que se avalia e o que se monitora tende a convergir para um conjunto delimitado de habilidades consideradas essenciais.

No que se refere às percepções e aos usos do Simais pelas Direcs, a análise das entrevistas evidenciou que essas instâncias desempenham um papel estratégico na circulação e na mediação dos resultados junto às escolas, atuando na articulação entre as diretrizes encaminhadas pela Secretaria de Educação e sua operacionalização no âmbito das escolas. Contudo, essa mediação ocorre em condições marcadas por restrições de autonomia técnica e pedagógica, o que limita sua capacidade de promover uma apropriação crítica e contextualizada dos dados.

Além disso, os achados evidenciaram entraves importantes para a consolidação do Simais como política avaliativa no estado. A recorrência de diferentes avaliações ao longo do ano letivo produziu descontinuidades no sistema, dificultando sua institucionalização e reduzindo sua capacidade de se afirmar como instrumento permanente de acompanhamento da aprendizagem. Soma-se a isso o descompasso temporal na devolutiva dos resultados, que compromete sua utilização em tempo oportuno para a intervenção pedagógica, fragilizando sua dimensão formativa.

Outro aspecto refere-se à naturalização, entre coordenadoras e assessoras das Direcs selecionadas, da presença de atores externos na política avaliativa do estado. A baixa problematização dessa presença nas falas das respondentes constitui um dado analítico significativo, na medida em que indica a incorporação de uma racionalidade de mercado no interior da gestão educacional. Nessa lógica, plataformas, materiais e protocolos padronizados passam a ser percebidos como soluções técnicas necessárias e legítimas, o que reforça a dependência do poder público em relação a esses dispositivos.

Essa dinâmica contribui para a consolidação de uma cultura de performatividade, na qual o trabalho pedagógico tende a ser progressivamente traduzido em indicadores, metas e resultados mensuráveis. Nesse contexto, a qualidade da educação passa a ser associada ao desempenho em avaliações, o que pode reduzir a complexidade dos processos educativos e limitar a autonomia dos profissionais da educação.

Diante desse conjunto de elementos, é possível afirmar que o Simais tende a se consolidar, no contexto analisado, mais como uma política de monitoramento e regulação do que como um instrumento efetivamente orientador das práticas pedagógicas.

É preciso avaliar tais políticas, de modo que a produção de dados e indicadores esteja articulada a condições institucionais que possibilitem sua apropriação crítica pelos profissionais da educação. Isso implica investir na formação, garantir tempos e espaços de análise coletiva dos resultados e fortalecer as capacidades técnicas das instâncias públicas, especialmente nos órgãos intermediários e escolares.

Assim, a pesquisa contribui para o debate ao demonstrar que a melhoria da qualidade da educação não se reduz à produção de indicadores, mas depende das condições políticas, institucionais e formativas que sustentam sua interpretação e uso. A consolidação de uma política avaliativa com potencial pedagógico exige, portanto, não apenas instrumentos tecnicamente sofisticados, mas, sobretudo, a construção de uma cultura avaliativa orientada pela reflexão crítica, pelo diálogo e pelo compromisso com a formação integral dos sujeitos.

Por fim, reconhece-se que o fenômeno investigado demanda novos aprofundamentos. Destaca-se a importância de ampliar o escopo das investigações, incorporando a perspectiva de professores, gestores escolares e estudantes, bem como de analisar de forma mais sistemática o uso dos indicadores contextuais. Igualmente relevante é compreender os desdobramentos da institucionalização do Simais Alfa e sua articulação com políticas federais, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, considerando seus efeitos sobre os mecanismos de monitoramento, os regimes de colaboração e as formas de responsabilização.

Nessa perspectiva, reafirma-se, em consonância com Afonso (2012), que a avaliação não pode ser reduzida a um procedimento técnico, mas deve ser compreendida como um processo político, ético e deliberativo. Cabe ao avaliador, nesse contexto, assumir o papel de mediador, promovendo o diálogo entre diferentes atores, explicitando conflitos de valores e contribuindo para a construção de sentidos sobre os resultados produzidos. Trata-se, portanto, de uma prática que exige posicionamento crítico e compromisso com a democratização da educação, evitando que a avaliação se converta apenas em instrumento de controle, e afirmando-a como possibilidade de reflexão e transformação da realidade educacional.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. *In*: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. spe, p. 67-86, 2007.
- ACCIOLY, I.; SILVA A. M.; SILVA S. **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação: 43-60, Expressão Popular, São Paulo, 2023.
- ADRIÃO, Theresa *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TqddFL8VP9yMhBgheLpkXGg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 471–484, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 de ago. 2024.
- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, ago. 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 set. 2024.
- ALMEIDA, Jane S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.
- ALMEIDA, R. M. S *et al.* Desempenho educacional em matemática no estado de Alagoas: uma análise comparativa dos dados da prova SAVEAL e SAEB. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 6, n. 6, p. e666527, 2025. DOI: 10.47820/recima21.v6i6.6527. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/6527>. Acesso em: 10 out. 2025.
- AMESTOY, M. B. Testes padronizados, estreitamento curricular e papel docente: a escola e a mercantilização do ensino. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli. **Avaliações externas na educação básica**: contextos, políticas e desafios. São Paulo: Cortez editora, 2023.

