



2018

**MESTRADO PROFISIONAL  
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA: UMA PROPOSTA PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO  
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

**NOME DO AUTOR**

**CENTRO DE ESTUDOS UNIFICADOS  
BANDEIRANTE - SANTOS – SP**

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**PAOLO CIVITA**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA: UMA PROPOSTA  
PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

**SANTOS**

**2018**

**PAOLO CIVITA**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA: UMA PROPOSTA  
PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Produto apresentado à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Mariangela Camba

**SANTOS**

**2018**

*“O ato de usar a avaliação da aprendizagem dentro da escola, hoje configurada como investigação e intervenção a serviço de obtenção de resultados bem-sucedidos, é um ato revolucionário em relação ao modelo social vigente. Significa agir de modo inclusivo dentro de uma sociedade excludente; para tanto há a necessidade de comprometimento político... de muito comprometimento político. É mais fácil agir na direção para qual leva a maré; para opor-se a ela, há que se colocar força no remo, muita força!”*

(Extraído do livro: “Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições”, de Cipriano Carlos Luckesi)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram, direta ou indiretamente, da minha trajetória neste Mestrado. Cito algumas dessas pessoas aqui e peço desculpas às que não tiverem seus nomes registrados. Não é possível mensurar nem registrar o valor que cada um de vocês representa em minha vida.

Às minhas amigas Karla Mehanna Khamis e Samantha Noronha, que tanto me incentivaram a me inscrever para a seleção deste Programa de Mestrado Profissional.

A todos os professores e colegas do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos. Com vocês, cresci muito.

À professora doutora Francisca Eleodora Santos Severino, pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Às minhas queridas professoras doutoras Elisabeth dos Santos Tavares e Mariangela Camba. Que alegria saber que estivemos juntos durante esta trajetória, e mais, não apenas como professor e aluno, e sim como amigos. Professora Mariangela, que, na figura de orientadora, foi sempre tão doce e paciente ao me ensinar, corrigir e, algumas vezes, provocar muitas inquietações. Professora Elisabeth, modelo de profissional dedicada e competente, que me ensinou a ser firme em minhas convicções e engrossar as fileiras na luta pela qualidade da escola pública.

Aos meus amigos Alessandra, Marta, Heloísa, Rodrigo, Vander, Patrícia e Joelma, pela paciência de entenderem que estive ausente em diversos momentos, mantendo, incondicionalmente, o mesmo carinho e a mesma amizade.

Ao Luis, por sua paciência, honestidade, caráter, sensibilidade e generosidade, ao me ajudar e estar sempre presente, acalmando a minha

ansiedade. Esse é o desafio.

Aos meus familiares, pelo incentivo constante. Em especial, aos meus irmãos. Guilherme, Gabriel e Ana Clara, além de agradecer, deixo uma mensagem: Podemos tudo! João Pedro, agradeço por fazer os meus dias ganharem sentido. O meu eterno carinho e amor a você, por ser tão companheiro, compreensivo e inteligente.

## RESUMO

A presente dissertação aborda a avaliação em larga escala e seus reflexos nas práticas pedagógicas dos professores de escolas de Ensino Fundamental I. O objetivo geral deste estudo é conhecer os reflexos da Avaliação de Larga Escala – “Prova Brasil” em uma escola pública de Ensino Fundamental I e saber se houve mudança nas práticas dos docentes após o conhecimento dos resultados, tendo como foco a preocupação com a melhoria na aprendizagem dos alunos. Como procedimento metodológico, foi utilizado um estudo de caso, com aplicação de questionário semiaberto e entrevista semiestruturada, com ênfase em aspectos qualitativos, além de um levantamento bibliográfico dos fenômenos para fundamentar os resultados da coleta de dados. A pesquisa centra-se na questão das avaliações realizadas em larga escala, seus princípios, conceitos, objetivos e impacto no fazer pedagógico dos professores de escolas de Ensino Fundamental I. As reflexões iniciam-se com alguns aspectos relevantes quando se trata de políticas públicas educacionais, traçando-se um breve caminho na história da educação brasileira, para revelar alguns avanços e retrocessos. Enfatiza-se, também, o conceito de avaliação presente na legislação vigente e o que dizem os autores especialistas, bem como é apresentado um breve estudo sobre as avaliações em larga escala e seus objetivos ao longo da história. Por último, são realizadas análises dos resultados obtidos na pesquisa, com a sugestão de implementação de um instrumento para a transformação da realidade detectada.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Avaliação da aprendizagem. Avaliações em larga escala. Práticas docentes.

## ABSTRACT

The present dissertation approaches the evaluation on a large-scale and its reflexes in the pedagogical practices of the teachers of Elementary School I. The general objective of this study is to know the reflexes of the Large-scale Evaluation – “Prova Brasil” in a public institution of Elementary School I and to know if there was a change in the practices of the teachers after the knowledge of the results, focusing on the concern of the improvement in the students’ learning. As a methodological procedure, a case study was used, with semi-open questionnaire and semi-structured interview, with emphasis on qualitative aspects, as well as a bibliographic survey of the phenomena to support the data collection results. The research focuses on the question of large-scale evaluations, their principles, concepts, objectives and impact on the pedagogical achievement of Elementary School I teachers. The reflections begin with some relevant aspects when it comes to public educational policies, tracing a brief path in the history of Brazilian education, to reveal some advances and setbacks. It also emphasizes the concept of evaluation present in the current legislation and what the expert authors say, as well as a brief study on large-scale evaluations and their objectives throughout history. Finally, analyzes of the results obtained in the research are carried out, with the suggestion of implementing an instrument for the transformation of the detected reality.

