

ARLINDO CAITANO DA SILVA

**COMPREENSÕES E EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA SOBRE AS POLÍTICAS DE
AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA**

CAMPINA GRANDE-PB
2025

ARLINDO CAITANO DA SILVA

**COMPREENSÕES E EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA SOBRE AS POLÍTICAS DE
AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do grau Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva

S586c Silva, Arlindo Caitano.

Compreensões e expectativas da família sobre as políticas de avaliação externa em larga escala / Arlindo Caitano Silva. – Campina Grande, 2025.

140 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação: Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva".

Referências.

1. Educação Básica – Política de Avaliação Externa em Larga Escala.
2. Relação Família e Escola. 3. Escola - Participação Familiar. 4. Escola - Compreensões e expectativas dos Pais. 5. Avaliação de Desempenho Escolar.
6. Ensino Fundamental – Orobó (PE). I. Silva, Andréia Ferreira da. II. Título.

CDU 37.018.26(813.4)(043.3)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA MEIRE EMANUELA DA SILVA MELO CRB-15/568

ARLINDO CAITANO DA SILVA

**COMPREENSÕES E EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA SOBRE AS POLÍTICAS DE
AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do grau Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1: História, Política e Gestão Educacionais

Aprovado em 07 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA
Data: 24/07/2025 15:10:14-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva - PPGED/UFCG
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 ELTON LUIZ NARDI
Data: 29/07/2025 10:24:02-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi - PPGED/UNOESC
Examinador Externo

Documento assinado digitalmente
 ANGELA CRISTINA ALVES ALBINO
Data: 29/07/2025 11:40:14-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Profa. Dra. Ângela Cristina Alves Albino - PPGED/UFCG
Examinadora Interna

Dedico este trabalho à classe trabalhadora brasileira, que diariamente enfrenta a luta contra a exclusão social, a pobreza, o preconceito, o racismo e a violação dos seus direitos. A sua resistência a torna ausente na família, a qual se torna seu tudo, quando o sistema lhe retira o pouco que possui.

AGRADECIMENTOS

Emocionado, escrevo as últimas linhas dessa dissertação, recordando todas as superações que alcancei com a ajuda de pessoas especiais que estiveram presentes nesta caminhada acadêmica.

Gratidão ao PPGEd/UFCG, que mudou a direção limitada pela qual eu olhava o mundo. Hoje, me sinto com mais segurança, com mais coragem para opinar, discutir e me colocar diante de opressões.

Aos queridos professores, Antônio Lisboa, Joedson, Luciana, André, Melânia, minha admiração e respeito. Que o nosso PPGEd siga fortalecido!

Quero destacar dois professores, que foram conselheiros acadêmicos. A Profa. Dra. Melânia que, com seu conhecimento e experiência, me ajudou a compreender o movimento da nossa sociedade e conceitos essenciais como “autocracia burguesa”. O Prof. Dr. Carlos Augusto Medeiros, que será sempre lembrado por sua organização, postura, clareza e leveza. Gratidão pela excelente condução frente às disciplinas.

Às queridas secretárias do PPGEd, Samara Letícia Cassiano Pinheiro e Samara Kelly Macedo de Azevedo. Obrigado por toda atenção.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), gratidão pelo apoio concedido por meio da bolsa de mestrado.

Gratidão ao Presidente Lula que, em seu terceiro governo (2023-2026), reajustou em 2023 as bolsas de iniciação científica e bolsa permanência em todo o país. Enquanto bolsista CNPq, fui beneficiado. Esse incentivo foi essencial para a continuidade da pesquisa e para o meu desenvolvimento acadêmico. Que nosso país valorize maiores investimentos em ciência e tecnologia, pois sou prova de que é fundamental para o avanço do conhecimento.

Gratidão à educação básica pública, que vem sendo a responsável pela continuidade da minha trajetória escolar e acadêmica. Gratidão à universidade pública, que me permitiu o acesso ao ensino superior e o ingresso na pós-graduação.

À minha querida orientadora, a Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva, que ME ORIENTOU disciplinarmente, cumprindo sua agenda, “puxando minha orelha” e me aconselhando, não apenas na escrita, mas na vida. Por sua educação, elegância, pontualidade, comprometimento e amor expressado nas lembrancinhas das viagens, no delicioso lanche dos encontros, nos momentos de confraternização em sua casa, nos almoços pós-orientação e na preocupação em participarmos dos eventos. São momentos dos quais sentirei muita saudade. Agradeço em nome da minha mãe, que lhe admira e diz que estou em boas mãos.

Ao Prof. Dr. Elton Luiz Nardi, que acompanhou o desenvolvimento da pesquisa, estando presente desde os primeiros passos. Sempre muito atencioso, contribuindo significativamente para os resultados do trabalho.

À querida Profa. Dra. Ângela Albino, que demonstrou alegria ao assumir a participação na banca de qualificação do trabalho. Pontuou possibilidades de melhorias, acreditando, desde o início, no potencial da temática, incentivando a continuidade da investigação com muita energia positiva.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE/PPGEd/UFCG)¹ e à Rede de Estudos em Políticas de Avaliação Externas e *Accountability* Educacional (Repae)², pois todos os nossos encontros me oportunizaram aprendizados essenciais para a construção da pesquisa.

Gratidão aos colegas da minha Turma 8 do PPGEd/UFCG, que me permitiram conhecer um pouco de suas histórias, suas superações e também seus sonhos. Admiro cada um, pela força que mostraram ter: Marcos, Elma, Jessíca e, em especial, Tatiane, Cyntia e Stéfany. Serei muito grato pelas palavras: “Estufa o peito, levanta a cabeça, fale sem medo. Você é capaz.” A caminhada foi mais feliz com vocês.

Aos queridos orientandos da Profa. Dra. Andréia, Josineide, Emanuelle, Elayne, Maria Clara, Tina e, com muito carinho, Jonas e Elizete, que acompanharam a pesquisa, compartilharam aprendizados, dificuldades e muito carinho.

A Andressa, Secretária de Educação de Natuba-PB e Maria Rodrigues, Secretária de Educação de Machados-PE. Mulheres fortes e esperançosas, que estão à frente das redes municipais de ensino que me acolheu e permitiu maior aproximação com a educação pública. Gratidão pela amizade e respeito.

A Guerrinha, Armando e Josildo, que com suas experiências estiveram me aconselhando e incentivando, sendo meus exemplos de profissionais da educação pública que conseguiram realizar sonhos, através da profissão.

Às minhas amigas de graduação, Larissa, Gabi e Ana Clara, vocês sempre acreditaram em mim. Gratidão!

¹ O grupo está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, desde o ano de 2003. Tem como líder a Profa. Dra. Andréia Ferreira da Silva.

² A Repae congrega pesquisadores da região Nordeste e tem como objetivo analisar as políticas de avaliação externa e *accountability* educacional no país. Realiza seminário anual, que tem por objetivo dar visibilidade aos estudos e pesquisas que desenvolve.

Também dedico os agradecimentos aos laços fraternos que fiz na cidade que me acolheu e onde fui muito feliz, Campina Grande, que se fez grande em minha vida, por me apresentar pessoas especiais, como David, Jessica, Elian, Kássia, Taís.

Aos amigos da minha amada cidade, Machados-PE, capital da banana, Mariana, Manu, Helena, Sandrinha, Rhuan, Luana, Alexandra, Letícia, Liliane. Gratidão pelos momentos que me alegraram durante essa jornada.

Gratidão à minha mãe que, desde os meus seis anos, sozinha, me ensinou valores sociais e humanos que nunca irei esquecer, sendo minha maior inspiração de força.

Gratidão ao meu pai (*in memorian*) que, através da agricultura familiar, garantiu o sustento da família e com muita simplicidade nos ensinou o quanto a honestidade é importante.

Aos meus sobrinhos e afilhados, que amo imensamente, cada abraço me fortaleceu.

Aos meus dois irmãos e às minhas cinco irmãs, ofereço esse título, pois na luta vocês não apenas torceram por mim, mas se colocaram à disposição para ajudar quando precisasse. Estou prestes a alcançar o tão sonhado título de mestre, sendo o primeiro da família a ter essa oportunidade. Para além do título, trago muitos conhecimentos que serão compartilhados.

Vocês, minha família, acompanharam minha jornada, oferecendo força e acolhimento nos momentos em que o silêncio prenunciava a desistência. Contudo, um simples encontro familiar renovava meu fôlego e me impulsionava a seguir adiante. Foi seguindo, superando os desafios da desatenção e da ansiedade, cultivando o hábito da leitura intensa, que alcancei a conclusão deste trabalho. Um trabalho que, em sua essência, reverencia a FAMÍLIA, ao mesmo tempo em que expõe realidades distintas marcadas pela exclusão, injustiça e desigualdade – realidades que espelham a minha própria história. Minha família, oriunda da zona rural, privada das oportunidades de estudo, encontrou na agricultura familiar um espaço digno e árduo na sociedade.

Finalizo agradecendo a Deus, que me faz sentir a força, fé e esperança para viver e amar a vida.

A vida através de uma nova lente

A beleza da vida está nas paisagens que nossos olhos alcançam, nas emoções que sentimos, nas pessoas que nos alegram. Vocês (nós), são (somos) parte dessa beleza. Pessoas que trazem em si, sentimentos, histórias, medos, sonhos e esperança. Em algum momento torcemos e celebramos a pessoa que somos e as pessoas que nos tornamos a partir dos que caminham conosco.

Nunca em nossas vidas fomos tão pressionados a sermos competitivos. Pressionados a sermos inteligentes, trabalhadores, inovadores, empreendedores e produtivos, características que nos levam a competir para sobreviver na sociedade de classes. Ao competirmos entre nós, parece que o afeto se distancia, sem ele, somos reduzidos a um produto humano, padronizado e submisso a ideologia que preza pelo capital.

Com alegria, tenho esperança que ao lerem esta dissertação compreenderão que a nossa sociedade precisa de pessoas pensantes, com senso crítico e militantes.

Assim, o mestrado em Educação da Universidade Federal de Campina Grande se fez em minha vida, removendo dos meus olhos as lentes colocadas pelo sistema, me retirando da submersão, me levando para superfície e, assim, me fazendo enxergar de forma horizontal o movimento da nossa sociedade, me tornando capaz de observar e refletir como a hegemonia nos aprisiona e nos desafia.

Visão adquirida no mestrado em educação, que valoriza a educação emancipadora como caminho da transformação social, assim como o grande nordestino pernambucano Paulo Freire nos confiou.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à Linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, aborda as compreensões e expectativas das famílias de alunos do Ensino Fundamental de Orobó-PE sobre as políticas de avaliação externa em larga escala. A investigação se justifica pela constatação de que, apesar da centralidade das medidas de avaliação externa nas políticas educacionais brasileiras ocorridas desde os anos de 1990, há uma lacuna na produção acadêmica da área da Educação e afins no que se refere à análise acerca da participação e da compreensão dos familiares sobre essas iniciativas. Tendo como referencial o materialismo histórico-dialético, o estudo analisa as políticas educacionais que contribuíram para a consolidação das políticas de avaliação externa em larga escala, promovendo políticas de *accountability* educacional como instrumento de expansão do gerencialismo na gestão pública no Brasil e em Pernambuco, desde a década de 1990. A pesquisa combina revisão bibliográfica sobre a relação entre família-escola e políticas de avaliação externa, análise de documentos de política educacional e a realização de entrevistas semiestruturadas com dez familiares de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas municipais, situadas na zona urbana e rural de Orobó-PE. Os resultados possibilitam identificar a disseminação de discursos hegemônicos por parte do governo federal e do estado de Pernambuco e de aparelhos privados de hegemonia do capital. Os aparelhos analisados convocam as famílias a se envolverem com a escola, reforçando que os pais devem garantir a participação dos filhos nas avaliações externas e que “família parceira” da escola é a que colabora para o desempenho do aluno nos testes padronizados. Nesse discurso, a família deve se tornar corresponsável pelos índices educacionais. Os resultados também demonstram que, embora a maioria dos familiares revelem algum conhecimento sobre as políticas de avaliação externa, eles frequentemente não compreendem suas implicações na educação de seus filhos e, apesar de apontarem que participam na vida escolar, essa participação se limita à presença em reuniões e eventos, sem envolvimento nos processos decisórios da escola. Conclui haver necessidade de maior envolvimento dos familiares dos alunos nas políticas educacionais em geral e, em particular, nas que dizem respeito à avaliação externa, para que possam se posicionar criticamente e contribuir mais efetivamente para a educação de seus filhos. O estudo contribui para a ampliação da discussão e da compreensão acerca das políticas de avaliação externa em larga escala no Brasil, seus limites, diferentes sujeitos envolvidos e relações estabelecidas entre família e escola para a materialização dessas políticas.

Palavras-chave: Políticas de avaliação externa em larga escala. Relação família e escola. Compreensões e expectativas de pais.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the "History, Politics, and Educational Management" research line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande, explores the understandings and expectations of elementary school students' families in Orobó-PE regarding large-scale external evaluation policies. This investigation is crucial because, despite the central role of external evaluation measures in Brazilian educational policies since the 1990s, there's a significant gap in academic production within the fields of Education and related areas concerning families' participation and comprehension of these initiatives. Drawing upon historical-dialectical materialism, this study analyzes the educational policies that fostered the consolidation of large-scale external evaluation policies. It highlights how these policies promoted educational accountability as a tool for expanding managerialism in public administration in Brazil and Pernambuco since the 1990s. The research methodology combines a literature review on the family-school relationship and external evaluation policies, an analysis of educational policy documents, and semi-structured interviews with ten families of 5th-grade elementary school students from five municipal public schools in both urban and rural areas of Orobó-PE. The findings reveal the dissemination of hegemonic discourses by the federal government, the state of Pernambuco, and private apparatuses of capital hegemony. The analyzed apparatuses urge families to engage with schools, emphasizing that parents must ensure their children's participation in external evaluations and that a "partner family" is one that contributes to the student's performance on standardized tests. This discourse positions families as co-responsible for educational indices. The results also indicate that while most families possess some knowledge about external evaluation policies, they often do not fully grasp their implications for their children's education. Furthermore, despite reporting participation in school life, this involvement is largely limited to attending meetings and events, without genuine engagement in school decision-making processes. The study concludes that there is a need for greater involvement of students' families in educational policies in general, and particularly those related to external evaluation. This increased involvement would enable them to adopt a critical stance and contribute more effectively to their children's education. This research contributes to broadening the discussion and understanding of large-scale external evaluation policies in Brazil, including their limitations, the various stakeholders involved, and the relationships established between families and schools for the implementation of these policies.

Keywords: Large-scale external evaluation policies. Family-school relationship. Parents' understandings and expectations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre temas relativos às políticas de avaliação externa e familiares dos alunos	24
Quadro 2 - Dissertações relacionadas às participações e compreensões e opiniões da família sobre as avaliações externas	25
Quadro 3 - Análise de documentos relacionados às políticas educacionais do país	40
Quadro 4 - Documentos referentes a políticas educacionais que contemplam as definições de família e escola	51
Quadro 5 – Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024) relativas à participação da família e/ou à publicização dos resultados das avaliações externas.....	56
Quadro 6 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) relativas à publicização dos resultados das avaliações externas e/ou à participação da família	58
Quadro 7 – Meta e Estratégia do Plano Municipal de Educação de Orobó-PE (2014-2024) relativas à publicização dos resultados das avaliações externas e/ ou a participação da família	59
Quadro 8 - Referências à família dos alunos em estratégias da meta 7 no Plano Nacional de Educação (2014-2024), Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) e no Plano Municipal de Educação de Orobó-PE (2015-2025)	59
Quadro 9 - Codificação das escolas selecionadas	96
Quadro 10 - Codificação dos sujeitos investigados.....	97
Quadro 11 - Análise das entrevistas: categorias e dimensões	98
Quadro 12 - Perfil dos familiares dos alunos	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Identificação do Estado de Pernambuco no mapa do Brasil.....	35
Figura 2 - Mapa da localização do município de Orobó no Agreste Setentrional de Pernambuco	36
Figura 3 - Notícia sobre a Educação em Orobó e seu destaque no Saepe 2019.....	38
Figura 4 - Notícia de Orobó como 3º melhor em Pernambuco no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco em 2018	38
Figura 5 - Notícia sobre as escolas de Orobó premiadas por seus resultados do Saepe 2019..	39
Figura 6 - Reportagem do Instituto Unisinos	68
Figura 7 - Reportagem El país	69
Figura 8 - Propaganda do MEC, noticiando o Ideb e aplicação da Prova Brasil	71
Figura 9 - Propaganda do MEC, noticiando o Ideb e aplicação da Prova Brasil	72
Figura 10 - Propaganda do Inep noticiando que Governo Federal reuniu as 21 escolas que se destacaram no Ideb 2023	72
Figura 11 - Revista Nova Escola - Avaliação externa: como compreender e utilizar os resultados	75
Figura 12 - Notícia referente ao Ideb: famílias próximas à escola garantem uma melhor educação	77
Figura 13 - Notícia: Sistema de avaliação do rendimento escolar do município de Orobó - 2023	91
Figura 14 - Prêmio Idepe recebido pela escola Umbuzeiro, indicada no ranking das 10 “melhores” escolas de Pernambuco.....	116

LISTA DE SIGLAS

Ana	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APH	Aparelho privado de hegemonia
Bird	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Código Civil
CF	Constituição Federal
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fapesq	Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idepe	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCA	Programa Criança Alfabetizada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PEE/PE	Plano Estadual de Educação de Pernambuco
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saepe	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
Saremo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Orobó
STF	Supremo Tribunal Federal
TPE	Todos Pela Educação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	17
1.1 Delimitação do tema, referencial lócus e sujeitos da pesquisa	28
1.1.1 Município de Orobó-PE: lócus de pesquisa	34
1.2 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	39
2 FAMÍLIA, ESCOLA E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: NEOLIBERALISMO, GERENCIALISMO, LEGISLAÇÃO E DISCURSOS HEGEMÔNICOS	43
2.1 A família e suas configurações: uma análise histórica e jurídica	43
2.2 Família e escola na legislação brasileira no âmbito federal, estadual de Pernambuco e no município de Orobó-PE	50
2.3 “Escolha da Escola”: uma proposta neoliberal “para” a participação dos familiares....	62
A implementação desta proposta não se concretizou, mas gerou polêmicas sobre a privatização do ensino e os impactos sobre a educação pública.....	69
2.4 Governo federal e aparelhos privados de hegemonia do capital: convocação das famílias em relação às políticas de avaliação externa em larga escala	69
3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E DE RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DEFINIÇÕES SOBRE AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS	79
3.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): algumas notas.....	79
3.2 Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe).....	81
3.3 Programa Criança Alfabetizada (PCA).....	83
3.4 ICMS Educacional em Pernambuco	86
3.5 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Orobó (Saremo).....	90
3.6 Procedimentos para a eleição em Orobó-PE de gestores escolares no município de Orobó-PE.....	91
4 COMPREENSÕES E EXPECTATIVAS DOS FAMILIARES DE ALUNOS SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO MUNICÍPIO DE OROBÓ-PE.....	94
4.1 Perfil dos familiares dos alunos	99
4.1.1 Configuração familiar	100
4.1.2 Condição socioeconômica.....	102

4.1.3 Nível de escolaridade	103
4.2 Relação entre família e escola.....	104
4.2.2 Dificuldades vivenciadas na relação com a escola e a educação do filho.....	107
4.3 Percepções da família sobre as avaliações externas: Saeb, Ideb, Saepe e Idepe	108
4.3.1 Experiências pessoais com as avaliações externas.....	109
4.3.2 Conhecimento sobre as avaliações externas.....	110
4.3.3 Opiniões e expectativas dos familiares dos alunos sobre as avaliações externas ..	112
4.3.4 Preparação e treinamento dos alunos para os testes padronizados.....	114
4.3.5 Conhecimento sobre o recebimento pela escola, professores e seu filho, de premiação com base nos resultados das avaliações externas	115
4.3.6 Motivos e critérios utilizados para a definição da escola de seus filhos	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS PAIS.....	136
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	138

1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente dissertação reflete acerca das compreensões e expectativas de familiares dos alunos de escolas públicas sobre as avaliações externas em larga escala³, implantadas no país nas três últimas décadas. Desde a década de 1990, as iniciativas de avaliação externa em larga escala vêm ocupando centralidade nas políticas educacionais em todo país, em um momento “[...] profundamente marcado pelas reformas do Estado nas políticas públicas, entre elas, a de educação – como o momento em que as avaliações externas começaram a ser propostas como um mecanismo de controle e de regulação estatal” (Silva; Silva, 2023, p. 6). Esse modelo de avaliação

[...] são instrumentos necessários, mas insuficientes para avaliar a melhora da qualidade da educação, principalmente os testes como SAEB e o Enem, adotados pelas políticas públicas, pois possuem um caráter restrito de avaliação. É importante considerar, nesse processo, não só os insumos, mas também outros indicadores como a cultura organizacional da escola, as práticas e as relações entre professores e alunos (Castro, 2009, p. 34).

No contexto federal, tais políticas levaram à criação, no ano de 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁴, calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Brasil, 2007).

Em consonância à política federal, os entes subnacionais vêm instituindo suas políticas próprias. No estado de Pernambuco, por exemplo, foi implantado, no ano de 2000, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) e, um ano após a criação do Ideb, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe), que também tem seu resultado composto pelo resultado da avaliação externa em provas de Português e Matemática e pelo fluxo escolar.

Nesse estado, a implementação de políticas de recompensa para escolas e seus profissionais é evidenciada na criação do Prêmio Escola Destaque, conforme o Decreto n.º 49.445, de 16 de fevereiro de 2020. Este prêmio destina recursos financeiros às escolas públicas

³ De acordo com Sousa e Ferreira (2019, p. 20), “a avaliação externa em larga escala tem objetivos mais amplos e atingem a uma população mais extensa que a avaliação de aprendizagem em sala de aula”.

⁴ O Ideb é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07), dispositivo legal que coloca em ação as 28 propostas contidas no PDE, cujo eixo principal é a qualidade educacional, bem como a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano. Para tanto, empreende-se uma articulação entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade civil em prol da qualidade da educação (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 463).

das redes municipais e estaduais que oferecem o Ensino Fundamental e que alcançam os “melhores” resultados no Idepe (Pernambuco, 2020). O Prêmio está vinculado à adesão ao Programa Criança Alfabetizada⁵, que tem possibilitado a implementação de políticas de *accountability* nessa rede de ensino.

Para Lagares e Nardi (2020, p. 198), esse modelo de sistema avaliativo apresenta indicativos de “[...] um progressivo aparelhamento do mecanismo à função de regulação por resultados.” A definição de regulação por resultados está alinhada a “[...] arranjos institucionais definidos, promovidos ou autorizados pelo Estado que contribuem para coordenar e orientar a ação do sistema educativo através da distribuição dos recursos e obrigações” (Maroy, 2004, p. 4). Afonso (2019) considera essas políticas como um dos pilares da agenda global para a educação, contribuindo para a transformação dos modos de regulação educacional. O autor ainda configura o *accountability* nas políticas de educação básica em três dimensões, considerando-as parte de três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização, inseridas em um modelo de gestão que “[...] envolve a capacidade de resposta e a capacidade de punição” (Nascimento, 2023, p. 80). No interior desse modelo, a família também passa a ser mobilizada a colaborar com para “aprendizagem dos alunos” com vistas à elevação dos resultados. Nesse processo, segundo Ferrarotto e Malavasi (2016, p. 36),

Existe uma perversa e dupla culpabilização: as famílias por não terem acompanhado o estudo dos filhos uma vez que a oportunidade de escolarização foi disponibilizada, e na outra ponta estão os professores, responsabilizados por não terem ‘transmitido as informações’ necessárias para a identificação das respostas corretas dos testes.

Políticas dessa natureza estão associadas a medidas de responsabilização e prestação de contas das instituições escolares e de seus profissionais, assim “a escola fica [...] cada vez mais sujeita à obrigação de resultados e de desempenho [...]” (Maroy; Voisin, 2013, p. 882), revelando a adoção, no setor público, do “novo gerencialismo”⁶, que objetiva a implantação de um “Estado avaliador e regulador” que fortalece a lógica do mercado. Segundo Schneider e Nardi (2015, p. 59), esse modelo de Estado tem viabilizado a

⁵ Instituído pela Lei nº. 16.617, de 15 de julho de 2019, o Programa Criança Alfabetizada em Pernambuco tem como objetivo garantir a alfabetização até os sete anos. O programa abrange ações desde a Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental e opera através de um “regime de colaboração” junto aos municípios pernambucanos (Pernambuco, 2019).

⁶ O gerencialismo é apontado por Ball (2004, p. 1116) como modelo de gestão pautado na “[...] inserção dos hábitos da produção privada, com suas sensibilidades comerciais e sua ‘moralidade utilitária’, nas práticas educativas”.

[...] implementação de mecanismos de um “quase-mercado” na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e o fortalecimento nas formas e estratégias de controle educacional.

Esses mecanismos atuam por meio da “importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (Afonso, 2009, p. 49). Esse modelo incentiva a competição, eficiência e a criação de *rankings* e classificações escolares, o que pode se traduzir em constituição de uma gestão por “produtividade” (Afonso, 2009).

Essas políticas educacionais são orientadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial⁷, que têm como objetivo reconfigurar a escola pública, ocasionando a “expansão precarizada da educação básica, o empresariamento da gestão educacional” (Fernandes, 2020, p. 43) e o fortalecimento dos processos de privatização da educação em todo o mundo. A participação do setor empresarial e a lógica do mercado na educação pública se expandiram com a implementação das avaliações externas em larga escala, configurando-se como um “instrumento de regulação” (Afonso, 2019, p. 7). Tais políticas educacionais não apenas garantem a ordem social, mas também promovem a inserção do empresariado nos serviços públicos.

No Brasil, encontramos diversas organizações de origem empresarial que atuam na educação pública em parceria com os governos (como exemplo, citam-se as organizações: Parceiros da Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann). Dentre essas organizações, o Movimento ‘Todos Pela Educação’ (TPE) apresenta-se, atualmente, como um grupo de grande visibilidade, representando o projeto de um segmento dominante da sociedade que busca – com certo êxito, mas não sem resistências – construir uma hegemonia em torno da necessidade de profundas reformas na educação pública básica brasileira (Martins; Krawczyk, 2018, p. 4-5).

Instituições e iniciativas como essas vêm contribuindo para “assegurar a estabilidade de determinado regime de acumulação e de dada configuração de ordem social (ou coesão social). Nessa lógica, têm a ver com o modo de regulação dominante em certa conjuntura ou período histórico” (Afonso, 2019, p. 5).

⁷ O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional são organismos internacionais criados em 1944, em Bretton Woods, tendo em seu princípio fornecer empréstimos para implantação de projetos de “desenvolvimento” em países periféricos. No entanto, a atuação desses organismos internacionais na educação pública brasileira tem sido controversa, uma vez que “[...] a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial” (Leher, 1999, p. 19).

A presente pesquisa investigou as compreensões e expectativas de familiares de alunos matriculados em escolas públicas acerca das avaliações externas em larga escala – o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Ideb e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) e o Idepe –, tendo como referência cinco escolas municipais que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental localizadas na zona rural e zona urbana de Orobó-PE. A definição do tema foi motivada por diversas razões. Primeiramente, como professor, ainda na graduação, encontrei na licenciatura em Geografia (2017-2020) a oportunidade de conhecer como o sistema neoliberal está diretamente ligado à sociedade de classes. Ao conhecer as perspectivas do grande geógrafo brasileiro, Milton Santos, pela sua obra “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal”, passei a ter esperança de que é possível, mesmo que difícil, construir um processo de desmonte do poder concentrado na classe dominante, um processo que pode nos levar a uma outra globalização, a um “mundo como pode ser”. Essa obra permite aos leitores questionarem se somos todos nós os atores do tempo real,

E quem são os atores do tempo real? Somos todos nós? Esta pergunta é um imperativo para podermos melhor compreender nossa época. A ideologia de um mundo só e da aldeia global considera o tempo real como um patrimônio coletivo da humanidade. Mas ainda estamos longe desse ideal, todavia alcançável (Santos, 2001, p. 14).

Na atuação profissional, integrei, no período de 2019 a 2022, na Secretaria Municipal de Educação de Machados-PE, a coordenação de programas dos governos federal e estadual, que se orientava pela proposta da construção de um “regime de colaboração” voltado à melhoria dos índices e indicadores educacionais produzidos pelas iniciativas de avaliação externa. Nesse momento, ainda não compreendia como os exames padronizados afetavam os processos de ensino e aprendizagem e a gestão escolar e educacional, instituindo perspectivas gerencias na atuação de gestores, professores, alunos e suas famílias.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFCG), em março de 2023, cursei as disciplinas obrigatórias e eletivas e passei a integrar a pesquisa “Reforma da gestão da educação municipal paraibana: iniciativas de avaliação externa em larga escala, parcerias público-privado e (re)configuração dos parâmetros de qualidade da educação (2015–2021)”, financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (Fapesq/PB), desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE). Além disso, vinculei-me à Rede de Estudos em Políticas de Avaliação Externa e *Accountability* (REPAE). A Repae estuda as políticas de avaliação externa e *Accountability* no Nordeste brasileiro, congrega pesquisadores dos nove estados da região e é coordenada pela Profa. Dra. Ana Lúcia

Felix (UFPE). Participo, ainda, dos encontros de orientação junto à Professora Dra. Andréia Ferreira da Silva e suas orientandas de mestrado, de iniciação científica e pós-doutorado. Essas atividades contribuíram para a ampliação da minha compreensão acerca das políticas educacionais brasileiras, percebendo-as em uma perspectiva de totalidade e das implicações negativas das políticas de avaliação externa em larga escala na educação básica⁸.

Após um semestre de curso, no mês de outubro de 2023, fui selecionado para receber bolsa de estudos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que viabilizou a ampliação do meu envolvimento com o curso e o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, permitindo que me dedicasse integralmente às atividades do PPGEd.

Em um momento de orientação, emergiu a preocupação em compreender a visão da família sobre as avaliações externas, uma vez que os resultados das avaliações têm influenciado diretamente o processo educacional de seus filhos, ocasionando uma excessiva cobrança para o alcance de resultados.

Tal cobrança foi apontada por Santos (2023), em dissertação defendida no PPGEd/UFCG, ao revelar que as avaliações externas afetam as relações escolares, à medida que, com a criação de mecanismos de pressão por melhores resultados, há impactos na aprendizagem dos alunos.

Na escola pesquisada, situada na zona rural do município de Crato-CE, Santos (2023) identificou que a gestão da escola buscou não apenas promover o comprometimento dos professores, mas também dos familiares de alunos com os resultados. Desse modo, os pais vêm se constituindo, também, como alvo das políticas de avaliação e de monitoramento dos resultados educacionais, tornando-se necessário uma investigação acerca de seus conhecimentos, expectativas, opiniões e percepções sobre essas políticas.

Os estudos realizados nos levaram a inferir que as compreensões, expectativas e engajamento dos familiares em relação às políticas de avaliação externa em larga escala podem variar significativamente. Esse engajamento depende de várias situações, como a mobilização de governos, de aparelhos privados de hegemonia vinculados aos interesses do capital e da própria da escola para a participação e integração desses indivíduos nos processos educacionais de seus filhos e nas ações relativas a essas. É importante considerar que, certamente, essas compreensões são influenciadas por suas crenças sobre a sociedade, o sistema educacional e suas expectativas em relação ao papel social da escola e aos resultados da aprendizagem de seus filhos. Alguns podem entender as avaliações externas como

⁸ A educação básica é definida, no Art. 21 da Lei 9.394/1996, como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Cury, 2002).

ferramentas para acompanhar a qualidade⁹ da educação ou compreender que não aferem essa qualidade. Outros podem ter uma compreensão bem limitada de tais iniciativas ou até mesmo desconhecê-las totalmente.

Adicionalmente, ponderamos que, no contexto de desigualdades sociais e educacionais em que as famílias brasileiras estão inseridas, as vivências escolares podem influenciar a percepção e opinião que manifestam, ou não, sobre as políticas de avaliação externa em larga escala. A falta de familiaridade com tais iniciativas, seus propósitos e operacionalização, ou a dificuldade em compreender como os resultados impactam a formação dos filhos, são fatores relevantes. Para abordar essas compreensões, Paro (1998) emprega a expressão “condicionantes ideológicos”. Segundo o autor, tais condicionantes englobam “concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros” (p. 264). Assim, no estudo sobre a participação da comunidade na escola, com foco na entidade familiar, é imprescindível “considerar a dimensão em que o modo de pensar e agir dos agentes atuantes facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários” na escola (Paro, 1992, p. 264) e na vida política em geral.

O entendimento e expectativas das famílias sobre as políticas de avaliação externa em larga escala, como indicado, também, podem ser influenciados pela ação intencional dos governos que disseminam argumentos favoráveis a tais medidas, com vistas à constituição de um senso comum que considere tais políticas como indispensáveis para a melhoria da qualidade da educação e a construção de uma sociedade mais justa. Nessa perspectiva, conforme indicado por Gramsci (2000, p. 28), o Estado atua como Estado educador, buscando “[...] criar e manter um certo tipo de civilização e de cidadão”, alinhado às demandas da reprodução da sociedade capitalista.

Para possibilitar a aproximação com o tema proposto na presente investigação, realizamos um levantamento de produções acadêmicas visando “identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (Galvão; Pereira, 2014, p. 1) de trabalhos que tratam da relação entre família e escola, buscando conhecer como o tema vem sendo abordado, as temáticas, os sujeitos, as metodologias e os instrumentos mais recorrentes nestes estudos,

⁹ A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tornou-se, para alguns governos e gestores, a orientação para as políticas direcionadas à educação básica e superior assentadas no conceito de qualidade advindo das bases de teorias econômicas (Silva, 2009).

além de identificar os trabalhos que versam sobre o envolvimento, ou não, dos familiares de alunos da educação básica nas iniciativas de avaliação externa em larga no país.

Cabe assinalar que a revisão bibliográfica consiste em uma técnica que “[...] permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto [...] recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.” (Fonseca, 2002, p. 32). Nessa perspectiva, foi desenvolvida uma revisão sistemática, que

[...] difere da revisão tradicional, uma vez que busca superar possíveis vieses em todas as etapas, seguindo um método rigoroso de busca e seleção de pesquisas; avaliação da relevância e validade das pesquisas encontradas; coleta, síntese e interpretação dos dados oriundos das pesquisas (Galvão; Sawada; Trevizan, 2004, p. 550).