ANDRADE, A. O. de. Educação e Serviço Público Federal: o que esperar do governo Lula? **REVES - Revista Relações Sociais**, v. 06, n. 01, 2023. Disponível em: <https://beta.periodicos.ufv.br/reves/article/view/15420/7826>. Acesso em: 22 jan. 2025.

ANDRADE, Francisco de Assis de Oliveira. **Uma proposta pedagógica para melhorar a aprendizagem e os resultados do Simais em Matemática**. 2024. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Centro de Ciências Exatas e da Terra, Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/b9c832a4-cbf8-43f6-a415-b281038d423e>. Acesso em 16 jun. 2025.

ANDRADE, M. C. de. A produção do espaço Norte-Rio-Grandense. **Revista GeoInterações**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 101–123, 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RGI/article/view/1087>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ANDRADE, Wendel Melo; SILVA, Amsranon Guilherme Felício Gomes da; SANTOS, Maria José Costa dos. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee): trinta anos de história. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 34, n. 67, e16, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062024000100114&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2025.

APPLE, M. W. “ENDIREITAR” A EDUCAÇÃO: as escolas e a nova aliança conservadora **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp.55-78, Jan/Jun 2002a. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2002/vol2/no1/4.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

APPLE, M. W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 107–142, 2002b. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/559>. Acesso em: 22 jun. 2025.

AZEVEDO, Francisco Fransualdo. Reestruturação Produtiva no Rio Grande do Norte (restructuring production in Rio Grande do Norte, Brazil). **Mercator**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 113 a 132, oct. 2013. ISSN 1984-2201. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/1178>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em 28 dez. 2025.

BALL, Stephen J. PERFORMATIVIDADE, PRIVATIZAÇÃO E O PÓS-ESTADO DO BEM-ESTAR. **Educação & Sociedade**, vol. 25, núm. 89, septiembre-diciembre, 2004, pp. 1105-1126 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 jun. 2025.

BALL, Stephen J. SOCIOLOGIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PESQUISA CRÍTICO-SOCIAL: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política

educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf. Acesso em 17 nov. 2025.

BALL, Stephen J. Voices/political networks and a global neoliberal curriculum. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2010. DOI: 10.15687/rec.v3i1.9108. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9108. Acesso em: 17 nov. 2025.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen. J. Globalised, Commodified and Privatised: current international trends in education and education policy. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 22, p. 41, 2014. DOI: 10.14507/epaa.v22n41.2014. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1742. Acesso em: 22 out. 2025.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução: Jante Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. La privatización encubierta en la educación pública. Londres: **Instituto de Educación, Universidad de Londres**, 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som**. Manual Prático. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEZERRA, Elizabeth Pedro. **A gestão da educação pública no Rio Grande do Norte: concepção e orientações dos documentos oficiais**. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/f56f562c-a1a6-4df3-a824-564440e20032/content. Acesso em: 12 set. 2025.

BOITO JR, Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAE. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101–132, 1999. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/669. Acesso em: 14 ago. 2024.

BONAMINO, Alícia Catalano de e SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 38, n. abr./ju 2012., p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022012005000006>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: DF: CRE, 1995. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/planodiretor1995.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº. 369**, de 5 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. 2016a. disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22793545/do1-2016-05-06-portaria-no-369-de-5-de-maio-de-2016-22793435. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Pronatec. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pronatec>. Acesso em: 18 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Pronacampo. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18720-pronacampo>. Acesso em: 18 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam o uso de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 maio 2016b. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº. 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **NOTA INFORMATIVA DO IDEB 2023**. Brasília: MEC/INEP, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 267, de 21 de junho de 2023**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2023b. Seção 1, p. 1-5. Disponível em:

https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-*-496076140. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Planilhas do IDEB/Taxa de aprovação, notas do SAEB, IDEB e projeções**: Regiões e estados: Ensino Fundamental Regular e Ensino Médio Regular. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **1ª Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**: Avaliação de Implementação 2023. Brasília, DF: MEC, 2024b.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 45, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/?lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2024.

BRESSER PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. Revista do Serviço Público Ano 50 Número 4 Out-Dez 1999. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2030/1/RSP%201999%204.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2024.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia (Orgs.). A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

CAEd/UFJF, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Avaliação em larga escala, c2022. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/sobre.html>. Acesso em 05 de out. de 2023.

CAEd/UFJF, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora, Avaliação e Monitoramento da Educação Básica do Rio Grande do Norte, 2024. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentosimais.caeddigital.net/#!/minhapagina>. Acesso em 05 de out. de 2023.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 271-296, dec. 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>. Acesso em: 16 ago. 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i3.51>.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CLEMENTINO, A. M.; OLIVEIRA, D. A. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.22022.078. Disponível

em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22022>. Acesso em: 06 jan. 2025.