**Keywords:** Educational policies. Evaluation of learning. Evaluations on a large-scale. Teaching practices.



## RESUMEN

La presente disertación aborda la evaluación a gran escala y sus reflejos en las prácticas pedagógicas de los profesores de escuelas de Enseñanza Fundamental I. El objetivo general de este estudio es conocer los reflejos de la Evaluación de Larga Escala – “Prova Brasil” en una escuela pública de Enseñanza Fundamental I y saber si hubo cambios en las prácticas de los docentes después del conocimiento de los resultados, teniendo como foco la preocupación de la mejora en el aprendizaje de los alumnos. Como procedimiento metodológico, se utilizó un estudio de caso, con aplicación de cuestionario semiabierto y entrevista semiestructurada, con énfasis en aspectos cualitativos, además de un levantamiento bibliográfico de los fenómenos para fundamentar los resultados de la recolección de datos. La investigación se centra en la cuestión de las evaluaciones realizadas a gran escala, sus principios, conceptos, objetivos e impacto en el hacer pedagógico de los profesores de escuelas de Enseñanza Fundamental I. Las reflexiones se inician con algunos aspectos relevantes cuando se trata de políticas públicas educativas, trazándose un breve camino en la historia de la educación brasileña, para revelar algunos avances y retrocesos. Se enfatiza también el concepto de evaluación presente en la legislación vigente y lo que dicen los autores especialistas, así como se presenta un breve estudio sobre las evaluaciones a gran escala y sus objetivos a lo largo de la historia. Por último, se realizan análisis de los resultados obtenidos en la investigación, con la sugerencia de implementación de un instrumento para la transformación de la realidad detectada.

**Palabras clave:** Políticas educativas. Evaluación del aprendizaje. Evaluaciones a gran escala. Prácticas docentes.

## **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

Resultado de uma pesquisa relacionada a Prova Brasil e os reflexos nas práticas docentes, este estudo visa contribuir com a realização da avaliação institucional interna, neste sentido, aborda inicialmente, em linhas gerais, a avaliação da aprendizagem, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

### **2.1 Avaliação da aprendizagem**

Avaliar é algo inerente ao ser humano. Durante todo o tempo faz-se esse movimento, principalmente na escola. Isso porque, em todos os momentos, atribui-se juízo de valor a algo, medindo, investigando, enfim, procurando entender melhor os fenômenos.

A avaliação escolar, neste momento, está em voga. Mas, para sair do senso comum e estabelecer conexões com caráter científico, é preciso emergir nesse conceito, em busca de identificar melhores formas de realizar esse procedimento na escola.

Estudos revelam que o caráter classificatório da avaliação data de séculos passados. Segundo Luckesi (2011b, p. 68), os exames escolares que hoje são conhecidos e praticados tiveram início no decorrer dos séculos XVI e XVII:

Os exames escolares, da forma como foram sistematizados nesse período, têm aproximadamente quinhentos anos de vigência. Eles são conhecidos e utilizados há milênios (eram utilizados na China 3.000 anos antes da era cristã para selecionar soldados para o exército), mas, da forma como eles são praticados ainda hoje na escola, têm suas configurações situadas no período acima indicado.

Na LDBEN nº 9.394/96, o inciso V do artigo 24 trata dos critérios para a realização da avaliação na escola, instituindo que ela deve ser contínua e cumulativa. Além disso, não deve ser relacionada aos resultados de eventuais provas finais, evidenciando-se o processo e os aspectos qualitativos, como aponta o texto legal:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) **avaliação contínua e cumulativa** do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; [...] (BRASIL, 1996b, grifo nosso).

Conforme se nota, a referida lei normatiza como deve ser a avaliação na escola. Observa-se a preocupação em disciplinar esses procedimentos, de forma a evidenciar uma visão mais democrática de avaliação.

Assim como em todos os níveis da Educação Básica, a LDBEN nº 9.394/96 normatiza a avaliação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na Educação Infantil (artigo 31, inciso I), o diploma legal determina que os processos de avaliação devam ocorrer sem o objetivo de promoção para o Ensino Fundamental, ou seja, a avaliação existirá, no entanto, deverão ser adotados procedimentos de análise visando ao aperfeiçoamento do processo e ao sucesso das práticas pedagógicas, e não de maneira relacionada com promoção e/ou retenção. No Ensino Fundamental, a lei deixa aberto para os sistemas definirem os seus procedimentos de avaliação, por considerar que alguns poderão implementar o sistema de ciclos ou não (BRASIL, 1996b).

Já no Ensino Médio, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, trouxe reformulações nas metodologias e no currículo, porém a visão de avaliação permanece a mesma e sugere que sejam realizadas atividades teóricas e práticas com a inserção de seminários, atividades *on-line* e projetos, permitindo ao aluno demonstrar os seus conhecimentos em um formato moderno e contemporâneo, como aponta o § 8º do artigo 3º:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

[...]

§ 8º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”  
(BRASIL, 2017b).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 81), o conceito de avaliação se dá como parte integrante de um processo, de tal sorte que

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio de interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas às oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

Assim sendo, a escola e, sobretudo, os educadores devem entender que a avaliação, enquanto processo, deve servir de ferramenta para a reflexão não só dos professores, como também dos alunos. Obviamente, para isso, os educadores devem compreender que o seu planejamento, a sua prática e as suas ações precisam estar presentes não apenas nos finais dos períodos, como bimestres, semestres e anos, pois, uma vez que visam a possibilitar ajustes, devem fazer parte de um processo e contribuir para a efetividade da tarefa educativa.

Dentre outras orientações, os Parâmetros Curriculares Nacionais também sugerem que o professor deve realizar uma avaliação inicial e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho. Na avaliação inicial, o educador tem como objetivo investigar o conhecimento que os alunos possuem, de forma a orientar o seu planejamento. Nela, é possível elaborar relatórios de aproveitamento e indicar dificuldades, conceitos e conteúdos que precisam ser retomados ou que possam ser considerados trabalhados no ano/período ou bimestre anterior (BRASIL, 1997).