A revisão sistemática permite uma análise criteriosa e abrangente da literatura existente sobre o assunto, fornecendo uma base de evidências para fundamentar as análises e conclusões da dissertação. Ela contribui de forma significativa para uma compreensão mais aprofundada do tema, permitindo ao pesquisador contextualizar sua própria investigação no panorama existente.

Para além, a revisão sistemática ajuda a preencher lacunas de conhecimento, destacando áreas em que mais pesquisas são necessárias e apontando direções para futuros estudos, possibilitando que a investigação não apenas contribua para a compreensão atual do tema, mas também para o avanço do conhecimento na área. Conforme apontado por Sampaio e Mancini (2007, p. 84):

Uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/ intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras.

Realizamos as buscas no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, considerando o recorte temporal de 2007 a 2023. A delimitação desse período baseou-se no marco inicial de 2007, ano da publicação do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de

2007 (Brasil, 2007), que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criador do Ideb, e no marco final de 2023, ano do meu ingresso no PPGEd/UFCG.

A seleção dos repositórios de teses, dissertações e artigos justifica-se pela diversidade de produções científicas brasileiras depositadas nessas plataformas e que facilmente podem ser acessadas, contribuindo significativamente para a construção de novos conhecimentos científicos. Na pesquisa, utilizamos os seguintes descritores: “concepção da família/pais/responsáveis”; “avaliação externa/Saeb”; “família e escola e avaliação externa” and “família ou avaliação externa” and “pais”. Tais descritores revelaram-se cruciais para direcionar a busca por trabalhos acadêmicos, conferindo maior precisão e facilitando a identificação de fontes pertinentes.

O levantamento realizado revelou lacunas significativas no que diz respeito ao objeto de estudo desta investigação. Durante a busca, não encontramos trabalhos que estabelecessem uma relação entre pais, responsáveis ou familiares e as iniciativas de avaliação externa do Saeb e do Saepe. Isso indica que as pesquisas acadêmicas sobre políticas educacionais de avaliação externa não têm abordado essa temática, indicando um campo de estudo que demanda exploração.

Nos Quadros 1 e 2 são apresentados os resultados do levantamento bibliográfico exploratório realizado no período de abril a setembro de 2023. Identificamos a existência de teses, dissertações e artigos que fazem menção à participação dos pais na vida escolar dos filhos, embora não estabeleçam conexões dessa participação com os processos que envolvem as avaliações externas em larga escala.

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre temas relativos às políticas de avaliação externa e familiares dos alunos

Palavras-chave: Avaliação Externa /Família /Pais/Saeb	Título		Autor	Ano / Trab./ Inst.
	1	Cooperação entre família e a escolano processo educativo: estudo de caso de uma escola de Juiz de Fora	Luiza Marillac de Paula Quetz Bittencourt	2022 / Dissertação / UFJF
	2	Ensaios em economia da educação: desigualdade de oportunidades, família e habilidades socioemocionais	Sabrina Martins de Araújo	2022 / Tese / UFBA
	3	Práticas de gestão escolar e seus reflexos no desenho de uma escolapública: o caso da Escola Estadual José Américo Barbosa	Jane Maria Araujo Passos	2014 / Dissertação / UFJF

Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base em dados da BDTD.

No Quadro 1, em que são apresentados três trabalhos, sendo duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, as publicações evidenciam a participação e envolvimento da família com foco na parceria compartilhada, apontando a necessidade de ser incentivada a maior participação dos familiares em ações desenvolvidas pela escola, em vista do processo educacional dos seus filhos. Porém, os trabalhos não enfatizam a visão ou compreensão da família sobre avaliação externa, indicando que os estudos se concentram no que concerne a práticas educativas.

Quadro 2 - Dissertações relacionadas às participações e compreensões e opiniões da família sobre as avaliações externas

Palavras-chave: Avaliação Externa / Família / País/ Saeb	Título	Autor	Ano/ Inst.
	1 Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo	Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt	2022/UFSM
	2 A avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos de Rio Verde-GO (2014-2016)	Fernanda Barros Ataídes	2019 / UFU
	3 Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados	Rose Meire da Silva e Oliveira	2011/ UnB

Fonte: elaborado pelo autor (2024), com base nos dados da Capes.

No Quadro 2 são apresentados três trabalhos que dialogam com o objeto de estudo desta pesquisa quando ouvem a família acerca do processo de avaliação da política pública educacional. Para exemplificar as abordagens levantadas nas pesquisas, detalhamos aspectos importantes de duas dissertações que ajudam a compreender como a família está inserida nas políticas educacionais.

A segunda dissertação, intitulada “A avaliação nacional da alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016)”, se aproxima da concepção família de alunos sobre as avaliações, uma vez que um dos tópicos trata exclusivamente da noção das mães sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Em um breve espaço, a autora destaca momentos cruciais das entrevistas com as mães, evidenciando a carência de informações sobre a avaliação externa. Ademais, nota-se a reduzida participação familiar nas atividades escolares dos filhos e a ausência de incentivo institucional para tal engajamento. Essa conjuntura revela-se paradoxal, visto que, nas entrevistas com os docentes, emergiu a constatação de que um dos fatores que “interfere nos resultados das avaliações e,

consequentemente, na qualidade do ensino, é a falta de envolvimento e participação das mães e pais no processo de ensino e aprendizagem” (Ataídes, 2019, p. 139). Em outras palavras, a ausência de participação familiar acarreta prejuízos à aprendizagem dos alunos. Diante dessa concepção, questiona-se: os gestores e professores, apesar de reconhecerem tal impacto, priorizam a elaboração de estratégias para fomentar a participação familiar? Tal indagação configura uma das problematizações centrais do nosso projeto de pesquisa. Diante deste estudo sobre a ANA, vislumbramos alguns desafios que permearão o decorrer da investigação.

A terceira dissertação, intitulada “Pais/responsáveis e a avaliação das aprendizagens: percepções e significados”, apresenta algumas formas de participação família nas ações educacionais da escola e incentivo a espaços para tomadas de decisão nos aspectos pedagógicos, investigando o envolvimento deles no processo avaliativo de aprendizagem. O trabalho se distancia do nosso objeto de pesquisa por não tratar de avaliações externas, contudo possui alguma relação por ter proposto ouvir os pais, analisando suas concepções.

O levantamento realizado no *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, utilizando os descritores “relação entre família, país ou responsáveis e a escola”; “família, país ou responsáveis e escola”; “família, país ou responsáveis e avaliação externa”; “família, país ou responsáveis e Sistema de Avaliação da Educação ou Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”, por meio dos operados booleanos *AND* e *NOT*, colaboraram para a delimitação da busca, combinando os termos da pesquisa.

Os artigos foram selecionados preliminarmente pelo título. Em seguida, fizemos a leitura e análise do resumo e das palavras-chave, com o intuito de verificar a aderência aos objetivos e dimensões delineados nesta pesquisa. Nesse processo, constatamos a escassez de pesquisas voltadas à temática da relação entre família e escola, visto que, considerando o volume da produção das áreas selecionadas, identificamos, inicialmente, apenas 31 trabalhos que abordavam diversas temáticas relacionadas, conforme sintetizado na Tabela 1.

Tabela 1 - Revisão bibliográfica: seleção de artigos sobre a participação dos pais na educação dos filhos

Temáticas	Nº de artigos
1. Acompanhamento do desenvolvimento das crianças pelos pais	15
2. Relação escola - família de alunos da educação especial/inclusiva	7
3. Trajetórias sociais, família, escolaridade e trabalho	4
4. Relação Família-Escola: Levantamento da Literatura	3
5. Definições legais sobre os pais na escola	1
6. Avaliação externa da educação básica	1

TOTAL	31
-------	----

Fonte: elaborado pelo autor (2024), com base nos dados da *SciELO*.

A ausência de estudo na área, também foi percebida por Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 100), que afirmaram a existência de um “baixo desenvolvimento de pesquisas científicas voltadas à intersecção que se estabelece cotidianamente entre a família e a escola”, revelado pela “ausência de publicações suficientemente atuais nesta temática”. Considerando essa lacuna, este trabalho se propõe a analisar e contribuir para a ampliação da produção acadêmica sobre a temática.

Apenas a pesquisa intitulada “Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco”, de Cardelli e Elliot (2012), aborda a avaliação externa da educação básica associando-a à família. Analisa as relações estabelecidas entre a comunidade escolar e os fatores que permitem que uma escola de Ensino Fundamental, inserida em área de risco de uma escola pública do Rio de Janeiro, apresente bom desempenho dos alunos nas avaliações nacionais e estaduais. Como resultado, indica que um dos fatores do bom desempenho dessa unidade escolar está associado à participação da família e da comunidade na vida escolar dos filhos.

Como exemplo de abordagem do tema, apresentamos uma dissertação produzida no PPGEd/UFCG, que trata da temática e aponta as ações realizadas pela gestão escolar para, entre outros aspectos, viabilizar o envolvimento dos pais na educação de seus filhos e melhorar os resultados nas avaliações externas. Intitulada “Desdobramentos do Prêmio Escola Nota 10 na organização e na gestão de uma escola municipal do Crato/CE”, a pesquisa, realizada por Sânia Maria Lima dos Santos (2022), investigou a premiação implementada no Estado do Ceará, conhecida como Prêmio Escola Nota 10. Parte do estudo contempla uma análise da participação dos pais nas políticas educacionais associadas à iniciativa de avaliações externas e busca compreender como essa premiação influencia a qualidade do ensino. Além disso, aborda de que maneira a família se envolvem nesse processo, levantando questionamentos acerca do papel da família na valorização e no apoio às práticas educacionais promovidas pelas escolas. O trabalho também examina as implicações da premiação para a comunidade escolar.

Em suma, a revisão indicou a ausência de estudos que relacionam as famílias às iniciativas de avaliação externa, indicando que as pesquisas sobre políticas educacionais de avaliação externa não têm explorado esses sujeitos, o que é indicativo de um campo de estudo a ser explorado. Dessa forma, esta pesquisa se apresenta como pioneira ao tratar do que os pais e mães compreendem sobre as avaliações externas, suas visões, opiniões e expectativas,

identificando seu nível de envolvimento com a educação dos filhos, suas dificuldades socioeconômicas e suas vivências com as políticas de avaliação externa. Além de pioneira, esta pesquisa pode induzir outros pesquisadores a se aprofundarem na temática e enriquecer o debate.

1.1 Delimitação do tema, referencial *lócus* e sujeitos da pesquisa

Esta investigação levanta reflexões sobre os condicionantes e desdobramentos da implantação das iniciativas de avaliação externa em larga escala. Especificamente, analisando como tais medidas são compreendidas pelos familiares dos alunos e se eles vêm sendo “envolvidos” nos processos de responsabilização educacional pelos resultados de desempenho dos alunos nos testes e se entendem os objetivos dessas políticas.

A pesquisa orientou-se pelo seguinte **problema**: quais compreensões e expectativas familiares de alunos de escolas públicas de Ensino Fundamental possuem em relação às avaliações externas em larga escala? Indaga, portanto: os familiares de alunos de escolas públicas de Ensino Fundamental têm conhecimento das iniciativas de avaliação externa da educação escolar a que são submetidos seus filhos? Conhecem os desdobramentos dessas iniciativas nas escolas e sobre seus profissionais? São mobilizados em relação a esses exames? Como? Têm acesso aos resultados dessas avaliações? Utilizam esses resultados para a definição da escola onde matriculam seus filhos? Suas percepções são influenciadas por ideias e discursos hegemônicos sobre essas avaliações?

Considerando o exposto, definimos como **objetivo geral** da pesquisa: analisar as compreensões e expectativas de familiares de alunos matriculados em escolas públicas de Ensino Fundamental acerca das políticas de avaliação externa em larga escala. Com o propósito de atingir o objetivo geral, traçamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar as definições relativas aos familiares, conforme inscritas na política educacional, especificamente nas políticas de avaliação externa em larga escala da Educação Básica, instituídas no país nos âmbitos federal, estadual (Pernambuco) e municipal (Orobó/PE);
- Analisar a compreensão dos familiares acerca das relações que estabelecem com a escola de seus filhos e as políticas de avaliação externas;
- Refletir sobre as compreensões, expectativas, experiências e opiniões sobre as políticas de avaliação externa em larga escala e os motivos para a escolha da escola por familiares que integram a pesquisa.

Esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, com o objetivo de apreender a realidade histórica e compreender seus desafios e contradições. Afinal, a “compreensão da realidade empírica sob a luz dos pressupostos do materialismo histórico-dialético assume importância fundamental para a interpretação da realidade que tenha o compromisso com a sua transformação” (Flach, 2020, p. 3), permitindo um olhar abrangente sobre a totalidade em que se inserem a realidade social, a política educacional e as iniciativas de avaliação externa em larga escala. Conforme Flach (2020, p. 8), “a compreensão da realidade torna-se, portanto, indispensável para qualquer tentativa de análise da complexidade que envolve as políticas educacionais”. Dessa forma, o materialismo histórico-dialético, enquanto base teórica, possibilita a compreensão da educação como parte integrante das relações sociais e econômicas, revelando os interesses dominantes na política educacional, que utiliza as avaliações externas como instrumento de controle e responsabilização.

No desenvolvimento da pesquisa consideramos categorias de análise que orientam a estruturação do método e fundamentam sua aplicação. De acordo com Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), todo método de análise, além de obedecer às leis da lógica, é composto por categorias de análise. Estas são conceitos gerais que desempenham um papel essencial na organização do pensamento e na condução da investigação científica. Assim, as categorias de análise,

[...] no seu conjunto, podem explicar qualquer relação, dinâmica, situação ou contexto de realidade. Dito de outra maneira: todo método, por meio da articulação de suas categorias, pode explicar qualquer aspecto da realidade (Oliveira; Almeida; Arnoni, 2007, p. 88).

Dessa forma, tais categorias conferem ao método a capacidade de interpretar e explicar o mundo real, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente dos fenômenos em estudo. As categorias de análise adotadas para este estudo são: totalidade, contradição, historicidade e hegemonia. Cada uma desempenha uma função específica na compreensão do objeto de estudo, permitindo um olhar abrangente e crítico sobre os fenômenos investigados.

À medida que a análise é aprofundada, a categoria de **totalidade** revela-se indispensável neste trabalho, pois transcende a mera observação de fenômenos isolados. Em vez disso, busca compreender a realidade de forma abrangente, evidenciando a complexidade em que cada fenômeno se manifesta como um momento específico, inter-relacionado a si mesmo e aos demais” (Cury, 2000, p. 36). Em outras palavras, é imprescindível apreender a

sociedade em sua integralidade, considerando a interdependência de seus elementos, em contraposição a análises fragmentadas. A totalidade, nesse contexto, revela a complexidade das relações sociais e econômicas, evidenciando como a estrutura de poder e a organização da produção afetam diretamente a vida e a condição dos sujeitos. permitindo compreender o funcionamento do sistema como um todo, em que as contradições são resultado das relações de poder e da exploração presentes na sociedade capitalista.

De um lado, se tem uma totalidade de forças produtivas, como que uma forma objetiva e que, para os próprios indivíduos não são mais suas próprias forças, mas a da propriedade privada. De outro lado, enfrenta-se com essas forças produtivas, a maioria dos indivíduos, dos quais essas forças se destacaram e que, portanto, despojadas de todo conteúdo real da vida, tornaram-se indivíduos abstratos. A única relação que os indivíduos ainda mantêm com as forças produtivas e com sua própria existência – o trabalho – perdeu para eles toda aparência de auto-atividade e só conserva sua vida atrofiando-a (Marx; Engels, 1991, p. 104-105).

No processo de estudo sobre as categorias de análise, ficou destacada a importância de trabalhar a categoria de **contradição**, por se manifestar no contexto da totalidade, ou seja, na inter-relação entre diversos elementos que compõem o objeto de estudo. Nesse sentido, a contradição não é vista de forma isolada, mas como parte integrante da totalidade, refletindo os conflitos e as tensões que dinamizam e transformam a realidade. Assim “a totalidade sem contradição é vazia, inerte” (Kuenzer, 1998, p. 65) e, na pesquisa, ela permite “[...] captar o todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários” (Kuenzer, 1998, p. 65).

A categoria **historicidade** permite compreender como acontecimentos do passado definem a realidade, o presente e o futuro. Segundo essa perspectiva,

[...] a investigação sobre políticas educacionais implica, portanto, no resgate da historicidade do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por trás da implementação de tais políticas (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 72).

A **hegemonia**, partindo de Gramsci (2017), refere-se ao poder exercido pela classe dominante através do Estado, que alcança o consenso do grupo subordinado, criando as condições favoráveis para materialização dos interesses dominantes. Assim, “o Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo (Gramsci, 2017, p. 42). No contexto educacional, isso implica que as políticas que envolvem as avaliações externas são moldadas por valores e

interesses que emanam das classes dominantes, que ocupam e influenciam os espaços governamentais. Ao compreender o processo hegemônico, necessita-se entender como a “sociedade civil” é formada, estando definida por Gramsci (2006, p. 20), como “[...] conjunto de organismos designados vulgarmente como privados”. Com base nesse entendimento, podemos examinar como diferentes atores, grupos de pais, sindicatos e organizações da sociedade civil interagem nas políticas educacionais.

De acordo com essa concepção, é fundamental a apropriação do conceito de **Estado educador**, que “[...] está ligado ao complexo processo de educação do consenso e que essa grande função educativa visa afirmar um novo padrão de sociabilidade que justifica ser possível viabilizar na formação social brasileira um capitalismo de face humanizada” (Martins, 2011, p. 73). Essa afirmação parte das contribuições de Gramsci, para quem o Estado não é apenas uma entidade política, mas também uma instituição cultural e educacional que molda a visão de mundo e os valores da sociedade. Assim, entendemos, por meio da concepção marxista, que o “Estado é um instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista” (Carnoy, 1988, p. 67). Ou seja, toda e qualquer ação direcionada pelo Estado parte dos ideais de uma classe que permanece no poder por criar as condições necessárias para a dominação através do poder coercitivo.

Por meio desse referencial, analisamos a compreensão e expectativa dos familiares, que é influenciada por um contexto político mais amplo, explorando como as políticas de avaliação externa podem ser usadas como instrumento de legitimação e manutenção de um projeto societal conservador. Para a realização desse estudo, definimos, inicialmente, as seguintes categorias de conteúdo: **políticas de accountability e participação dos pais na escola**.

As **políticas de accountability** são aqui compreendidas como mecanismo de indução ao gerencialismo, reforçando nos municípios a necessidade de incorporar um modo de gestão pública estruturada em três pilares: responsabilização, prestação de contas e avaliação (Afonso, 2009). Sua origem e finalidades são apresentadas por Vidal e Vieira, (2011) da seguinte forma:

O termo *accountability* educacional é proveniente da língua inglesa e vem sendo traduzido como prestação de contas e responsabilização. Neste caso, a prestação de contas se refere ao processo pelo qual os sujeitos informam e/ou exigem informações acerca do uso dos recursos - financeiros, humanos, materiais etc. para a obtenção de um determinado objetivo. A responsabilização está intimamente associada à prestação de contas, uma vez que ser responsável por um processo ou um resultado implica - sobretudo no setor público em uma sociedade democrática - em ter que prestar contas dos resultados e do uso dos recursos aplicados (Vidal; Vieira, 2011, p. 425).

Utilizando-se dos sistemas de indicadores de desempenho da educação básica, os resultados divulgados, os procedimentos de prestação de contas e as medidas de responsabilização do *accountability* apontam que não pode ser descartada uma possível influência dos resultados dos sistemas de avaliação nas decisões dos familiares dos alunos em relação à escolha da escola e ao envolvimento na educação de seus filhos, sendo isso um dos fatores que este estudo pretende desvendar.

A categoria **participação dos pais na escola** é utilizada pela influência que o ambiente familiar tem em relação ao desempenho escolar (Carnoy, 2009), compreendendo que a “[...] criança que não recebesse a educação ‘certa’ em casa provavelmente não teria sucesso na escola [...]” (Carnoy, 2009, p. 27).

É fundamental refletir sobre o que realmente entendemos por participação e quais são as suas implicações em diferentes contextos. Como aponta Gohn (2001, p. 13), “o entendimento do que seja participação continua sendo um enigma a decifrar”. Essa afirmação nos leva a pensar nas formas de participação numa perspectiva mais ampla, além dos limites do projeto de sociedade e educação pensados pela elite dominante. Entendemos ainda que

[...] participação pode ser empregada num sentido mais amplo, em que a pessoa que participa não se restringe à posição de espectadora, mas de alguém que toma parte em alguma coisa, fato ou acontecimento. Assim, quem participa tem consciência de suas posições/decisões e pode orientar e/ou influenciar os encaminhamentos, a tomada de decisão (Costa; Costa, 2023, p. 3).

Nesse sentido, a participação implica uma consciência crítica das posições e decisões que cada indivíduo assume. Aqueles que participam ativamente não são meros espectadores, mas agentes que têm a capacidade de orientar e influenciar os encaminhamentos de um determinado fato ou acontecimento. No contexto escolar, a participação dos pais representa seu comprometimento com a educação de seus filhos, pois a própria palavra *participação* expressa a valorização daquilo que necessita ser construído com a colaboração de vários sujeitos.

Apoiamos esta pesquisa também nas contribuições de Paro, considerando duas obras de sua autoria que tratam da participação dos pais na escola “Por dentro da escola pública” (2000) e “Qualidade do ensino: a contribuição dos pais” (2018). Ambas apontam como o envolvimento dos pais pode contribuir para a educação dos alunos, indicando a necessidade de a escola mobilizar a participação da comunidade escolar.

Para a compreensão do tema, foi necessário o estudo das definições referentes à família e sua participação na garantia e no acompanhamento da efetivação do direito à educação de

seus filhos, presentes na Constituição Federal (CF) de 1988, na Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN).

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, define que “à educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Dessa forma, os pais, também como responsáveis pela efetivação do direito à educação, devem conhecer as políticas educacionais que afetam diretamente os processos de formação de seus filhos. Nessa perspectiva, Resende e Silva (2016, p. 36) afirmam que esse artigo da Constituição, “[...] de alguma forma remete a essa relação [família e escola], na medida em que aponta a educação como responsabilidade comum do Estado e da família”.

A Constituição Federal de 1988 estabelece o dever conjunto do “Estado e da Família” na garantia do direito à educação. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 inverte essa ordem, definindo, em seu artigo 2º, que a educação é dever da “Família e do Estado” (Brasil, 2013b). De acordo com Saviani (1997, p. 202), a alteração na ordem dos termos “Estado” e “família” pode estar relacionada ao debate ocorrido durante a elaboração da LDBEN (1996). Nesse contexto, defensores tanto da escola pública quanto da escola particular, incluindo a Igreja Católica, argumentavam pela primazia da família em questões educacionais, relegando o Estado a uma posição subsidiária. O autor também observa que essa primazia da família é uma posição sustentada por teóricos do neoliberalismo¹⁰.

O ECA (Brasil, 1990), no Art. 53, Parágrafo único, assegura que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. A LDBEN (1996) também determina aos estabelecimentos de ensino a atribuição de informar os familiares sobre “a execução da proposta pedagógica da escola” (Brasil, 1996, art. 12), sendo a avaliação externa parte dessa proposta, pois afeta os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas escolas, o conteúdo a ser ensinado, as formas de

¹⁰ O movimento neoliberal no campo acadêmico teve sua origem com Friedrich Hayek, que, em 1944, lançou o livro “O caminho da servidão”. Hayek (1987) analisou o modelo de Estado soviético e o modelo de Estado nazista e concluiu que nas sociedades onde o Estado avançasse cada vez mais sobre o controle do sistema, necessariamente, viria a ter início uma sociedade servil (Ahlert, 2005, p. 128). Segundo Laval (2022, p. 525), o “neoliberalismo não apenas triunfa por toda a parte, mas está também profundamente enraizado no corpo social e nas subjetividades contemporâneas [...]. O neoliberalismo não refuta o papel do Estado; pelo contrário, atribui-lhe a função central de assegurar as condições jurídicas, políticas e culturais propícias ao livre mercado. Ademais, incumbe-lhe criar todas as condições institucionais e subjetivas para que a sociedade se adapte e se conforme à lógica da concorrência. Em outras palavras, o Estado neoliberal atua de modo a transformar a lógica capitalista na lógica abrangente da vida humana.

atuação da gestão e a autonomia do docente, que é corrompida por uma perspectiva do foco no alcance de bons resultados. Sobre isso, assim enfatiza Albino (2020, p. 1390): “enquanto os formuladores das políticas educacionais estiverem restritos a “fazer” esse trabalho, numa perspectiva de clausura racional com vistas ao alcance de estatísticas, estará se reduzindo a complexidade da prática educativa”.

De acordo com as definições da CF (Brasil, 1998), do ECA (Brasil, 1990) e da LDBEN (Brasil, 1996), as redes de ensino e as escolas têm o dever de apresentar aos familiares a proposta de ensino desenvolvida na escola, contemplando os processos de avaliação externa que estão presentes no cotidiano das instituições e, sobretudo, das públicas. Segundo esses documentos, é dever do Estado garantir o acesso universal à educação, enquanto à família cabe a responsabilidade de participar do processo educacional. Essa concepção foi analisada por Saviani (2008), que definiu a educação como um direito público subjetivo, cuja realização plena depende da articulação entre as esferas pública e privada.

Na pesquisa, o uso do termo familiares, respeita o Art. 25 do ECA, que contempla como família não apenas a natural, mas também a família extensa ou ampliada, que “[...] se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade” (Brasil, 1990). Essa definição abrange tanto os pais biológicos quanto cuidadores ou responsáveis pela criança, reconhecendo que nem sempre são apenas os pais biológicos que desempenham o papel de cuidar e educar a criança.

Não há uma definição única de família, na forma de um modelo de família ideal. O que é ideal para um grupo de pessoas pode passar muito longe do que é ideal para outro. Há famílias e famílias, cada uma com sua especificidade. Podemos tentar, entretanto, pensar em algumas condições que podem estar presentes, focalizando a criança e o adolescente (Szymanski, 2007, p. 86).

Assim, a pesquisa considera famílias com estruturas não tradicionais, como famílias monoparentais, adotivas, homoafetivas, entre outras, respeitando a diversidade familiar.

1.1.1 Município de Orobó-PE: *lócus* de pesquisa

O presente estudo tem como ***lócus de pesquisa*** o município de Orobó, no estado de Pernambuco. Pernambuco é um estado do Nordeste brasileiro, conforme ilustrado na figura 1, seu território compõe 182 municípios, entre esses, Orobó situado no Agreste Setentrional conforme ilustrado na Figura 2. Seus limites geográficos estendem-se ao norte, onde faz divisa

com o estado da Paraíba; ao sul, com o município pernambucano de Bom Jardim; a leste, com Machados e São Vicente Férrer; e a oeste, com Casinhas. A área total do município abrange 125,7 km², representando 0,13% do território pernambucano. A sede municipal, com altitude aproximada de 415 metros, dista 127,4 km da capital Recife, cujo acesso principal se dá pelas rodovias PE-090/088 e BR-232/408. Abaixo, a Figura 1 mostra a localização do Estado de Pernambuco.

Figura 1 - Identificação do Estado de Pernambuco no mapa do Brasil



Fonte: Brasil - Pernambuco (2005)¹¹.

¹¹ Disponível em: www.wikinews.org.br. Acesso em: 24 ago. 2024.

Figura 2 - Mapa da localização do município de Orobó no Agreste Setentrional de Pernambuco



Fonte: Sistema de informação e Gestão da Assistência Social de Pernambuco (c2024)¹².

O município foi criado em 11 de setembro de 1928, pela Lei Estadual n. 1.931, sendo formado por três distritos: Sede, Chã do Rocha e Umburetama, mais o povoado de Matinada. De acordo com o IBGE, a população residente total do município é de 21.808 pessoas (IBGE, 2022).

Os principais setores de atividade econômica registrados pelo IBGE (2022) são: indústria de transformação, serviços, administração pública, agropecuária, caça e pesca. Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), datados do ano 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDH-M de Orobó é de 0,612, sendo considerado como médio entre as seguintes categorias: Alto, médio, baixo e muito baixo. Desse modo, está em 52º lugar entre os 185 municípios do estado.

Até junho de 2024, o município contava com 6.690 famílias inseridas no Cadastro Único do Bolsa, sendo que 4.978 possuíam renda de até meio salário-mínimo, refletindo a realidade socioeconômica de uma parte significativa da população local. No mês de julho de 2024, o município de Orobó teve 4.013 famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família (Brasil, 2024), no entanto tal cobertura não alcançava toda a demanda.

Na área educacional, conforme dados do Inep (2023), o município possuía 27 escolas, 24 municipais, de Ensino Fundamental, e três escolas estaduais, de Ensino Médio, sendo 22 localizadas na zona rural e cinco na zona urbana. Vale mencionar que a rede municipal possuía até então 6.346 alunos matriculados.

¹² Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br>. Acesso em: 27 ago. 2024.

O município de Orobó foi selecionado para este estudo devido aos seus elevados índices educacionais, reconhecidos regionalmente. Utilizando os expressivos resultados no Ideb e no Idepe, Orobó tem se destacado na divulgação da qualidade do ensino da sua rede municipal.

Sua proximidade geográfica com o município de residência do pesquisador também foi considerada para sua escolha, garantindo acesso mais facilitado e o deslocamento com menor custo financeiro, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa.

Orobó é reconhecido, no estado de Pernambuco, como um dos municípios de maior destaque educacional, tendo como referência os resultados alcançados nas políticas de avaliação externa do Saeb, do Saepe, com seus respectivos índices. As suas escolas já foram contempladas com o Prêmio Escola Destaque¹³, nos anos de 2018, 2019, 2022.

No ano de 2019, Orobó ocupou o primeiro lugar no *ranking* dos 16 municípios da Gerência Regional de Educação do Vale do Capibaribe. Além disso, de acordo com a avaliação do Saepe de 2018, alcançou o terceiro lugar como o município com a “melhor educação” do estado de Pernambuco. Outro marco relevante foi a premiação que o recebeu por abrigar a segunda escola de Ensino Fundamental, de Pernambuco, com o melhor resultado do Saepe, demonstrando a centralidade e foco das instituições escolares em relação às políticas de avaliação externa em larga escala.

Os resultados do município foram destaque em *blogs* locais, redes sociais e jornais do estado, que o anunciaram como detentor das “melhores escolas” da região ou do estado, além de ocupar o topo do ranking estadual. As Figuras 3 e 4 ilustram o destaque da Rede Municipal de Ensino de Orobó na avaliação do Saepe, edição de 2018, e no Idepe, também do ano de 2018.

¹³ Prêmio oferecido pelo Governo do Estado de Pernambuco, normatizado através do Decreto nº 49.445, de 16 de setembro de 2020, regulamenta o Prêmio Escola Destaque, que concede apoio por meio de contribuições financeiras e a concessão de bolsas de pesquisa e de extensão, aos integrantes do Programa Criança Alfabetizada, instituído pela Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019. O Prêmio é concedido às escolas municipais e estaduais que alcançarem elevados resultados no Saepe.

Figura 3 - Notícia sobre a Educação em Orobó e seu destaque no Saepe 2019

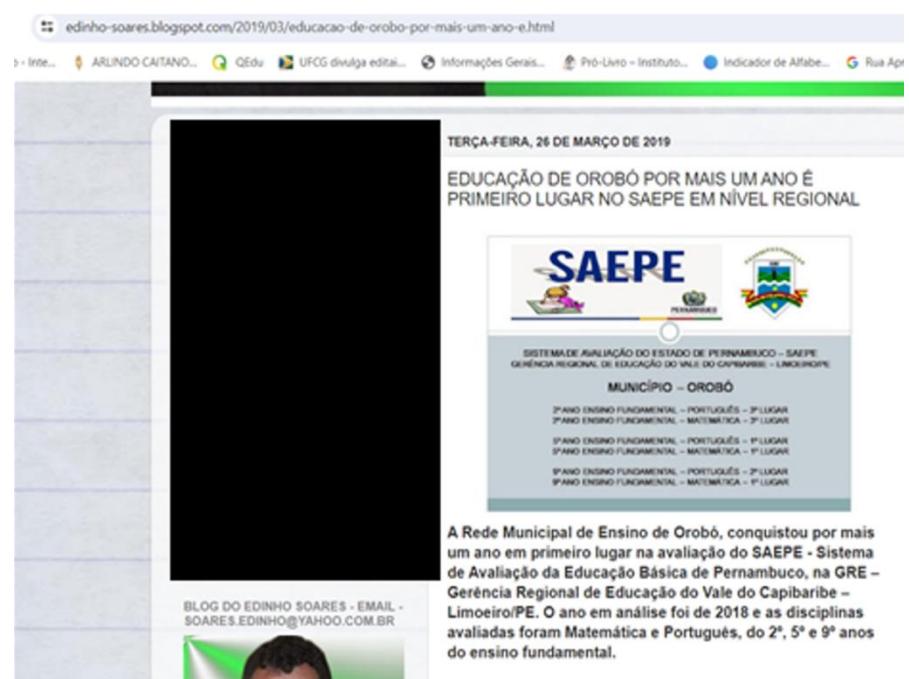


Em cerimonial no Palácio do Campo das princesas em Recife-PE, no IDEPE-2018 (28/06), Orobó se destacou mais uma vez ao receber do governo do estado o certificado de 3º melhor município na qualidade da educação, tendo ainda a escola municipal André de Luna como a 2ª melhor de Pernambuco nas Séries iniciais e a escola Sagrada Família do Varjão como a 5ª melhor do estado. Orobó foi destaque ainda, com o 9º lugar nos anos finais, e a melhor do agreste setentrional de PE.

Sendo assim, o município se manteve em destaque por mais um ano consecutivo, mostrando o empenho e a qualidade exímia que não para de crescer na educação premiadíssima e selo UNICEF, sendo destaque total em Pernambuco.

Fonte: *Blog Edinho Soares* (2019).

Figura 4 - Notícia de Orobó como 3º melhor em Pernambuco no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco em 2018



Fonte: *Blog Edmar Lyra* (2018).