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

COELHO, V. D. O. P. **POLÍTICAS DE AUSTERIDADE EM VELHAS ROUPAS PATRIÓTICAS: a ideologização na era Bolsonaro. Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História**, [S. l.], v. 18, n. 32, p. 139–168, 2021. DOI: 10.18817/ot.v18i32.765. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/765. Acesso em: 15 jan. 2025

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação?". **Educação & sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2025.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DINIZ, Eli. **Crise, reforma do Estado e governabilidade**: Brasil, 1985-95. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

DINIZ, Felipe Daniel Barros. **Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação do Rio Grande do Norte e as políticas de avaliação educacional: da formulação à implementação**. 2020. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49968>. Acesso em: 21 abr. 2024.

DINIZ, Felipe Daniel Barros. **Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais): avaliação da implementação (2016-2019)**. 2024. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Livro Eletrônico. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **Caros Amigos**, ano XII, nº. 136, julho 2008, manchete.

FERREIRA, Livia Andrade. A Avaliação no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 410-439, set./dez. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/ferreira-n.-s.-a.-as-pesquisas-denominadas-201cestado-da-arte201d.-educacao-sociedade-v.-23-n.-79-p.-257-272-2002/view>. Acesso em: 24 set. 2024.

FERREIRA, Paula. Brasil fica estagnado na qualidade da educação e longe da maioria das metas: Ideb, principal indicador do MEC, reúne dados de aprendizagem e de aprovação de alunos da rede pública e particular; aumento da nota foi de apenas 0,1 ponto. **Terra**, 2024. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/brasil-fica-estagnado-na-qualidade-da-educacao-e-longo-da-maioria-das-metas,1b79c7166f3cc7cdaabcb4f6ae98025azeqm654a.html?utm_source=clipboard. Acesso em: 07 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008 (Coleção tópicos).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Carlos Luiz de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2025.

FREITAS, Carlos Luiz de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348–365, 2013. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/266>. Acesso em: 28 out. 2025.

FREITAS, Carlos Luiz de. TRÊS TESES SOBRE AS REFORMAS EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: PERDENDO A INGENUIDADE. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1233066>. Acesso em: 9 nov. 2025.

FREITAS, Carlos Luiz de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Dirce Ney. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; SILVA, Andréia Ferreira da. Neotecnicismo e reconversão docente: a atuação do centro de políticas públicas e avaliação da educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). **PARADIGMA**, Maracay, v. 44, n. 5, p. 463–490, 2023. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p463-490.id1513. Disponível em: <https://www.revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1513>. Acesso em: 16 nov. 2025.

GARCIA, T. A gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1355–1376, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.12232. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12232>. Acesso em: 21 dez. 2025.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 9, mai/ago 2009, p.7-18. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/144>. Acesso em: 11 ago. 2024.

GATTI, Bernadete A. AVALIAÇÃO: CONTEXTO, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 08–26, 2014. DOI: 10.34024/olhares.2014.v2.202. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202>. Acesso em: 12 ago. 2024.

GEWIRT, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. O.; SANTOS, E. M. N.. O gerencialismo na gestão da escola pública maranhense por meio do “Escola Digna”: Managerialism in Maranhão state public school management through the “Escola Digna” program. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6555>. Acesso em: 12 out. 2025.

GONÇALVES, Aline Lima. Uso de resumos e palavras-chave em Ciências Sociais: uma avaliação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis/SC, Brasil, v. 13, n. 26, p. 78–93, 2008. DOI: 10.5007/1518-2924.2008v13n26p78. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2008v13n26p78>. Acesso em: 26 set. 2025.

HOOD, C. “A public management for all seasons?” **Public Administration**, vol. 69, n. 1, 1991.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 42, n. 5, p. 1–14, 2007. DOI: 10.35362/rie4252398. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2398>. Acesso em: 13 ago. 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn.html>. Acesso em: 20 set. 2025.

JAKIMIU, V. C. de L. Retrocessos do “Novo Ensino Médio”: uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política**

Educativa, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/retepe.v.8.21155.008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21155>. Acesso em: 22 jan. 2025.

JESSOP, Bob. O Estado, o Poder, o Socialismo de Poulantzas como um Clássico Moderno. **Rev. Sociol. Polit.** Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun. 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 7. ed., 2012.

LEITE, F. C. L.; COSTA, S. M. de S. Repositórios institucionais como ferramentas de gestão do conhecimento científico no ambiente acadêmico. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.pbcib.com/index.php/pbcib/article/view/8052>. Acesso em: 24 jun. 2025.

LIMA, Josieli Alves de. Novo **Fundeb como instrumento de redução de desigualdades**: avanços e limites. 2025. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2025. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/8287>. Acesso em 22 mar. 2026.

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. DOSSIÊ | DEMOCRACIA, ESCOLA E MUDANÇA DIGITAL: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249276, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2025.