Ao final de um tema, período ou conteúdo, os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam que sejam observados os avanços dos alunos e, ainda, incentivam que essa avaliação seja realizada de forma contínua (BRASIL, 1997).

Além disso, os PCN também trouxeram referências e orientações mais precisas e práticas de como realizar uma avaliação, considerando as perspectivas apontadas:

Observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros; análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros, no caderno de lição, até os registros das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além do texto produzido pelo aluno para fins específicos desta avaliação; atividades específicas para a avaliação: nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso é importante, em primeiro lugar, garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas; em segundo lugar deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos (BRASIL, 1997, p. 85).

Para que a avaliação seja realizada em uma perspectiva democrática, impõe-se que sejam superadas as velhas matrizes de avaliação. O que o documento referencial procurava mostrar, em 1997, é que esse momento deve ser indicado como forma de reorientação da prática educacional, e não como meio de rotular os alunos e classificá-los, entendendo que o processo de construção de conhecimentos não se configura como linear, apresentando características próprias e subjetivas, a depender de onde, com quem e como se realiza.

Na visão de Luckesi (2002, p. 84-85), tem sido reproduzido um modelo de avaliação que foi imposto socialmente, o qual é repetido sem a reflexão sobre os procedimentos:

O modelo de exames escolares hoje praticado foi sistematizado no decorrer do século XVI, com o nascimento da escola moderna, caracterizada pelo ensino simultâneo, em que um professor sozinho ensina, ao mesmo tempo, a muitos alunos. A sistematização das pedagogias produzidas pelos católicos (Companhia de Jesus) e pelos protestantes (John Amós Comênio) deu forma aos atuais exames escolares.

Em suas pesquisas, Luckesi (2002) postula que, durante a trajetória docente, raramente se reflete sobre tal forma de realizar esse procedimento. Tão preciosa para o processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação se realiza de modo automático, seguindo uma herança histórica em uma prática pedagógica sem reflexão.

Ao se falar de avaliação educacional, é preciso que se identifique de qual nível se trata, posto que ela pode se referir à avaliação de sistema, à avaliação de programas educacionais, à pesquisa educacional ou àquela avaliação que o professor realiza na sala de aula.

Consoante Gatti (2009), a avaliação que o professor realiza em sala de aula recebe pouca/nenhuma atenção em cursos de formação inicial de professores, e durante o percurso profissional também não se discute como deve ser o acompanhamento da aprendizagem do aluno de maneira mais democrática e consciente. Mas a avaliação em sala de aula oferece aos educadores informações relevantes sobre o desenvolvimento do aluno no processo educativo, e, portanto, deve ser integrada e fazer parte de um processo, pois quem avalia é quem faz parte do trabalho que é realizado.

Considerando que a avaliação educacional não deve se basear somente na aplicação de testes e/ou provas, entende-se que ela deve fazer com que o professor possa acumular dados sobre alguns tipos de atividades, provas, questões ou itens ao longo do seu trabalho, criando um acervo de referência para as suas atividades de avaliação dentro do seu processo de ensino (GATTI, 2009).

Nesse sentido, a avaliação não pode ser considerada como um momento estanque do processo educativo, reservado ao final do bimestre/semestre/ano. Ela deve permear todo o período em que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre, partindo do pressuposto de que é uma atribuição do professor reunir dados e informações sobre o nível e o estágio de aprendizagem em que se encontram os alunos, para reflexão e tomada de decisão frente os dados que foram coletados, como aponta Gatti (2009).

A questão da avaliação envolve conceitos e pré-conceitos que persistem com o passar das gerações, levando alguns professores a insistirem apenas na aplicação de testes que se transformam em notas e que passam a constar dos boletins. Não é comum os professores se valerem dessas avaliações para analisar em quais

questões os alunos apresentaram maiores dificuldades; refletir sobre a que conteúdos se referem essas questões; elencar os motivos que fizeram os alunos não responderem conforme o esperado; devolver essas avaliações para que os alunos possam identificar o que conseguiram e o que não conseguiram atingir; solicitar aos alunos que tirem suas dúvidas sobre o conteúdo tratado; resolver as questões coletivamente ou explicar novamente o conteúdo tratado; devolver a prova aos alunos após a explicação, para que refaçam as avaliações e/ou apenas as questões em que tiveram dificuldades; ou solicitar aos alunos que apresentaram um bom rendimento que expliquem o conteúdo aos demais, por meio de atividades utilizando agrupamentos produtivos. Enfim, são infinitas as possibilidades de tornar esse momento, de aplicação de exame, uma oportunidade de trabalho com resultados satisfatórios, pois o que se espera é que a avaliação não ocorra apenas no final, mas seja incluída no processo de ensino e de aprendizagem, como um meio de autodesenvolvimento, tanto dos alunos e suas aprendizagens quanto dos professores, face às suas formas de ensinar (GATTI, 2009).

Outro aspecto relevante em relação à simplificação do processo de avaliação pela aplicação de exames refere-se à forma como se organizam e se elaboram essas provas e testes, mais precisamente no que diz respeito à formulação de questões. Para isso, é necessário que se opte por um recorte do conteúdo estudado, e, nesse contexto, a maneira como são selecionados e se organizam esses conceitos diz muito a respeito da forma como o professor considera o processo de ensino e de aprendizagem, refletindo, portanto, suas concepções e teorias de ensino. A prova, como objeto de análise, oferece aos pesquisadores inúmeros subsídios para reflexão, como, por exemplo, quais critérios levaram os professores a optarem por este ou aquele conteúdo, ao decidirem quantas questões vão solicitar que os alunos respondam, se serão questões de múltipla escolha ou dissertativas etc. Em alguns casos, é interessante notar que são elaboradas algumas questões para fazer com que o aluno erre propositalmente, as chamadas “pegadinhas”, todavia, não entendendo que as notas e o desempenho dos alunos é um conjunto do resultado da aprendizagem dos alunos, mas também, de certa forma, refletem o seu trabalho.