A reportagem é uma matéria de um *blog* regional do Agreste pernambucano, que noticia cerimônia que aconteceu no Palácio do Campo das Princesas, em Recife-PE, referente à divulgação dos resultados do Idepe do ano de 2018. Nesse ano, o município de Orobó obteve

terceiro melhor resultado na “qualidade da educação”, sendo sede da escola que ficou em segundo lugar como a “melhor escola” de Pernambuco nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como a melhor educação do agreste setentrional pernambucano.

Figura 5 - Notícia sobre as escolas de Orobó premiadas por seus resultados do Saepe 2019

The screenshot shows a news article from the website jc.net. The title of the article is "RECURSOS EM DINHEIRO". The text discusses the awarding of R\$ 80,000 to 50 schools in Pernambuco for their performance in the Programa Criança Alfabetizada. It lists the 31 cities where schools were awarded, including Recife, Cupira, Custódia, Bom Conselho, Inajá, Panelas, Serra Talhada, Flores, Petrolina, Orobó, and Ouricuri. The article also mentions that other 20 cities received one school each.

RECURSOS EM DINHEIRO

As 50 unidades de ensino receberão, cada uma, prêmio de R\$ 80 mil. Terão a missão de ajudar as 50 escolas com os piores resultados. Se conseguirem que esses colégios avancem nos indicadores, em um prazo de dois anos, ganharão R\$ 20 mil. Os outros R\$ 60 mil já serão pagos até julho.

A meta do programa é alfabetizar as crianças pernambucanas até os sete anos de idade ou ao final do 2º ano do ensino fundamental.

Municípios com escolas premiadas

As 50 escolas estão em 31 cidades pernambucanas. Em nove municípios houve mais de um colégio premiado: **Recife (8 escolas)**, Cupira (3), Custódia (3), Bom Conselho (2), Inajá (2), Panelas (2), Serra Talhada (2), Flores (2), Petrolina (2), Orobó (2) e Ouricuri (2).

Nas outras 20 cidades a premiação foi para uma escola em cada.

Fonte: Diário de Pernambuco (2019).

A figura apresenta uma matéria publicada em 21 de junho de 2022, pelo Jornal do Comércio de Pernambuco, informando que o governo estadual premiou as 50 escolas municipais que obtiveram os melhores resultados de alfabetização em 2021, todas participantes do Programa Criança Alfabetizada, implementado em 2019. A cerimônia ocorreu no auditório da Faculdade Pernambucana de Saúde, durante o 2º Seminário do programa, com a presença do governador Paulo Câmara e outros representantes da educação estadual.

As escolas foram reconhecidas com base nos desempenhos no Saepe. Cada uma das 50 escolas premiadas recebeu R\$ 80.000,00. Entre as 50 escolas, duas fazem parte da rede municipal de ensino de Orobó.

1.2 Procedimentos de coleta e análise de dados

Na investigação, além do procedimento de revisão bibliográfica apresentado inicialmente, adotamos como instrumentos a análise de documentos de política educacional e a realização de entrevista semiestruturada.

A análise de documentos de política educacional configura uma técnica essencial para a pesquisa acadêmica, visto que “[...] oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais é sua tarefa” (Evangelista, 2008). Tal técnica permite ao

pesquisador compreender como as políticas educacionais são implementadas e quais suas finalidades, pois “trabalhar com documentos significa ascender à história, à consciência do homem e às possibilidades de transformação” (Evangelista, 2008). Nesse sentido, esse instrumento revela-se fundamental para o resgate da história, pois

[...] são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as ‘verdadeiras’ intenções de seus autores e nem a ‘realidade’ (Evangelista, 2012, p. 9).

Importa salientar que, frequentemente, documentos são negligenciados, apesar de possibilitarem o aprofundamento do conhecimento já explorado e a ampliação da investigação, contribuindo significativamente para a valorização da produção científica. Neste estudo, examinam-se documentos oficiais das esferas federal, estadual e municipal da área de política educacional, visando identificar a regulamentação das políticas de avaliação externa e a existência de definições relativas à participação da família nos processos escolares dos filhos, sobretudo no que se refere aos alunos da rede pública de ensino do país.

Quadro 3 - Análise de documentos relacionados às políticas educacionais do país

Qtd.	Documento	Nível	Ano de publicação	Vigência
1	Constituição da República Federativa do Brasil	Federal	1988	Permanente
2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Federal	1996	Permanente
3	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente	Federal	1990	Permanente
4	Decreto nº 6.094/2007 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	Federal	2007	-
5	Lei n. <u>13.005, de 25 de junho de 2014.</u> Plano Nacional de Educação de 2014-2024.	Federal	2014	Até 2025
6	Lei n.º 15.533, de 23 de junho de 2015 - Plano Estadual de Educação de Pernambuco	Estadual	2015	2015-2025
7	Lei Municipal n.º 1.003, de 18 de junho de 2015 – Plano Municipal de Educação de Orobó/PE	Municipal	2015	2015-2025
8	Decreto Municipal nº 32/2022, de 06 de setembro de 2022 - Processo de	Municipal	2022	Indeterminado

	seleção de escolha de Diretores Escolares de Orobó/PE			
--	---	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2024), com base nas informações disponíveis em *sites* oficiais do Governo Federal, Estadual e Municipal.

Essa análise possibilita uma abordagem sistemática e rigorosa para a coleta, organização e interpretação dos dados provenientes dessas fontes documentais, considerando que “todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do *corpus documental*” (Evangelista, 2012, p. 8). Permite identificar padrões, contradições e lacunas de informação, fundamentais para a construção de argumentos sólidos e a formulação de hipóteses de pesquisa. Além de possibilitar a contextualização dos dados, situando-os em um determinado tempo e espaço, o que enriquece a compreensão do tema estudado.

A entrevista semiestruturada envolve conversas diretas com os sujeitos entrevistados, permitindo uma exploração de perspectivas e experiências, coletando informações que não podem ser obtidas apenas por meio de documentos. Triviños (1987, p. 146) define que a

[...] entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências no foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A natureza semiestruturada das entrevistas permite que o pesquisador adapte as perguntas conforme a conversa evolui, explorando tópicos emergentes. Assim, a combinação da análise de documentos de política educacional e entrevistas semiestruturadas oferece uma abordagem abrangente para a pesquisa nesse campo, permitindo a coleta de dados para uma compreensão das experiências, percepções e opiniões dos familiares dos alunos, possibilitando que os participantes forneçam respostas que relacionam suas experiências ao seu contexto de vida, enriquecendo a análise.

Para alcançar o objetivo proposto, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro apresenta a introdução da dissertação, abordando o tema, problema, objetivos, percurso da pesquisa, referencial teórico-metodológico, categorias de análise, lócus da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados, que incluem revisão bibliográfica, análise de documentos de políticas educacionais (Evangelista, 2012) e entrevistas semiestruturadas. O segundo dedica-se à revisão bibliográfica sobre a família e suas configurações, explorando o

processo histórico da formação familiar no país sob a perspectiva da teoria marxista, os ordenamentos jurídicos e as configurações familiares contemporâneas. Em seguida, analisa a relação família-escola na legislação brasileira nos âmbitos federal, estadual (Pernambuco) e municipal (Orobó-PE). Também investiga a política neoliberal de “Escolha da Escola” na perspectiva de Milton Friedman, identificando suas consequências nos países onde foi implementada. Embora não exista normativa para tal implementação no Brasil, argumenta que as avaliações externas podem induzir processos de “escolha da escola” com base nos índices educacionais. Por fim, examina como os aparelhos privados de hegemonia convocam os familiares dos alunos a se envolverem nas avaliações externas em larga escala.

O capítulo seguinte se centra na discussão das definições relativas à família nas políticas de avaliação externa e de responsabilização na educação básica, abordando a implementação do Saeb, Ideb, Saepe, Idepe, Programa Criança Alfabetizada, ICMS Educacional, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Orobó e os procedimentos para a eleição de gestores escolares em Orobó-PE. O quarto capítulo, por sua vez, traz os resultados das entrevistas semiestruturadas, utilizando a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977), com o objetivo de identificar as compreensões e expectativas dos familiares dos alunos das escolas municipais de Orobó-PE sobre as avaliações do Saeb e Saepe. Por fim, a última seção destina-se às considerações finais, centrando-se na apresentação de um resumo do percurso da pesquisa, no destaque de resultados do estudo e na construção de uma síntese conclusiva.

2 FAMÍLIA, ESCOLA E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: NEOLIBERALISMO, GERENCIALISMO, LEGISLAÇÃO E DISCURSOS HEGEMÔNICOS

Neste capítulo, apresentamos as propostas relativas à inserção e participação da família na escola, submetendo à discussão configurações histórica e jurídica da formação familiar e dos tipos de famílias na perspectiva marxista. Em seguida, é apresentado um estudo sobre a proposta neoliberal de “escolha da escola” de acordo com as ideias de Milton Friedman. Além disso, examinamos documentos e diretrizes educacionais brasileiras que enfatizam a participação da família na escola e nos processos educacionais, buscando assinalar a ausência de políticas públicas que tratam da relação entre família e escola, o que pode contribuir para o afastamento da família nos processos pedagógicas e das políticas que envolvem a educação de seus filhos.

Por meio de uma análise crítica, pretendemos evidenciar as limitações que permeiam a participação familiar na esfera escolar. Uma vez, que

[...] a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, p. 107).

2.1 A família e suas configurações: uma análise histórica e jurídica

Nas últimas décadas, a concepção de família passou por transformações significativas, refletindo “às influências do meio social, cultural, econômico e político, no qual a família está imersa [...]” (Machado; Vastena, 2017, p. 5). No processo de aproximação dos estudos que abordam o conceito e os tipos de família no Brasil, observa-se a predominância nas áreas do direito, sociologia, educação e psicologia. A ênfase nessas áreas pode estar relacionada à relevância das questões jurídicas, sociais, culturais e econômicas que influenciam todas as formas de relação social, que atribui à formação familiar um padrão favorável ao sistema econômico, e na sociedade contemporânea, vem se constituindo em diversas configurações familiares, tendo em vista que “a importância social da família se dá por esta ser o principal agente de socialização e reproduzir padrões culturais no indivíduo” (Carnut; Faquim, 2014, p. 65).

A partir de uma análise marxista, se reflete como a família está a serviço do capital e como vem se configurando dentro de uma sociedade patriarcal de classes. Inicialmente

apresentamos a origem do conceito de família, apontamos a visão marxista sobre os interesses dominantes que constituem a formação familiar dentro de um amplo sistema econômico e como essa relação impacta o envolvimento dos familiares na vida escolar dos filhos, em seguida, indicamos como documentos oficiais¹⁴ vigentes no país tratam dos diversos tipos de famílias e indicando a compreensão de pesquisadores sobre a temática em questão. Por fim, apontamos como essa análise se faz necessária para a dissertação em andamento.

A configuração familiar contemporânea tem suas raízes na civilização romana, conforme indicado por Santos e Souza (2021), a qual se baseava em um modelo patriarcal pautado na hierarquia. De acordo com Engels (1984, p. 61), a etimologia da palavra "família" deriva do latim *famulus*, que significa "escravo doméstico", sendo entendido como o conjunto de escravos que pertenciam e eram dependentes de um chefe ou senhor. Assim, a estrutura da família greco-romana era composta por um patriarca e seus *famulus*, incluindo a esposa, filhos, servos livres e escravos.

No sistema capitalista, a família é produto da perpetuação de valores que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais. Marx e Engels, no Manifesto Comunista (1848), criticam a "família burguesa", identificando-a como um reflexo das desigualdades econômicas e sociais do capitalismo. A família burguesa, segundo eles, está centrada na acumulação de riqueza e na transmissão de propriedade privada de uma geração para outra, reforçando as estruturas de exploração e a divisão de classes. Eles também destacam que a família proletária, sob o capitalismo, é marcada por opressões específicas - a exploração do trabalhador pelo sistema econômico frequentemente destrói os vínculos familiares, já que os indivíduos são forçados a longas jornadas de trabalho, deixando pouco espaço para a vida familiar. Assim, eles argumentam que a família, como concebida na sociedade burguesa, é uma construção historicamente condicionada, que serve aos interesses do capital. Segundo os autores,

Sobre que fundamento repousa a família atual, a família burguesa? Sobre o capital, sobre o ganho individual. A família, na sua plenitude, só existe para a burguesia, mas encontra seu complemento na ausência forçada da família entre os proletários e na prostituição pública. [...] O palavreado burguês sobre a família e a educação, sobre os doces laços que unem a criança aos pais, torna-se cada vez mais repugnante à medida que a grande indústria destrói todos os laços familiares dos proletários e transforma suas crianças em simples artigos de comércio, em simples instrumentos de trabalho (Marx.; Engels, 2005, p. 55).

¹⁴ Selecionamos a Constituição Federal de 1988, ECA (1990) e o Código Civil (2002).

Marx e Engels afirmam que a família burguesa está fundamentada no capital e no ganho individual. Isso significa que suas bases não são os valores universais de amor ou solidariedade, mas sim os interesses econômicos. A família burguesa funciona como uma unidade para preservar e acumular riqueza, perpetuando a propriedade privada de geração em geração.

A jornada de trabalho exaustivas e a precariedade econômica enfrentada por famílias proletárias podem limitar o tempo e os recursos disponíveis para acompanhar a educação das crianças, como também, impedir a escolarização dos familiares. No período da Revolução Industrial podem impedir que “crianças e adolescentes do povo usufruírem adequadamente dos ensinamentos, visto as intensas e extensas jornadas de trabalho às quais eram submetidas” (Alberto *et al.*, 2011, p. 295). No Brasil, a educação é marcada por muita exclusão, com a qual a família burguesa sempre foi privilegiada, como podemos compreender através de Alberto *et al.* (2011, p. 295). Para os autores,

No Brasil, a educação também assumiu um caráter de exclusão, em que as crianças brancas tinham acesso à erudição, e, às negras, era reservada a formação via e para o trabalho. Até o século XVII, a educação formal era ministrada pelos jesuítas, reservando-se aos indígenas apenas a catequese. Após a expulsão dos jesuítas, o ensino formal, mesmo a cargo do Estado, continuou a ser elitista, excluindo-se as crianças negras e indígenas de seu bojo (Del Priore, 2003), característica essa que permaneceria ainda até o início da Segunda República.

Nos dias atuais, a desigualdade social segue perpetuando a exclusão da família proletária, colocando a burguesia sempre à frente do acesso a educação, à qualidade educacional, às oportunidades de trabalho e às condições econômicas favoráveis. Dessa forma, as famílias burguesas se apresentam com mais tempo e recursos para participar da vida escolar dos filhos.

Na visão marxista, a partir da obra “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, Engels concebe o parentesco e a família como produto histórico-cultural específicos do gênero humano, suscetíveis a transformações (Derisso, 2016, p. 13). Engels também analisa que a família tem origens biológicas, derivando das estruturas sociais presentes entre os primatas, mas que sua forma específica, como a conhecemos, só se desenvolve plenamente no contexto da cultura humana. Ou seja, embora existam laços de convivência e proteção em grupos de animais, a família, enquanto instituição social, emerge como resultado da capacidade humana de produzir sua própria sobrevivência material. Desse modo, do ponto de vista marxista, a família não é apenas um agrupamento natural, mas parte das relações de produção

e propriedade, sendo transformada ao longo do tempo e atendendo à organização econômica da sociedade de classes.

A história da instituição familiar no Brasil é marcada, inicialmente, pelo poder patriarcal advindo da colonização que foi estruturada de acordo com a realidade latifundiária e escravagista (Saffioti, 1979; Xavier, 1998). Evidenciado que a família tradicional brasileira carrega o modelo induzido pelos portugueses e que foi intensificado pelos Jesuítas, esse modelo violentou a mulher, uma vez, que estive submissa ao homem, não apenas no contexto familiar, mais em todos os âmbitos da sociedade. Esse modelo que violentou a mulher se estendeu até o século XX, pois até então, as mulheres brasileiras ainda “não haviam conquistado os direitos civis garantidos ao homem.” (Narvaz; Koller (2006, p. 51). “Apenas em 1916, com a criação da Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916, que estabeleceu antigo Código Civil do Brasil, [...] a mulher casada poderia trabalhar, estando sob a autorização do seu marido”. Também o artigo 233 do Código Civil designava ao marido o papel de “único chefe da sociedade conjugal. Além disso, à mulher era atribuída somente a função de colaboradora dos encargos familiares, consoante artigo 240 do mesmo diploma legal” (Fachin, 2003, p. 289).

Desde a chegada violenta dos portugueses até a mulher alcançar seu primeiro direito cívi, foram 434 anos. O primeiro direito civil permitido às mulheres dentro da sociedade brasileira aconteceu no governo provisório de Getúlio Vargas, em 1934, quando lançada uma nova Constituição Federal que permitiu à mulher o direito de voto. No que concerne ao direito de trabalho a mulher, só foi alcançado em 1943, por meio da consolidação das leis trabalhistas, formalizada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, baixado pelo Presidente Getúlio Vargas em 1º de maio de 1943.

A configuração familiar, rompendo o patriarcado, alcançou outro avanço quando publicada a Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962, denominada Estatuto da Mulher Casada, que concedeu à mulher o direito de exercer o poder familiar, ainda que constituísse novo casamento. Assim, “a posição da mulher no âmago da sociedade e da entidade familiar foi modificada e representou uma das maiores conquistas da classe feminina perante a legislação brasileira, passando, a partir de então, a interferir na administração de seu lar.” (Barreto, 2013, p. 210). Dessa forma, a família patriarcal tradicional foi se transformando, impulsionada pelas demandas do sistema econômico que passou a demandar da mulher a inserção em outras esferas sociais, antes ocupados apenas por homens. Somente na Constituição Federal de 1988 a igualdade entre homens e mulheres foi alcançada legalmente, não significando que a sociedade patriarcal tenha sido extinta. Assim, o documento determina, no art. 226, § 5º, que “os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.”

A luta feminista brasileira representa a resistência ao sistema capitalista presente no país e ao patriarcado que nele perpetua, entendendo que “o feminismo é um movimento político que busca subverter as relações desiguais de poder historicamente nela constituídas” (Pacheco; Dias, 2023, p. 268). Dessa forma,

[...] no contexto tradicional, a família era entendida como uma unidade composta por um pai, uma mãe e filhos, onde o pai ocupava a figura central. Diante das lutas sociais, principalmente as das mulheres pelo direito à igualdade, essa visão tem se ampliado, conforme Houzel (2004), definindo novas identidades de arranjos parentais, incluindo famílias monoparentais, famílias formadas por casais do mesmo sexo, e famílias compostas por avós e netos (família nucleares), entre outras configurações.

Ao tratar dessas novas configurações de família, a legislação brasileira apresenta alguns direcionamentos. Começamos pela Constituição Federal (1988), no artigo 226, em que é definido que a “família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”, ou seja, entendemos que todas as configurações familiares devem ser protegidas e respeitadas pelo Estado, tendo em vista que a também o art. 226, § 4º determina que a “entidade familiar é entendida pela “comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.”, o que valoriza as famílias compostas por um único progenitor e seus filhos, bem como arranjos que incluem casais homoafetivos e outras formas de convivência.

A família monoparental é configurada por homem ou mulher que “encontra-se desacompanhado, sem o cônjuge ou companheiro, vivendo apenas com os filhos.” (Mousnier, 2002, p. 254). Assim, a Constituição Federal (1988), conforme Mousnier (2002, p. 245) nos artigos 226 e 227, amplia o conceito de família e busca “redirecionar a ideia de filiação e preconizar a igualdade de direitos e deveres entre o homem e a mulher na sociedade conjugal”.

O Código Civil (2002), no artigo 1.723, define a entidade familiar “como a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família”. Desse modo, limitava o conceito de família à relação heterossexual, excluindo outras configurações familiares, como a união homoafetiva. Diante dessa exclusão, em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, julgadas em 5 de maio de 2011. Nessa decisão, o STF reconheceu que casais homoafetivos têm os mesmos direitos e deveres das uniões estáveis entre homem e mulher, garantindo-lhes proteção jurídica com base nos princípios da dignidade da pessoa humana, igualdade e liberdade, previstos na Constituição Federal de 1988. Além disso, em 2013, o Conselho Nacional de

Justiça (CNJ) publicou a Resolução nº 175/2013, que proibiu os cartórios de recusarem a celebração do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, consolidando o reconhecimento legal das uniões homoafetivas no Brasil. Araújo e Pellegrini (2014) reforçam que o Estado deve atribuir efeitos jurídicos a essas uniões, combatendo preconceitos e promovendo a inclusão social.

A CF (1988) ao definir, em seu artigo 226, que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” (Brasil, 1988), implica que todas as formas de família devem ser respeitadas e protegidas. Nessa perspectiva,

A permissão da união do casamento homossexual e as alterações do conceito de família na Lei federal de 1988 do código civil, que entrou em vigor no ano de 2002, tem por intuito, acompanhar as dinâmicas culturais, padronizar leis recentes, como o divórcio, e dispositivos constitucionais referentes à família. (Machado; Vestena, 2017, p. 3).

Ao analisar a CF (1988), Figueiredo (2022, p. 221) contempla esse entendimento ao afirmar que

[...] a família do novo milênio sob o aspecto estritamente jurídico continua ser a base da sociedade, recebendo proteção especial do Estado, como elemento essencial da formação da sociedade. Porém, agora, se reconhece que esta família não está centrada apenas no casamento e centro de interesses patriarcais⁴¹, ou seja, não é singular ou unitária, é plural, isto é, ela também se forma por outros modos, sendo que estes novos modos se acham protegidos constitucionalmente.

O ECA, por sua vez, assegura que toda criança e adolescente têm direito a uma família, reconhecendo que isso pode ocorrer tanto em contextos de famílias biológicas quanto em lares adotivos ou de acolhimento (Brasil, 2009). A Resolução nº 175/2013, do Conselho Nacional de Justiça, também estabelece normas para o registro civil de pessoas, facilitando o reconhecimento de vínculos familiares de casais homoafetivos e assegurando direitos iguais na adoção. Diante dos apontamentos normativos, entende-se que

Os ordenamentos jurídicos, muitas vezes, não acompanham os novos desenhos dos grupos familiares, fato que, inclusive, compromete a ação governamental, dado que ao administrador público só é legítimo agir dentro do que a lei autoriza. Há, em curso, um descompasso entre o que ‘deve ou se supõe ser’ e o que ‘está sendo’. Há um descompasso entre o ‘vivido’, o ‘idealizado’ e o ‘legislado’. Ocorre a separação entre a sexualidade e a reprodução. A sexualidade dissocia-se do casamento. Destacam-se evidentes mudanças, que abandonam os discursos do ‘deve ser’ e tomam as famílias como um lugar potencialmente ‘privilegiado de preservação da vida’ (Fonseca, 2006, p. 3).

Dessa forma, o direito, como instrumento de organização e regulamentação das relações sociais, tradicionalmente refletiu valores que perpetuam modelos familiares idealizados, como o matrimônio heteronormativo e nuclear. Contudo, a diversidade das vivências familiares contemporâneas, que incluem uniões homoafetivas, famílias monoparentais e outras formações, exige uma reavaliação das normas jurídicas e das políticas públicas. Para superar o descompasso entre o direito e a realidade social, é necessária uma abordagem legislativa e política que reconheça a pluralidade como elemento constitutivo das famílias contemporâneas. É importante ter consciência que

[...] todo cidadão tem o direito de constituir uma família, independente de raça, sexo ou cor, este é o princípio da igualdade presente na Constituição Federal, que merece não só por sua importância, mas também por estar de acordo com outro princípio norteador de todo o sistema legislativo, a dignidade da pessoa humana, ser cumprido (Araujo; Pellegrini, 2014, p. 2).

Dessa forma, é fundamental reconhecer as diferentes formas de união e convivência que existem na sociedade atual (Furlani, 2008), entendendo todas as relações de afeto para garantia da proteção e dos direitos patrimoniais. Desse modo, a sociedade vem se reconfigurando para atender aos seus direitos de liberdade, tendo em vista, que

O direito de família no Brasil atravessa um período de efervescência. Deixa a família de ser percebida como mera instituição jurídica para assumir feição de instrumento para a promoção da personalidade humana, mais contemporânea e afinada com o tom constitucional da dignidade da pessoa humana. Não mais encerrando a família um fim em si, finalmente, averba-se que ninguém nasce para constituí-la (a velha família cimentada no casamento, não raro, arranjado pelo pai que prometia a mão de sua filha, como se fosse uma simples negociação patrimonial). Ao revés, trata-se do lugar privilegiado, o ninho afetivo, onde a pessoa nasce inserta e no qual modelará e desenvolverá a sua personalidade, na busca da felicidade, verdadeiro desiderato da pessoa humana. Está é a família da nova era (Nogueira, 2017, p. 5).

Diante das análises, é importante conhecer e valorizar as diversas configurações familiares, compreendendo a exclusão e opressão por que passam as famílias proletárias, o que pode ocasionar distanciamento da vida escolar dos seus filhos, como também, impedir o acesso a informações sobre a formulação de políticas educacionais que afetam a vida escolar deles. A ausência de compreensões sobre as políticas educacionais, por parte das famílias (incluindo famílias monoparentais), serão discutidas no quarto capítulo.

2.2 Família e escola na legislação brasileira no âmbito federal, estadual de Pernambuco e no município de Orobó-PE

A relação entre família e escola consta na legislação educacional brasileira desde a aprovação da CF de 1988, que atribuiu à família responsabilidades relativas à educação escolar de seus filhos. Desde então, outros documentos oficiais passaram a inserir a participação da família no monitoramento e acompanhamento das políticas educacionais (Casanova; Ferreira, 2021). No entanto, as orientações estabelecidas pelos documentos não definem como a família deverá participar desses processos. Essa ausência de esclarecimento nas normativas foi percebida por Resende e Silva (2016) e por Casanova e Ferreira (2021), que analisaram a relação entre família e escola na legislação educacional brasileira, pontuando como a família aparece em cada documento e indicando que em todos os documentos analisados não constam especificidades de como a família deve participar das decisões e ações que envolvam a educação escolar dos filhos.

Assim, embora haja menções à corresponsabilidade do Estado e da Família na educação escolar, os documentos não fornecem orientações claras sobre como essa relação deve ser estabelecida (Resende; Silva, 2016). Essa ausência, de acordo com Resende e Silva (2016), pode gerar interpretações divergentes e dificultar a implementação de práticas de envolvimento dos familiares na vida escolar dos alunos, como também, obstar sua participação e opinião nos processos de tomada de decisões que definem o processo educacional. Além disso, entendemos que a ausência de orientações claras pode contribuir para a desigualdade de oportunidades educacionais, uma vez, que nem todas as famílias têm o mesmo nível de conhecimento ou recursos para participar ativamente da educação de seus filhos. Para Casanova e Ferreira (2021, p. 5),

Os documentos da política para a educação básica demonstram que a participação é citada em todos os textos, mas, apesar da menção à participação e à gestão democrática, não são os valores da perspectiva de democratização que encontramos nos documentos da política para a educação básica.

Ao analisar os documentos sobre o tema, listados no Quadro 4, observamos que a participação da família não está relacionada apenas aos processos de aprendizagem para o desenvolvimento educacional dos seus filhos, mas configura-se na definição de políticas educacionais e no seu monitoramento. Para que isso ocorra, é indispensável a constituição de espaços para o acesso às informações e ao conhecimento relativo aos processos de elaboração e implementação dessas políticas.

Quadro 4 - Documentos referentes a políticas educacionais que contemplam as definições de família e escola

Qtd.	Documento	Nível	Ano de Publicação	Vigência
1	Constituição da República Federativa do Brasil	Federal	1988	Permanente
2	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente	Federal	1990	Permanente
3	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Federal	1996	Permanente
4	Decreto nº 6.094/2007 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	Federal	2007	-
5	Plano Nacional de Educação de 2014-2024	Federal	2014	Até 2025
6	Lei n.º 15.533, de 23 de junho de 2015 - Plano Estadual de Educação de Pernambuco	Estadual	2015	2015-2025
7	Lei Municipal n.º 1.003, de 18 de junho de 2015 – Plano Municipal de Educação de Orobó/PE	Municipal	2015	2015-2025

Fonte: elaborado pelo autor (2024), com base nas informações disponíveis em *sites* oficiais do Governo Federal, Estadual e Municipal.

A CF (1988), embora defina, no Art. 205, que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família” e direcione responsabilidades para a família, não apresenta clareza na redação sobre como as diferentes configurações familiares podem garantir o cumprimento de sua responsabilidade enquanto instituição que tem o dever de assegurar a educação dos filhos.

Para Resende e Silva (2016, p. 36), o dever compartilhado entre Estado e família para garantir a educação escolar dos alunos enfrenta limites e desafios, tendo em vista que, na escola pública, “o principal equipamento para o desempenho da responsabilidade do Estado pela educação, configura-se, nessa corresponsabilidade, o estabelecimento de um vínculo que está na base da relação entre família e escola”. Porém a relação família e escola é fragilizada, quando pensamos nas dificuldades que as famílias proletárias vivenciam para participar da vida escolar dos filhos.

Destacamos, também, as definições do ECA, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. O Art. 53 do Estatuto determina que aos alunos deverá ser assegurado igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I) direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores (inciso III) e “acesso à escola pública e

gratuita, próxima de sua residência” (inciso V). Já o parágrafo único do artigo 53 se volta aos familiares dos alunos, assegurando-lhes o direito de ter ciência do processo pedagógico e de participar da definição das propostas educacionais.

Mesmo apresentando avanço normativo que garante direito fundamental à educação para crianças e adolescentes, respeitando princípios como igualdade de acesso, permanência na escola, direito à contestação de critérios avaliativos e proximidade da instituição de ensino em relação à residência do alunos, é possível identificar desafios estruturais que comprometem a efetivação desses direitos, como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (inciso I), uma vez que as desigualdades regionais e socioeconômicas são desafios que não foram superados. Para Teixeira e Vieira (2015, p. 2), “apesar [...] [de o] Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/1990 [...] [ter] dado um tratamento mais aprofundado e contornos mais concretos aos direitos infantojuvenis, ainda falta a alguns desses direitos a sua necessária efetividade, como é o caso do Direito à Convivência Familiar e Comunitária.”.

O ECA, ao assegurar que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Brasil, 1990, art. 53), acaba por não assegurar esse direito quando as políticas que envolvem resultados das avaliações externas são elaboradas e implantadas sem consulta à comunidade escolar, ignorando a opinião dos familiares, alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Muitas vezes, essa exclusão pode ocorrer porque os familiares não reivindicam um espaço para participação e opinião, e esse espaço deve ser motivado por todos que fazem a escola pública, tendo em vista que

[...] na escola pública, que atende às camadas populares, tanto diretor quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, posto que são todos trabalhadores, no sentido de que estão todos desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições (Paro, 1992, p. 42).

A existência de um espaço de opinião e participação dos familiares, é também um espaço de reinvindicação e mobilização de toda comunidade para se antepor a decisões verticais que possam prejudicar a escola pública. Desse modo, a ausência de esclarecimentos de como a participação da família deve ser efetivada nos documentos citados, possivelmente está relacionado a “intenção do Estado de que as pessoas não se conscientizem para não se anteporem a seu poder” (Paro, 2000, p. 218).

Na LDBEN de 1996, a participação da família na vida escolar dos alunos é mencionada como um dos princípios da educação, indicando, no artigo 2º, que a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” É importante registrar que a LDBEN (1996) inverte a ordem dos termos da definição constitucional de que a educação é “dever do Estado e da família” para a educação é “dever da família e do Estado”, assimilando a lógica neoliberal de redução das responsabilidades do Estado com as políticas sociais, ao passo que afirma a primazia da família em relação ao dever de garantir a educação de seus filhos.

No artigo 5º, inciso V, a LDBEN (1996) estabelece que seja garantido “aos pais, aos responsáveis e aos alunos acesso aos resultados das avaliações de qualidade e de rendimento escolar nas instituições de ensino, diretamente realizadas por ele ou em parceria com organizações internacionais”. Desse modo, aos pais é previsto o direito de ter acesso aos “resultados das avaliações de qualidade” como mecanismo de prestação de contas dos governos e das escolas acerca do “serviço” disponibilizado à sociedade, como um mecanismo de controle social do Estado.

Quando tratado sobre a incumbência dos estabelecimentos de ensino, o artigo 12, inciso VI, determina que deverá o estabelecimento de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” No mesmo artigo, inciso VII, a lei orienta que os estabelecimentos de ensino devam “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola”. O documento indica a responsabilidade da família, mas não pontua como a relação família e escola deve acontecer. Também observamos ausência de clareza sobre como o Estado deve incentivar a participação dos familiares, uma vez que eles têm o direito de opinar, questionar e participar das decisões que envolvem a educação de seus filhos. Desse modo ao tratar do envolvimento da família com os processos educacionais que se estabelecem na educação pública “não há maiores detalhamentos na legislação a respeito das formas e critérios dessa articulação” (Resende; Silva, 2016, p. 40).

As políticas de avaliação externa ganharam força com a implementação do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que cria o Ideb e orienta a participação da família no acompanhamento e no apoio às atividades escolares. O mesmo documento define a atuação da União, Estados, Municípios

e o Distrito Federal em “regime de colaboração”. Este documento, de acordo com Silva (2010, p. 64),

[...] têm contribuído para gerar alterações na organização escolar e no trabalho docente mediante a definição de mecanismos de avaliação e de controle do desempenho da escola e dos profissionais do magistério. Essas políticas têm contribuído para o aprofundamento da lógica gerencial que considera a avaliação como elemento estratégico da gestão pública.

O Decreto contribui para a implantação do Estado regulador e avaliador, que define padrões/*standards* de qualidade e o uso da avaliação externa para medir o alcance desses padrões. Assim,

[...] o Estado-avaliador atuou como Estado-educador, empenhando-se em educar gestores, professores, alunos, pais e o cidadão em geral, uns de forma direta e incisiva e outros de forma indireta e induzida, para a consolidação e o aperfeiçoamento da regulação avaliativa (Silva, 2010, p. 65).