MAIER, T. T.; SANDRI, S.; ZANARDINI, I. M. S. Neoliberalismo e Estado avaliador: considerações sobre seus desdobramentos nas políticas educacionais. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 26, n. 48, 2023. DOI: 10.36704/eef.v26i48.5893. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5893>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MALUF, M. M. B. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil: análise e proposições. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 14, p. 5–38, 1996. DOI: 10.18222/eae01419962280. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2280>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MARCONDES, Carlos Henrique; SAYÃO, Luis Fernando. À guisa de introdução: repositórios institucionais e livre acesso. In: SAYÃO, Luis *et al.* (Org.). In: **Implantação e gestão de repositórios institucionais**: políticas, memória, livre acesso e preservação. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 9-21; Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/473/3/implantacao_repositorio_web.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARINI, Caio *et al.* **Estratégia: Plano Estratégico do RN 2016-2035**. Natal: SEPLAN, 2016.

MARTINS, Dayse Marinho. O PROGRAMA “AVALIA MARANHÃO” NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL. In: ANAIS DO

COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2017. **Anais eletrônicos...**, Galoá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/coloquio/trabalhos/o-programa-avalia-maranhao-no-contexto-da-avaliacao-de-politicas-educacionais-no?lang=pt-br>. Acesso em: 08 nov. 2025.

MICHELATO, Luiz Henrique. Políticas Públicas de Educação no Governo Bolsonaro (2019-2022). **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, São Mateus, n.18, julho 2024. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/42011>. Acesso em: 06 jan. 2025.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, João Elter Borges. Reformismo fraco ou intervencionismo fraco? Notas críticas acerca das teses que tratam da crise dos governos petistas In: VI Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina, 6., 2021, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: GEPAL, 2021. p. 1012 – 1026.

MORAIS, A. S.; DINIZ, F. D. B.; GARCIA, Luciane Terra dos Santos Garcia. **SISTEMAS AVALIATIVOS A SERVIÇO DA PRIVATIZAÇÃO: A ATUAÇÃO DO CAED**, In: XI Seminário de Política e Administração da Educação da Anpae - Regional Nordeste e XI Encontro de Política e Administração da Educação da Anpae - Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, M C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 18 jun. 2024.

OECD. Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for Better Learning: An international perspective on evaluation and assessment. OECD, 2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2013/04/synergies-for-better-learning_g1g274ba/9789264190658-en.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 25, n. 2, 2009. DOI: 10.21573/vol25n22009.19491. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 06 jan. 2025.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2025.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: Contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2025.

OLIVEIRA, D. A.; CLEMENTINO, A. M. **As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste**. Revista Iberoamericana de Educación, 2020, vol. 83 núm. 1, pp. 143-162. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/5e2111b0-eeda-46f2-b31b-ed553be4586e>. Acesso em: 19 jul. 2020.

OLIVEIRA, Isaias Julio de. **Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE como estratégia de avaliação e responsabilização: evidências em escolas estaduais de ensino médio**. 2021. 179f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/55525cfd-e5b7-4337-9ab7-ce9519924055>. Acesso em 10 out. 2025.

OLIVEIRA, José Roberto de. **A avaliação externa Simais e a prática pedagógica no ensino de matemática: implicações e proposta didática**. 2021. 260 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), Programa de Pós-graduação em Matemática, Mossoró, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/items/b9bca59c-76bc-4ae7-b607-3184e5228f51>. Acesso em: 17 jun. 2025.

OLIVEIRA, Lidemberg Rocha de. O que dizem os resultados do SIMAIS sobre a aprendizagem em língua portuguesa dos estudantes potiguares do ensino médio? **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 13, p. 1-16, e35614, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/35614>. Acesso em: 19 jun. 2024.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de. **Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados na Região Nordeste em foco**. 2019. 273f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36320>. Acesso em: 10 out. 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, v. jan./fe./mar./abr. 2005, n. 28, p. 5-23, 2005 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782005000100002>. Acesso em: 23 jun. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DA PARAÍBA**. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, n. 17.937, 5 set. 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2023/setembro/diario-oficial-05-09-2023.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

PASSOS, Gleicimara Rodrigues. A consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe - SAESE - como referência estadual para traçar ações no intuito de dirimir problemas na alfabetização das crianças sergipanas. *In: XVI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON)*, Vol. XVI, n. 11, set de 2022, São Cristóvão. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão: UFS. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18921>. Acesso em: 12 out. 2025.

PERBONI, Fabio. **Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016, 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/770b6044-4aa4-4e16-a42a-623ae5344db4>. Acesso em: 8 nov. 2025.

PERBONI, F.; DI GIORGI, C. A. G. Usos das avaliações externas estaduais: Ampliação de políticas de accountability. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 36, p. e11054, 2025. DOI: 10.18222/eae.v36.11054. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/11054>. Acesso em: 18 dez. 2025.

PERBONI, F.; MILITÃO, A. N.; DI GIORGI, C. A. G. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e21/ 1–24, 2019. DOI: 10.5902/1984644434678. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34678>. Acesso em: 31 jan. 2025.

PESSOA, Karine Symonir de Brito. **Vulnerabilidades multidimensionais preditoras do (in)sucesso escolar em um sistema de ensino**. 2021. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/246637d3-6169-4127-a257-6a7eb69a2180>. Acesso em: 16 jun. 2025.