Outra característica pouco considerada é a pesquisa de como os alunos pensam sobre a avaliação realizada pelos seus professores. Percebe-se, com

frequência, uma grande quantidade de alunos que não sabe o que o seu professor espera dele, ou seja, não foram explicitados os objetivos e metas para esses alunos no período do bimestre/ano. No caso, fica impossível aos alunos enxergarem o que precisam fazer para atingir os objetivos propostos (LUCKESI, 2011b).

Ao realizar as provas, os alunos também não são postos a refletir sobre esse momento, e, como dito anteriormente, apresentam muitas dificuldades justificadas por questões metodológicas, ou seja, questões vagas, com poucos aspectos a refletir.

Embora alguns professores consigam elaborar avaliações essencialmente técnicas, a aplicação de exames realizada em sala de aula é carregada de impressões pessoais. Dentro dessa ótica, observa-se uma quantidade grande de professores que apresentam uma tendência em reproduzir a experiência que tiveram enquanto alunos, avaliando os seus discentes da mesma forma. Nas palavras de Gatti (2009, p. 64):

Mesmo quando recebe instruções estritas quanto a como fazê-lo, introduzem em algum ponto variações que lhes permitem dar seu cunho pessoal à avaliação. Há sempre um certo grau de subjetividade que atua no processo e isto nem sempre é objeto de reflexão por parte do professor.

É evidente que não há como eliminar esse aspecto, mas apenas aperfeiçoá-lo, oferecendo aos alunos condições de se situarem nesse contexto. Portanto, é necessário tornar claros os objetivos e as orientações, de modo que possam ter condições de enxergar esse momento como parte de um processo comum ao ensino, pois, como afirmam Fernandes e Freitas, L. (2007), a avaliação é uma atividade que exige legitimidade técnica e política na sua realização.

Vale acrescentar, ainda, que a avaliação apresenta funções diversas, que variam de acordo com os seus objetivos. São elas: prognóstica, diagnóstica e classificatória. Para Romão (1998), a função prognóstica refere-se à verificação dos conhecimentos prévios frente a um período anterior ao que se pretende trabalhar, por exemplo, no início de um curso, de um bimestre ou até mesmo de um ano letivo. Por sua vez, a função diagnóstica da avaliação compreende, por exemplo, o período durante o curso e pretende analisar se os conhecimentos ensinados estão sendo absorvidos pelos alunos. Já a função classificatória apresenta-se quando a intenção é realizar uma seleção, por exemplo, na concorrência em um vestibular ou por uma vaga de emprego. O que muitas vezes acontece na escola é que essas funções são

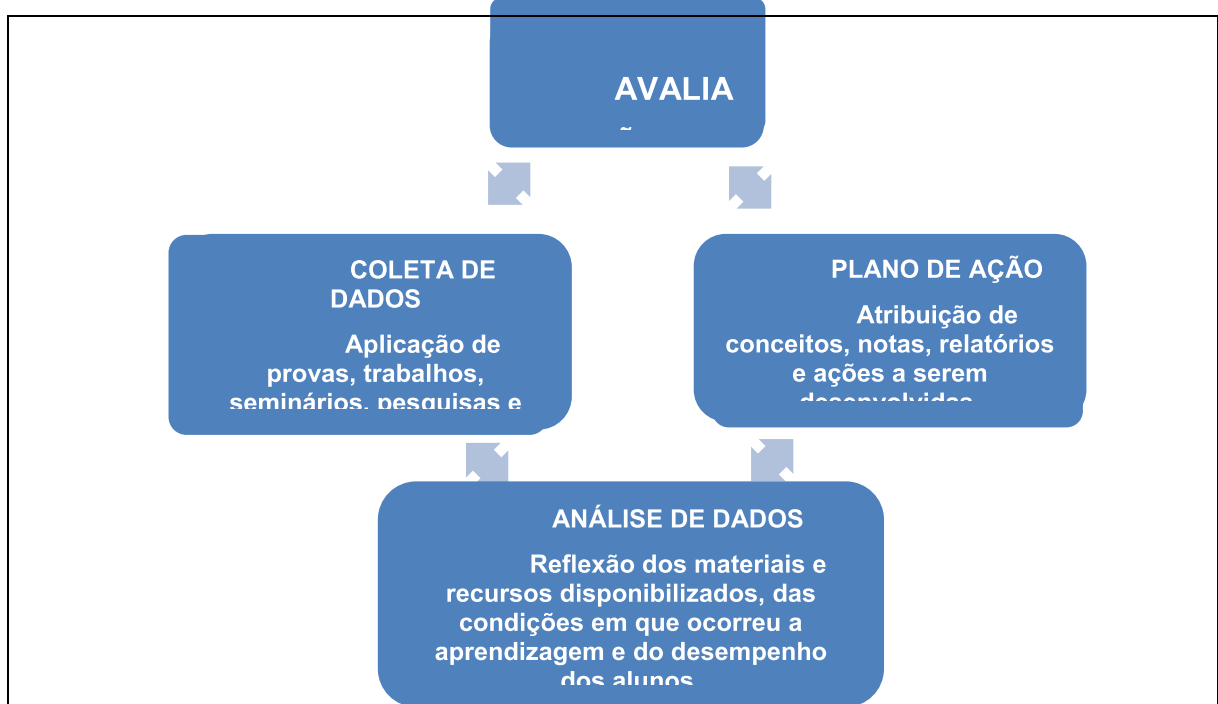


confundidas e o processo de avaliação acaba por focalizar apenas a função classificatória.