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece, no artigo 2º, inciso XIX, que sejam divulgados na “escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb” (Brasil, 2007). Também, o inciso XX estabelece que a União deve “acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas” (Brasil, 2007). Pelas definições do Decreto, compreendemos que a família deveria ser envolvida nos processos relativos à elaboração e acompanhamento das políticas educacionais.

Ao se referir à família nas ações de monitoramento dos resultados educacionais, o Decreto n.º 6.094/2007 estabelece, em seu artigo 2º, inciso XXV, que os governos subnacionais, na adesão ao Compromisso, devem “fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso.” Indicando que os Estados e municípios devem incentivar a participação da família nos processos que envolverem a implantação e o monitoramento das metas do documento, entre elas, as políticas de avaliação externa e os índices educacionais. Também determina a necessidade de

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino.

No entanto, a efetivação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, como a falta de informação acessível para os familiares, a baixa mobilização das famílias e a necessidade de fortalecer os mecanismos de participação social na educação, conforme será apresentado no capítulo 4.

O estudo das definições relativas à família e escola e à avaliação externa no Plano Nacional de Educação, no Plano Estadual de Educação de Pernambuco e no Plano Municipal de Educação de Orobó/PE, foi feito, inicialmente, por meio da leitura atenta das metas e estratégias que constituem os planos. Em seguida, foi feita a identificação das definições relativas à essa temática e a comparação entre os planos, por meio da elaboração de quadro que organiza as informações. Por fim, as definições foram analisadas, buscando-se identificar a importância e papel que atribuem à família no que se refere à educação de seus filhos.

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a importância da relação entre família e escola para o desenvolvimento educacional é indicada, porém, é observado, uma lacuna em relação a diretrizes específicas sobre como envolver as famílias nas decisões e práticas educacionais. Embora o documento reconheça a importância da participação das famílias na educação dos alunos, não indica os caminhos a se percorrer para fortalecer e efetivar a relação família e escola.

O PNE (2014-2024) se configura em um documento de política educacional que “definem ideias e conduzem condutas para as relações entre escolas e famílias” (Casanova; Ferreira, 2021, p. 2), identificadas em estratégias das metas 1, 2, 7 e 19. Entre as estratégias que contemplam a família, analisamos as que tratam especificamente da participação da família na vida escolar dos filhos. Na Meta 2, que tem como objetivo a universalização do ensino fundamental de nove anos para a população de 6 a 14 anos, contempla na estratégia 9 que o Governo Federal deve “[...] incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias” (Brasil, 2014).

A meta 2 do PNE, possui 13 estratégias, dessas, apenas uma trata do incentivo à participação dos familiares na vida escolar dos alunos. Observa-se, que o texto da estratégia 9, não apresenta direcionamentos de como esse incentivo a participação das famílias no acompanhamento escolar dos filhos devem acontecer. A estratégia também é analisada por

Resende e Silva (2016, p. 41), que a consideram “uma formulação bastante geral, sem detalhamento das formas de realizar esse estreitamento de relações”.

A meta sete do PNE, ao tratar da qualidade da educação básica de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb, induz os estados e municípios a implantarem estratégias que impulsionem a verticalidade dos índices educacionais aferidos no Saeb, na perspectiva que alcançarem as metas estabelecidas no plano de educação da sua unidade federativa. A meta possui 36 estratégias, dessas apenas quatro indicam a participação da família. A meta 19, apresenta quatro estratégias que indicam o envolvimento da comunidade escolar com a escola e educação dos filhos. O Quadro 5 reúne definições do PNE (2014-2024) a respeito do tema.

Quadro 5 – Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (2014-2024) relativas à participação da família e/ou à publicização dos resultados das avaliações externas

Meta	Estratégia
META 1. Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	12. Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;
META 2. Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	4. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude. 9. Incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias.
META 7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.	10. Fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb , relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados , com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação ;

	<p>16. Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;</p> <p>28. Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;</p> <p>32. Fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade.</p>
<p>META 19. Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p>	<p>1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;</p> <p>4. estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;</p> <p>5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;</p> <p>6. Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2024), com base no PNE (2014-2024).

No Plano Estadual de Educação, conforme o Quadro 6, a seguir, são indicadas apenas três metas que possuem estratégias direcionadas a participação da família. Na meta 7, diferente do PNE, o PEE/PE contempla apenas duas estratégias que indicam o incentivo a participação dos pais e responsáveis nos processos que envolvem a educação dos seus filhos. Na meta 19, o PEE/PE apresenta quatro estratégias voltadas ao incentivo da participação dos pais e responsáveis no processo educacional.

Quadro 6 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) relativas à publicização dos resultados das avaliações externas e/ou à participação da família

Meta	Estratégia
META 2. Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que, pelo menos, 94,3% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste PEE.	8. Elaborar mecanismos para o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental, através de sistema informatizado que apresente cruzamento de dados sobre frequência, conteúdos e procedimentos pedagógicos abordados pelo professor, participação do estudante em projetos complementares, acompanhamento da família, entre outros
META 7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias estaduais para o IDEB: 5,5 nos anos iniciais, 4,7 nos anos finais e 4,9 no ensino médio.	3. Desenvolver ações conjuntas entre escola, família e comunidade, na busca da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. 19. Fortalecer os espaços de organização juvenil nas escolas (grêmio estudantil, conselho escolar e outros), e criar novos espaços de diálogo e fortalecimento político da juventude, incluindo a participação da família em alguns deles, tanto para acompanhamento do estudante quanto para formação pessoal.
META 19. Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	6 - Estimular a participação e a consulta na formulação dos projetos político pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares por profissionais da educação, alunos e familiares. 7. Realizar eleições, no período de dois anos, para diretores, de forma democrática, ativando a participação de comunidade, pais e estudantes e incentivando a transparência no processo público e coletivo da unidade escolar. 10. Assegurar o fortalecimento da gestão democrática, por meio de cooperação técnico financeira entre Estado e Municípios, de forma a se materializar em situações concretas para criação de instrumentos democráticos de gestão da educação pública, garantindo a participação da comunidade escolar nos processos decisórios e no planejamento das unidades educacionais das redes, prevendo aporte financeiro para este fim.

	11. Criar comitês municipais e estadual de educação do campo com a participação dos movimentos sociais, dos pais, dos estudantes e dos professores do campo, eleitos pela comunidade escolar, cabendo aos Municípios e ao Estado o provimento de recursos necessários à adequada atuação dos comitês.
--	---

Fonte: elaborado pelo autor (2024), com base no Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025).

No PMO/PE, conforme o Quadro 7, consta apenas uma estratégia voltada à participação da família. Ela está compreendida na meta 1.

Quadro 7 – Meta e Estratégia do Plano Municipal de Educação de Orobó-PE (2014-2024) relativas à publicização dos resultados das avaliações externas e/ ou a participação da família

Meta	Estratégia
META 1. Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.	7. Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos.

Fonte: elaborado pelo autor (2024), com base no Plano Municipal de Educação de Orobó-PE (2014-2024).

Diante dos dados, observamos que a meta 7, nos três planos de educação (PNE, PEE/PE, PMO/PE) tem o mesmo direcionamento, porém as estratégias se diferenciam: enquanto o PNE possui quatro estratégias sobre a participação da família, no PEE/PE possui somente duas e o PMO/PE não possui nenhuma. A síntese se encontra no Quadro.

Quadro 8 - Referências à família dos alunos em estratégias da meta 7 no Plano Nacional de Educação (2014-2024), Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) e no Plano Municipal de Educação de Orobó-PE (2015-2025)

Doc.	Nº Estr.	Estratégias relativas à família
PNE 2014-2024	Meta 7 –36 Estratégias	10. fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb , relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados , com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação ;

		<p>16. apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;</p> <p>28. mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;</p> <p>32. fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade.</p>
PEE/ PE 2015-2025	Meta 7 - 32 Estratégia	<p>14. Desenvolver estratégias de envolvimento entre escola e comunidade, com vistas à formação integral do sujeito e à transformação do meio.</p> <p>19. Fortalecer os espaços de organização juvenil nas escolas (grêmio estudantil, conselho escolar e outros), e criar novos espaços de diálogo e fortalecimento político da juventude, incluindo a participação da família em alguns deles, tanto para acompanhamento do estudante quanto para formação pessoal.</p>
PME/ Orobó	Meta 7 - 10 Estratégias	Na meta 7 não existe estratégias que mencionem a participação da família

Fonte: elaborado pelo autor (2024), com base nos planos mencionados.

Os três planos apresentam similaridades quanto à descrição da meta 7, e uma forte discrepância entre as estratégias da mesma meta. Ao tratar da participação da família, da transparência e acesso público às informações do sistema de avaliação, o Plano Estadual e o Plano Municipal não trazem estratégias semelhantes aos direcionamentos presentes no Plano Nacional.

O PNE não apresenta, em suas metas, uma definição específica de participação da família. Aponta o incentivo à participação da família em algumas estratégias, conforme indicado no Quadros 5 e 8. Casanova e Ferreira (2021), ao analisarem esses documentos e identificarem que “estabelece estratégias como o incentivo à participação dos pais no acompanhamento das atividades escolares”. questionam: “no entanto, que tipo de relação é delineada pelos documentos?” (p. 2). Além disso, apontam que os documentos não esclarecem

o tipo de relação e não contemplam orientações claras de como a relação família e escola deve acontecer (Casanova; Ferreira, 2021).

Desse modo, entendemos que as estratégias elencadas nos quadros 5, 6, 7 e 8 indicam a participação da família na educação, induzindo haver uma corresponsabilidade dos pais em relação à educação escolar dos filhos no que diz respeito aos processos de aprendizagem. Todavia, ao tratar da participação familiar na definição de processos normativos e pedagógicos, os documentos não especificam de que forma deve acontecer e como os entes federativos devem incentivar essa participação.

Em algumas estratégias dos planos de educação analisados, o termo família não aparece diretamente, porém, a definição de comunidade, sociedade e acesso público possibilita inferir que a família esteja inserida nessas determinações.

No Plano Estadual de Educação/PE as estratégias que enfocam a participação da família foram minimizadas (são apenas duas) e no Plano Municipal de Educação Orobó/PE são inexistentes estratégias que orientam a participação da família. O PME de Orobó/PE faz apenas uma referência à família na estratégia sete da meta um, em que a redação trata do direito da família em matricular ou não crianças de até três anos na escola, não fazendo referência, portanto, à participação dos pais no que diz respeito ao acompanhamento e envolvimento com a educação escolar dos seus filhos.

Sobre as políticas de avaliação externa em larga escala, o PNE não define que as famílias devam se envolver, mas indica que deve ser incentivado esse envolvimento nos processos e definições pedagógicas da escola de seus filhos. Desse modo, entendemos que as avaliações externas fazem parte desses processos e deveriam ser consideradas parte dessa estratégia.

A ausência das estratégias no PME - Orobó corrobora a exclusão das famílias nos processos que envolvem a educação de seus filhos, uma vez, que a rede municipal de ensino se organiza pelo Plano Municipal de Educação. Podemos dizer que as estratégias do Plano Nacional de Educação, no que diz respeito às atribuições e direitos da família é desconsiderada quando o Plano Municipal de Educação exclui a instituição familiar das ações e espaços (planejados para o decênio 2015-2025) que definem a educação de seus filhos.

A análise desses documentos, apontam que a relação família e escola é considerada significativa para a aprendizagem dos alunos, sendo necessária no acompanhamento dos processos pedagógicos e normativos da educação básica pública, o que inclui o acesso a resultados dos índices educacionais. Esse tipo de participação se caracteriza como parte do processo de

[...] democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola. Trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades (Paro, 2006, p. 1).

Apesar das normas quanto a acompanhar e avaliar as políticas educacionais com a participação da comunidade, muitas vezes, os processos de avaliação externa são superficiais ou não resultam em mudanças concretas e efetivas nas práticas educacionais.

Os programas e políticas voltados para a relação família-escola se mostram, de modo geral, dispersos e descontínuos, ficando a cargo de cada instituição escolar as iniciativas de aproximação com as famílias, cuja efetiva participação na gestão das questões educacionais ainda constitui um desafio (Resende; Silva, 2016, p. 51).

Desse modo, os processos educacionais atuam na “introdução das iniciativas de avaliação externa nas políticas educacionais [...] afirmando-se como uma das vias de regulação do Estado, de modo que designa a atuação estatal no controle dos setores da vida social” (Souza, 2024, p. 22), podendo regular também a participação da família na escola.

2.3 “Escolha da Escola”: uma proposta neoliberal “para” a participação dos familiares

No desenvolvimento da investigação emergiu a necessidade do estudo da proposta de “escolha da escola”, visto que esta proposta, de cunho neoliberal, atribui à família lugar privilegiado na “definição” e “avaliação” da política educacional. Segundo Barroso (2003, p. 86), a proposta da “escolha da escola” vem se constituindo como um “mecanismo de regulação do serviço educativo no contexto de políticas emergentes em vários países, de redefinição do serviço público de educação, tendentes à sua privatização.”

Desse modo, nos detemos a analisar a proposta da *school choice* (Nogueira, 1998), implantada em vários países por meio do cheque-ensino, que deveria possibilitar aos familiares selecionarem a escola de seus filhos tendo como referência, entre outros, os índices ou indicadores de qualidade educacional fundados em resultados de avaliações externas em larga escala. Apoiando-se na revisão bibliográfica sobre a temática “escolha da escolha”, que versa sobre as experiências implantadas nos Estados Unidos, Chile, Portugal e Inglaterra, sobretudo nos estudos de Barroso (2003), Watson e Ryan (2009), Costa e Koslinski (2012), Ravitch (2011), Nogueira, Resende e Viana (2015) e Nogueira (1998), buscamos compreender a

proposta da “escolha da escola” desde a sua origem e pressupostos político-ideológicos até experiências do cheque-ensino, de modo a contribuir para compreensão dessa temática no Brasil, em sua articulação à lógica neoliberal e gerencial e às iniciativas de avaliação externa estandardizada.

A proposta de “escolha da escola” tem origem nas ideias de Milton Friedman, que ganharam maior proporção na obra *Capitalismo e Liberdade*, cuja primeira edição é datada de 1962 e a segunda de 1985. Trata-se de uma obra inspirada em ideologias neoliberais, que propõem que os familiares deveriam ter liberdade para escolher a instituição educacional dos filhos, o que deflagraria entre as escolas um cenário competitivo típico da prática gerencialista, que se movimenta tendo como referência os interesses do mercado (Ball, 2004). A proposta do modelo de “livre escolha” expande-se a partir da década de 1980, quando o contexto global passou a ser fortemente influenciado pelas propostas neoliberais, que promoviam a ideia de livre escolha como central em suas políticas. O neoliberalismo, como bem destacado por Perry Anderson em "Balanço do neoliberalismo"(1995), emergiu como uma reação contundente contra o Estado de bem-estar e o intervencionismo do Estado na economia, caracterizando-se por uma defesa dos mecanismos de mercado.

Segundo Polanyi (2000), nas sociedades tradicionais, a economia sempre esteve subordinada às relações sociais, ou seja, a produção e a distribuição de bens eram reguladas por normas culturais, religiosas e políticas. No entanto, com o advento do capitalismo liberal e, mais tarde, do neoliberalismo, essa lógica se inverte, de modo que as relações sociais passam a ser moldadas pelas exigências do mercado, afirmando que “em vez de a economia estar embutida nas relações sociais, são as relações sociais que estão embutidas na economia.” (Polanyi, 2000, p. 77), levando a sociedade a ser dependente das dinâmicas econômicas. Anderson (1995) observa que o neoliberalismo se consolidou em um período em que a economia enfrentava severas crises, desafiando o consenso socialdemocrata prevalente.

A Sociedade de Mont Pèlerin, fundada em 1947, foi um marco nessa trajetória, reunindo intelectuais como Hayek e Friedman para elaborar e difundir uma agenda que visava reverter as conquistas do Estado de bem-estar. Segundo Anderson (1995), a preocupação central era que o intervencionismo e a busca por igualdade social afetavam a “liberdade” individual e a prosperidade econômica, levando Hayek a afirmar que tanto a social-democracia quanto o nazismo levavam a uma "servidão moderna".

Com a crise do modelo econômico do pós-guerra, que se intensificou a partir de 1973, houve um espaço favorável para o crescimento do neoliberalismo. As baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, ampliou a aceitação pelas ideias neoliberais. Anderson

(1995) aponta que, na década de 80, o neoliberalismo se tornou quase hegemônico, não apenas como um movimento político, mas como uma força ideológica que moldou as agendas de governos em todo o mundo,

[...] quando a maioria dos governos da OCDE – Organização Européia para o Comércio e Desenvolvimento – tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas. Mas, ao final da década, em 1979, surgiu a oportunidade. Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. A partir daí, a onda de direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período. Em 1978, a segunda guerra fria eclodiu com a intervenção soviética no Afeganistão e a decisão norte-americana de incrementar uma nova geração de foguetes nucleares na Europa ocidental. (Anderson, 1995, n.p.).

As propostas neoliberais incluíam a desregulamentação da economia, a privatização de serviços públicos e a redução da intervenção estatal. Essas propostas, articuladas à ideia de competição gerada por um mercado livre, se apresentava com benéfica a sociedade. Porém, em um Estado neoliberal, políticas como essas impulsionam “o enfraquecimento na educação pública [...] [abindo] espaço para a terceirização e a privatização através do convênio com grandes grupos empresariais que veem na educação um grande e lucrativo mercado” (Moura; Cruz, 2022, p. 7).

A proposta de Friedman (1985) motivou alguns países, entre eles Chile, Estados Unidos, Reino Unido e Portugal, a implantarem o cheque-ensino, que se trata de uma medida que permite ao Estado conceder *voucher* para que familiares de alunos tenham “livre escolha” na definição da escola dos filhos. Para Friedman (1985), a proposta selecionaria as escolas privadas que atendessem os requisitos mínimos estabelecidos pelo Estado para serem consideradas “aprovadas”.

Friedman (1985) defendeu que o governo deveria viabilizar somente um nível mínimo de ensino das pessoas. Para tal deveria conceder, aos pais, um apoio financeiro para que pagassem a instrução “elementar” em estabelecimentos, que deveriam ter a autorização de funcionamento do Estado. Esse valor poderia ser ampliado pelos próprios pais para viabilizar a escola da instituição no mercado educacional. Assim, para o autor,

O governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada, dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais ‘aprovados’. Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outro adicional acrescentado por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição ‘aprovada’ de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidades lucrativas. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos [...] (Friedman, 1985, p. 86).

Nessa proposta, o governo define e exige um padrão mínimo para habilitarem o funcionamento das instituições. Essa exigência levaria as escolas a buscarem maior eficiência e inovação para atraírem os pais que teriam recurso financeiro para custear a educação de seu filho, podendo ainda complementá-lo para realizar a matrícula em instituições de ensino de maior padrão de “qualidade”, o que aconteceria apenas com famílias que detém maior poder econômico. Essa proposta, para Milton Friedman,

[...] através de um sistema universal de cheques-ensino devia substituir o monopólio “público” da escola no financiamento do contribuinte. Mas, como o comentário de Davis ilustra, os sistemas de cheques-ensino são apenas vistos como um complemento ao atual sistema de financiamento; uma maneira de permitir que algumas crianças de baixos rendimentos frequentem escolas particulares (Melo, 2016, p. 44)

A proposta de Friedman de escolha da escola “considera que os cheques-ensino apenas iriam melhorar “moderadamente” o ensino disponível para a classe média” (Melo, 2016, p. 82), afirmando que

A forma mais efetiva de permitir que os pais escolham a escola de seus filhos e, ao mesmo tempo, estimular uma competição saudável entre escolas, é fornecer diretamente às famílias um subsídio educacional, permitindo que escolham a instituição de ensino que preferirem, pública ou privada (Friedman, 1962, p. 86).

A proposta de “livre escolha” foi analisada por Watson e Ryan (2009, p. 15), como uma prática que fortalece a segregação social. Os autores indicam que,

[...] quando os governos criam um ambiente de mercado com a intenção de que as escolas se tornem mais produtivas, as escolas podem responder simplesmente selecionando estudantes de melhor desempenho, e pais de alto nível socioeconômico estão mais propensos a serem os ‘escolhidos’.

Desse modo, dentro do modelo de livre escolha, a desigualdade social é acentuada, uma vez que a política não é pensada para famílias em situação de pobreza, que dependem do acesso

à educação pública, muitas vezes, residindo em locais de difícil acesso e que um cheque-ensino ou *voucher* não seria a solução.

Costa e Koslinski (2012) definem as experiências de “escolha da escola” em sistemas internacionais de educação como parte do quase mercado oculto e afirmam que *school-choice* em países que já implantaram, como o caso da Inglaterra, a liberdade de escolha é utilizada para construir um cenário competitivo de escolas por alunos. Também comentam que o cenário educacional brasileiro não possui regulamentação legal de políticas de “escolha da escola”, mas atua fortemente com práticas de *accountability*, reforçando a ideia de mercado no setor público brasileiro.

O Chile, por exemplo, desde o início da década de 1980, durante a ditadura de Augusto Pinochet, implementou um sistema de *vouchers* para o ensino básico. Essa proposta permitiu que cerca de um terço dos alunos do ensino primário utilizassem esse recurso para acessar instituições de ensino. A experiência chilena tem sido objeto de análise e debate, uma vez que ilustra as consequências das políticas privatistas na educação (Klees; Edwards, 2015, p. 18).

Nos Estados Unidos, as políticas de “escolha da escola” também ganharam força na década de 1980, como parte de um movimento maior de reforma educacional durante a presidência de Ronald Reagan (1981-1989), que era adepto das ideias de Friedman, que se tornou um dos conselheiros de seu governo (Nazareth, 2024, p. 9). Defendia que essa política com ênfase na ideia de liberdade de mercado e a crença da competição poderia melhorar o sistema educacional. Política como essa “continuaram a ser incentivadas” (Nazareth, 2024, p. 9), como ocorreu no governo Trump (2017 a 2020).

Nazareth (2024, p. 10) indica que mesmo após décadas de implementação dessa política neoliberal, que acentua as desigualdades sociais e, consequentemente, as desigualdades educacionais,

[...] sem apresentar resultados conclusivos que justifiquem a substituição de escolas públicas regulares por *charter*, esse, e outros formatos de privatização, permanecem em franca expansão nos EUA e continuam gerando transformações na oferta do serviço público de educação.

Ravitch (2011), ao analisar essa política nos EUA, aponta “que muitos pais e alunos não queriam deixar sua escola do bairro, mesmo se o governo federal oferecesse a eles transporte gratuito e uma promessa de uma escola melhor” (p. 189). A autora considera que essas políticas podem enfraquecer o sistema educacional em vez de melhorá-lo e, inclusive, levar ao fechamento de escolas.

Conforme estudos de Klees e Edwards (2015, p. 16), os impactos dessas políticas de “escolha da escola” por meio dos *vouchers* recaem sobre as famílias em maior vulnerabilidade social, tendo em vista, que

[...] os *vouchers* aumentam a desigualdade, uma vez que subsidiam-se famílias mais ricas, que já enviam seus filhos para escolas particulares. Se nos Estados Unidos há razões para famílias de baixa renda quererem *vouchers* para acessar escolas consideradas melhores e tal opção pode ser considerada individualmente racional, como opção de política pública não é, pois é provável que o financiamento disponível seja limitado, permitindo a poucas famílias de baixa renda enviar os filhos a escolas privadas, especialmente porque, em geral, o voucher cobre apenas parte da matrícula. Complementarmente, à medida que aumentem os *vouchers*, as escolas públicas tornar-se-iam repositório de crianças mais pobres, de estudantes considerados “difícies de educar” e de pessoas com necessidades especiais. Além disso, o voucher diminuiria a atenção às escolas públicas, pois se presume que a competição resolveria os problemas sem custos adicionais (Levin, 1998, n.p.).

Consonante o estudo realizado por Nogueira, Resende e Viana (2015, p. 68),

O processo de escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias realiza-se nos limites de um campo de possibilidades claramente demarcado pelas condições socioeconômicas. O conjunto das famílias, mas sobretudo aquelas em situação menos favorável, tem que escolher dentre as escolas da rede pública localizadas nas proximidades da residência. Nos poucos casos em que as famílias matricularam seus filhos em escolas mais distantes, os custos dos deslocamentos mostraram-se, quase sempre, insustentáveis a longo prazo. [...] A capacidade de escolha mostrou-se também associada ao capital informacional dessas famílias.

Notamos que a “escolha da escola”, não acontece para todos, sendo evidente uma segregação social, pois modelos de “livre escolha” que adotam os cheques-ensino

[...] põem em causa a igualdade de oportunidades dos cidadãos e a equidade do serviço prestado que os desejados ganhos de qualidade e eficácia no funcionamento das escolas estão longe de serem demonstrado (Barroso, 2003, p. 82).

Assim, entendemos que o cheque-ensino ou *voucher* intensifica consequências para educação pública, transcendendo as desigualdades, perda da noção de público e rompimento do direito a uma educação de qualidade, nos ajudando a entender que, no Brasil, a existência de políticas de avaliação externas em larga também refletem parte das consequências que surgiram com as políticas de livre escolha nos países analisados, tendo em vista, que elas “se prestam ao papel de naturalizar, legitimar e aguçar desigualdades educacionais, responsabilizando os

sujeitos por equacionar mazelas socioeducacionais geradas pelo próprio capitalismo” (Silva; Garcia, 2022, p. 36). Essa proposta nega os princípios estabelecidos no Art. 3º da LDBEN: “I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IX. Garantia de padrão de qualidade”.

No Brasil, não foi implantado o cheque-ensino ou *voucher* aos moldes aqui referidos. Porém, no governo Bolsonaro (2019-2022), foi articulada uma proposta de *vouchers* para ensino a distância e universidades privadas no Brasil, conforme reportagem ilustrada na Figura 6.

Figura 6 - Reportagem do Instituto Unisinos

The screenshot shows a news article from the website ihu.unisinos.br. The main title is '‘Vouchers’, ensino à distância e universidade paga, os planos na mesa de Bolsonaro'. Below the title, there is a sub-headline: 'Inspirado em modelo de Pinochet, governo Bolsonaro avalia plano de incentivo a escolas privadas e diminuição de investimentos em universidades.' The article is dated 05 Novembro 2018 and is attributed to Breiller Pires, published in El País on 04-11-2018. The text discusses Bolsonaro's plans to implement a voucher system and reduce investments in universities, comparing it to the Chilean model under Pinochet. It also mentions the transfer of resources from higher education to basic education (infantil, fundamental, and medium). On the left side of the page, there are two smaller articles listed under 'MAIS LIDOS' (Most Read): 'As escolhas políticas de Frei Gilson. Artigo de Moisés Sbardelotto' and 'Reivindicando a barbárie. Não há civilização para defender. Artigo de Emmanuel Rodriguez'.

Fonte: Instituto Unisinos (2018).

A Figura 7 apresenta outra reportagem, anunciada no site da *El pais*, também em 2018.

Figura 7 - Reportagem *El País*



Fonte: *El País* (2018).

A proposta de “*voucher* educação” do governo Bolsonaro, de acordo com as reportagens, é um modelo de “Escolha da Escola” inspirado no modelo de Pinochet, quando governou o Chile (1973-1990). Bolsonaro indicava um plano de incentivo a escolas privadas e diminuição de investimentos em universidades, visando direcionar recursos públicos para que as famílias pudessem “escolher” escolas privadas ou instituições de ensino superior com ensino a distância, em vez de financiar o sistema público. Vale assinalar que as políticas educacionais do governo Bolsonaro se alinhavam fortemente ao projeto neoliberal, uma vez, que se

[...] contrapuseram a ciência e aos especialistas da educação, principalmente durante a pandemia da Covid-19. A população mais vulnerável ficou a margem dos processos educacionais e tiveram seu direito à educação fragilizado e até negado em prol de interesses de mercado e de acordos político-institucionais que favoreceram os detentores do capital e o setor mais conservador da extrema-direita (Moura; Cruz, 2022, p. 14).

A implementação desta proposta não se concretizou, mas gerou polêmicas sobre a privatização do ensino e os impactos sobre a educação pública.

2.4 Governo federal e aparelhos privados de hegemonia do capital: convocação das famílias em relação às políticas de avaliação externa em larga escala

Nesta seção tratamos dos discursos utilizados pelo governo federal e por aparelhos privado de hegemonia¹⁵ do capital nas mídias, com o objetivo de construir o consenso em favor do modo gerencial e das políticas de avaliação externa em larga escala. Essa atuação é entendida como parte do Estado ampliado, definido por Gramsci (2007) como uma indissociação da sociedade política e a sociedade civil atuando para a manutenção da hegemonia social. Gramsci aponta que a sociedade política se refere às instituições de poder, enquanto a sociedade civil são as entidades que influenciam as relações sociais, conforme aponta Fontes (2010),

Nessa relação ampliada entre Estado e sociedade civil, o convencimento se consolida em duas direções –dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes através da sociedade civil, reforçando a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. Não há um isolamento entre o terreno do consenso e do convencimento, ou uma sociedade civil idealizada, e o âmbito da coerção e da violência. Ambas encontram-se estreitamente relacionadas (Fontes, 2010, p. 136).

Desse modo, no âmbito da sociedade política, emerge o Estado educador, que age por meio do convencimento da pertinência desse modelo em todos os âmbitos da sociedade, mas, também, pelas estratégias de indução e coerção. Na sociedade civil, figura a existência de uma multiplicidade de aparelhos privados de hegemonia a serviço do capital e que atuam no fortalecimento do projeto societal neoliberal e em defesa do Estado mínimo para o social e das políticas de privatização. Martins (2011, p. 75) aponta que economia e política não estão dissociadas do Estado, em acordo com a concepção de Gramsci sobre Estado ampliado, “Estado = a sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (Gramsci, 2007, p. 244), revelando as relações sociais que se configuraram na dominação de uma classe social sobre a outra por meio do consenso e coerção.

No âmbito das políticas educacionais, o Estado educador, além de implementar políticas de cunho gerencial, atua de forma organizada para a construção de um consenso em torno de sua impescindibilidade dessas políticas para a melhoria da qualidade da educação. Assim, vão se constituindo discursos favoráveis a tais políticas e mais especificamente às políticas de avaliação externa em larga escala e da gestão educacional por resultados quantitativos.

Uma das estratégias adotadas pelo governo federal para a construção desse consenso consiste no uso de propagandas veiculadas na grande mídia do país. No ano de 2009, durante o

¹⁵ Segundo Francioni (1984, p. 175), “[...] um aparelho hegemônico pode ser definido como qualquer instituição, espaço ou agente que organize, medie e confirme a hegemonia de uma classe sobre outras.”

segundo governo Lula (2007-2010), foi amplamente divulgada propaganda do Ministério da Educação sobre o Ideb e a Prova Brasil, que seria realizada no mês de 2009. Na propaganda, a atriz apresenta o Ideb como indicador da qualidade da educação do país e a meta que o Brasil deseja alcançar no ano de 2021, a nota 6, conforme Figura 8.

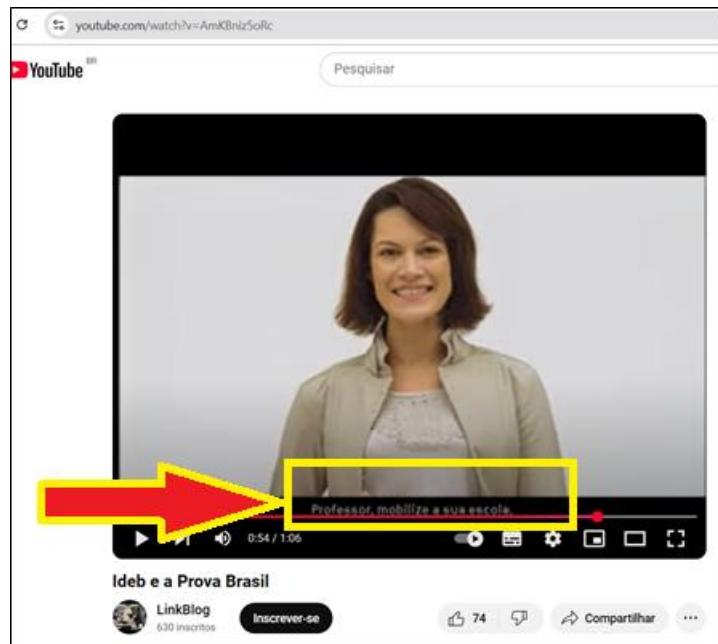
Figura 8 - Propaganda do MEC, noticiando o Ideb e aplicação da Prova Brasil



Fonte: MEC (2009).

No ano de 2011, quando o Brasil, no governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), o Ministério da Educação divulgou outra propaganda, com um discurso parecido com a propaganda de 2009. Porém, desta vez, convocava todos os professores a mobilizarem a escola para a Prova Brasil, conforme destacado na Figura 9.

Figura 9 - Propaganda do MEC, noticiando o Ideb e aplicação da Prova Brasil



Fonte: MEC (2011).

No atual governo, do Presidente Lula (2023-2026), o Inep no ano de 2024, publicou uma matéria (Figura 10) sobre o encontro promovido pelo Governo Federal, que reuniu 21 escolas que foram visibilizadas pelo resultado do Ideb da edição 2023.

Figura 10 - Propaganda do Inep noticiando que Governo Federal reuniu as 21 escolas que se destacaram no Ideb 2023

Governo federal reúne as 21 escolas que se destacaram no Ideb

Escolas que alcançaram nota 10 no Ideb 2023 são de Alagoas, do Ceará e de Pernambuco. Ministro Camilo Santana e presidente Lula recebem alunos e representantes das escolas no Palácio do Planalto, em Brasília

Publicado em 04/09/2024 17h05 | Atualizado em 04/09/2024 17h19
Colaboradores: Assessoria de Comunicação Social do Inep

O governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), realizou nesta quarta-feira, 4 de setembro, um encontro com as 21 escolas que tiveram o indicador 10 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2023 para o 5º ano do ensino fundamental. Estudantes, pais, responsáveis e representantes das escolas que se destacaram, bem como os secretários estaduais e municipais

Fonte: Inep (2024).

Na matéria, o Inep informa que o encontro reuniu alunos, familiares e representantes das escolas que se destacaram por alcançar indicador 10 no Ideb/2023. Essa mobilização na mídia, com discursos em prol das avaliações externas, reforça a materialização do Estado ampliado.