PICALHO, Antonio Carlos; LUCAS, Elaine Rosangela De Oliveira; AMORIM, Igor Soares. Lógica booleana aplicada na construção de expressões de busca. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, v. 11, p. 1–12, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/81838>. Acesso em: 20 jun. 2025).

PORTAL SABE. Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação da Bahia. CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentobahia.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 12 out. 2025.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Portal QEdU. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/24-rio-grande-do-norte>. Acesso em: 18 jan. 2025.

QUEIROZ, K. C. A. L. Reforma gerencial, “estado avaliador” e o sistema nacional de avaliação da educação superior: qual o papel da regulação? *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0275.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº. 10.049, de 27 de janeiro de 2016.** Aprova o plano estadual de educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Rio Grande do Norte: Assembleia Legislativa, 2016a. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. **Contrato RN Sustentável nº. 82/2016, de 21 de setembro de 2016,** entre Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças – SEPLAN e Avalia Qualidade Educacional Ltda, para serviços de consultoria por preço global. 2016b.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional, SIMAIS – 2017. **Revista do Sistema** – Rede estadual. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, Juiz de Fora, 2017a.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Termo de Dispensa de Licitação – 52/2017**, Documento: 596137. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, ed. 14.079, 29 dez. 2017b. Disponível em: https://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20171229&id_doc=596137. Acesso em: 3 nov. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **EXTRATO PUBLICAÇÃO AO CONTRATO nº. 75/2017** – SEEC e a UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, ed. 14.080, 30 dez. 2017c. Documento nº. 596418. Disponível em: https://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20171230&id_doc=596418. Acesso em 3 nov. 2025

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Portaria nº. 1.727/2018-SEEC/GS, de 20 de novembro de 2018.** Institui a 3ª edição do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte – SIMAIS. Natal, 2018a. Disponível em: https://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20181121&id_doc=627881. Acesso em: 4 nov. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Portaria nº. 1.857/2018-SEEC/GS, 28 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre instruções complementares para a gestão de pessoal e recursos humanos junto às Diretorias Regionais de Educação e Cultura – DIREC. Natal: SEEC/RN, 2018b. Disponível em: https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20181229&id_doc=631445. Acesso em: 7 nov. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Portaria SEI nº. 357, de 8 de outubro de 2019.** Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional da Rede Estadual de Ensino - SIMAIS, no ano de 2019. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, nº. 14.518, Natal-RN, 2019a. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20191012&id_doc=661835. Acesso em: 20 maio 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Extrato de Publicação do Segundo Termo Aditivo ao Contrato n. 92/2018, 30 de setembro de 2019.** Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2019b, edição 14.511. Disponível em: https://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20191001&id_doc=660783. Acesso em: 4 nov. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº. 29.513, de 13 de março de 2020.** Regulamenta, no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte, o disposto na Lei Federal nº. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2020a. Disponível em: https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200314&id_doc=677162. Acesso em: 4 nov. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria-SEI nº. 185, de 05 de maio de 2020.** Dispõe sobre as atribuições para o trabalho do Assessor Pedagógico do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Natal: SEEC, 2020b. Disponível em: https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200514&id_doc=682745. Acesso em: 17 nov. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Portaria-SEI nº. 250, de 15 de julho de 2021.** Dispõe sobre o Plano de Retomada Gradual das Atividades Presenciais da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Natal, 2021. Disponível em: https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20210716&id_doc=730635. Acesso em: 4 nov. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Extrato de Publicação do Contrato nº. 36/2022 de 17 de outubro de 2022.** Processo Administrativo nº. 00410007.001614/2022-02. Partícipes: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com interveniência da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2022a. Disponível em: https://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20221018&id_doc=790694. Acesso em: 4 nov. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria-SEI nº. 3423, de 11 de outubro de 2023.** Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, ano 90, n. 15.527, 17 out. 2023. Estabelece as diretrizes para o Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional da Rede Estadual de Ensino (SIMAIS) para a realização da Avaliação da Alfabetização (SIMAIS Alfa) no ano de

2023, com vistas ao monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: <https://webdisk.diariooficial.rn.gov.br/Jornal/12023-10-17.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional, SIMAIS – 2024. **Revista da Rede**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, Juiz de Fora, 2024a.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional, SIMAIS – 2024. **Revista da Escola – Equipe Pedagógica – Português**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, Juiz de Fora, 2024b.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional, SIMAIS – 2024. **Revista da Escola – Equipe Pedagógica – Matemática**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, Juiz de Fora, 2024c.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional, SIMAIS – 2024. **Revista da Escola – Alfabetização**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, Juiz de Fora, 2024d.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional, SIMAIS – 2024. **Revista Contextual do Simais**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, Juiz de Fora, 2024e.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. **Edital nº. 001/2024 – Projeto Juventude no Controle – 2024**. Anexo único: Regulamento do Projeto Juventude no Controle. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, ano 91, n. 15.687, 14 jun. 2024f. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://webdisk.diariooficial.rn.gov.br/Jornal/12024-06-14.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer. **Relatório do Total de Estudantes por DIREC – 2025**. Monitoramento da Educação Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte, Natal, 2025a. Disponível em: https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/consulta/relatorio_estudantes/formRelEstudantesDIREC.jsf. Acesso em: 8 nov. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC). **Prêmio Potiguar Escola Alfabetizadora reconhece avanços na educação**. Natal, 2025b. Disponível em: <http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=347672&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia>. Acesso em: 12 fev. 2025.