Em síntese, com base nos escritos de Fernandes e Freitas, L. (2007), Gatti (2009), Luckesi (2002, 2011b) e Romão (1998), pode-se observar que o processo de avaliação envolve certos conceitos, agrupados nos passos abaixo relacionados no mapa conceitual constante da Figura 1.

É possível constatar que a avaliação é um procedimento processual e cíclico. É preciso coletar dados por meio de diferentes estratégias, realizar análises sobre o processo, fazendo uso de diferentes formas de registro (não apenas provas ou exames), e, por último, e não menos importante, tomar decisões acerca das situações constatadas.

**Figura 1** - Concepção de avaliação da aprendizagem escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na escola, há predominantemente duas concepções de avaliação, como aponta Romão (1998): de um lado, as teorias que se intitulam como progressistas, as quais possuem uma visão mais humanística e consideram os ritmos de aprendizagem dos alunos e suas características pessoais; e de outro, as teorias com

caráter classificatório, que priorizam os resultados e apresentam padrões com foco no desempenho.

A concepção progressista da avaliação assume um caráter diagnóstico, visando ao levantamento das dificuldades discentes para a correção dos rumos do processo de ensino. No geral, não há comparações, e, quando há, elas se realizam no momento anterior à aprendizagem, ou seja, compara-se o que o aluno sabia antes do processo de ensino com o que ele aprendeu após o desenvolvimento do trabalho. Nessa concepção, acredita-se que não há a necessidade de padrões mínimos de qualidade e, geralmente, são realizadas análises considerando apenas o processo, e não o “produto”, ou seja, o conteúdo a ser ensinado. Qualquer avanço é considerado.

Na segunda concepção que Romão (1998) destaca, prevalecem os aspectos quantitativos, denominados por ele como positivistas, nas quais o que importa é o produto, e não o processo. Suas bases são meritocráticas e deve haver padrões mínimos que os alunos precisam atingir, de forma a classificar as habilidades e as notas.

Contudo, o autor ressalta que ambas as teorias apresentam questões críticas. Na primeira, classificada como progressista, fica a critério dos envolvidos no processo determinarem se houve conquistas ou não, demonstrando que qualquer que seja o avanço, ele será considerado, embora se trate de situações, em alguns casos, irrelevantes. Por outro lado, considerar apenas aspectos quantificáveis torna o processo de ensino muito técnico e estatístico. Romão (1998) defende que a avaliação seja dialética, isto é, deve-se partir da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela, e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, bem como sustenta que ela deve não só conhecer a realidade educacional dos alunos, mas, principalmente, colaborar para a sua transformação.

Fernandes e Freitas, L. (2007) apresentam três dimensões da avaliação educacional. A primeira delas, já apontada aqui, refere-se à sala de aula. Compete ao professor e precisa ser considerada como um processo com estratégias de coleta, reflexão e ações. Outra dimensão diz respeito à avaliação da instituição. Tem como atores todos os envolvidos com a unidade escolar, de modo que professores, alunos, gestores, funcionários e pais fazem uma reflexão acerca do projeto político-pedagógico da escola. E, por último, a avaliação de um sistema escolar, rede de

ensino ou conjunto de escolas, que se faz por instituições externas ou pelo próprio sistema, para levantar informações sobre o ensino e a aprendizagem de forma censitária, a fim de levantar dados mais gerais da rede de ensino ou do sistema educacional. É imperioso refletir sobre essa esfera da avaliação realizada no Brasil, seu percurso histórico, objetivos e aspectos relevantes, considerada como política pública.

## **2.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**

Freitas, D. (2005), em seu artigo intitulado “A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais”, demonstra, por meio de suas pesquisas, que o sistema nacional de avaliação surgiu após os vários fóruns e encontros internacionais para a educação, realizados na década de 1950, e foi se consolidando nas recomendações deles advindas até o ano 2000. Na agenda desses eventos, inclui-se a preocupação com o acesso, a qualidade, a pesquisa e o planejamento educacional.

Após a Segunda Guerra Mundial, diversos países reuniram-se para discutir políticas educacionais que pudessem contribuir com a qualidade do ensino. Embora alguns países tentem não depender fundamentalmente de organismos e instituições internacionais, no contexto da globalização isso se torna inexequível. Assim, os fóruns e encontros internacionais trouxeram discussões substanciais no que se refere à gestão e ao planejamento educacional, as quais merecem ser consideradas por sua relevância.

No Quadro 1, a seguir, são apresentados os principais eventos internacionais e as recomendações que contribuíram para o modelo de avaliação educacional brasileiro, com base na pesquisa realizada por Freitas, D. (2005).

**Quadro 1** - Contribuição dos eventos internacionais e suas recomendações para o modelo de avaliação educacional brasileiro.

(continua)