Na esfera da sociedade civil, destacam-se inúmeros aparelhos privados de hegemonia que, desde os anos 2000, vêm atuando para a implantação e consolidação do gerencialismo na educação e das políticas que decorrem desse modelo, como as políticas de avaliação externa em larga escala. Entre esses destacam-se: Fundação Lemann, o Instituto Natura, Instituto Alana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM, Itaú BBA, entre outros.

Entre esses aparelhos privados de hegemonia¹⁶, há aqueles que vêm se posicionando sobre as políticas de avaliação externa em larga escala, difundindo discursos que legitimam essas políticas e defendendo a importância da participação da família para a elevação dos resultados das escolas nessas avaliações. Entre esses institutos e fundações empresariais, destacaremos a Fundação Lemann, por meio da Revista Nova Escola, e o Instituto Alana, via o site Lunetas¹⁷.

Por meio dessas iniciativas, a Fundação Lemann e o Instituto Alana atuam como aparelhos privados de hegemonia na difusão de um posicionamento favorável em relação às políticas de avaliação externa em larga escala e de orientações acerca da organização e de práticas escolares alinhadas ao modelo de gestão gerencial, que ampliam os mecanismos de controle da escola e do trabalho do professor (Fontes, 2021).

A Fundação Lemann, segundo Oliveira (2024), articulada ao Todos Pela Educação, passa a direcionar suas ações para criar mecanismos para institucionalizar preceitos da lógica empresarial na educação pública, atuando em regimes e parceria com outras instituições como o Instituto Natura “implantando a agenda política educacional e em articulação com os governos

¹⁶ Segundo Farias (2021), os principais aparelhos ligados ao setor empresarial no país que atuam no setor educacional são: Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (ISMART), Lemann Foundation/Fundação Lemann e Instituto Lemann. Para o autor, “a Fundação Lemann é a principal organização que dirige a disputa em torno da definição da pauta social a ser incorporada às políticas governamentais.” (Farias, 2021, p. 740).

¹⁷ O Instituto Alana é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, criada em 13 de junho de 2002, com sede na cidade de São Paulo e filial no Rio de Janeiro, se constitui por associados distribuídos nas categorias: fundador, benemérito, efetivo, colaborador e honorário. Sua principal atividade econômica, descrita no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ) da Receita Federal, é “Atividades de associações de defesa de direitos sociais” e como atividades secundárias: “organizações associativas ligadas à cultura e à arte”, “atividades associativas não especificadas anteriormente”, “Educação infantil – creche” e “Ensino de música” [...] Instituto Alana, enquanto uma organização proveniente da holding Itaúsa, que controla grandes empresas como o Itaú, o Unibanco, a Duratex e outros empreendimentos (Calil, 2016), possa atuar a partir de uma agenda cujos interesses traduzem a lógica empresarial, tomando a Educação enquanto nicho de mercado (Gonçalves, 2021, p. 25-124).

nacional e subnacionais, apontando quais devem ser suas prioridades e os conteúdos das propostas das políticas, além de se anteciparem aos grandes debates educacionais do país” (p. 130). Uma das estratégias da Fundação Lemann é a Associação Nova Escola, que se configura em uma

[...] *start-up* de educação mantida pela Fundação Lemann e a marca mais reconhecida por professores de Educação Básica no Brasil. Nossa missão é fortalecer o educador para transformar o Brasil. Para isso, desenvolvemos produtos e serviços de excelência que valorizam os professores, facilitam seu dia-a-dia e apoiam sua carreira. A associação publica as revistas e sites Nova Escola e Gestão Escolar, as maiores e mais tradicionais publicações para educadores do país [...]. Somos parceiros do Google, Facebook, secretarias de educação e outras organizações que nos ajudam nesse desafio (Nova Escola, 2019).

A Fundação Lemann, por meio de iniciativas como a Revista Nova Escola, vem exercendo forte influência na educação pública brasileira por meio de ações específicas, atuando principalmente nas áreas de formação de professores e gestão educacional e escolar, a fim de influenciar uma governança corporativa junto aos estados e municípios, agindo por dentro do Estado direcionando, implementando e replicando políticas públicas voltadas para os princípios do mercado (Oliveira, 2024, p.130).

No contexto das avaliações externas que “é claramente insuficiente para aferir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino, mesmo considerando os limites dos objetivos postos pela legislação” (Pinto, 2008, p. 59), como o Ideb, as famílias são frequentemente convocadas a se envolverem com as escolas de forma a contribuir para a melhoria dos índices de desempenho. Contudo, ao disseminarem notícias nos meios de comunicação, convocando o envolvimento familiar na educação dos filhos, ignoram as condições materiais, sociais e culturais das diferentes classes sociais, tratando o conceito de “participação” como algo universal. Desse modo, analisamos essa convocação sob a ótica neoliberal, em que as famílias são tidas como corresponsáveis pela qualidade da educação, enquanto o Estado é eximido de seu papel central em prover recursos e políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade e equidade.

Um exemplo é a recomendação publicada no *site* do Nova Escola, que trata da realização de reuniões com familiares para esclarecer o que são as avaliações externas, como os resultados podem contribuir para a melhoria da aprendizagem e a importância da presença dos alunos tanto no cotidiano escolar quanto no dia da aplicação das provas. À primeira vista, tal orientação

parece valorizar a parceria entre escola e família, no entanto, esse discurso reforça a ideia de responsabilização individual – especialmente das famílias.

Figura 11 - Revista Nova Escola - Avaliação externa: como compreender e utilizar os resultados

PREPARE-SE PARA A APLICAÇÃO
10 dicas para o gestor organizar a escola antes dessas provas

- 1 Se informar sobre a prova, suas características e objetivos no portal do Ministério da Educação (MEC) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- 2 Manter atualizado os dados da sua escola no Censo Escolar do ano anterior, para que realize a prova com base nisso; o INEP geralmente entra em contato com algumas escolas para uma checagem dessa informação;
- 3 Informar ao MEC/INEP os detalhes da sua participação e as condições necessárias para assegurar sua participação;
- 4 Conversar com os alunos sobre a avaliação, quais são seus objetivos e como a escola pode auxiliar os resultados. Reforçar a importância de responder as questões com seriedade;
- 5 Propor, no cotidiano das avaliações, tanto sala de aula, provas no mesmo formato da Prova Brasil, com teste e anotação de respostas em gabarito, para os alunos aprenderem a fazer exercícios neste formato;
- 6 Realizar reunião de pais para esclarecer sobre o que é a avaliação, como a análise dos resultados pode contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos e a responsabilidade dos responsáveis em assegurar a presença da criança ou jovem, tanto no cotidiano escolar, quanto no dia da aplicação da prova;
- 7 Orientar os professores quanto às suas atribuições no dia da aplicação, assim como na preparação dos alunos para que realizem com tranquilidade e segurança a prova;

Fonte: Nova Escola (2025).

Ao mencionar que a família deve assegurar a participação dos alunos nas avaliações externas e indicar que no cotidiano escolar deve existir o treinamento para essas avaliações, as famílias são, consequentemente, vistas como corresponsáveis desse processo, assumindo a responsabilidade e/ou culpabilidade pelo “sucesso” ou fracasso escolar, desconsiderando os determinantes estruturais que influenciam o desempenho dos alunos.

Além disso, ao convocar os familiares a participarem ativamente do processo de aplicação das avaliações, a Revista Nova Escola contribui para consolidar a hegemonia das políticas educacionais em curso no país. Esse movimento não é neutro, mas sim parte de um projeto político que atende a interesses econômicos e ideológicos que se movem dentro do Estado ampliado na intenção de criar “um certo tipo de sociabilidade burguesa que levou à mercantilização e mercadorização da educação escolar e seus sistemas de ensino, como estratégia de conformação da classe trabalhadora aos interesses do capital internacional” (Farias, 2021, p. 736). Assim, há uma expansão da lógica neoliberal, que valoriza métricas e

rankings que buscam eficiência, controle e competitividade também no campo educacional. A naturalização dessas práticas, reforça que

[...] a busca da qualificação da escola está ligada à reestruturação capitalista e à lógica da produtividade, uma vez que, numa sociedade globalizada e tecnológica, o foco do processo produtivo passa a ser o intelecto e não a força. Nesse sentido, é preciso investir na qualificação do sistema de ensino, a fim de formar cidadãos capacitados para atender às necessidades emanadas pelo mercado. Portanto, a busca da qualidade na educação não é referência para a consolidação do direito do cidadão em exercer sua participação política e social. A busca da qualidade está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país, bem como sua inserção no grupo dos países desenvolvidos (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 464).

Nesse sentido, a Nova Escola atua como um braço de um aparelho privado de hegemonia, ao reproduzir discursos que sustentam o papel central das avaliações externas na melhoria da educação e ocultando os impactos adversos dessa lógica, como a intensificação da desigualdade educacional e a pressão sobre comunidades escolares vulneráveis. Tal postura contribui para fortalecer a visão da educação como mercadoria, em que o sucesso é medido exclusivamente por resultados e índices. Para Leher (2021), esse projeto neoliberal vem alterando as funções sociais da educação, uma vez, que são geridas com bases em critérios de desempenho e metas, relegando a segundo plano os direitos, a equidade e a emancipação educacional.

Uma notícia publicada no *site* Lunetas destaca que a proximidade das famílias com a escola é um fator determinante para o bom desempenho educacional, apontando o Ideb como indicador central dessa relação.

Figura 12 - Notícia referente ao Ideb: famílias próximas à escola garantem uma melhor educação



Fonte: Lunetas (2024).

A ideia de que famílias que estão mais próximas da escola garante melhores resultados educacionais é parte de um discurso hegemônico, principalmente quando parte de uma iniciativa do Instituto Alana, que têm grande influência na definição das políticas públicas. Aparelhos privados de hegemonia como esse, financiados por grupos empresariais, atuam para moldar a percepção social sobre educação, enfatizando soluções individuais ou comunitárias e despolitizando a discussão sobre o subfinanciamento crônico da educação pública.¹⁸

Em sua atuação, os meios de comunicação veiculando essa narrativa disseminam uma imagem idealizada de famílias participativas como a solução para os problemas educacionais. Essa lógica desconsidera, no entanto, o impacto das desigualdades socioeconômicas no desempenho escolar.

Em suma, o sistema de avaliação externa, que privilegia indicadores quantitativos como o Ideb, reforça uma visão mercadológica da educação, em que o sucesso escolar é mensurado em números e *rankings*, e não pela transformação social que a educação deveria promover. Desse modo, desmotivam que “uma reflexão da própria escola sobre sua potencialidade e fragilidades, [de modo que] a avaliação externa se reduz à mera atividade técnica e mecanicista,

¹⁸ Segundo Ferreira (2019, p. 505), a “Inexistência de um sistema articulado de educação nacional [...] inviabiliza o estabelecimento de fins claros a serem atingidos, e dos meios indispensáveis a esses fins, predominando a descontinuidade das políticas educacionais. Precisamente essa inexistência se reflete, em termos de financiamento, tanto na crônica insuficiência de recursos, quanto na sucessiva adoção de políticas que são incapazes tanto de efetivar fins mais amplos quanto garantir, no bojo dessas políticas, homogeneidade de atendimento no território nacional.”

cujos critérios de eficiência, eficácia e produtividade acabam por direcionar todo o processo educativo” (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 475).

3 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E DE RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DEFINIÇÕES SOBRE AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS

O capítulo aborda as políticas de avaliação externa implementadas em Pernambuco a partir da década de 1990, destacando os seus impactos no sistema educacional do estado. A análise explora como instrumentos a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe), do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe), do Programa Criança Alfabetizada e do ICMS Educacional moldaram as políticas educacionais sob uma perspectiva neoliberal e gerencialista.

Apresenta o surgimento e a consolidação de políticas de avaliação externa em larga escala, destacando como os dados do Saeb e do Ideb foram utilizados como parâmetros para criar um sistema próprio de avaliação em Pernambuco, influenciando estratégias que reforçaram a lógica de *accountability*, com foco na responsabilização de escolas e gestores pelos resultados obtidos, incluindo condicionamento nos repasses financeiros às prefeituras com base na “qualidade” da educação medida pelos indicadores educacionais. Essas iniciativas, enquanto buscam melhorias no desempenho, reforçam uma lógica gerencialista, em que os resultados passam a ser um fim em si mesmos.

O capítulo também aborda, de forma crítica, a relação entre as políticas de avaliação externa e o papel atribuído às famílias no contexto educacional, mostrando que as iniciativas analisadas reforçam uma lógica de *accountability* que não apenas responsabiliza as escolas e os gestores pelos resultados das avaliações, mas também convoca as famílias a assumirem um papel central na busca por melhorias no desempenho escolar tornando-as corresponsáveis pelos resultados educacionais.

3.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): algumas notas

O cenário educacional do século XXI apresenta uma complexa estrutura de desafios relacionados às políticas educacionais, os quais impactam diretamente o ambiente escolar e, de forma mais específica, as práticas pedagógicas adotadas nas salas de aula. No país, essas políticas educacionais intensificaram-se a partir da implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implantado em 1990, fortalecendo-se com a chegada do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, instrumentos definidos como mecanismos capazes de avaliar e indicar a qualidade do ensino oferecido nas escolas do país.

O Saeb foi instituído como parte de iniciativas para avaliar a educação em larga escala. Em seu percurso histórico se configurou em três avaliações externas: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil; e Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana). Todos esses modelos de avaliação, seguem o mesmo padrão do atual Saeb, que consiste em testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática somados a questionários socioeconômico para definir a “qualidade” do ensino nas escolas publicadas brasileira. A origem do Saeb,

[...] relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento BIRD (Brasil, 1988). Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau SAEP. Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Bonamino; Franco, 1999, p. 110).

O Ideb, por sua vez, foi criado por meio do Decreto de nº 6.094/2007 como forma de sintetizar, em um único indicador, o desempenho das escolas. Sua implantação assim como a do Saeb é justificada como possibilidade de diagnóstico e identificação de problemas no sistema educacional público. No entanto, estudos apontam que a interpretação e análise dos resultados dessas avaliações em larga escala não alcançam os objetivos propostos, conforme apontado por Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1169),

A forma como o Ideb é divulgado retrata a escola como sendo a ‘única responsável pelo desempenho de seus alunos sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida’.

Um dos desafios associadas ao Saeb e ao Ideb é a ênfase excessiva em *rankings* e comparações entre escolas, muitas vezes desconsiderando o contexto e as particularidades de cada instituição de ensino. A esse respeito, Afonso (2019) indica que essa abordagem pode gerar competição entre professores, escolas e até mesmo entre redes de ensino, uma prática que

tende a exacerbar o direito à educação pública de qualidade para todos(as), fugindo da finalidade a qual foi idealizado, conforme analisado por Cruvine e Santos (2018, p. 158),

[...] houve um distanciamento entre suas reais concepções e a análise feita no bojo das secretarias estaduais e/ou municipais, superintendências e até mesmo das escolas. O índice não deve servir para estimular a competição e rankear escolas, muito menos para estampar na fachada da escola seu índice.

Desse modo, a forma como essas avaliações são utilizadas e interpretadas visa antes à obtenção de dados estatísticos, que não consideram os desafios enfrentados pela comunidade escolar.

3.2 Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe)

O Saepe foi criado no inicio da década de 2000. A iniciativa segue o modelo do Saeb, correspondendo à aplicação de testes padronizados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, direcionados, inicialmente, aos alunos da 2^a série, 4^a série, e 8^a série, que são, atualmente, o 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como do 3º ano do Ensino Médio, tanto nas escolas da rede estadual quanto das redes municipais. Sob o discurso da melhoria da qualidade da educação pública no estado, essa proposta produz “alterações na organização administrativa, financeira e pedagógica das escolas e promovendo implicações na atuação dos gestores escolares, desde a sua criação” (Silva; Oliveira, 2021, p. 1).

Nas redes estaduais e municipais de ensino existe uma forte preparação para alcançar “bons” resultados nos testes, conforme destaca o estudo realizado por Oliveira e Silva (2021, p. 3),

Segundo as gestoras, a preparação para os testes do Saepe inclui: 1. treino dos estudantes para as provas do Saepe e Saeb; 2. trabalho intenso dos professores com os descriptores do Saepe de língua portuguesa e matemática nas aulas de todos os componentes curriculares; 3. realização dos aulões⁵⁴ para as turmas do 3º ano do ensino médio; 4. utilização de aulas de reforço de português e matemática pra os estudantes do ensino médio; 5. a realização de simulados de língua portuguesa e matemática bimestrais escritos e on line para os estudantes do 3º ano; e 6. a conscientização da família e, principalmente, dos estudantes da importância da participação nos testes.

Os resultados do Saepe foram divulgados pela primeira vez em 2007, e a partir de 2008 a avaliação passou por um processo de reestruturação e consolidação, tornando-se uma

avaliação anual. Paralelamente, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) foi criado como um indicador que sintetiza os resultados do Saepe, conforme Decreto nº 32.300, de 8 de setembro de 2008:

Art. 7º O IDEPE é um índice composto pelo resultado do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE e pelo resultado do fluxo escolar.

§1º O SAEPE utiliza a metodologia e escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e avalia o desempenho dos estudantes em leitura e matemática, na 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio.

Ao divulgar resultados padronizados, o Saep alinha-se a um modelo gerencial que trata a educação como um sistema de produção baseado em metas e indicadores, conforme apontado por Oliveira (2020, p. 115),

Como política fundamental para o modelo gerencial no estado, a divulgação dos resultados do SAEPE vem contribuindo para a implantação de processos de alteração do perfil e das características peculiares das escolas, das metodologias e didáticas de aprendizagem, do currículo, da gestão do sistema e das escolas, das relações entre os pares.

Quando o foco recai sobre resultados quantitativos, os alunos são reduzidos a produtores que precisam atingir metas estabelecidas verticalmente, o que desumaniza as relações pedagógicas e transforma o processo educacional em uma prática mercantil.

O Idepe, utilizado como ferramenta de monitoramento da educação em Pernambuco, é frequentemente apresentado como base para a formulação de políticas educacionais, como o Programa Criança Alfabetizada e o ICMS Educacional. Essas políticas vinculadas aos sistemas de avaliação mobilizam uma lógica que integram as famílias ao processo de melhoria do desempenho escolar, corresponsabilizando a participação familiar aos resultados das avaliações externas, conforme aponta estudos realizados por Oliveira (2020, p. 152),

Segundo as gestoras, seu trabalho foca na conscientização da família de que o resultado também depende dela, de que as notas do Idepe e Ideb, além do desempenho dos profissionais da escola, é, também, resultado da participação das famílias. Neste contexto, estabelecer relações de cooperação com as famílias além de possibilitar melhor desempenho no rendimento dos estudantes, é um dos caminhos para conseguir resultados satisfatórios nas avaliações externas.

A ideia de que o desempenho das escolas medido por índices é também responsabilidade das famílias, insere essas relações em uma dinâmica de responsabilização que reflete o modelo

gerencialista. Nesse contexto, as famílias passam a ser compreendidas como corresponsáveis pelos resultados quantitativos dessas avaliações.

3.3 Programa Criança Alfabetizada (PCA)

A Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019, instituiu o Programa Criança Alfabetizada em Pernambuco, visou garantir a alfabetização até os 7 anos de idade, dispondo sobre ações estratégicas que abrangem desde a Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental. Em parceria com os municípios pernambucanos, o programa adota um regime de colaboração que visa ao compartilhamento de recursos, estratégias e metodologias educacionais para alcançar os objetivos estabelecidos. Conforme o Art. 4º da lei, as ações do Programa Criança Alfabetizada contemplam os seguintes eixos:

- I - Formação de Professores;
- II - Formação de Gestores Escolares;
- III - Oferta de Materiais Complementares para Formações e Práticas Pedagógicas;
- IV - Qualificação da Avaliação e do Monitoramento de Resultados Educacionais;
- V - Premiação das Escolas com os Melhores Resultados;
- VI - Apoio para Melhoria das Escolas com os Menores Resultados; e
- VII - Fortalecimento da Gestão Escolar (Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019).

Esses direcionamentos fazem parte das políticas que ocasionam a competitividade e até mesmo o adoecimento docente, “decorrente da cobrança e da pressão exacerbadas para o cumprimento de metas” (Souza; Richter; Silva, 2021, p. 4). Limita, assim, a formação de indivíduos críticos, que é o principal objetivo da educação básica, ocasionando a “transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar” (Adrião, 2018, p. 20), além de induzir “processos de privatização e de culpabilização dos profissionais da educação, pelos baixos resultados das escolas.”.

No contexto educacional de Pernambuco, o Programa Criança Alfabetizada (PCA) busca distribuir as responsabilidades entre diferentes setores (gestores, coordenadores, professores, alunos, familiares etc.), propondo uma atuação em “regime de colaboração”. Em seu discurso, se apresenta como um regime de colaboração alternativo, em que todos estarão juntos pela educação. No entanto, esse termo “regime de colaboração” vem sendo analisado no campo da política educacional, como prática que

[...] legitimou instrumentos e mecanismos de políticas públicas para a organização de um sistema educacional tripartite, com base em um federalismo centralizado. Os resultados da pesquisa evidenciam como novos

instrumentos e mecanismos de políticas públicas contribuíram para novos arranjos federativos e como esses arranjos promoveram relações intergovernamentais entre jurisdições desiguais, reguladas pela definição central dos resultados. O estudo conclui que o uso polissêmico da noção de regime de colaboração, presente na legislação federal, contribuiu para a difusão de ideias que advogavam por mudanças nas relações federativas e nas intergovernamentais, na direção de um sistema educacional federativo com centralização decisória (Duarte; Saraiva, 2021, p. 239).

É importante ressaltar que, apesar da divisão de responsabilidades, presente no termo de compromisso do PCA, não se observa uma descentralização efetiva de decisões. Sobre essa situação, Freitas (2012, p. 387) afirma que

É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos ‘todos juntos pela educação’, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser mais que isso.

Parece que a organização do programa visa garantir que as ações sejam executadas conforme planejado, sem conceder autonomia a cada entidade responsável. Conforme Gonçalves (2021, p. 109),

[...] embora o Programa Criança Alfabetizada distribua as responsabilidades entre atores específicos que atuem em um regime de colaboração, não parece ocorrer uma descentralização de decisões, de modo que cada ente responsável tenha certa autonomia com relação ao desenvolvimento de ações de acordo com suas atribuições. Parece ocorrer, na verdade, uma organização na qual os representantes atuam para assegurar que as ações transcorram da forma como foram concebidas.

A falta de descentralização de decisões corrobora “a consolidação de um modelo de gestão pública por resultados em que a política de âmbito estadual reverbera na municipal” (Santos, 2022, p. 73). Com a centralização das decisões, as estratégias e abordagens podem não ser adequadas a realidades locais distintas.

O Programa adota a prática de premiação e apoio financeiro para escolas com “bom desempenho” na avaliação do Saepe. O resultado da avaliação é somado ao fluxo escolar, definindo o cálculo do Idepe, classificando as 50 melhores escolas no *ranking* do Idepe, as quais são contempladas como escolas premiadas, recebendo pela Unidade Executora Própria (UEX). Conforme consta no artigo 11, “as escolas premiadas, receberão prêmio em dinheiro, mediante depósito em conta específica, no montante correspondente à R\$ 80.000,00” (Pernambuco, 2019), enquanto as instituições com resultados insatisfatórios são identificadas como apoiadas

e recebem um apoio financeiro bem inferior: “Art. 13. As escolas apoiadas mediante Contribuição Financeira, receberão contribuição em dinheiro, mediante depósito em conta específica, no montante correspondente à R\$ 40.000,00” (Pernambuco, 2019). Essa política reproduziu a política do Prêmio Escola Nota 10, implantada nas escolas públicas do estado do Ceará no ano de 2009, nas escolas públicas pernambucanas.

Para que sejam contempladas com esses recursos, as escolas premiadas e apoiadas, devem atender a critérios específicos, conforme definido no Art. 10, estabelecendo que os “resultados de alfabetização, a cada ano, serão premiados até 50 (cinquenta) escolas” (Pernambuco, 2019), dentre as que atendam cumulativamente às seguintes condições:

- I - ter, no momento da avaliação de alfabetização do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE, pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular;
- II - ter obtido média, na escala decimal do SAEPE, situada no intervalo entre 8,5 (oito e meio) e 10,0 (dez), inclusive; e
- III - ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, avaliados pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE. (Pernambuco, 2019, art. 2).

Os recursos repassados devem ser utilizados em materiais escolares, prestações de serviços, formações continuadas, entre outras opções que priorizem ações pedagógicas (Pernambuco, 2019).

É importante considerar que políticas de bonificação/premiação podem acentuar desafios, como a exclusão e competitividade. Conforme estudo de Freitas (2013), que destaca a necessidade de cautela na implementação dessas políticas, é importante analisar experiências de outros países para avaliar seus impactos no sistema educacional e promover discussões críticas sobre sua aplicação no Brasil. A adesão ao programa, também foi estrategicamente incentivada pela política de ICMS

Para incentivar a adesão dos municípios e promover um alinhamento de esforços em prol dos resultados, o programa estabeleceu mudanças nos critérios de distribuição do ICMS para os municípios, aumentando, gradativamente, o percentual destinado à educação de 3% para 18%, de acordo com indicadores de melhoria dos resultados, especialmente com relação à alfabetização. Para o repasse do ICMS é considerado o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE), calculado com os dados do Saepe (Pernambuco, 2019b).

Ao analisarem as políticas de *accountability* na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba, Silva, Silva e Freire (2022) indicam que o Programa Criança Alfabetizada se enquadra como uma iniciativa que visa promover a avaliação externa em larga

escala, o monitoramento do desempenho das escolas municipais, a formação de professores e gestores, e até mesmo a concessão de premiações por desempenho, se configurando como uma política de *accountability*. Assim, o Programa integra medidas de avaliação externa, responsabilização e prestação de contas na educação municipal pernambucana.

3.4 ICMS Educacional em Pernambuco

ICMS Educacional é assim denominado devido à destinação de valores arrecadados por meio do ICMS para a educação pública, no âmbito nacional, estabelecido por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. A EC alterou os critérios de distribuição da cota-parte municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS). Entre as alterações, estabelece no art. 158, inciso II o “mínimo, 10 (dez) pontos percentuais da cota municipal, serão distribuídos com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade”. Desse modo, atrelou o repasse aos municípios de parte do ICMS aos resultados obtidos por suas escolas no Saeb e os resultados do Ideb ou outros índices.

Antecipadamente à EC nº 108/2020, Pernambuco, por meio da Lei nº 16.616, de 15 de julho de 2019¹⁹, implantou, no âmbito estadual²⁰, a obrigatoriedade do critério educacional na distribuição da cota municipal do ICMS. Tal obrigatoriedade pode induzir governos municipais a implantarem medidas gerenciais mais severas, para o alcance de um maior resultado nas avaliações externas, como forma de assegurar o recebimento dos referidos 10% da cota-parte municipal do ICMS. Isso ocorre à luz de que “a mudança de lei da cota-parte do ICMS procura induzir os prefeitos a buscarem melhorias em determinadas áreas a fim de garantir uma maior fatia da receita do ICMS” (Braz; Benevides; Gomes; Barbosa, 2020, p. 2).

As análises que realizamos orientam-se pelo pressuposto de que o ICMS Educacional se constitui, por um lado, como uma estratégia para incrementar a lógica da competitividade, algo típico do ideário gerencial-neoliberal. Além disso, serve como um reforço à hierarquia – por meio da desigualdade – entre as instituições escolares. Por outro, torna-se mais uma expressão do descompromisso do Estado para com o aporte dos recursos financeiros necessários

¹⁹ Alteração da Lei estadual nº 10.489, de 2 de outubro de 1990, que dispõe sobre a distribuição, entre os municípios, da parcela do ICMS que lhes é destinada.

²⁰ Além de Pernambuco, os estados do Ceará (Lei nº 14.023/2007), Minas Gerais (Lei nº 18.030/2009), Alagoas (Lei nº 5.981/1997) e Amapá (Lei Estadual nº 322/1996) também antecipam o ICMS Educacional.

para a manutenção e desenvolvimento de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada para a classe trabalhadora.

É relevante destacar a ausência de estudos sobre o ICMS educacional em Pernambuco. No portal da *SciELO*, ao fazer um levantamento bibliográfico utilizando os descritores ICMS educacional *and* Pernambuco, não foram identificados trabalhos. Essa ausência também é mencionada por Braz, Benevides, Gomes e Barbosa (2020, p. 4), quando afirmam que "não é vasta a literatura sobre o critério de acesso à educação dos estados de Minas Gerais e, principalmente, Amapá e Pernambuco."

Para entendermos a relação ICMS e Educação, analisamos o que é o ICMS e em seguida o que é o ICMS Educacional. O Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) é um imposto arrecadado pelo estado, em todo país, sendo que 75% fica com o estado e 25% é repassado aos municípios, com base em critérios estabelecidos em leis estaduais. O ICMS Educacional é o mesmo imposto, porém com uma nova regra de distribuição e com destinação específica para a educação, considerando resultados dos municípios em indicadores de "qualidade" da educação. Simões, Araujo, Oliveira e Alves (2021) analisaram a Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, e identificaram que o documento

[...] alterou os incisos I e II, parágrafo único, do artigo 158 da Constituição, que definem os critérios de repartição da cota-parte municipal do ICMS, a qual corresponde a 25% do total do ICMS arrecadado pelos estados. Fica assim alterado de 75% para 65% o percentual mínimo da cota-parte a ser distribuído entre os municípios segundo o valor adicionado fiscal (VAF) e elevado de 25% para 35% o limite a ser definido por lei estadual, sendo obrigatória a distribuição de, no mínimo, 10 pontos percentuais com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos. Os estados terão prazo de dois anos para aprovarem lei estadual prevista no novo inciso II, parágrafo único, do artigo 158 da Constituição (Simões; Araujo; Oliveira; Alves, 2021, p. 153).

Desse modo, o ICMS Educacional recebe esse nome por alterar os critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre ICMS. Portanto, caso os resultados educacionais do município não alcancem a meta preestabelecida, pode haver diminuição nos valores recursos recebidos.

Cada estado pode utilizar resultados de avaliações externas nacionais ou realizar suas próprias avaliações, bem como pode aproveitar indicadores nacionais ou criar seus próprios indicadores. Isso estimula os estados a implantarem seus modelos de avaliação externa em larga escala, mobilizando-se como estratégia para obrigatoriedade a participação dos municípios nas

avaliações externas. Conforme o Art. 1º da Emenda Constitucional, a nova redação do artigo 158, Parágrafo único, inciso II, da Constituição Federal, estabelece que

II - até 35% (trinta e cinco por cento), de acordo com o que dispuser lei estadual, observada, obrigatoriamente, a distribuição de, no mínimo, 10 (dez) pontos percentuais com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos (Brasil, 2020).

A Emenda Constitucional ainda estabelece prazo para que os estados implantem o ICMS Educação,

Art. 3º Os Estados terão prazo de 2 (dois) anos, contado da data da promulgação desta Emenda Constitucional, para aprovar lei estadual prevista no inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal (Brasil, 2020).

No estado de Pernambuco, essas medidas já tinham sido estabelecidas no Governo Paulo Câmara que, por meio da Lei nº 16.616, de 15 de julho de 2019, determinou um aumento gradual da cota municipal do ICMS Educacional, iniciando com 8% (oito por cento), relativamente a 2021, progredindo em 10% (dez por cento), relativamente a 2022; 12% (doze por cento), relativamente a 2023; 14% (catorze por cento), relativamente a 2024; 16% (dezesseis por cento), relativamente a 2025; e 18% (dezoito por cento), a partir de 2026.

Os indicadores de melhoria da educação no estado de Pernambuco são aferidos com base no Decreto nº 47.729/2019, que Institui o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE) e o estabelece como parâmetro para a aferição do desempenho educacional dos municípios de todo o estado, tornando-se um dos critérios de partilha do produto de arrecadação do ICMS. Leva em consideração o resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe), conforme consta no artigo 2º da referida lei: “O cálculo do IDE tem como base os resultados de proficiência do Saepe” (Pernambuco, 2019).

Como estratégia de incentivo para que os estados implantem o ICMS Educação, a Comissão Intergovernamental de Financiamento da Educação Básica de Qualidade (CIF) aprovou a Resolução nº 1, de 28 de julho de 2023, que acata as metodologias de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão e dos indicadores para fins de distribuição da complementação do Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR), presente no novo Fundeb, em conformidade com a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que determina aos entes federados o repasse financeiro se cumprirem condicionalidades de melhoria de gestão e

alcançar evolução em indicadores de atendimento e de melhoria de aprendizagens com redução das desigualdades.

O ano de 2025 consiste no prazo máximo estabelecido para que os estados comprovem a realização da distribuição dos recursos do ICMS, contemplando os 10% relativos ao ICMS Educacional. Entre as condicionalidades postas, destacamos a discriminada,

IV - Regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020; (ICMS Educação - a comprovação desta condicionalidade deve ser feita apenas pelos estados. O cumprimento ou não terá efeito para todos os respectivos municípios.).

Com essas medidas, o governo federal vem

[...] se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, mas, por outro lado, ele objetiva centralizar as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino. Definir-se o que vai ser ensinado em todas as escolas do País e ter-se o controle, por meio da avaliação institucional, tornam-se aspectos estratégicos neste período particular do capitalismo. (Peroni, 1999, p. 199).

São políticas que incentivam a criação de programas que utilizam os resultados das avaliações externas para determinar quem são os “melhores” municípios, escolas, gestores, turmas e melhores professores, e, assim, amplia-se o gerencialismo nas redes públicas de ensino. Desse modo, a educação pública para a ser

[...] um campo intenso de disputas política, em que os organismos econômicos avançam, por meio de uma política de accountability, como mecanismo de gestão e mobilização pautada na mensuração de resultados de aprendizagem, na transparência e prestação de contas, que condicionam as escolas e sistemas de ensino municipais a produzirem resultados, em troca de distribuição de recursos, como uma espécie de bonificação pelo desempenho, o que pode ampliar as desigualdades educacionais. (Souza *et al.*, 2024, p. 10).