RODRIGUES, Márcio Urel; BRITO, Acelmo de Jesus (orgs.). **Análise de conteúdo não é só contar palavras**: análise de conteúdo como procedimento de análise interpretativa de dados em pesquisas qualitativas nas áreas de ensino e educação. Curitiba: CRV, 2025. 406 p.

SABIA, C. P. P *et al.*. Qualidade da educação e avaliação: dimensões, tensões e perspectivas. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p.124-133, Set.-Dez., 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/YThY89pCZccvS9K7xcMBsQ/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SANTOS, M. L. K.; PEREIRA JUNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Influência das políticas de responsabilização na prática pedagógica de professores em quatro estados da Região Nordeste. **Em Aberto**, Brasília, v. 37, n. 119, p. 81-94, jan./abr. 2024. Disponível em: <http://200.130.24.27/ojs3/index.php/emaberto/article/view/6176/4531>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2026.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Configurações do Estado-Avaliador e repercussões nas políticas educacionais brasileiras. In: ALMEIDA, M. L. P.; SCHNEIDER, M. P.; VÁZQUEZ, J. M. (Orgs.). **Estado, Políticas Públicas e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, A. B. da. Sistema estadual de avaliação da educação básica do Rio Grande do Norte: construindo a linha do tempo. In: PONTES, José Airton; OSTI, Andreia; VIDAL, Eloisa Maia (Organizadores). **Avaliações estaduais: nascimento, vida e protagonismo** [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://anpae.org.br/EDITORIA-ANPAE/1-Livros/pdfLivros/Livros2021/1121L-AVALIACOES-ESTADUAIS.pdf>. Acesso em: 19 out. 2024.

SILVA, A. B. da; SILVA, G. P. da. Modernização da gestão pública, reforma educacional e avaliação no Rio Grande do Norte. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. e67316, p. 1–17, 2021. DOI: 10.5902/2318133867316. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/67316>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVA, A. F. Atuação do CAED/UFJF no “mercado especializado da avaliação”: Constituição, expansão e conformações (1997-2018). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 33, 2025. DOI: 10.14507/epaa.33.8669. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8669>. Acesso em: 28 may. 2025.

SILVA, A. F. *et al.*. A política educacional para a Educação Básica no estado da Paraíba (2011-2018). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; RODRIGUES, C. M. L. (org.) **A**

política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino na região Nordeste. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SILVA, A. F; GARCIA, L. T. S. Desigualdades, avaliação externa da educação básica e as (re)configurações do Saeb: breves reflexões. *In:* Allan Solano Souza; Magna França; Maria Edgleuma de Andrade. (Org.). **Políticas de educação básica, avaliações de sistemas e financiamento**. 1ed. Brasília: Editora Anpae, 2022.

SILVA, Ciclene Alves da. **Qualidade da educação e IDEB no município de Mossoró/RN:** entre o dito e o feito. Orientadora: Luciana Rosa Marques, 2018, 276f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Cleudiana Maria de Oliveira. **SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI):** potencialidades e limites no ensino médio da Estadual de ensino. Orientadora: Luísa Xavier. 2024, 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

SILVA, I. G. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 7, p. 81–94, 2004. DOI: 10.23925/l.v0i7.18778. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/18778>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SILVA JÚNIOR, Eudes Nascimento. **Avaliações SAEB e SEAMA:** Uma análise estatística em Santana do Maranhão – MA. 2024. 58. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Rede – Matemática em Rede Nacional/CCET, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. Disponível em: <https://tedeuc.ufma.br/jspui/handle/tede/5844>. Acesso em: 12 out. 2025.

SILVA, M. L. K; PEREIRA JÚNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A.. Influência das políticas de responsabilização na prática pedagógica de professores em quatro estados da Região Nordeste. **Em Aberto, Brasília**, v. 37, n. 119, p. 81-94, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/6176>. Acesso em: 12 out. 2025.

SINGER, André Vitor. **Os sentidos do lulismo:** reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. set./dez. 2010. 793-822, 2010 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742010000300007>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 463–485, 2016. DOI: 10.21573/vol32n22016.63947. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. **Avaliação Educacional de Aprendizagem, Institucional e em larga escala**. São Paulo: Contexto: 2024.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? **Roteiro. UNOESC**, Joaçaba, v. 39, n. 02, p. 347-369, dez. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592014000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jan. 2025.

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. O protagonismo estratégico das avaliações em larga escala na articulação de políticas públicas no Brasil. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli. **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. São Paulo: Cortez editora, 2023.

UCZAK, L. H. **O Preal e as políticas de avaliação educacional para a América Latina** (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação). Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94732>. Acesso em: 8 jun. 2025.