Evento	Principais aspectos discutidos/encaminhamentos
<p><i>L' education dans le monde</i> – Promovido pela UNESCO<sup>1</sup>, entre 1954 e 1959.</p>	<p>Publicação do Volume V - <i>Politique, legislation et administration de l' education</i>. Principal objetivo: busca produzir informações que possam planejar políticas. Centros de pesquisas começaram a buscar meios de medir resultados, realizando pesquisas na área da construção de métodos padronizados. Ressalta a utilização de exames para avaliar os progressos dos alunos.</p>
<p>Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais – Atlantic City, Nova Jersey, 1956.</p>	<p>Busca apontar um caminho para as futuras atividades em cooperação. Sugere a comunicação das pesquisas realizadas pelos países participantes, recomendando que a UNESCO provocasse uma pesquisa que inovasse na busca de uma técnica que possa medir a aprendizagem das crianças.</p>
<p>Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita Obrigatória – Lima, Peru, 1956.</p>	<p>Recomenda a expansão da educação primária, com o estabelecimento de centros regionais e nacionais de documentação e informações pedagógicas. Sugere que sejam realizadas avaliações periódicas, aperfeiçoamento do sistema do censo escolar e estudos do nível socioeconômico por organismos especializados.</p>
<p>Criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Brasil, 1937.</p>	<p>Em 4 de julho de 1952, Anísio Teixeira declara que o intuito do órgão era analisar o que foi feito e como foi feito. Nesse sentido, propõe proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou a ineficiência do ensino brasileiro. Desde 1953, o INEP realiza, por meio da CILEME<sup>2</sup>, estudos e pesquisas sobre os estados, juntamente com a UNESCO. Anísio Teixeira solicita à UNESCO uma pesquisa sobre a situação educacional do país, com vistas a gerar informações que visassem ao planejamento de medidas de longo alcance para a reconstrução educacional pós-Estado Novo<sup>3</sup>.</p>
<p>Conferência Internacional sobre Planejamento de Educação – Paris, 1968.</p>	<p>Principal pauta: planejamento educacional.</p>

<sup>1</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em Paris, em 1946.

<sup>2</sup> A Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) refere-se a estudos e pesquisas sobre o ensino em cada um dos estados da Federação, sobre programas escolares e sobre as matérias do curso médio, a fim de elaborar, para uso do Magistério, manuais de ensino destinados a consolidar conquistas pedagógicas ou renovar-lhe os métodos.

<sup>3</sup> O Estado Novo foi um sistema político de caráter ditatorial, implantado no país, na pessoa do presidente Getúlio Vargas, de 10 de novembro de 1937 a 31 de janeiro de 1946.

(continuação)

Evento	Principais aspectos discutidos/encaminhamentos
Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação – Lima, Peru, 1956.	Recomenda a aplicação de técnicas para o planejamento integral da educação, de modo a atender a realidade do país. Também sugere a avaliação do ensino primário com vistas às reformas e inovações que permitissem atender com eficiência a um maior número de alunos. Segundo os documentos oficiais, fica acordado que os países deveriam avaliar os seguintes aspectos: legislação e regulamentação; localização das escolas em relação à distribuição da população em idade escolar, acessibilidade e vias de comunicação; práticas de matrículas; trabalho realizado por diferentes tipos de escolas; política de estabelecimento de novas escolas; organização e aproveitamento das escolas; emprego dos recursos e possibilidades do lugar. Outras recomendações foram a de estudos técnicos sobre a organização e a administração da educação pública para melhorar a sua eficiência e a organização da estatística escolar com rigor científico, de modo a obter resultados passíveis de comparação entre os países.
Seminário Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação – Washington, 1958.	Determina que a educação seja considerada como parte essencial do desenvolvimento, devendo ser planejada com base nos diagnósticos da situação socioeconômica. Sugere que a avaliação deve cumprir uma função diagnóstica, com atenção especial à educação básica, aos níveis de repetência e à formação técnica sob a ótica do planejamento (racionalização associada à técnica, prevalência do desenvolvimento econômico).
Segunda Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina – Santiago do Chile, 1962.	Discute fortemente a estrutura e a administração dos serviços educacionais, com vistas à utilização eficaz dos recursos e ao estabelecimento de metas nacionais de desenvolvimento econômico e social. Reserva alta prioridade para o planejamento educacional e os métodos de avaliação (relação custo x benefício).
Decreto nº 51.152 – Brasil, 1961.	Determina a criação de uma Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN).
Primeiro Plano Nacional de Educação – Brasil, 1962.	Implicitamente vincula a medida da avaliação à destinação de recursos.
Congresso Internacional sobre Planejamento e Gestão do Desenvolvimento da Educação – México, 1990.	Determina que sejam estabelecidos objetivos para garantir os recursos e avaliar os processos, bem como que os resultados devam ser divulgados de modo a compartilhar as responsabilidades educacionais. Sugere o incentivo ao estudo de metodologias de investigação e avaliação, com a finalidade de medir e apreciar dados qualitativos. Recomenda buscar conhecimentos dos resultados da aprendizagem como recurso imprescindível para uma nova gestão educacional.

(conclusão)

Evento	Principais aspectos discutidos/encaminhamentos
Comissão Econômica da América Latina (CEPAL), 1990.	A CEPAL e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), considerada o Escritório Regional de Educação da UNESCO, fundamentados na proposta transformação produtiva com equidade, elaboraram um documento intitulado “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”. Neste documento, abordam o papel do Estado como forma de agir burocraticamente dirigista e centralizadora para um modelo de orientação estratégica de regulação a distância, impulso da autonomia e avaliação dos resultados.
IV Reunião Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe. (Promedlac IV) – Quito, 1991.	Apresenta como produto final a Declaração de Quito, que traçou as linhas norteadoras para a adoção de uma nova forma de gestão educacional. Prevê o incentivo às parcerias regionais e a provisão de meios para aumentar a capacidade de gestão, impulsionar processos de descentralização, regionalização e desconcentração, e desenhar ágeis mecanismos de avaliação de resultados e sistemas de informação e investigação para a tomada de decisões.
V Reunião Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe (Promedlac V) – Chile, 1993.	Identifica como ponto-chave a mudança do papel do Estado como regulador de políticas, incentivos e monitoramento, colocando a avaliação educacional como principal na identificação do diagnóstico. Ressalta a importância de mecanismos de informação e avaliação do rendimento escolar e dos docentes, bem como a difusão pública dos resultados. Sugere a melhoria do desempenho, a gestão responsável dos recursos e a avaliação dos resultados.
Conferência Geral da UNESCO, 1996.	Resulta na formação de uma comissão para refletir sobre a educação no século XXI. Apresenta um relatório (“Relatório Jacques Delors”), no qual aponta a rigorosa avaliação dos sistemas de ensino como indispensável para o debate sobre as ações educacionais nos países, na medida em que possibilitaria à sociedade fazer tais opções. O modelo de gestão adquire um caráter econômico, pois considera formar mais alunos por menos e de forma eficaz.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa de Freitas, D. (2005).