Nessa direção, se observa o fortalecimento dessa política em Pernambuco, por meio do Programa Criança Alfabetizada, criado em 2019, visa

[...] incentivar a adesão dos municípios e promover um alinhamento de esforços em prol dos resultados, o programa estabeleceu mudanças nos critérios de distribuição do ICMS [...] (Silva; Silva; Freire, 2022, p. 11).

Desse modo, foram estabelecidos mecanismos de controle sobre os municípios, tendo em vista que o tributo repassado depende da melhoria em indicadores educacionais.

É relevante pensar que o Estado pode se utilizar dessas políticas como estratégia para a legitimação do consenso, atuando na regulação dos municípios por meio de uma estrutura linear, conforme a ideologia neoliberal, em que “a política de transferência de recursos condicionada aos resultados educacionais, por meio do ICMS Educacional, institucionaliza a política de *accountability*” (Souza *et al.* 2024, p. 7).

Na perspectiva do Estado ampliado, Gramsci (2000a, p. 331) define que o “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com os quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”. Assim, a política do ICMS Educacional, como parte dos interesses da classe dirigente, assegura que, principalmente, os governos estaduais e municipais, mas, também, a comunidade escolar não se oponham às políticas educacionais gerenciais, sendo conduzida a compreender que os indicadores refletem a necessidade de melhorias e que o cumprimento das condicionalidades viabiliza recursos financeiros que contribuirão para a melhoria da qualidade da educação. “Tal política, ao criar um mecanismo de incentivo financeiro para estimular a elevação do desempenho dos alunos, “[...] torna a melhoria na qualidade da educação uma prioridade para os governos municipais, as secretarias de fazenda e os prefeitos” (Loureiro *et al.*, 2020, p. 9) No entanto, essa prioridade está dirigida, na maioria das vezes, exclusivamente à elevação dos resultados quantitativos nas avaliações externas em larga escala e nos índices educacionais, que consistem na referência para a concessão do adicional financeiro, desconsiderando os complexos contextos socioeconômicos e pedagógicos que envolvem os processos de ensinar e aprender nas escolas públicas e que condicionam a oferta de uma educação de qualidade” (Silva; Silva; Freire, 2022).

3.5 Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Orobó (Saremo)

Este estudo analisa as políticas educacionais implementadas no município de Orobó-PE, com ênfase na avaliação do rendimento escolar. A investigação justifica-se pela necessidade de compreender como essas políticas têm sido conduzidas. Destaca-se o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Orobó (Saremo), que, mesmo sem respaldo legal formal, tem sido utilizado como instrumento interno de monitoramento do desempenho escolar nas turmas do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, com a intenção de preparar os estudantes para avaliações externas, como o Saepe e o Saeb.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Orobó (Saremo) incide nas turmas de 2º, 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, preparando os alunos para o Saepe e Saeb. O Saremo é a avaliação interna da rede municipal de ensino, embora não haja uma normativa legal quanto à implantação.

Podemos observar a existência do Saremo através de uma reportagem encontrada no site da Prefeitura Municipal de Orobó, conforme ilustrado na Figura 13.

Figura 13 - Notícia: Sistema de avaliação do rendimento escolar do município de Orobó - 2023



Fonte: Prefeitura de Orobó (2024).

3.6 Procedimentos para a eleição em Orobó-PE de gestores escolares no município de Orobó-PE

A escolha de diretores escolares, para atuar na rede municipal de ensino de Orobó-PE está fundamentada no Decreto nº 32, de 6 de setembro de 2022, que regulamentou o art. 34 da Lei Municipal nº 928, de 23 de dezembro de 2009, e está em conformidade com as diretrizes da Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Segundo o Decreto, o mandato do diretor será de três anos e o processo de sua definição obedecerá às normas contidas em edital próprio, lançado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. A análise do processo de eleição de diretores escolares, regulamentado pelo Decreto nº 32/2022 e previsto no Edital nº 01/2024, evidencia um movimento em direção à gestão democrática. No entanto, é preciso refletir sobre os limites e as contradições dessa participação, considerando os desafios impostos

pelo contexto político e pelas estruturas ainda marcadas por práticas autoritárias, como apontam autores como Paro (2001) e Gomes e Diógenes (2013).

As finalidades da seleção é garantir que as escolas sejam dirigidas por profissionais qualificados, que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da gestão escolar (Edital nº 01/2024). As etapas da seleção incluem a apresentação de títulos, que serão avaliados no ato das inscrições, e a realização de uma consulta à comunidade escolar, com a participação de professores, servidores, pais e alunos, conforme indicado no Edital nº 01/2024, item 7, especificando que a consulta a comunidade deve considerar os seguintes sujeitos:

- I – Professores do quadro, que estejam exercendo suas funções na Instituição de Ensino;
- II - Professores contratados através de Processo Seletivo Simplificado (PSS);
- III – Servidores efetivos supridos na instituição de Ensino;
- IV - Pais e/ou responsáveis legais por alunos menores de 16 (dezesseis) anos;**
- V - Alunos com idade mínima de 16 (dezesseis) anos completos, até a data da consulta, matriculados no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

Ao considerar a participação de familiares dos alunos no processo de seleção de gestores, observamos um avanço na gestão democrática escolar, porém, “eleger um diretor ou um conselho não garantiu autonomia administrativa, mas foi, certamente, um passo fundamental para seu alcance” (Gomes; Diógenes, 2013, p. 116). Tendo em vista, que muitos são os limites impostos para uma gestão democrática efetiva, entre eles, as opressões políticas impostas pelo poder neoliberal que fragiliza o estado democrático e inviabiliza a gestão democrática. Paro (2001, p. 67), afirma que:

[...] as pessoas que pensavam que, com as eleições, o diretor mudaria seu comportamento de forma radical e imediata, frustraram-se ao perceber que muito das características do chefe monocrático que detém a autoridade máxima na escola persistiu mesmo com a eleição.

Desse modo, comprehende-se que os processos de seleção de gestores escolares não se configuram em um processo de gestão democrática. Gomes; Diógenes (2013, p.117) entendem que

[...] participação; princípios de participação e os tipos de participação que configuram a gestão participativa democrática; como, também, as barreiras encontradas para que ela aconteça de fato na escola pública, envolve toda uma complexidade do entendimento do que seja, na verdade, participar.

Assim, a participação deve ser compreendida como processo que permite aos familiares, alunos, professores, gestores e demais membros da comunidade a opinarem e se envolver com as definições e propostas políticas a serem definidas. Dessa forma a participação efetiva é aquela que “permite aos cidadãos influenciar/tomar parte do poder, ter parte na deliberação e tomada de decisões públicas” (Freitas, 2007, p. 514).

4 COMPREENSÕES E EXPECTATIVAS DOS FAMILIARES DE ALUNOS SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO MUNICÍPIO DE OROBÓ-PE

Neste capítulo, apresentamos a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os familiares de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Orobó-PE. A análise foi desenvolvida por meio da técnica da análise de conteúdo de Bardin (1977).

Por envolver estudo com seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (CEP/HUAC/UFCG). A aprovação foi formalizada por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) – nº. 77024923.9.0000.5182. O parecer favorável foi emitido sob o nº. 6.700.953, datado de 14 de março de 2024, que consta como anexo do presente texto (Anexo A).

Dessa maneira, a pesquisa comprometeu-se integralmente a preservar a privacidade e o anonimato dos participantes. Para garantir essa proteção, assegurou-se que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para a execução da investigação em questão, em total conformidade com os direitos e deveres que regem tanto a comunidade científica quanto os indivíduos envolvidos na pesquisa.

Em consonância com os cuidados éticos, os sujeitos da pesquisa foram minuciosamente informados sobre os objetivos da investigação e sobre todas as medidas implementadas para proteger as informações obtidas. Em reconhecimento a esse processo transparente, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), expressando formalmente sua concordância em participar do estudo e em permitir a divulgação dos resultados. Adicionalmente, e reforçando o compromisso com a privacidade, os nomes das escolas e dos familiares participantes não são revelados no trabalho. Em vez disso, são utilizados nomes fictícios para identificá-los.

Os dados coletados foram examinados, inicialmente, à luz das categorias temáticas previamente identificadas no levantamento bibliográfico: políticas de *accountability* e participação dos pais na escola. Entendemos que a análise dos dados empíricos não é um processo linear e rígido (Andrade, 2017), mas flexível, permitindo a definição de novas categorias no processo de investigação. A descoberta de novas categorias ampliou nossa compreensão sobre a realidade investigada, uma vez que “[...] a ação (humana e social) pode ser definida como o exercício dos indivíduos, dos grupos e das instituições para construir suas vidas e os artefatos culturais, a partir das condições que eles encontram na realidade” (Minayo,

2012, p. 622). Desse modo, as categorias temáticas que orientaram a análise das entrevistas foram: avaliação externa em larga escala, participação dos pais na escola, políticas de *accountability*, cultura do desempenho e Estado educador.

Por meio das entrevistas, foi possível conhecer as visões e experiências dos familiares em relação à sua participação na escola de seus filhos e às políticas de avaliação externa em larga escala identificando que as políticas de avaliação externa retiram do centro do debate os destinatários das políticas públicas. A análise de conteúdo é utilizada no estudo de dados provenientes das comunicações, na perspectiva de compreender os significados e os sentidos das mensagens (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021, p. 99), possibilitando a identificação de padrões e temas recorrentes nas respostas dos sujeitos entrevistados.

Segundo Moraes (1999, p. 22), por meio de descrições – quantitativas e qualitativas – sistemáticas, essa análise “[...] ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (Moraes, 1999, p. 2). Dessa forma, ajuda a obter, por meio de “[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 4). Assim, na presente investigação, a análise sistemática dos dados coletados, por meio de descrições qualitativas ou quantitativas, possibilitou uma compreensão mais articulada e profunda do tema proposto.

Na perspectiva de Bardin (1977), a análise de conteúdo envolve três etapas sequenciais: i) a pré-análise; ii) a exploração do material e iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Na primeira etapa, a de pré-análise, os pesquisadores realizam uma leitura inicial do conteúdo para identificar ideias-chave, temas recorrentes e padrões emergentes. No caso da nossa pesquisa, essa etapa envolveu a organização do material coletado nas entrevistas, por meio da qual foi possível uma visão geral do conteúdo.

A segunda etapa refere-se à exploração do material para a definição das categorias e da codificação dos dados. Nesse momento, identificamos as categorias que representam os diferentes aspectos abordados nas entrevistas e a codificação dos trechos de texto que correspondem a cada categoria. “[...] as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1977, p. 117), facilitando a organização e a análise dos dados, pois assim que a análise de conteúdo opta por codificar o material, é necessário desenvolver um sistema de categorias.

Por fim, a terceira etapa envolve o tratamento e interpretação dos resultados dos dados coletados. Nessa fase, o pesquisador realiza análises mais aprofundadas, incluindo a aplicação de técnicas estatísticas, quando pertinente, para explorar relações entre as categorias e identificar padrões significativos. Nesta etapa, utilizamos a triangulação de dados, por meio da confrontação das informações obtidas nas entrevistas com as seguintes fontes de dados: pesquisa documental e revisão bibliográfica, visando aprofundar a compreensão do fenômeno em estudo. Ressaltamos que as respostas às entrevistas contemplam concordâncias e dissonâncias, que foram analisadas e discutidas à luz da literatura científica (Guazi, 2021, p. 14). A partir dessas análises, fizemos interpretações que permitiram responder às questões propostas na pesquisa.

Selecionamos as cinco escolas municipais que integram a pesquisa com base nos seguintes critérios: escolas municipais que ofertassem os anos finais do ensino fundamental e realizassem as provas do Saeb e Saepe e se fossem situadas na zona urbana e rural. Ao selecionar escolas da zona rural e da zona urbana, pretendemos identificar os limites e dificuldades vivenciados pelas famílias de acordo com a situação local em que se inserem, analisando o acesso à educação e as condições socioeconômicas, refletindo se haveria diferenças nas compreensões das famílias.

Com o intuito de preservar a privacidade e garantir o anonimato dos participantes, realizamos a codificação da escola e dos sujeitos, contribuindo para uma análise ética e respeitosa dos dados. Assim, as cinco escolas municipais foram designadas com nomes de plantas da caatinga²¹, mantendo a confidencialidade das informações coletadas nas entrevistas, conforme apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 - Codificação das escolas selecionadas

Ordem	Escolas	Identificação
1	Zona urbana	Baraúna
2	Zona urbana	Juazeiro
3	Zona urbana	Mandacaru
4	Zona rural	Umbuzeiro
5	Zona rural	Xiquexique

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A pesquisa envolveu dez familiares de alunos do 5º ano do ensino fundamental,

²¹ A definição em utilizar nomes de plantas da caatinga paraibana como codificação das escolas participantes da pesquisa é uma forma de valorização e manifestação em respeito à biodiversidade existente na caatinga. Cada planta da caatinga possui características distintas e únicas, o que permite uma identificação singular e diferenciada para cada escola da pesquisa.

participantes das avaliações do Saeb e Saepe. A seleção, com dois familiares por escola, priorizou critérios como gênero (masculino e feminino) e participação no conselho escolar. A indicação dos familiares foi solicitada às/aos diretoras/es das escolas, servindo como base para a seleção. No entanto, imprevistos, como indisponibilidade de horário, impediram a realização de entrevistas com todos os pais e membros do conselho escolar. Assim, a amostra final foi composta por sete mães e três pais, sendo seis residentes na zona urbana e quatro na rural.

A codificação dos participantes seguiu a seguinte estrutura: vínculo com os alunos (Mãe ou Pai), Escola (E), letra inicial da escola, localização da residência (Zona Rural ou Urbana) e um número sequencial de um a dez, correspondente à ordem das entrevistas, conforme detalhado no Quadro 10.

Quadro 10 - Codificação dos sujeitos investigados

Escola	Responsável	Localização residência*	Ordem n.	Codificação
1. Baraúna	Mãe	U	1	Mãe EBU1
	Mãe	R	2	Mãe EBR2
2. Mandacaru	Mãe	U	3	Mãe EMU3
	Mãe	U	4	Mãe EMU4
3. Xiquexique	Mãe	U	5	Mãe EXU5
	Mãe	R	6	Mãe EXR6
4. Juazeiro	Pai	U	7	Pai EJU7
	Pai	U	8	Pai EJU8
5. Umbuzeiro	Pai	R	9	Pai EUR9
	Mãe	R	10	Mãe EUR10

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

As entrevistas²² seguiram um roteiro estruturado em três blocos: o primeiro abordou a relação entre familiares e a escola, o segundo focou nas avaliações externas (Saeb/Idepe e Saepe/Idepe), e o terceiro delineou o perfil dos familiares.

A análise desses blocos teve como objetivo principal “confrontar as respostas dos participantes e identificar a existência ou não de padrões e de pontos de aproximação ou

²² O roteiro das entrevistas consta nos apêndices.

distanciamento entre os dados obtidos” (Guazi, 2021, p. 14). Após a análise, as informações coletadas foram organizadas em três categorias: 1) Perfil dos familiares dos alunos; 2) Relação entre familiares dos alunos e a escola; e 3) Percepções dos familiares sobre as avaliações externas (Saeb, Ideb, Saepe e Idepe). Cada categoria foi detalhada por meio de dimensões específicas.

Assim, cada categoria é composta por dimensões que expressam a compreensão dos familiares sobre o tema em estudo. O Quadro 11 apresenta as categorias e dimensões definidas e utilizadas na análise das entrevistas.

Quadro 11 - Análise das entrevistas: categorias e dimensões

Categorias	Dimensões
1. Perfil dos familiares dos alunos	Dimensão 1. Configuração familiar Dimensão 2. Condição socioeconômica; Dimensão 3. Nível de escolaridade.
2. Relação entre família e escola	Dimensão 1. Participação da família na escola Dimensão 2. Dificuldades vivenciadas na relação com a escola.
3. Percepções da família sobre as avaliações externas: Saeb, Ideb, Saepe e Idepe	Dimensão 1. Experiências pessoais com as avaliações externas; Dimensão 2. Conhecimento sobre as avaliações externas; Dimensão 3. Opiniões e expectativas dos familiares dos alunos sobre as avaliações externas; Dimensão 4. Preparação e treinamento dos alunos para os testes padronizados; Dimensão 5. Conhecimento sobre o recebimento, pela escola e seu filho, de prêmios com base nos resultados das avaliações externas; Dimensão 6. Motivos e critérios utilizados para a definição da escola de seus filhos.

Fonte: elaborado pelo autor (2024), com base nas respostas dos sujeitos (2024).

Na primeira categoria, identificamos limites e desafios no contexto socioeconômico familiar que podem impactar a participação e o envolvimento da família no ambiente escolar dos filhos. A segunda categoria explorou a dinâmica da relação entre família e escola, correlacionando os dados do perfil dos familiares (categoria 1) com os da interação entre familiares e escola (categoria 2). Esta análise reconheceu que a situação econômica, social e cultural das famílias influencia diretamente o engajamento dos familiares na educação dos filhos. A terceira categoria concentrou-se na experiência e percepção dos pais em relação às políticas de avaliação externa, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe).

Buscamos compreender o conhecimento dos pais sobre essas políticas, suas

interpretações e expectativas em relação aos resultados das avaliações.

A seguir, apresentamos a análise e os relatos dos familiares, que refletem sua compreensão e expectativas sobre os temas abordados. A análise das entrevistas foi realizada por meio da triangulação de fontes, conforme definido por Denzin e Lincoln (2005), combinando diferentes metodologias para analisar o mesmo fenômeno, visando consolidar a construção de teorias sociais. Para esses autores, tal abordagem qualitativa valida a pesquisa, assegurando uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado por meio do uso de múltiplos métodos de pesquisa.

Neste estudo, a triangulação das fontes envolve dados oriundos das entrevistas semiestruturadas, da análise de documentos de área de política educacional e da revisão bibliográfica. Ressaltamos, também, que as respostas das entrevistas contemplam concordâncias, dissonâncias e ausências que são analisadas e discutidas à luz da literatura científica (Guazi, 2021, p. 14). Os trechos citados das entrevistas, destacados em **negrito**, apontam dimensões importantes no processo de análise dos dados. Os trechos citados em *italílico* evidenciam a linguagem coloquial utilizada pelos entrevistados.

4.1 Perfil dos familiares dos alunos

Esta seção apresenta a análise do perfil dos familiares, considerando a configuração familiar (tradicional ou monoparental), o nível socioeconômico e a escolaridade. Os entrevistados tinham entre 28 e 48 anos no momento da realização da entrevista, com a maioria (cinco familiares), na faixa dos 30 anos, quatro na faixa dos 40 anos e apenas um na faixa dos 20 anos. Essa faixa etária se enquadra na classificação do IBGE como de adultos (20 a 59 anos), excluindo jovens e idosos da pesquisa. Quanto à localização residencial, seis entrevistados residiam na zona urbana e quatro na zona rural.

Para uma análise detalhada do perfil dos familiares, o Quadro 12 foi elaborado, sintetizando as informações sobre os aspectos econômicos e sociais relevantes dos entrevistados.

Quadro 12 - Perfil dos familiares dos alunos

Responsável	Idade	Escolaridade	Atividade profissional	Bolsa família (BF)	Renda mensal além do BF	Tipo de residência	Nº. membros na residência	Configuração familiar
Mãe EBU1	33	EM* incompleto	Dona de casa	Sim	-	Própria	5	Tradicional
Mãe EBR2	44	EF** completo	Agricultora	Sim	-	Própria	3	Monoparental
Mãe EMU3	28	Nível superior - Pedagogia	Professora	Sim	1 salário mínimo	Própria	3	Monoparental
Mãe EMU4	39	EM completo	Dona de casa	Sim	-	Alugada	3	Tradicional
Mãe EXU5	31	EM completo	Agricultora	Sim	1 salário mínimo	Própria	4	Tradicional
Mãe EXR6	33	2º ano do EF	Doméstica	Sim	1 salário mínimo	Alugada	2	Monoparental
Pai EJU7	47	EF completo	Aposentado por invalidez e faz bicos	Sim	Menos de um salário mínimo	Própria	3	Tradicional
Pai EJU8	41	EM completo	Vendedor informal de lanches	Sim	1 salário mínimo	Própria	4	Tradicional
Pai EUR9	48	EF Incompleto	Barbeiro em estabelecimento próprio	Sim	1 salário mínimo	Própria	3	Monoparental
Mãe EUR10	39	EM completo	Dona de casa	Sim	1 salário mínimo	Própria	3	Tradicional

EM* Ensino Médio

EF**Ensino Fundamental

Fonte: elaborado pelo autor (2024), com base nas respostas dos sujeitos.

4.1.1 Configuração familiar

Os dados mostram que o número de membros por residência varia entre dois e cinco indivíduos. Quanto à configuração familiar, há uma distribuição entre famílias tradicionais, compostas por pai, mãe e filhos, e famílias monoparentais, formadas por um único responsável e seus filhos. Essa variação estrutural reflete diferentes realidades socioeconômicas e desafios específicos enfrentados por cada grupo familiar.

Dos dez entrevistados, sete são mães e, destas, três declararam que assumem sozinhas a responsabilidade por sua família e a educação de seus filhos, configurando-se em modelo familiar monoparental. Três familiares são pais, sendo dois em configuração familiar tradicional e um em configuração familiar monoparental, tendo declarado que assume sozinho a manutenção e cuidado com a família e a educação dos filhos. Um pai identificou-se como padrasto de uma aluna.

Quatro familiares, três mães e um pai, relataram enfrentar dificuldades decorrentes da configuração familiar monoparental. Destacaram que assumir a responsabilidade por seus filhos como pais/mães solo gera muitas dificuldades em relação ao acompanhamento da educação escolar dos filhos, conforme ilustrado na seguinte resposta:

A dificuldade maior, ajudar eles no trabalho de casa [atividade escolar que os professores direcionam para o aluno fazer em casa], **por ser só eu sozinho aí fica complicado** (Pai EUR9).

A investigação também identificou que a responsabilidade sobre as questões educacionais dos filhos, recaem prioritariamente sobre as mães. De acordo com as afirmações do Pai EJU8 e da Mãe EBU1, a mãe é colocada como figura central no acompanhamento escolar dos filhos. Essa situação que pode ser formada pelo contexto histórico-cultural da família, baseada em uma concepção “tradicional de família”, conforme indicado pelo Pai EJU8, que declarou que é “sempre chamado [a participar de reuniões na escola], mas **sempre eu mando a mulher ir**”. Afirmando ainda, que sua participação na educação escolar dos filhos acontece, “[...] mas em casa, [referindo-se a colaborar com as atividades escolares do aluno] porque **sempre quem vem pra cá** [escola] é **a minha esposa**” (Pai EJU8).

Essa concepção tradicional de família e gênero evidencia uma distribuição de tarefas, em que o pai trabalha fora de casa e a mãe fica em casa com a responsabilidade pela casa e filhos, conforme respondido pela Mãe EBU1: “**Porque o pai trabalha e tudo é eu**. E em casa também é a mesma coisa. Porque quem toma conta é eu. Ele só chega à noite”.

Nesse direção, quando perguntado sobre o acesso às redes sociais da escola, o Pai EJU8 afirmou: Esse lado [controle do acesso das redes sociais da escola] “**é só com a minha esposa**”.

A análise das entrevistas revelou uma divisão tradicional de papéis dentro do núcleo familiar tradicional, em que as responsabilidades relacionadas à escola e ao acompanhamento da educação dos filhos recaem, predominantemente, sobre a figura feminina.

4.1.2 Condição socioeconômica

Todos os entrevistados relataram receber o auxílio do Programa Bolsa Família²³, apontando-o como a principal fonte da renda familiar, indicando que as famílias entrevistadas se encontram em situação de pobreza²⁴. Sete familiares informaram complementar essa renda com recursos provenientes de atividades profissionais informais, que produz um acréscimo, variando entre menos de um salário-mínimo e até um salário-mínimo, ao valor do benefício social. Três respondentes apontaram que dependem exclusivamente do Bolsa Família para o sustento. Os que exercem atividades informais, como barbeiro e vendedor de lanches, conseguem aumentar sua renda, embora de forma limitada. Há o caso de uma entrevistada com ensino superior, que, mesmo assim, informou ser beneficiária do Programa Bolsa Família.

Segundo Martins e Rückert (2019), o Programa Bolsa Família influencia o acesso, a permanência e o desempenho escolar dos alunos. Escolas com maior número de beneficiários frequentemente estão localizadas em contextos de maior pobreza e recebem menos recursos do poder público. Esses fatores, por sua vez, relacionam-se com os baixos índices dessas escolas em avaliações externas.

[...] a eficácia do programa na manutenção das crianças e adolescentes na escola, porém pouco se sabe sobre a qualidade da aprendizagem atingida por esses estudantes. Se por um lado se verifica que as escolas com maior número de beneficiários demonstram menor índice de desempenho estudantil em avaliações externas, por outro se observa que tais escolas se localizam nos contextos mais empobrecidos e são as que menos recebem investimentos por parte do poder público no que tange à condição de oferta educacional, o que inclui desde infraestrutura à qualificação do corpo docente. A relevância social da temática exige a realização de novos estudos (Rückert, 2019, p. 17).

No que se refere à moradia, oito familiares indicaram morar em casa própria e dois afirmaram morar de aluguel, indicando que as famílias que necessitam pagar aluguel da residência enfrentam maiores dificuldades econômicas. É o caso da Mãe EXR6 que, além de

²³ O atual Programa do Bolsa Família foi instituído no âmbito do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome e pela Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023. Em seu Art. 3º, a Lei define que o Programa tem por objetivo combater a fome, por meio da transferência direta de renda às famílias beneficiárias (Brasil, 2023). Para ter direito ao benefício do Bolsa Família, a renda de cada pessoa da família deve ser, de no máximo, R\$ 218 por mês. Ex.: se apenas um integrante da família tem renda e recebe um salário mínimo (R\$ 1.518), e nessa família há sete pessoas, a renda de cada um é de R\$ 216,85. Como está abaixo do limite de R\$ 218,00 por pessoa, essa família tem o direito de receber o benefício. Desse modo, para qualificar-se ao auxílio do Programa Bolsa Família, a renda familiar *per capita* mensal deve ser igual ou inferior a R\$ 218,00 (Brasil, 2023).

²⁴ “Pobreza aquela que ingressou na faixa de renda familiar mensal por pessoa de até R\$ 218 e, ao longo de 24 meses, não ultrapassou o limite de meio salário-mínimo por mais de 2 trimestres consecutivos.” (Brasil, 2025).

pagar aluguel, é mãe solo (configuração familiar monoparental), trabalha sem carteira assinada como doméstica e tem o auxílio do Programa Bolsa Família como a principal fonte de renda.

Ao analisar a condição socioeconômica dos respondentes, é possível notar um limite econômico marcado pela desigualdade social vivenciada no país. Por envolver uma complexidade analítica do espaço urbano e rural, atribuímos à pesquisa a compreensão de que o “modelo de urbanização brasileiro produziu cidades caracterizadas pela fragmentação territorial e pela exclusão social e espacial em diversas escalas” (Moreira Junior, 2011, s. p.). Considerando que a maioria dos entrevistados reside em moradia própria e exerce atividades profissionais informais no município, foram feitas reflexões, sob a perspectiva da Geografia, sobre a configuração espacial e os modos de vida em pequenos municípios. Estas reflexões relacionam-se com a sociedade civil e o poder público, evidenciando que a posse de moradia própria não garante condições socioeconômicas favoráveis e nem exclui a possibilidade de situação de pobreza familiar. Em municípios pequenos,

[...] a política local atua mais diretamente na vida de toda população municipal. As intervenções são diretas e sentidas no dia a dia. No município, existe uma maior proximidade do poder público com a sociedade civil [...] contempla os programas sociais que fornecem cestas básicas, remédios e complementação de renda (Moreira Junior, 2014, p. 263).

É evidente que “o acesso à moradia está ligado ao seu preço que, por sua vez, depende de sua localização, tanto absoluta quanto relativa” (Moreira Junior, 2014, p. 245). Desse modo, nos municípios menores, o acesso à moradia, muitas vezes, é permitido pelo seu baixo custo, comparado aos grandes centros urbanos e pela aproximação e relação que a população tem com o poder público, tendo mais acesso a programas assistencialistas, que contribuem para sua renda familiar e desse modo condições a moradia.

4.1.3 Nível de escolaridade

No que se refere à escolaridade dos familiares, dentre os 10 entrevistados, cinco apresentaram poucos anos de escolarização, com uma trajetória de abandono escolar e ensino fundamental completo ou incompleto. Apenas uma responsável informou possuir nível superior, com formação em Pedagogia, exercendo a profissão de professora do ensino fundamental em escola privada. Um entrevistado indicou ter ensino médio incompleto, quatro indicaram possuir ensino médio completo, dois entrevistados, ensino fundamental incompleto e dois, ensino fundamental completo. Desse modo, observamos uma variação entre o ensino

fundamental incompleto até o ensino superior, prevalecendo a não conclusão da Educação Básica.

A condição socioeconômica é apontada nas respostas dos familiares como uma das dificuldades que impediram a sua formação escolar. Os familiares que indicaram abandono escolar revelaram dificuldades para colaborar com a educação dos filhos, como é o caso da Mãe EBR2, que afirmou que, “**Eu queria ter mais estudos, pra ajudar mais ele. O que eu aprendi lá atrás é totalmente diferente de agora**”.

O abandono escolar reflete a condição de muitas famílias brasileiras em situação de pobreza, que tendem a abandonar os estudos para trabalharem. Estudo realizado por Rodrigues, Silva e Rodrigues (2023), utilizando dados do IBGE, aponta que a Região Nordeste, nos anos de 2009 e 2019, apresentaram o resultado mais baixo no nível de escolarização da população: média de 8,1 anos de estudos. O estudo também revelou Pernambuco como estado da Região Nordeste com a população com mais anos de estudos, 8,6 anos, em 2019 (Rodrigues; Silva; Rodrigues, 2023). Desse modo, a baixa escolarização dos respondentes não é somente uma situação de Orobó, é uma realidade presente nos estados do Nordeste brasileiro e em todo o país.

4.2 Relação entre família e escola

Esta seção trata da relação entre familiares de alunos e escola, abordando as dificuldades e desafios que envolvem a participação deles no contexto escolar. O texto, inicialmente, analisa, conforme apontado pelos entrevistados, a sua participação na vida escolar dos filhos, indicando o tipo de participação vivenciada pela família na escola. Em seguida, é examinado como indicaram que ocorre a sua participação nos processos de tomada de decisão da escola. Por fim, é feita uma reflexão acerca das dificuldades experimentadas pelos familiares na relação com a escola e a educação do filho.

4.2.1 Participação da família na escola

Todos os familiares indicaram participar da vida escolar dos filhos, apontando colaborar com as atividades escolares e comparecer às reuniões convocadas pela escola.

Três familiares destacaram, com muito veemência, a sua disponibilidade para acompanhar seus filhos na escola. A Mãe EMU3 afirmou: “[...] **fazço minha parte como mãe, né?** Participo de reuniões, trago na escola, ajudo em casa, também, com os deveres, entre outros,

né?”. O Pai EUR9 indicou: “[...] sempre *tô* presente.” e o Pai EJU7 reforçou: “[...] sempre, *tô* procurando saber como é que ela vai... A avaliação dela”. Desse modo, apontaram se comprometer com a formação escolar do filho.

Sobre os processos de tomada de decisão que acontecem na escola, cinco indicaram participar, respondendo apenas “sim” e três familiares indicaram não participar. Mas, quando questionados se gostariam de participar mais dos processos de tomada de decisão da escola, sete familiares indicaram que gostariam de participar, respondendo apenas “sim, gostaria”, mas não indicaram como gostariam de participar.

Entre os cinco que informaram participar dos processos de tomada de decisão, quatro não apresentaram respostas relacionadas a uma participação deliberativa, indicando que acontece quando vão à escola pelos seguintes temas: tratar de situações relativas ao comportamento dos filhos, participar das reuniões de pais e professores/diretor, comparecer nos eventos e datas comemorativas da escola e para a entrega de material escolar e livros didáticos. Sobre as comemorações realizadas na escola, a Mãe EMU4 informou as seguintes festividades: São João, Noite Mariana, 7 de setembro, confraternização de final de ano.

Ao serem questionados sobre a colaboração na vida escolar dos filhos, os familiares focaram no apoio à realização das tarefas de casa, como exemplificado nas seguintes respostas: “[participo] nas tarefas de casa” (Pai EUR9); “em casa também, junto com ela [ajudando nos deveres de casa]” (Mãe EMU4); e “[...] sempre procuro saber se ela tá fazendo as tarefas que a professora passa” (Pai EJU7).

Quanto aos temas abordados nas reuniões de pais, foi observada a prevalência de questões relacionadas ao comportamento e rendimento escolar dos alunos: “fardamento, o comportamento das crianças” (Mãe EMU3); “sobre como é que ela [filha] tá na sala de aula, o comportamento dela, as notas que ela tira, né?” (Mãe EBU1); e “educação, comportamento das crianças, cuidado, tudo isso” (Pai EUR9), que também se referiu ao comportamento do filho na escola.

Uma das respostas sobre participar da vida escolar dos filhos pontuou dificuldades e esforços para que esse envolvimento aconteça, conforme a fala a seguir: “é uma coisa que é boa, apesar que eu **não tenho tempo**, mas é bom a gente sempre *tá* em frente vendo o que é melhor *pro* seu filho” (Mãe EXR6). Uma mãe expressou a importância do envolvimento dos familiares na vida escolar dos filhos, dizendo: “eu acho que a vida da escola, porque tem mães que assim, só escola, mandar o menino *pra* escola, acabou. Acho que não, que **a gente tem que tá assim, entre ligado, tanto escola quanto os pais**” (Mãe EMU4).

Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 105), em pesquisa que analisou a relação família-escola, constataram que essa relação se restringe, predominantemente, às questões relativas ao ensino e à aprendizagem escolar dos filhos. Para os autores,

Para os pais, o envolvimento refere-se a uma forma de participar intensamente de atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem escolar, tanto em casa quanto na escola; diz respeito a diversos procedimentos adotados pelos pais para auxiliar na aprendizagem dos filhos (deveres de casa, leitura de livros, jogos que estimulam o desenvolvimento cognitivo) e à participação ativa na escola (na sala de aula, biblioteca, excursões). A ajuda ou colaboração refere-se à prestação de serviços como, por exemplo, em eventos sociais, feiras, festivais, excursões e aquisição de materiais e equipamentos para a escola.