VALENTE, L. de F.; PEREIRA, M. A. L. Políticas para a educação básica no Brasil em tempos de retrocessos democráticos: a desconstrução da agenda no governo Jair Bolsonaro. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e91/1–22, 2023. DOI: 10.5902/1984644470211. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/70211>. Acesso em: 19 jan. 2025.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452>. Acesso em: 23 jun. 2024.

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. CRESCIMENTO E DISSEMINAÇÃO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E DE RESPONSABILIZAÇÕES BASEADAS EM TESTES: UMA SOCIOLOGIA POLÍTICA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS GLOBAIS. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60–82, 2018. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/5662>. Acesso em: 22 dez. 2025.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190–202, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707>. Acesso em: 20 nov. 2025.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Exmo(a). Sr(a).

Meu nome é **Ana Cecília de Medeiros Costa Garcia**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), vinculada à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, sob orientação da Profa. Dra. Ciclene Alves da Silva (UERN).

Atualmente, estamos realizando a pesquisa intitulada: “As percepções e os usos dos resultados do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais) pelas Diretorias Regionais de Educação e Cultura (Direcs/RN)”. **O estudo tem como objetivo** analisar as percepções e os usos dos resultados do Simais pelas Direcs, buscando compreender os desafios e as estratégias adotadas em sua operacionalização junto às escolas, bem como seu papel no processo de monitoramento e aprimoramento da política desse Sistema.

Nesse sentido, encaminho pedido de autorização para contato com o(a) coordenador(a) pedagógico(a) desta Diretoria, reconhecendo que sua participação contribuirá significativamente para ampliar a compreensão e a qualidade dos resultados do estudo em curso.

A coleta de dados consistirá em uma entrevista composta por oito perguntas, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das informações, em conformidade com a Lei nº. 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD), de âmbito federal.

Ressalto que o horário da entrevista poderá ser definido pelo(a) próprio(a) coordenador(a), e coloco-me à disposição para deslocar-me até a Diretoria no dia e horário que forem mais convenientes. Reconheço a relevância do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e, ciente da demanda de atribuições do cargo, manifesto desde já minha gratidão pela atenção e pela colaboração, essenciais para o êxito desta investigação.

Na expectativa de uma resposta favorável, apresento cordiais cumprimentos.

Atenciosamente,

Ana Cecília de Medeiros Costa Garcia (Mestranda)

Ciclone Alves da Silva (Orientadora)

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para participação na pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, Mossoró/RN, intitulada “*As percepções e os usos dos resultados do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais) pelas Diretorias Regionais de Educação e Cultura (Direcs/RN)*”, desenvolvida pela mestrandia Ana Cecília de Medeiros Costa Garcia, com orientação da Profa. Dra. Cyclene Alves da Silva.

O estudo tem por objetivo analisar as percepções e os usos dos resultados do Simais pelas Direcs, tendo como objetivos específicos: contextualizar a organização político-administrativa da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), com ênfase no papel das Diretorias Regionais de Educação (Direcs) na mediação da política de avaliação representada pelo Simais; investigar os objetivos, a estrutura e os principais indicadores do Simais, bem como os mecanismos adotados para o monitoramento dos resultados educacionais; e analisar a percepção dos coordenadores pedagógicos das Direcs investigadas sobre os resultados produzidos pelo Simais e seu uso nas ações voltadas às escolas da rede estadual.

A seleção das Diretorias Regionais participantes foi realizada com base nas proficiências médias do Simais registradas pelas escolas de suas respectivas circunscrições, contemplando aquelas que apresentaram, entre os anos de 2018 e 2024, os maiores e os menores desempenhos nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio.

Considera-se que essa investigação poderá contribuir para o aprofundamento dos debates acerca das políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere ao papel das instâncias regionais na mediação das políticas de avaliação.

A participação é de caráter voluntário e consistirá na realização de uma entrevista, em data e horário previamente acordados, composta por questões abertas e fechadas. A entrevista

será gravada em áudio exclusivamente para fins de registro e análise da pesquisadora, sendo vedada qualquer forma de divulgação da voz do(a) participante. Ressalta-se que a participação poderá ser interrompida a qualquer momento, mediante retirada do consentimento, sem acarretar qualquer prejuízo ou penalidade, facultando-se ainda ao(à) participante recusar a resposta a quaisquer perguntas.

Considera-se, portanto, que o consentimento livre e esclarecido constitui uma atitude ético-política relevante. Os riscos envolvidos são mínimos, senão inexistentes, uma vez que a coleta de dados será conduzida com rigor ético. O nome e demais identificadores pessoais não serão revelados em nenhuma etapa do estudo, as informações serão armazenadas em ambiente seguro e tratadas de modo confidencial, em conformidade com a Lei nº. 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD), garantindo-se anonimato e sigilo absoluto.

O(a) participante permanecerá com uma via deste Termo e poderá solicitar, a qualquer tempo, esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa, por meio do contato com a pesquisadora Ana Cecília de Medeiros Costa Garcia, no endereço: Rua [REDACTED], Bairro [REDACTED] – Caicó (RN), pelo e-mail: cecilia.m.costa@hotmail.com ou pelo telefone (84) [REDACTED].