Diante do exposto, fica evidente a influência que todos esses encontros, fóruns e recomendações internacionais suscitaram, ocasionando uma transformação no ensino e nas formas de gestão educacional, sobretudo porque os acordos envolviam recursos financeiros para investimentos, de modo que os governantes seguiam fielmente as agendas.

Na visão de Aguilar (2009 *apud* CAMBA, 2011, p. 55):

A definição e decisão por estas políticas nacionais ocorreram num contexto de forte hegemonia política e de capacidade de alianças, que outorgaram ao Executivo poder de força para impor escolhas com apoio e sustentação majoritários no Poder Legislativo. A definição e decisão por estas políticas nacionais ocorreram, também, sob a influência das idéias e lógicas impostas pelos organismos de financiamento internacional que já, naquele momento, nossos governantes seguiam ao pé da letra e que nos permitiriam ver com clareza como estas políticas se articulavam.

Por meio do Quadro 1, acima exposto, é possível observar um aspecto relevante nos primeiros encontros: uma preocupação apenas com a produção de dados que fornecessem para os pesquisadores e instâncias do Estado um parâmetro da situação educacional do país. Foram assinalados, gradativamente, pontos cruciais referentes ao diagnóstico e à qualidade da educação, à gestão e ao planejamento dos processos, às interferências econômicas e às formas de regulação, autonomia e racionalização dos processos, visando a uma relação custo-benefício e a um ensino eficaz.

Para Freitas, D. (2005, p. 96):

Não há dúvidas de que as recomendações político-ideológicas internacionais mencionadas neste trabalho estimularam a utilização da avaliação como dispositivo de regulação educacional voltada para a modernização da gestão no Brasil.

Todavia, constata-se que houve mudanças significativas no papel do Estado e em suas formas de gestão, buscando uma menor participação, um menor custo e uma formação técnica e rápida para o trabalho, ou seja, seguindo um modelo neoliberal.

Dentro das perspectivas apresentadas, percebe-se que o Brasil caminhou vagarosamente na busca da construção de um sistema de avaliação nacional. Pesquisas de Gatti (2002) mostram que a área da avaliação educacional demorou um pouco para ser objeto de estudo e pesquisa, devido a vários fatores, dentre eles, o fato de não existirem profissionais com uma formação sólida e adequada nesse campo. Conforme ressalta a autora:

Deve-se notar também que, ao se analisarem esses processos avaliativos, nas escolas ou em exames externos, o conteúdo das observações e as perspectivas de análise de questões a eles ligados são, em geral, empobrecidos por um fator histórico específico de nosso país: durante anos e anos não formamos pessoas com base sólida em avaliação educacional; não se tem, portanto, domínio adequado do campo e de seus avanços. Poucos se dedicaram aos estudos sobre avaliação educacional, que praticamente desapareceu

como área de estudo e formação em nossas universidades e cursos superiores, e a produção científica relevante sobre a questão foi pequena e esparsa por um longo período (GATTI, 2002, p.18).

Não obstante estivesse sempre presente no cotidiano escolar, fica evidente que a avaliação educacional passou a receber maior atenção como campo de pesquisa de forma crítica apenas recentemente, devido também à implementação de políticas públicas educacionais e à necessidade de regulação e acompanhamento.

Pestana (2009) indica que, nos anos de 1960 e 1970, havia duas grandes preocupações no sistema educacional brasileiro. A primeira delas era com a racionalização dos recursos que pudessem dar conta de atender a toda a classe em idade escolar, em expansão, e a outra versava sobre quais seriam as reformas necessárias para atender a todos com qualidade, servindo de meio para ascensão, e não apenas para continuar reproduzindo as desigualdades.

Foi a partir da década de 1960 que começaram a surgir os registros de utilização de critérios mais claros e técnicas mais objetivas de análise e acompanhamento do sistema escolar, ao passo que esses instrumentos já estavam sendo utilizados na Inglaterra e nos Estados Unidos (GATTI, 2002). No entanto, isso ocorreu também devido à implantação de um sistema de seleção de estudantes por meio de aferição de conhecimentos, que hoje se conhece muito bem, os vestibulares.

Cumprir notar que a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro criou, em 1966, o Centro de Estudos e Pesquisas Psicológicas, destinado a produzir material sobre avaliação para as séries finais do Ensino Médio, chamado, na época, de 2º grau, quando especialistas foram formados na área, e, além das provas de Linguagem e Matemática, pensou-se também em investigar o nível socioeconômico dos participantes e suas aspirações.

O Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana (ECIEL) realizou, em meados de 1970, uma avaliação em larga escala, aplicando testes para avaliar o rendimento escolar, as condições socioeconômicas, as aspirações e a compreensão em Leitura e Ciências em diferentes países da América Latina, coletando informações de diretores, professores e alunos, e seus resultados foram amplamente discutidos. Ainda assim, a formação na área continuava enfraquecida.



Os anos de 1980 foram marcados pelas crises econômicas que afetaram diversos países com o pós-guerra e solicitavam das políticas educacionais que resolvessem problemas como quantidade de vagas nas escolas, qualidade do ensino ofertado, condições de atendimento, materiais pedagógicos adequados, dentre outros. Problemas esses que estavam sendo solucionados em sociedades mais desenvolvidas, elevando a qualidade do ensino nesses países. Passou-se a ter um foco na eficiência dos serviços prestados, como destaca Pestana (2009, p. 54):

[...] as políticas educacionais passaram a dar mais atenção à eficiência do funcionamento de suas instituições escolares, para maximizar os resultados de alocação de recursos limitados, e também a própria qualidade desses recursos. Por isso, ampliaram-se e aprofundaram-se as análises de eficiência da administração escolar, as mensurações de ganhos de aprendizagem e de eficácia dos currículos e, mais recentemente, as de aquisição e domínio de competências e habilidades cognitivas.