Os autores observaram uma distinção importante entre “envolvimento” e “ajuda ou colaboração” dos pais na educação dos filhos. Essa diferença não é compreendida pelos entrevistados, eles entendem que todo seu envolvimento com a escola e educação do filho é uma forma de participação na escola.

Oliveira (2022) indica que, embora se defenda uma participação ampla dos pais na escola, na prática, essa participação muitas vezes está relacionada, principalmente, às reuniões. Barroso (2005) explica que existe uma regulação local que ocorre nas escolas, envolvendo Estado, professores e os pais dos alunos. Esse modelo de regulação, segundo Oliveira (2022, p. 118),

[...] controla e orienta as ações dos gestores, professores, pais/responsáveis e estudantes. A regulação dos processos de aprendizagem, de e para os resultados, transforma as relações, impõe novos padrões, objetivos e formas de ensino e de avaliação. Enfim, cria uma proposta de educação que contempla apenas os interesses da sociedade capitalista.

Desse modo, a escola não se abre muito à participação dos pais,

[...] tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões (Paro, 1992, p. 262).

Sobre a participação nos processos de tomada de decisões, o Pai EJU7 indicou que sua participação nos processos de tomada de decisão aconteceu na reunião de votação do processo seletivo do gestor escolar. O mesmo pai indicou que, quando a escola precisa de sua opinião,

ela solicita: “**Quando eles precisam, eles me comunicam.** Eles procuram saber se eu posso vir, eu venho [para escola]” (Pai EJU7). Essa afirmação pode ser interpretada como uma forma de participação passiva²⁵, embora tenha a oportunidade de opinar quando solicitado, não foi percebido nas respostas a existência de um espaço aberto para opiniões.

Identificou-se que a participação e a opinião dos familiares sobre questões relativas à organização da escola também estão condicionadas à consulta por parte da gestão escolar. Nesse sentido, a Mãe EXU5 relatou que participa “dando a opinião, se perguntarem. Assim, a gente dá a opinião e, se servir, eu acho que pode ser feito alguma coisa, né?”. A Mãe EMU3 também mencionou essa situação: “quando é preciso que os pais opinem, elas [gestoras, professoras] pedem para a gente opinar, a gente opina”. Ela ainda acrescentou: “eu acho que já tem espaço suficiente. Se der mais, tem pais que querem opinar demais e não acho necessidade” (Mãe EMU3). A percepção de que o espaço para os pais expressarem suas opiniões na escola já é suficiente também foi observada na resposta da Mãe EUR10, que afirmou: “já é suficiente”.

Uma mãe expressou descontentamento com sua relação com a escola, afirmando que as reuniões se limitam a observações negativas sobre seu filho ao relatar que “só vem [para a escola do filho] para escutar reclamação do seu filho, de mãe que não vem para reunião, de material que vem para ser distribuído, essas coisas” (Mãe EXR6).

Nessa afirmação, o uso do termo “só” sugere uma visão limitada das interações possíveis entre escola e pais, indicando que eles são convocados apenas para receber comentários e orientações sobre o comportamento dos filhos e para o recebimento de material didático-escolar.

Quando questionada sobre participar dos processos de tomada de decisão da escola, a Mãe EBR2 afirmou que não participa, mas, comentou que “Eu acho que toda a mãe tinha que participar, dá opinião” (EBR2).

4.2.2 Dificuldades vivenciadas na relação com a escola e a educação do filho

Dos dez familiares entrevistados, seis relataram dificuldades em relação à educação dos filhos, enquanto quatro afirmaram não enfrentar problemas. As dificuldades mencionadas incluem a compreensão das atividades escolares dos filhos, a falta de tempo e a condição

²⁵ Segundo Lima (1988, p. 70), a participação passiva “[...] caracteriza certos comportamentos de desinteresse, alheamento ou alienação de responsabilidades e de possibilidades concretas de participação. Falta sistemática a reuniões, absentismo, não eleição de representantes, desinformação, desconhecimento da regulamentação da participação etc., sem que outras formas alternativas de participação sejam selecionadas”.

econômica.

Os familiares apontaram que sua baixa escolaridade representa um grande desafio, especialmente ao considerar que sua participação se concentra no auxílio às tarefas escolares direcionadas pelos professores. O Pai EJU8 comentou que “antigamente as tarefas [tarefas que os professores encaminham para o aluno fazer em casa] eram mais fáceis, hoje tudo é mais avançado, mais difícil”. Essa dificuldade também foi destacada pela Mãe EBR2, que afirmou: “[...] queria ter mais estudos, para ajudar mais ele. O que eu aprendi lá atrás é totalmente diferente de agora”.

A Mãe EUR10 expressou o desejo de “ganhar bem, para poder ajudar mais [a educação do filho]”. O Pai EUR9, pai solo, relatou que sua “dificuldade maior é ajudar eles no trabalho de casa, por ser só *eu sozinho*, aí fica complicado”. Essas dificuldades relatadas estão relacionadas à situação socioeconômica e à exclusão dos processos de tomada de decisão na escola, podem indicar a existência de

[...] uma falsa crença por parte dos professores de que os pais provenientes de nível socioeconômico menos favorecido não estão preocupados com seus filhos, adotando postura negligente e pouco participativa. Também pensam que estes não têm nada a contribuir para o currículo escolar, por não terem formação educacional destacada, sendo que sua participação deveria centrar-se em comparecer às reuniões e entregas de boletins (Saraiva; Wagner, 2013, p. 741).

Também foi apontado, no estudo realizado por Saraiva e Wagner (2013), que “aspectos financeiros podem ser considerados um empecilho à participação, na medida em que, para alguns pais, custa caro a locomoção até a escola e seus trabalhos tem horários rígidos que não permitem que se retirem para atender a algum chamado da escola”.

4.3 Percepções da família sobre as avaliações externas: Saeb, Ideb, Saepe e Idepe

Nesta categoria, exploramos um campo de pesquisa ainda pouco desenvolvido na comunidade científica, que aborda as políticas de avaliação externa em larga escala da educação básica no país, conforme evidenciado no levantamento bibliográfico do capítulo dois. Investigamos o conhecimento dos participantes sobre essas avaliações, suas expectativas e opiniões em relação a essas políticas e se os resultados influenciam na escolha da escola dos filhos. Adicionalmente, buscamos compreender se, em algum momento, os familiares tiveram a oportunidade de opinar ou questionar as políticas de avaliação externa, se tiveram

experiências com instrumentos avaliativos vinculados a essas políticas quando alunos da educação básica e se essa vivência contribuiu para maior compreensão sobre tais políticas.

4.3.1 Experiências pessoais com as avaliações externas

Em relação às experiências dos familiares com as políticas de avaliação externa em larga escala, enquanto alunos na educação básica, apenas três dos entrevistados relataram ter participado dessas avaliações, e destes, somente dois possuíam alguma recordação dessas experiências.

Questionada sobre ter realizado provas de avaliações externas durante sua Educação Básica, a Mãe EMU3 respondeu: “Sim, acho que sim”, e informou: “lembro de ter feito, acho que o Saeb... Saepe”. Ela revelou que “ficava sem entender, né. Para que realmente seriam aquelas provas”, mas comentou que acreditava que as avaliações externas contribuíam para sua educação.

Outra mãe indicou que não compreendia a necessidade de realizar tais avaliações, comentando: “Mas aí a gente nem perguntava por que era que tinha. Os professores diziam que tinha que fazer e a gente fazia” (Mãe EXU5). A mesma mãe afirmou que não gostava de realizar as avaliações externas, porque “às vezes era muita questão para a gente ler, para a gente raciocinar” (Mãe EXU5).

As afirmações da Mãe EXU5 e da Mãe EMU3 levantam dois questionamentos: essas experiências podem ter contribuído para a forma como os sujeitos enxergam e percebem as avaliações externas no contexto atual? Elas podem influenciar os familiares a incentivarem seus filhos a se prepararem e se esforçarem para as avaliações externas? A ausência de informações, por parte da quase totalidade dos entrevistados, sobre a presença desses sistemas de avaliação em sua vida escolar pode indicar o baixo impacto que tiveram durante o Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou que as escolas onde estudaram não estavam orientadas pelos resultados e não adotavam as estratégias de mobilização e treinamento dos alunos para os testes, conforme apontado por estudos como os de Silva (2016) e Szatkoki (2014). É importante lembrar que o Saeb, criado em 1990, já possui trinta e cinco anos de existência, e todos os respondentes estudaram durante esse período. O Saepe, embora mais recente, instituído em 2000, já tem vinte e cinco anos de existência.

4.3.2 Conhecimento sobre as avaliações externas

Quando questionados sobre o conhecimento que possuem sobre as políticas de avaliação externa, Saeb, Saepe, Ideb e Idepe, oito familiares indicaram ter algum conhecimento sobre essas políticas. Desses, cinco utilizaram a expressão “já ouvi falar” e dois familiares disseram não ter conhecimento algum. Dos oito familiares que indicaram ter algum conhecimento, cinco apontaram “não sei dizer direito” (Mãe EBR2).

Todos os respondentes, ao serem consultados se sabiam diferenciar esses sistemas e índices educacionais – Saeb e Ideb e Saepe e Idepe –, informaram que não. No entanto, suas respostas revelaram alguma compreensão sobre o funcionamento dessas políticas, como é demonstrado a seguir.

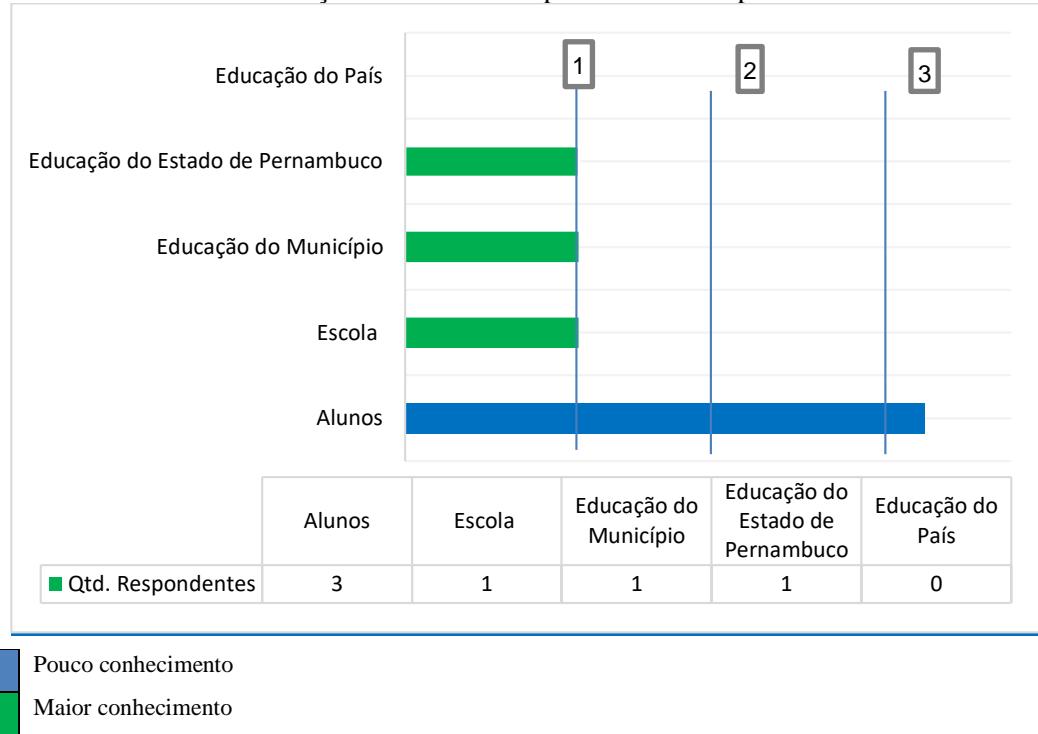
Nas respostas de seis familiares, identificamos que entendem que as avaliações externas realizam a avaliação dos alunos. Com essa compreensão, a Mãe EMU3 firmou que as provas servem “[...] avaliar as crianças, o conhecimento delas, se realmente estão aprendendo” (). A Mãe EXR6 indicou que “ele [filho] tirou nota boa nessas provas que você falou, as minhas meninas também todas elas *fez*” e a Mãe EUR10 indicou “que os alunos tiram nota boa [no Saeb e Saepe]”.

Três familiares responderam que as provas avaliam a escola, a educação municipal e a educação do estado de Pernambuco, cada uma das alternativas foram uma resposta.

Em relação à compreensão de que avaliam a escola do município e do estado, o Pai EJU7 respondeu, “[...] escuto falar que vai trabalhar de como é que *tá* sendo o estudo aqui [na escola], *né*? Avaliar a escola do município e do estado também, *né*? ”.

Também, a Mãe EMU4 respondeu que o Saeb e Saepe avaliam os alunos e o município, ao dizer que é sobre as “notas dos alunos” e “sobre a avaliação de como está o desenvolvimento do município”. Neste caso, consideramos que a mãe possui um conhecimento maior, por saber que as avaliações externas avaliam o município. Em relação à educação do estado de Pernambuco, a Mãe EXU5 entende que “é sobre a educação, como é que *tá* em Pernambuco”. O Gráfico 1, a seguir, sintetiza as respostas sobre o tema em análise.

Gráfico 1 - Avaliação externa na compreensão dos respondentes



Fonte: elaborado pelo autor (2025), com base nas entrevistas semiestruturadas.

As respostas que indicaram que a avaliação externa contempla somente a avaliação dos alunos revelaram uma compreensão superficial dessas políticas, ao considerarem somente o fenômeno mais aparente dessa política, a realização de testes pelos alunos, sem vinculá-lo à constituição de um sistema de avaliação da educação escolar que se propõe a avaliar a “qualidade” da educação no município, no estado e no país. O Gráfico 1 apresenta dois níveis – pouco conhecimento e maior conhecimento. A coluna aluno, que tem maior quantitativo de respostas, expõe que a compreensão sobre as avaliações externas é mais limitada.

As respostas que contemplaram, progressivamente, a avaliação da escola, da educação no município e no estado revelaram uma compreensão mais ampla dessas medidas. No entanto, somente um respondente apontou que essas políticas contemplam a avaliação dos alunos, da educação do município e a do estado de Pernambuco. Nenhum dos respondentes indicou que as avaliações externas se propõem a avaliar a educação do país. Assim, é possível afirmar que os entrevistados têm um reduzido conhecimento do alcance dessas políticas, sem vincular as provas que seus filhos realizam à constituição de sistemas municipais, estaduais e nacional, fundados na avaliação do desempenho dos alunos em testes.

A compreensão da maioria dos respondentes é de que o Saeb e Saepe consiste em

avaliação somente dos alunos e de sua aprendizagem, desvinculada de uma política mais ampla que tem por objetivo “aferir” a qualidade da educação, que envolve sistema nacional e sistema estadual de avaliação, parece estar vinculada a processos de autorresponsabilização dos alunos e suas famílias pelo sucesso ou fracasso nos resultados, desvinculados de processos sociais mais amplos.

No que se refere a organização das provas realizadas pelos filhos, três familiares compreendem as avaliações externas como avaliação que “vem de fora”, como afirmado pela Mãe EUR10, que indicou ser “uma prova que vem de fora, que não é aqui da escola, **uma coisa que vem de fora é uma coisa que é melhor pra elas [suas filhas]**” (Mãe EXR6). Inclusive, uma mãe apontou que a aplicação das provas é feita por um “povo” de fora da escola, como se pode observar no trecho a seguir: “[...] hoje tem uma prova que não é de dentro da escola, vai vim o povo que vem de fora pra fazer [aplicar] (Mãe EXR6).

Em relação à periodicidade da aplicação da prova do Saepe, a Mãe EMU4 respondeu que são aplicadas uma vez por ano, afirmando também, que “não são todas as séries [são avaliadas]. Não sei se ela vai fazer esse ano.”

Também verificamos que um responsável tem conhecimento sobre o protocolo de aplicação das provas, quando afirma que, no período da aplicação das avaliações externas, o filho chega em casa dizendo. Portanto, identificamos que os familiares dos alunos matriculados nas turmas de 5º ano do ensino fundamental de escolas municipais de Orobó-PE possuem poucas informações sobre as políticas de avaliação externa relativas ao Saeb e Saepe. Essa situação foi apontada por Santos (2017, p. 18) no que se refere à “falta conhecimento sobre a apropriação das avaliações e dos resultados por parte dos sujeitos envolvidos no processo”. Os dados aqui apresentados revelam que esse desconhecimento envolve não somente a apropriação e os usos dos resultados, mas, também, a compreensão do que consistem tais políticas e seus objetivos.

4.3.3 Opiniões e expectativas dos familiares dos alunos sobre as avaliações externas

Somente metade dos entrevistados, cinco familiares, afirmaram ter opiniões sobre o Saeb e Saepe. Destes, três indicaram que consideram as avaliações muito importantes. A Mãe EMU4 considera o Saeb e Saepe importantes, quando diz: “Eu acho que é importante, né, para **ver como é que tá o desenvolvimento dos alunos** [na escola]”. A opinião positiva sobre a avaliação externa também aparece na seguinte fala: “[...] é bom avaliar as crianças *pra* ver o conhecimento delas, se realmente estão aprendendo” (Mãe EMU3).

O Pai EJU7, por sua vez, diz sobre as avaliações externas: “[...] é bom, eu acho bom. Eu dou nota dez pra isso aí.” Porém, o pai não apresentou conhecimento específico sobre as avaliações externas e declarou que não teve experiências com as avaliações quando aluno.

O Pai EJU8 indicou não ter opinião, mas afirmou que acha o Saeb e Saepe uma boa proposta de avaliação, afirmando: “eu acho bom, isso é bom [as avaliações]”. O pai também não apresentou conhecimento sobre as avaliações externas, indicando uma opinião positiva sobre as avaliações sem justificar a razão que motiva sua visão.

Apenas dois familiares apresentaram expectativas em relação às avaliações externas. A Mãe EXR6 comentou que “**mais pra frente é um futuro bom pra elas** [filha]. Eu acho que só vem *pra* melhorar.” A Mãe EXR6 também indicou: “eu acho que é boa. Por eles chegarem e dizer que tirou nota boa. Eu fico feliz, por eles *tá* tendo mais ajuda a ter mais interesse *pra* estudar”.

Acreditamos que a percepção dos respondentes sobre as avaliações como “boas” e “importantes” pode estar relacionada ao discurso dos governos federal e estadual de Pernambuco construído em torno das avaliações externas, que lhes atribui um valor positivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Nessa perspectiva, o Estado educador vem atuando, desde os anos de 1990, na construção de um consenso positivo em relação às políticas de avaliação externa em larga escala, expressando o poder exercido pela classe dominante através do Estado (Gramsci, 2017). Assim, as avaliações externas são apresentadas como instrumentos capazes de melhorar a qualidade da educação dos filhos, ocultando o conjunto de mediações que as constituem. Assim, as falas dos entrevistados refletem uma aceitação das políticas de avaliação externa, caracterizando-as como “importantes” simplesmente por serem “de fora”, sem uma análise crítica de seus impactos no processo educacional.

Compreendemos que essa visão positiva sobre as políticas de avaliação externa, mesmo sem terem fundamentação, contribuem para fortalecer as políticas de responsabilização da escola e dos docentes pelos resultados nos testes, uma vez que os familiares passam a associar os resultados da escola à qualidade do ensino. Essa percepção enfraquece um olhar mais crítico que denuncia os baixos investimentos na educação pública e na melhoria de suas condições de funcionamento, concretizando a intencionalidade da política de responsabilização na educação básica. Em uma perspectiva crítica a essa visão, Passione (2014, p. 443) aponta que as políticas avaliação externa e de responsabilização “[...] vêm ocorrendo em detrimento da melhoria de elementos estruturais relacionados ao processo educacional, tornando-se apenas um procedimento de racionalização dos recursos existentes, sem aportar investimentos substanciais às escolas.”

4.3.4 Preparação e treinamento dos alunos para os testes padronizados

Sobre a preparação dos alunos para as provas do Saeb e Saepe, sete familiares afirmaram que seus filhos recebem algum tipo de preparação específica para essas avaliações. Dentre os sete, apenas dois familiares indicaram o tipo de material que seus filhos recebem. Cinco relataram que a escola solicita sua colaboração nesse processo.

O Pai EJU8 afirmou que seu filho recebe preparação para os testes padronizados. Quando perguntado se a escola pede para a família ajudar os filhos a estudarem para essas provas, ele indica que “[...] **sim. Sempre dá um reforço** [a escola pede para ele dar um reforço].” O Pai EUR9, diante da mesma pergunta, afirmou: “[...] **vejo ele se preparando**, só não sei se é para o Saeb ou Saepe”. Entre os dez entrevistados, quatro informaram que os filhos recebem material preparatório para as avaliações externas, os demais indicaram não receber ou não saber.

A Mãe EMU3, quando questionada se seu filho leva para casa algum material, indica que sim, revelando: “**Leva, material que os professores dão e a gente treina com ele em casa também**”. A mãe também informou que o material é constituído por “[...] perguntas, algumas possíveis questões que vão cair na prova” (Mãe EMU3). O Pai EJU8 também explicou que seu filho recebe “**uma apostila, uma folha, um livro**”.

Práticas desse tipo vêm contribuindo para a redução de processos de aprendizagem do aluno a uma lógica de treinamento, conforme afirma Menegão (2015, p. 211), “[...] deixando em segundo plano as demais disciplinas e as outras dimensões da formação, limitando o ensino a atividades de treinamento para testes.” Desse modo, negligenciando propostas mais amplas da formação do aluno, como a criatividade, valorização dos conhecimentos culturais e senso crítico.

A centralidade da preparação para a realização de testes externos, segundo Szatkoki, (2014, p. 62), reduz o debate curricular “à organização de atividades preparatórias para a realização destes”. Assim, o treinamento para a realização de provas externas, diante de um sistema de responsabilização das escolas, eleva “[...] a preocupação dos diretores e professores em preparar seus alunos para os testes, levando ao estreitamento do currículo escolar” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 386).

A perspectiva do Estado educador nos permite compreender que esse processo integra a educação do consenso para a formação social brasileira e a manutenção do capitalismo

(Martins, 2011), e consiste na intervenção do Estado como poder centralizado para educar o ambiente social de modo geral (Gramsci, 1999, p. 237).

As entrevistas evidenciam que os sujeitos não possuem uma compreensão consolidada acerca das "políticas" de avaliação externa. O que se observa é que a aproximação dos familiares por sua implementação se dá, predominantemente, por meio da "operacionalização" dessas avaliações no contexto escolar, ou seja, por meio dos processos que envolvem a sua aplicação no cotidiano das instituições de ensino. Dessa forma, as informações que os familiares apresentaram acerca dessas políticas resultam mais da experiência prática vivida por eles e seus filhos no cotidiano das escolas do que de um entendimento dos fundamentos políticos dessas políticas e de suas proposições para a educação nacional.

4.3.5 Conhecimento sobre o recebimento pela escola, professores e seu filho, de premiação com base nos resultados das avaliações externas

Apenas três respondentes informaram que a escola, os professores e seus filhos já receberam alguma premiação com base nos resultados das avaliações externas do Saeb ou Saepe, no entanto, não souberam especificar qual prêmio ou o motivo da premiação, conforme dito pelo Pai EUR9: “[...] já teve prêmio sim, só não lembro se foi por conta desse resultado [da avaliação externa]”.

Quando perguntados se os professores ou gestores da escola receberam algum tipo de premiação relacionado aos índices educacionais, foi dito: “eu acho que sim. Esse ano [2024], ou ano passado” (Pai EJU8). A Mãe EMU3 também indica que acha que a escola recebeu, afirmando: “eu acho que já, agora não sei de certeza se foi pelo Saeb ou pelo Ideb, mas acho que já recebeu.” A mesma mãe também afirmou que seu filho recebeu uma premiação, “mas foi na Olimpíada de Matemática. Não sei, se encaixa nisso [Saeb e Saepe]”.

É importante destacar que, das cinco escolas selecionadas no presente estudo, quatro foram contempladas, com o Prêmio Criança Alfabetizada. Além disso, nas dependências das escolas foi observado um quadro com o Certificado de Premiação do Prêmio Idepe, que é uma iniciativa do Governo de Pernambuco que premia escolas, municípios e Gerências Regionais de Educação (GREs) que se destacam nos indicadores educacionais do estado, como o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe). Criado em 2017, o prêmio tem como objetivo orientar políticas públicas educacionais voltadas as avaliações externas.

Figura 14 - Prêmio Idepe recebido pela escola Umbuzeiro, indicada no *ranking* das 10 “melhores” escolas de Pernambuco



Fonte: Escola Umbuzeiro (2024).

A exposição do prêmio no espaço escolar, revela a influência dessas premiações no cotidiano escolar, fortalecendo a lógica da competitividade entre as escolas e de sua responsabilização pelos resultados, com pressão sobre professores e alunos a focarem seus esforços no alcance de resultados dos indicadores educacionais. Essa estratégia possui alto impacto para a educação pública, pelo seu elevado potencial de responsabilização aos professores, gestores, alunos e consequentemente as famílias (Ravitch, 2011).

Em relação à divulgação dos resultados da escola nas avaliações externas, somente três familiares indicaram ter tido acesso. Destes, dois familiares não souberam dizer onde e como tiveram acesso a essa informação.

A Mãe EMU3 indicou que “**os professores falam sobre o resultado**”. Quando questionada se acessa os resultados das avaliações externas pelas redes sociais, afirmou: “eu não lembro se [a escola] publica [nas redes sociais], mas a gente fica sabendo. **A escola avisa, o professor avisa, o diretor**” (Mãe EMU3). Observamos que o resultado das avaliações externas é pouco conhecido pelos familiares, consequentemente, pouco discutido nas reuniões convocadas pela escola.

4.3.6 Motivos e critérios utilizados para a definição da escola de seus filhos

Quando questionados se na definição da escola de seus filhos foram levados em conta os resultados das instituições no Saeb/Idep e Saepe/Idepe, oito familiares afirmaram que não consideraram esse critério. Dois familiares indicaram ter utilizado esse critério, mas não

souberam responder se esse resultado se refere ao Saeb ou Saepe. Nesse sentido, a Mãe EMU4 informou que se baseou no “[...] **resultado que eu ouvi falar pelas redes sociais. E assim, conversando entre amigos também.**”

Os familiares, que relataram não utilizar os resultados das avaliações externas, indicaram que na “escolha da escola” para seus filhos consideraram duas motivações que, na maioria das respostas, foram consideradas de forma conjunta: a reputação da escola, percebida como de “bom” ensino na comunidade, e a proximidade da residência.

Sobre a primeira motivação, a Mãe EMU3, por exemplo, mencionou que a escola foi selecionada pelo “[...] ensinamento, muito bom”. A Mãe EXU5 também afirmou que escolheu a escola “por conta mais do ensino” e relatou que “meu menino estudou em outra escola e eu não gostei muito”. Outra responsável alegou que “**a melhor escola daqui foi essa, né?** Foi a melhor escola. E, assim, como eu trabalhava aqui em Orobó, então **eu deixava ele aqui e ia para o trabalho**” (Mãe EBR2). Assim, essa mãe articulou as duas motivações identificadas, a reputação da escola e sua localização.

Do mesmo modo, a Mãe EUR10 selecionou a escola do filho pela localização, indicando: “**porque é perto** e porque também **eu já estudei aqui**, aí eu achei melhor colocar ele aqui”. Em seguida, disse: “porque é uma escola boa também”. O Pai EJU8, revelou que “já estudei aqui, nesse colégio. Acho muito bom, entendeu? **Acho muito bom a escola**”. Afirmou não ter usado resultados dos índices educacionais como critério para escolha da escola do filho.

A Mãe EXR6, ao responder qual motivo a levou a matricular seu filho na escola, informou que, “[...] na verdade eu sempre escutei falar muito bem da escola. Só, que não só foi ele que estudou aqui, a minha menina mais velha também estudou aqui. Aí a segunda minha filha ela estudou até o nono ano”. Acrescentou: “eu achei melhor [matricular na escola], **ficava mais perto**, como eu trabalhava em casa de família, **ficava mais perto pra ela ir pra casa**” (Mãe EXR6). Por sua vez, o Pai EUR9 atestou: “eu acho a escola de boa qualidade, *né...* e **próximo de casa**, professores são de qualidade.”

Pelas respostas obtidas, constatamos que quase a totalidade dos familiares não consideraram os resultados das avaliações externas na definição da escola de seus filhos. Essa definição foi feita considerando a “boa reputação” na comunidade em que está situada e, também, pela experiência pessoal ou familiar com a instituição. As respostas não evidenciaram que esse prestígio estivesse associado a elevados resultados nas avaliações externas e índices.

Essa constatação também foi feita por Costa e Koslinski (2012), em pesquisa que envolveu professores, diretores e familiares de alunos de escolas de Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. Os autores identificaram uma maior probabilidade “de os

familiares matricularem seus filhos em escolas de maior prestígio, mesmo que os critérios relacionados a resultados escolares não apareçam claramente em suas falas” (Costa; Koslinski, 2012, p. 204).

Embora a maioria dos respondentes declare desconhecer as políticas de avaliação externa, suas respostas evidenciam que possuem um conhecimento superficial e fragmentado sobre o tema. Não foram feitos relatos da participação das famílias em reuniões que tiveram como tema as intervenções dessas avaliações nos processos de ensino-aprendizagem de seus filhos, o que aponta para uma limitação no envolvimento dos familiares dos alunos na escola.

Foi observado que, no geral, as informações que os familiares possuem sobre tais políticas estão relacionadas aos processos de aplicação das provas nas escolas, envolvendo o treinamento dos alunos. Desse modo, esse conhecimento se restringe mais a aspectos relativos à operacionalização das avaliações nas escolas, o que tendo como referência Gramsci (2000), pode ser considerado como uma visão da “pequena política”, restrita às dimensões práticas e imediatas do cotidiano. Assim, não alcançam uma visão da “grande política” que envolve tais sistemas de avaliação, o sentido político dessas políticas e o projeto de sociedade e formação humana nelas presentes. Afinal, essas políticas expressam disputas em torno do projeto de educação pública no país e a própria concepção de Estado, dimensões que remetem ao conceito de “grande política” de Gramsci (2000) — aquela em que se define o rumo das transformações estruturais da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação contemplou a análise de documentos de política educacional, indicando que a família é mencionada na CF (1988), no ECA (1990), na LDBEN (1996), no Plano de Metas Todos Pela Educação (2007), no PNE (2014-2024). Identificamos que os documentos analisados não definem, com clareza, como deve ocorrer a participação da família na educação dos filhos. Com uma redação superficial sobre a relação família e escola, os referidos documentos legais deixam espaços para interpretações inadequadas, responsabilizando as famílias pela educação de seus filhos, sem apresentar orientações que auxiliem toda comunidade escolar a se envolver nos processos de definições de políticas educacionais e na gestão e organização da escola. Resende e Silva (2016) também perceberam essas ausências e indicaram que em todos os documentos que analisaram não constam, com detalhamento, como a família deve participar das decisões e ações que envolvam a educação dos alunos.

Ao analisar o Plano Nacional de Educação (2014), compararamos suas metas e estratégias com as do Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015) e do Plano Municipal de Educação de Orobó-PE (2015). Foi verificado que no PNE (2014-2024) a relação entre família e escola é abordada na Meta 2 e objetiva assegurar a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para a população de 6 a 14 anos. Essa mesma meta, com a estratégia 2.9, trata do “[...] incentivo à participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos” (Brasil, 2014), embora seja considerada “[...] uma formulação bastante geral, sem detalhamento das formas de realizar esse estreitamento de relações” (Resende; Silva, 2016, p. 41).

No PNE, também analisamos a Meta 7, que trata da indução aos estados e municípios para elevação do Ideb, a qual possui 36 estratégias estabelecidas. Dentre essas estratégias, identificamos quatro que apontam a importância da presença da família na escola para contribuir com a educação dos filhos e no monitoramento das políticas educacionais de avaliação externa. No Plano Estadual de PE, por sua vez, a Meta 7, também, se relaciona com a meta do PNE, porém só encontramos duas estratégias e, no Plano Municipal, na mesma meta, não constatamos estratégias que orientam para a participação da família.

O estudo também possibilitou revelar que a proposta de “Escolha da Escola” pode intensificar a ênfase nas políticas de avaliação externa em larga escala, contribuindo para a implantação de um “quase mercado” na educação pública, em que os pais deveriam usar os índices e resultados obtidos pelas escolas para “escolher” a instituição em que matriculariam os seus filhos. No entanto, a pesquisa evidenciou que os pais entrevistados não levam em conta

esses resultados para realizarem a matrícula de seus filhos, à medida que consideram a proximidade da escola com sua residência e a reputação da escola, assim percebida como possuidora de “bom” ensino na comunidade.

Ao tratarmos das diversas configurações familiares, evidenciamos a família tradicional, entendida como uma unidade composta por pai, mãe e filhos. Também consideramos as famílias monoparentais, nas quais o pai ou a mãe são chefes de família sozinhos, sem o suporte de um parceiro ou parceira, as famílias formadas por casais do mesmo sexo e as famílias compostas por avós e netos (famílias nucleares), entre outras configurações.

A investigação também identificou a atuação do Estado em sentido estrito e no sentido ampliado – sociedade política e sociedade civil - difundindo discursos que legitimam a participação da família nas avaliações externas como instrumentos indispensáveis para a melhoria da educação. Foram analisadas duas iniciativas, uma no portal *Nova Escola* e uma no *Lunetas*, que por meio de publicações em seus *sites* orientam que a família deve assegurar a participação dos alunos nas avaliações externas, indicando, ainda, que no cotidiano escolar é necessário que aconteça o treinamento para os testes padronizados. A convocação da família também acontece por meio de publicações que comunicam a imagem idealizada de famílias participativas como a solução para os problemas educacionais. Desse modo, a disseminação de discursos hegemônico sobre a relação escola-família e o desempenho educacional dos filhos em avaliações externas reforçam a agenda neoliberal que corresponsabiliza a família, legitima os atores privados no campo educacional, desresponsabiliza o Estado e coloca a participação da família como capaz de superar os desafios da educação pública.