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, a forma como será conduzida, bem como os riscos e benefícios envolvidos. Concordo em participar de maneira voluntária e autorizo a utilização das informações fornecidas, inclusive das gravações em áudio, exclusivamente para fins acadêmicos, com a garantia de anonimato e confidencialidade.

Participante da pesquisa:

Assinatura: _____

Pesquisador responsável: _____

Ana Cecília de Medeiros Costa Garcia

Endereço:

Fones:

_____ - RN _____ de _____ de 2025.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu, _____, após ser informado(a) e declarar ter compreendido os objetivos, os procedimentos metodológicos, os possíveis riscos e benefícios da pesquisa, bem como a necessidade de gravação em áudio, AUTORIZO, por meio deste termo, a captação dos áudios necessários pelas pesquisadoras Ana Cecília de Medeiros Costa Garcia (mestranda) e Profa. Dra. Ciclene Alves da Silva (orientadora), no âmbito da pesquisa intitulada “As percepções e os usos dos resultados do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais) pelas Diretorias Regionais de Educação e Cultura (Direcs/RN)”, sem quaisquer ônus financeiros para as partes envolvidas, ciente de que o material será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos, com garantia de sigilo e anonimato.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (e suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores desta pesquisa, acima especificados, conforme as normas legais vigentes que resguardam o direito à privacidade e à proteção de dados pessoais, em especial, o que está disposto na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD – Lei nº. 13.709/2018).

_____ - RN _____ de _____ de 2025.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ORIENTADORA: Profa. Dra. Ciclene Alves da Silva MESTRANDA: Ana Cecília de Medeiros Costa Garcia
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA Objetivo a ser alcançado: Analisar as percepções e os usos dos resultados do Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (Simais) pelas Diretorias Regionais de Educação (Direcs). Eixo 1 – Caracterização do entrevistado: A. Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Não-binário ☐ Prefiro não responder ☐ Outro: _____. B. Faixa etária: ☐ Menos de 30 anos ☐ 30 a 39 anos ☐ 40 a 49 anos ☐ 50 a 59 anos ☐ 60 anos ou mais. C. Nível de escolaridade completo: ☐ Ensino Superior ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado D. Curso da graduação: _____ E. Tempo de exercício na educação: ☐ Menos de 5 anos ☐ Entre 5 e 10 anos ☐ Entre 10 e 20 anos ☐ Mais de 20 anos. F. Efetivo na SEEC/RN? ☐ Sim ☐ Não G. Caso tenha respondido sim na questão anterior: Qual o cargo que ingressou como efetivo na SEEC/RN? _____. H. Função que exerce atualmente: _____. I. Tempo de atuação no cargo atual: ☐ Há menos de 1 ano ☐ Entre 1 e 2 anos ☐ Entre 3 e 5 anos ☐ Entre 6 e 10 anos ☐ Entre 11 e 15 anos ☐ Entre 16 e 20 anos ☐ Há mais de 20 anos J. Você possui alguma formação na área em que atua atualmente, como cursos, especializações ou outras formações complementares? Se sim, qual ou quais? _____.	

Perguntas norteadoras:**Eixo 2 – OS USOS DOS RESULTADOS DO SIMAIS**

1. Como a Direc tem acesso aos dados e resultados da avaliação do Simais?
2. Existe uma equipe, organizada pela própria Direc, para trabalhar os resultados do Simais? Em caso afirmativo, como ela é composta?
3. Há ações específicas de divulgação dos resultados das avaliações somativas do Simais junto às escolas? Se sim, como são realizadas? Se não, a que atribuiu a não realização?
4. Ainda considerando os resultados das avaliações somativas do Simais, quais orientações ou propostas de ações são elaboradas pela Direc para assessorar as escolas de sua circunscrição no atendimento aos requisitos dessa avaliação?

Eixo 3 – AS PERCEPÇÕES DOS USOS DOS RESULTADOS DO SIMAIS

1. Qual a sua compreensão acerca das matrizes de referência que orientam a elaboração dos itens presentes nas avaliações do Simais? Considera que essas matrizes têm relevância para o ensino nas escolas circunscritas a esta Direc e para o estado como um todo?
2. Na sua percepção, em que medida os resultados do Simais correspondem à realidade da aprendizagem e da qualidade do ensino ofertado pelas escolas circunscritas a essa Direc? Poderia comentar sobre possíveis aproximações ou distanciamentos?
3. Na sua opinião, os resultados da avaliação do Simais têm contribuído para subsidiar a organização do trabalho pedagógico nas escolas? Se sim, de qual maneira?
4. Como você compreende a política de avaliação Simais e qual é o seu entendimento sobre a relevância e a necessidade dessa política para o contexto educacional do estado?
5. Durante o teste piloto, houve relatos de que a avaliação formativa do Simais, voltada ao Ensino Médio, não chegou a ser aplicada. Como você avalia essa decisão?