Verificamos que no município de Orobó há duas políticas de avaliação educacional. O Saremo, que é o modelo de avaliação interna da rede municipal de ensino, que aplica avaliação aos alunos para aferir sua aprendizagem e treiná-los para o Saeb e Saepe. O Saremo não possui normativa legal de criação e implantação. Analisamos o Decreto nº 32, de 6 de setembro de 2022, que formaliza a escolha de Diretores Escolares para atuarem na rede municipal de ensino de Orobó, por um mandato de três anos. Entre os critérios de seleção, constatamos a consulta à comunidade escolar, envolvendo os familiares dos alunos.

Desse modo, a pesquisa buscou analisar como as políticas de avaliação externa são percebidas pelos responsáveis dos alunos da educação básica, investigando a materialização das iniciativas de responsabilização educacional que acontece em Pernambuco, estado onde estão situadas as escolas investigadas. Percebemos uma forte atribuição das políticas de *accountability* nas iniciativas de avaliação externa em Pernambuco, levando-nos a questionar se essa constante poderia atingir os familiares dos alunos.

A primeira edição das avaliações externas no Brasil ocorreu em 1990 e, ao completar 35 anos de existência, vêm se configurando em uma política de alto impacto para educação pública brasileira, sendo utilizada como instrumento de regulação educacional. Apesar dessa longa existência, a pesquisa revelou que os familiares entrevistados possuem conhecimento reduzido e superficial acerca das políticas de avaliação externa. Os pais demonstraram entender essas políticas como um instrumento que avalia o aluno ou a escola ou a educação do município ou a educação do estado. Apresentaram essas políticas de avaliação externa como positivas, considerando-as necessárias. Foi identificado que a compreensão dos familiares é limitada, mas existente. A investigação também evidenciou as condições econômicas em que os entrevistados se encontravam, apontando que a participação da família na vida escolar dos alunos está relacionada ao contexto socioeconômico.

Embora a maioria dos respondentes tenha declarado desconhecer as políticas de avaliação externa, suas respostas evidenciam que possuem um conhecimento superficial e fragmentado sobre o tema. Não foram feitos relatos da participação das famílias em reuniões que tiveram como tema discutir as intervenções dessas avaliações nos processos de ensino-aprendizagem de seus filhos, o que aponta para uma limitação no envolvimento dos familiares dos alunos na escola.

Foi observado que, no geral, as informações que os familiares possuem sobre tais políticas estão relacionadas aos processos de aplicação das provas nas escolas, envolvendo o treinamento dos alunos. Desse modo, esse conhecimento se restringe mais a aspectos relativos à operacionalização das avaliações nas escolas, o que tendo como referência Gramsci (2000), pode ser considerado como uma visão da “pequena política”, restrita às dimensões práticas e imediatas do cotidiano. Assim, não alcançam uma visão da “grande política” que envolve tais sistemas de avaliação, o sentido político dessas políticas e o projeto de sociedade e formação humana nelas presentes. Afinal, essas políticas expressam disputas em torno do projeto de educação pública no país e a própria concepção de Estado, dimensões que remetem ao conceito de "grande política" de Gramsci (2000) — aquela em que se define o rumo das transformações estruturais da sociedade.

Esta pesquisa, não só reitera a ausência de estudos sobre a participação da família nos processos de avaliação externa em larga escala, como também apresenta um olhar detalhado sobre como elas são distanciadas dos processos de tomada de decisões que envolvem a educação de seus filhos, incluindo o campo das avaliações externas. A nosso ver, isso reforça a importância de a família exercer o pensamento crítico acerca das políticas educacionais, para que possam ocupar espaços de opinião e decisões, rompendo com as formas de controle,

responsabilização e regulação da educação pública hoje conhecidas. Assim, este estudo que se situar no caminho para valorização da participação da família nas políticas educacionais, para transformação educacional e social e, principalmente, para a superação dos desafios que se estabelecem na sociedade de classes em que estão inseridas.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R. F; BERTAGNA, R. H.; PAIVA, G.; XIMENES, S. **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira:** consequências da mercantilização para o direito à educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 166p.
- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019.
- AHLERT, A. O neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 125-140, dez. 2005.
- ALBERTO, M. de F. P.; SANTOS, D. P. dos; LEITE, F. M.; LIMA, J. W. de; WANDERLEY, J. C. V. O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 293-302, 2011.
- ALBINO, A. C. A. Autonomia curricular na voz docente: significações políticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1381-1402, jul./set. 2020.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.
- ALMEIDA, J. L.; OLIVEIRA, E. M.; ARNONI, M. E. B. **Mediação Dialética na educação escolar: teoria e prática.** São Paulo: Loyola, 2007.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ATAÍDES, F. B. **A avaliação nacional da alfabetização (Ana) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016).** 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, 2019.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa; São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa; São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, L. S. Evolução histórica e legislativa da família. 10 anos do código civil: aplicação, acertos, desacertos e novos rumos. Rio de Janeiro: EMERJ, 2013.

BARROSO, J. A Escola Pública: Regulação, Desregulação e Privatização. Lisboa: Edições ASA, 2003.

BRAGA, L. S. A luta em defesa da educação pública no Brasil (1980-1996): obstáculos, dilemas e lições à luz da história. Marília: Lutas anticapital, 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 1º jan. 1916.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023. Institui o Programa Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada Variável e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14601.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Resolução nº 1, de 28 de julho de 2023. Estabelece diretrizes, normas e procedimentos para a operacionalização do Programa Bolsa Família - PBF e do Programa Auxílio Gás dos Brasileiros - PAGB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Relatório completo do Cadastro Único. **Cidadania.gov**, c2024. Disponível em: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/ri/pbfcad/relatorio-completo.html>. Acesso em: 29 de julho de 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Novas estimativas de pobreza e baixa renda para o Cadastro Único. **Informe nº 59 • 03 de janeiro de 2025**. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/MDS/2_Acoes_e_Programas/Cadastro_Unico/Info_rmes/2024/Informe_Cadastro_Uncio_N_59.pdf. Acesso em: 24 de junho de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRAZ, M. S.; BENEVIDES, A. de A.; GOMES, J. W. F.; BARBOSA, R. B. O impacto da cota-parte do ICMS no acesso educacional: uma análise de curto e longo prazo. **Revista Brasileira de Economia**, v. 74, n. 1, p. 1-25, 2020.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e política educacional**: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

CARNUT, L.; FAQUIM, J. Conceitos de família e a tipologia familiar: aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família. **J Manag Prim Health Care**, v. 5, n. 1, p. 62-70, 2014.

CARDELLI, D. T.; ELLIOT, L. G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S. de; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CARNOY, M. **Estado e Teoria política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba**: porque seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CASANOVA, L. V.; FERREIRA, Valéria Silva. A relação escola-família nos documentos da política para a educação básica: que relação se induz? **Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 1-14, maio-ago. 2021.

CASSETARI, N. **Remuneração variável para professores**: revisão da literatura e desdobramentos no Estado de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CASTRO, A. M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (org.). **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Líber, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013. Estabelece normas para a habilitação, celebração de casamento civil ou de conversão de união estável em casamento entre pessoas do mesmo sexo. **Diário da Justiça Eletrônico**, Brasília, DF, 15 maio 2013. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1754>. Acesso em: 29 jul. 2024.

COSTA, M. da.; KOSLINSKI, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 195-213, maio/ago. 2012.

COSTA, A. C. M.; COSTA, M. S. F. P. M. **Participação: elementos para compreensão do conceito**. Goiânia: PUC-Goiás, 2023.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CRUVINEL, A.; SANTOS, P. O avanço e o retrocesso da educação brasileira: um paradoxo entre o IDEB. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v. 5, n. 1, p. 142-170, 2018.

DERISSO, J. L. Marxismo e história da família: resposta aos opositores da chamada “ideologia de gênero” na educação. In: Seminário Nacional do HITEDBR, 10., 2016, Campinas. Campinas, 2016. p. 1-16.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. *Introduction: the discipline and practice of qualitative research*. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (org.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005, p. 1-32.

DUARTE, M. R. T.; SARAIVA, A. de L. O Regime de Colaboração e a Legislação Educacional: federalismo e relações intergovernamentais no Brasil. **Fundação João Pinheiro Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 6, n. 2, 239-260, 2021.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Trad. Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1984. (Coleção Perspectivas do homem).

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. 2008. In: SILVA, J. (org.). **Políticas Educacionais em Debate**. São Paulo: Editora XYZ, 2008.

FARIAS, C. C. de (coord.). **Temas atuais de Direito e Processo de Família**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

FARIAS, A. M. Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 735-765, ago. 2021.

FONSECA, M. T. N. M. Famílias e políticas públicas: subsídios para a formulação e gestão das políticas com e para famílias. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 1, n. 2, dez. 2006.

FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 52, p. 232-246, mai.-ago. 2016.

FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. Educação pública como direito social: desafios para a construção de um sistema articulado no Brasil. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 502-512, set./dez. 2019.

FERNANDES, F. **A conspiração da escola pública**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FIGUEIREDO, C. A. P. de. Evolução histórica da família no brasil. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca**. v. 17, n. 2, dez. 2022.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas a um começo na educação infantil e no ensino fundamental. In: FURLANI, J. (org.) **Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico racial numa proposta de respeito às diferenças**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2008. p. 71-101.

FLACH, S. de F. O pensamento de Antonio Gramsci e as pesquisas sobre políticas educacionais. **Revista de estudos teóricos y epistemológicos em políticas educativas**, v. 5, p. 1-18, 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FONSECA, M. T. N. M. **Famílias e políticas sociais**: subsídios teóricos e metodológicos para a formulação e gestão das políticas com e para famílias. 2002. Dissertação (Mestrado) - Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2002

FRANCIONI, G. **L'Officina Gramsciana**. Nápoles: Bibliopolis, 1984.

FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521. 2007.

FREITAS, L. C. de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

FREITAS, L. C. de. Dossiê: “Políticas Públicas de Responsabilização na Educação”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012a.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012b.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

GALVÃO, C. M.; SAWADA, N. O.; TREVIZAN, M. A. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, v. 12, n. 3, p. 549-556, maio-jun. 2004.

GALVAO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014.

GOMES, Maria das Graças Correia. DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Participação dos pais e alunos no cenário da gestão democrática. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro/ Vol. 23, n.44/ p. 05-17/ Set-Dez. 2013.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educacionais**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá. Programa Criança Alfabetizada: concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. **ATTENA - Repositório Digital da UFPE**, Caruaru, 2021.

GONÇALVES, Patricia Martins. **O discurso “Criança e Natureza”: uma análise crítica da construção da Educação Ambiental na Educação Infantil**. 2021. (Tese Doutorado em Educação). **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2021. Orientador: Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. v. 3. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p. 1-20, 2021.

HOUZEL, D. As implicações da parentalidade. In: SOLIS-PONTON, L. (org.). **Ser pai, ser mãe Parentalidade**: um desafio para o terceiro milênio. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mapa de Orobó/PE**. IBGE Cidades, c2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/orobo/panorama>. Acesso em: 19 ago. 2024.

JORNAL DO COMERCIO. **Veja as 50 escolas municipais de Pernambuco premiadas no Programa Criança Alfabetizada**. 21 jun. 2022. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2022/06/15029170-veja-as-50-escolas-municipais-de-pernambuco-premiadas-no-programa-crianca-alfabetizada.html>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MELO, R. Q. e. **As guerras da escolha da escola**. Lisboa: Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, 2016.

MOREIRA JUNIOR, Orlando Moreira. **As cidades pequenas na região metropolitana de Campinas-SP**: dinâmica demográfica, papéis urbanos e (re)produção do espaço. 2014. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

MOREIRA JUNIOR, Orlando Moreira. Produção do espaço urbano em cidades pequenas: alguns apontamentos a partir de um estudo de caso. **Anais do XIV Encontro Nacional da Anpur**. Maio, 2011, Rio de Janeiro.

MOUSNIERA, Conceição A. Nova família à luz da Constituição Federal, da legislação e do novo código civil. **Revista da EMERJ**, v. 5, n. 20, 2002.

LAGARES, Rosilene; NARDI, Elton Luiz. Da introdução de dispositivos de *accountability* em educação na Amazônia tocantinense à (re)configuração de arranjos institucionais de gestão – lógica da regulação por resultados. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.15 – 2020.

LAVAL, C. Estado neoliberal e retrocessos democráticos nas políticas públicas de educação. [Entrevista cedida a] Maria Vieira da Silva. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 522-529, maio/ago. 2022.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n.3, p. 19-30, 1999.

LEMON, Daniele Franchini de; SOLIGO, Valdecir. Da gênese à consolidação dos testes padronizados no Brasil: o sistema de avaliação da educação básica. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 41, p. 747-772, out./dez. 2021.

LEVIN, H. *Educational vouchers: effectiveness, choice, and costs*. **Journal of Policy Analysis and Management**, New Jersey: Wiley-Blackwell, v. 17, p. 373-392, 1998.

LIMA, Licínio C. **Gestão das escolas secundárias**: a participação dos alunos. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

LIRA, Patrícia Rocha de Brito. **A atuação do governo federal na disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira (1995-2012)**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

LYRA, Edmar. **Educação de Orobó fica novamente entre os dez melhores municípios do estado**. Disponível em: <https://www.edmarlyra.com/educacao-de-orobo-fica-novamente-entre-os-dez-melhores-municipios-do-estado/>. Acesso em: 04 jul. 2024.

KLEES, Steven J.; EDWARDS, D. Brent Jr. Privatização da educação: experiências dos Estados Unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 679-680, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206002>.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológico da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século**. **Editora vozes**, Petrópolis, 1998, p. 55-75.

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 9-29, abr. 2021a.

OLIVEIRA, C. B. E., MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 27, 99-108. 2010.

OLIVEIRA, José Sebastião de. Fundamentos constitucionais do direito de família. **Revista dos Tribunais**. São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Josineide Maria de. **A atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira: um estudo da iniciativa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc) (2019-2022)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024.

MAROY, C. Présentation du numéro thématique “Sociologie des régulations de l’enseignement: une comparaison européenne”. **Recherches Sociologiques, Louvain**, v. 35, n. 2, p. 1-4, 2004.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./set. Campinas, 2013.

MARTINS, André S. O Estado educador: notas para a reflexão. In: ANDRADE, Juarez de; SOUZA, Custódio Furtado de; PAIVA, Lauriana G. (org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Editora UFJF, Juiz de Fora, p. 72-90, 2011.

MARTINS, Bárbara Amaral; RÜCKERT, Fabiano Quadros. O Programa Bolsa Família e a educação: uma análise da produção científica brasileira fundamentada na base de dados SciELO (2003–2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240061, 2019.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 31, n. 1, p. 4-20, jun. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. (Feuerbach). trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. **Hucitec**, São Paulo, 1991.

MARX, K. **Manifesto comunista** Tradução de Álvaro Pina. Boitempo, São Paulo, 2005.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOUSNIER, Conceição A. A nova família à luz da Constituição Federal, da legislação e do novo Código Civil. **Revista da EMERJ**, v. 5, n. 20, 2002.

NARDI, Elton Luiz; LAGARES, Rosilene; BEARZI, Ana Elica. Regulação por resultados e reconfigurações em arranjos institucionais endereçados ao governo democrático da educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e36571, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3023>. Acesso em: 15 jan. 2025.

NASCIMENTO, Pedro. **O conceito de Accountability na Ciência Política Brasileira**: uma Introdução. Editora da Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande: EDUEPB, 2023.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, v. 1, p. 49-55, jan./abr. 2006.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Escolas charter e escolha escolar: contexto de implementação e gênese da proposta nos EUA. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-19, e-23211.028, 2024.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62 jul.set. 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, nº 7. 1998.

NOSELLA, Paolo. A atual política para educação no Brasil: **a escola e a cultura do desempenho**. **Revista Faz Ciência**, Paraná, v. 12, n. 16, P. 37-56, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Josilene Maria de. **Responsabilização educacional na rede estadual de ensino de Pernambuco**: desdobramentos do termo de compromisso e responsabilidade na ótica de gestores escolares (2008-2018). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

OLIVEIRA, J. M.; SILVA, A. F. Sistema de avaliação de Pernambuco (SAEPE) e suas implicações na atuação do gestor escolar. **Seminários Regionais Anpae**. 2021. Acesso em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero8/EIXO1/E1-ANDREIA-FERREIRA-DA-SILVA-JOSILENE-MARIA-DE-OLIVEIRA-.pdf>.

OROBÓ. Decreto Municipal nº 32/2022, de 6 de setembro de 2022. Dispõe sobre Processo de seleção de escolha de Diretores Escolares de Orobó/PE. Orobó, PE, 6 set. 2022.

OROBÓ. Lei Municipal n.º 1.003, de 18 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação de Orobó/PE e dá outras providências. Site da Prefeitura Municipal de Orobó, Orobó, PE, 18 jun. 2015. Disponível em: https://orobo.pe.gov.br/wp-content/uploads/PLANEJAMENTO/PME_2015_2025.pdf.

MACHADO, Daniele de Almeida; VESTENA, Rosemar de Fátima. Diferentes configurações familiares na escola: uma reflexão para seu acolhimento. **Revista Itinerarius Reflectonis.** V. 13, n.2, 2017.

MOURA, Aline de Carvalho; CRUZ, Andreia Gomes da. As políticas educacionais e o agravamento da desigualdade social: considerações acerca do governo Bolsonaro. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 7, n. 12, p. 01-19, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais.** Revista Intermeios, 2º. ed. São Paulo, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública.** Xamã, 3º. ed. São Paulo, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** Ática, 2ªed. São Paulo, 1998. p. 107-114.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília. v 73, n. 1 74, p.255-290, maio/ago. 1992.

PERNAMBUCO. Decreto n.º 49.445, de 16 de fevereiro de 2020. Recife, Pernambuco **set. 2020.**

PERNAMBUCO. Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008. Institui o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Pernambuco, 2008.

PERNAMBUCO. Decreto nº 47.729, de 15 de julho de 2019. Recife, PE, 15 de jul. de 2019.

PERNAMBUCO. Lei nº 10.489 de 02 de outubro de 1990. Recife, 02 de out. de 1990.

PERNAMBUCO. Lei nº 16.616, de 15 de julho de 2019. Modifica a Lei nº 10.489, de 2 de outubro de 1990. Recife, PE, 15 de jul. de 2019.

PERNAMBUCO. Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019. Institui o Programa Criança Alfabetizada. Pernambuco: Assembleia Legislativa de Pernambuco, 2019c.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A redefinição do papel do estado e a política educacional no brasil dos anos 90.** 1999. (Tese de doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

PINTO, J. M. R. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Política educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Sulina. Porto Alegre, 2011.

RESENDE, T. F.; Nogueira, C. M. M; Viana, M.J.B. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62 jul. set. 2015.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 2016.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; SILVA, Andréia Ferreira da; RODRIGUES, Jonas da Silva. **Garantia do direito à educação nos estados da região Nordeste: indicadores** sociais, acesso e condições de oferta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil. 34 ed. Petrópolis: **Vozes**, 2009.

SANTANA, M. R. R.; JUSTINO, J. D. G.; ALMEIDA, S. M. C. (2020). Envolvimento dos encarregados de educação na escola: perspectiva dos professores. **Psicologia em Pesquisa**, 14(1), 1-17. DOI: 10.34019/1982-1247, 2020, v14.27418.

SANTOS, Joedson Brito dos. Avaliação em larga escala na educação básica: uma discussão sobre o uso dos resultados para melhorar a educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 26, n. 1, p. 9-27, jan.-jun. 2017.

SANTOS, Maria Auxiliadora dos. SOUZA, Rafael Machado de. Os diversos tipos de famílias no Brasil. **Reiva Revista**, v. IV, n. 4, 2021.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Record, 6º. ed. Rio de Janeiro e São Paulo, 2001.

SANTOS, Sâmia Maria Lima dos. **Desdobramentos do prêmio escola nota dez na organização e na gestão de uma escola municipal do Crato/CE**. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

SAMPAIO R.F.; MANCINI M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Bras. Fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SARAIVA, Lisiane Alvim. WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, out./dez. 2013.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Autores Associados: Campinas, 1997.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador?* **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./abr., 2015.

SILVA, Andréia Ferreira da. GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Desigualdades, avaliação externa da educação básica e as (re)configurações do Saeb: breves reflexões. **Anpae**. v. 2. p. 16-42. Brasília, DF, 2022.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de *accountability* na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 509-526, mai./ago. 2016.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 8, p. 63-73, jul./dez. 2010.

SILVA, A. F.; SILVA, L. L.; FREIRE, A. M. S. Políticas de *Accountability* na Educação Estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 33, p. 1-25, 2022.

SILVA, A. F.; Oliveira, J. M. Sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE) e suas implicações na atuação do gestor escolar. **Revista de Educação**, 10(2), 50-65.

SILVA, Edva Emanuelle Gomes; SILVA, Givanildo. Avaliações externas e *accountability* como políticas de regulação da educação. **Dialogia**, São Paulo, n. 45, p. 1-13, maio /ago. 2023.

SILVA, Luciana Leandro da; MEDEIROS, Carlos Augusto de; HYPOLO, Álvaro Moreira. Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente: repercussões das avaliações externas nas redes e escolas públicas de Campina Grande (PB) e Pelotas (RS). In: SILVA, Luciana Leandro da; HYPOLO, Álvaro Moreira; MEDEIROS, Carlos Augusto de (org.). **Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente:** repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2021.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno do Cedex**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226. 2009.

SIMÕES, Armando Amorim; ARAUJO, Erika Amorim; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; ALVES, Fabiana de Assis. ICMS-educacional: simulação de alternativas para criação de incentivos fiscais à melhoria do desempenho escolar municipal. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, p. 128-161, 2021.

SOARES, Edinho. **Educação de Orobó:** por mais um ano é destaque. Disponível em: <https://edinho-soares.blogspot.com/2019/03/educacao-de-orobo-por-mais-um-ano-e.html>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. educ.**, SP, n. 48, p. 13-23, jun. 2019.

SOUZA, Celestina Maria Pereira de; LUDUVICE, Paulo Vinícius Santos Sulli; GONÇALVES, Ítalo Bruno Paiva; SANTANA DOS SANTOS, Jocyléia. O ICMS Educacional como instrumento para a institucionalização e gestão dos sistemas municipais de educação tocantinenses. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2024.

SOUZA, Elizete Alves de. **Pacto pela aprendizagem na Paraíba – Pacto Soma/PB – e os processos de reconversão docente (2017-2021)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024.

SOUZA, Vilma Aparecida de; RICHTER, Leonice Matilde; SILVA, Lázara Cristina da. Políticas de avaliação externa e a medicalização da educação: dos sentidos do “não aprender” até o “não ensinar”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 5, p. 1-8, 2020.

SZYMANZKI, Heloísa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Liber Livro, 2ºed. Brasília, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. Atlas. São Paulo, 1987.

WATSON, Louise. RYAN, Chris. **Escolha, vouchers e consequências para as escolas públicas de ensino médio**: lições da Austrália. jun. 2009.

VEIGA, I. Fonseca, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 6. ed. Campinas SP, 2001.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.22,n. 50, p. 419-434, set/dez, 2011.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22,n. 50, p. 419-434, set/dez, 2011.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
REALIZADA COM OS PAIS**

Bloco 1: Relação aluno, familiares e escola

1. Quantos filhos você tem matriculados na escola? Desde qual ano?
2. Qual(is) motivo(s) o levaram a matricular o(s) seu(s) filho(s) nesta unidade de ensino?
3. Na definição da escola de seu filho, você considerou os resultados dela no Saeb/Ideb ou Saep/Idepe?
4. Você participa da vida escolar de seus filhos? Como? Em quais momentos?
5. Sente-se motivado pela escola a participar? Como você descreveria a comunicação? Ou a relação? Entre a escola e os familiares dos alunos?
6. A escola do seu filho tem rede social (WhatsApp/Instagram/Facebook)? Você as acompanha? Quais assuntos/temas são divulgados nestas redes?
7. Você participa de reuniões ou eventos na escola do seu filho? Quais? Com qual frequência? Quais temas são mais abordados nestas reuniões?
8. Você participa dos processos de tomada de decisão da escola? Se sim, de que forma? Em relação a quais assuntos? Se não, gostaria de participar? De que forma você acha que sua participação poderia contribuir?
9. Como você percebe a disponibilidade dos professores e da direção/coordenação da escola para conversar sobre o seu filho?

Bloco 2: Avaliações externas, Saeb e Idepe

10. Você sabe o que é o Ideb e Idepe? Para que eles servem?
11. Se sim, qual sua opinião sobre seus filhos serem submetidos a avaliações externas (Saeb/Saepe/) utilizadas para aferir a qualidade da educação ofertada pela escola?
12. Você já foi convidado pela escola ou Secretaria de Educação a participar de alguma reunião, encontro ou ação que trate do Saeb e Saepe, Ideb e Idepe?
13. Você participou de reunião na escola sobre o tema Saeb e Saepe, Ideb e Idepe? Como aconteceu? Quais informações foram repassadas?
14. Você tem ou teve acesso aos resultados da escola de seu filho no Saeb e Saepe, Ideb e Idepe? Como? Quando?
15. Seu filho recebe preparação para as provas do Saeb ou Saepe? Como? De que tipo? Onde?
16. A escola de seu filho solicita que você colabore na preparação do seu filho para as provas do Saeb ou Saepe? Como?
17. A escola de seu filho já recebeu prêmio tendo como referência os resultados no Saeb e Ideb ou Saepe e Idepe? Qual premiação?
18. Os professores ou gestores da escola de seu filho receberam prêmio tendo como referência os resultados no Saeb e Ideb ou Saepe e Idepe? Qual premiação?
19. Seu filho já recebeu algum prêmio que teve como critério os resultados dele nas provas – Saeb/Ideb ou Saep/Idepe? Qual prêmio? Quando foi?

- Para os pais membros do Conselho Escolar:

20. Você participa ou participou de alguma reunião do conselho escolar? Se sim, na reunião foram discutidos os resultados do Saeb/Ideb ou Saep/Idepe?

21. Como você analisa as provas e premiações vinculadas ao Saeb/Ideb ou Saep/Idepe? Você acha essas provas importantes? Quando você estudou, existiam estas avaliações? Para você, foi melhor ou pior, ou indiferente à sua criação?

Bloco 3: Perfil dos familiares

22. Qual é a sua idade?

23. Qual é o seu nível de escolaridade?

() não possui () fundamental anos iniciais () fundamental anos finais () ensino médio () superior.

24. Qual é a sua ocupação/profissão?

25. Qual é a renda mensal média do seu domicílio?

() até 1 salário mínimo () até 2 salários mínimos () superior a 2 salários mínimos

Quantas pessoas compõem a sua família, que reside na mesma casa?

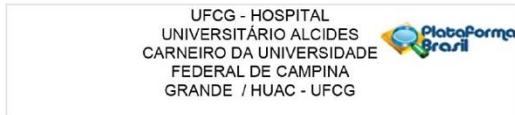
26. A sua moradia é:

() própria () alugada () cedida () emprestada () ocupada () Outros:

27. Quais são as suas principais dificuldades em relação ao acesso à educação escolar e ao acompanhamento do seu filho?

28. Você recebe o benefício do Programa Bolsa Família? Se sim, é motivado pela escola a incentivar a frequência do seu filho?

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 6.700.953

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

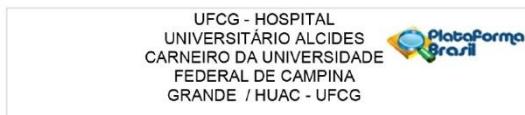
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P PROJETO_2257857.pdf	23/01/2024 10:28:12		Aceito



Continuação do Parecer: 6.700.953



Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_assinad o.pdf	03/12/2023 20:57:04	ARLINDO CAITANO DA SILVA	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/11/2023 20:53:27	ARLINDO CAITANO DA SILVA	Aceito



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

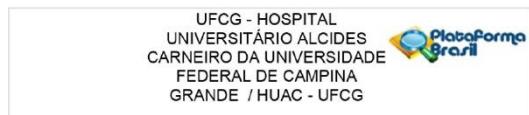
Titular da Pesquisa: A COMPREENSÃO DE PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS
Pesquisador: ARLINDO CAITANO DA SILVA
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 77024923.9.0000.5182
Instituição PropONENTE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.700.953

Apresentação do Projeto:

De acordo com o pesquisador a presente pesquisa vinculada à Linha 1 – História, Política e Gestão Educacionais do PPGEdu/UFCG, em fase inicial de desenvolvimento, tem como objetivo geral analisar a compreensão dos pais/responsáveis de estudantes das escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de Orobó/PE acerca das avaliações externas em larga escala vinculadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Seep). OBJETIVO GERAL: Analisar a compreensão dos pais/responsáveis de estudantes matriculados nas escolas da rede municipal de ensino fundamental de Orobó/PE em relação às avaliações externas, suas finalidades, expectativas e contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos. LÓCUS DE PESQUISA: Escola Municipal Jundiaí que oferta o Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, e a Escola Municipal Orobóense, que oferta o Ensino Fundamental anos iniciais, ambas pertencentes a rede pública municipal de Orobó/PE. O município foi selecionado por possuir escolas com elevado índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no estado de Pernambuco, conhecido nacionalmente por sua política de gestão da educação por resultados, com a implantação de políticas de responsabilização e de prestação de contas. Os sujeitos da



Continuação do Parecer: 6.700.953

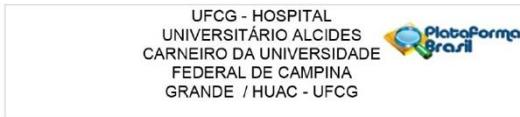
investigação, serão 10 pais/responsáveis de estudantes matriculados em turmas de 9º ano e 5º do Ensino Fundamental, que realizam as avaliações do Saeb e Seep. O ESTUDO BUSCARÁ RESPONDER A QUESTÕES CRUCIAIS: como os pais percebem as avaliações externas? Como suas percepções são influenciadas por ideias e discursos hegemônicos sobre a importância dessas avaliações? Até que ponto os pais internalizam e aceitam essas ideias como parte de seu entendimento sobre o sucesso educacional de seus filhos? METODOLOGIA: Instrumentos de coleta de dados. Entrevista semiestruturada e análise de documentos. Esses instrumentos, servirão de alicerce para a análise e compreensão das afirmações dos sujeitos investigados, em relação às avaliações externas e, as informações obtidas serão úteis não apenas para o resultado da pesquisa, mas têm a presunção de um caminho que possibilitará dar voz e vez aos pais/responsáveis, para que sejam cidadãos protagonistas que opinam e mobilizam-se na luta contra implantação de políticas educacionais de caráter privatista, evitando prejuízos a educação de seus filhos/estudantes. RISCOS DA PESQUISA A resposta a este instrumento não apresenta riscos conhecidos à saúde física e mental dos participantes. Contudo, podem haver riscos de desconforto, cansaço e constrangimento durante a resposta ao questionário, haja vista que esse tipo de atividade demanda tempo para reflexão e registro de respostas. Diante dos riscos, a pesquisa oferece informações aos participantes e os deixam cientes que poderão optar por não querer mais participarem da pesquisa. Nesse caso, o respeito predominará, e se solicitado os mesmos serão retirados da pesquisa, conforme quiserem. Os dados pessoais dos entrevistados serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. COMITÉ DE ÉTICA A pesquisa será submetida ao comitê de ética, onde assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 510/2016 e suas normatizações complementares, homologadas nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado. Nos comprometendo a realizar a coleta de dados indicada no projeto, somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Campina Grande (CEP/HUAC-UFCG), os dados serão coletados.

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n
Bairro: São José **UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n
Bairro: São José **UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE **CEP:** 58.107-670
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

Página 01 de 06

Página 02 de 06



Continuação do Parecer 6.700.953

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador elenca como objetivos:

Objetivo geral

Analisar a compreensão dos pais/responsáveis de estudantes matriculados nas escolas da rede municipal de ensino fundamental de Orobó/PE em relação às avaliações externas, suas finalidades, expectativas e contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos.

Objetivos específicos

✓ Identificar e analisar o que os pais/responsáveis conhecem acerca das iniciativas de avaliação externa Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) e seus índices IdEB e IdePE;

✓ Apreender se os pais/responsáveis conhecem os desdobramentos das iniciativas de avaliação externa para as escolas e seus profissionais e se participam de eventos e ações que envolvem estas avaliações;

✓ Investigar se os pais/responsáveis consideram os índices educacionais para orientar a escolha da escola de seus filhos e para a avaliar a qualidade do ensino recebido por seus filhos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador descreve como riscos e benefícios da pesquisa:

Riscos:

A resposta a este instrumento não apresenta riscos conhecidos à saúde física e mental dos participantes. Contudo, podem haver riscos de desconforto, cansaço e constrangimento durante a resposta ao questionário, haja vista que esse tipo de atividade demanda tempo para reflexão e registro de respostas. Diante dos riscos, a pesquisa oferece informações aos participantes e os deixam cientes que poderão optar por não querer mais participarem da pesquisa. Nesse caso, o respeito predominará, e se solicitado os mesmos serão retirados da pesquisa, conforme quiserem. Os dados pessoais dos entrevistados serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n	Bairro: São José	CEP: 58.107-670
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE	
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523	E-mail: csp@huac.ufcg.edu.br

Página 03 de 06



Continuação do Parecer 6.700.953

Benefícios:

A pesquisa também produzirá bastantes benefícios, dentre eles:

- Reconhecer a participação dos pais/responsáveis dos estudantes, como necessárias para educação de seus filhos;
- Valorizar a opinião dos pais/responsáveis dos estudantes, sobre as políticas educacionais brasileira;
- Reconhecer a necessidade de garantir os direitos dos pais/responsáveis dos estudantes, indicados na Constituição Federal de 1988.
- Contribuir com o processo de visibilidade, reconhecimento e valorização de sujeitos (pais/responsáveis dos estudantes), que são historicamente invisibilizados no processo de participação escolar de seus filhos e no processo de opinião sobre a definição de políticas públicas educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao sistema:

- Projeto completo
- Folha de rosto
- Termo de Compromisso dos pesquisadores
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Termo de Anuência Institucional
- Cronograma
- Orçamento
- Instrumento de coleta de dados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n	Bairro: São José	CEP: 58.107-670
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE	
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523	E-mail: csp@huac.ufcg.edu.br

Página 04 de 06