Por essas razões, iniciou-se um processo de construção de estruturas destinadas a avaliar os sistemas escolares.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 impulsionou os processos de avaliação no país, uma vez que, em seu artigo 206, prevê que a educação deve ser oferecida mantendo um padrão de qualidade. Mais à frente, no artigo 209, determina que essa aferição seja realizada pelo Poder Público, e o artigo 214, que versa sobre o Plano Nacional de Educação, indica que a melhoria da qualidade da educação é o resultado esperado no Plano (BRASIL, 1988).

Além dos Estados Unidos, que sempre possuíram tradição em realizar esse tipo de análise, na América Latina, países como Argentina, Costa Rica, Chile e México apresentaram esquemas para avaliar os seus estudantes em larga escala de maneira periódica e recorrente. Nesses países, é comum tornar público os resultados dessas avaliações, bem como os avanços e os problemas referentes ao campo educacional.

Pestana (2009) ressalta, ainda, que outro evento importante do qual o Brasil participou foi o *Proyecto de Medición de la Calidad*<sup>4</sup>, da Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC). Além do Brasil, outros 14 países

---

<sup>4</sup> O laboratório e os sistemas de medição de rede e avaliação da qualidade da educação de países latino-americanos, cuja coordenação foi confiada à OREALC/UNESCO (Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe), foram estabelecidos como um quadro de consulta regional entre os países em matéria de avaliação em educação e como suporte técnico de recursos humanos e bases de dados disponíveis. Funcionou também como um fórum de discussão das variáveis de aprendizagem e técnicas da política que afetam esse campo (UNESCO, 2018).

fizeram parte desse fórum, que previa a implantação de um amplo projeto de avaliação e monitoramento das escolas.

Anteriormente, em 1965, a aprovação do *Primary and Secondary Education Act*, nos Estados Unidos, juntamente com a publicação do Relatório Coleman<sup>5</sup>, em 1968, contribuíram para a criação da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*<sup>6</sup> e a realização de estudos relacionados à avaliação no campo educacional, com o intuito de elaborar indicadores de qualidade pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>7</sup>, como assevera Coelho (2008).

No geral, vale notar que todo esse movimento (nacional e internacional) que colaborou para a constituição do que hoje se conhece como um sistema de avaliação nacional para a educação apresentava três razões fundamentais:

- a) Ênfase na qualidade - a ênfase começa a ser dada à questão da qualidade do ensino, tanto por organismos internacionais quanto por diversos governos nacionais, provocou uma forte pressão por insumos que permitissem entender as causas da baixa qualidade para que fossem diagramadas alternativas de superação e avaliada a efetividade das ações implementadas.
- b) Políticas de descentralização - estão em andamento, em diversos países, reformas educacionais que promovem, de uma forma ou de outra, a desconcentração, que apresenta diferentes graus e intensidade de acordo com o caso, variando desde a estruturação e reforço do poder de organismos intermediários (municipalização, por exemplo) até a transferência para as unidades escolares dos recursos, responsabilidades e condições para uma gestão autônoma do ensino [...].
- c) Pressão social - diversas formas de pressão política e social têm levado à estruturação de um conjunto de modalidades de avaliação, todas destinadas a levantar e tornar públicas informações sobre o desempenho dos sistemas escolares, contribuindo, desta forma, para

<sup>5</sup> O Relatório Coleman foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Para estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano realizou uma pesquisa, a partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Por meio da aplicação de cinco grupos de testes, que objetivavam medir competências verbais e não verbais, procurou-se conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar (BONAMINO; FRANCO, 1999).

<sup>6</sup> Associação internacional que se propõe a realizar pesquisas para entender e melhorar a educação em todo o mundo (INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT, 2018).

<sup>7</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) atua nos âmbitos internacional e intergovernamental, reunindo os países mais industrializados do mundo e alguns países emergentes. Efetua o intercâmbio de informações e alinha políticas, com o objetivo de potencializar o seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países-membros (BRASIL, 2018d).

a melhoria da qualidade e a excelência das instituições escolares [...] (PESTANA, 2009, p. 61).

Percebe-se, com isso, a intenção de modernização no campo educacional, até então não vista, uma vez que, no caso do Brasil, não existiam instrumentos e medidas que possibilitassem uma visão real da aprendizagem dos alunos de forma censitária. Havia apenas impressões.

Dentre as iniciativas mais conhecidas, destacam-se o EDURURAL<sup>8</sup> e o MONHANGARA<sup>9</sup>, ambos financiados pelo Banco Mundial, demonstrando um interesse com a qualidade do ensino ofertado e com a forma como se poderia avaliar esse programa ou política (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Realizando análises de forma bienal, a Fundação Carlos Chagas, a Fundação Cearense de Pesquisa, a Universidade Federal do Ceará (UFCE) e pesquisadores estrangeiros procuraram investigar as consequências dos investimentos do EDURURAL, concluindo que, embora tenham percebido que não ocorreram grandes progressos nas taxas de retenção dos estudantes, os professores optaram, ao menos em um primeiro momento, no contexto das novas condições viabilizadas pelos investimentos, por aumentar os seus padrões de exigência, o que redundou na tendência de manutenção, ou mesmo de elevação, das taxas de repetência (BONAMINO; FRANCO, 1999). Contudo, o EDURURAL foi um marco na história de desenvolvimento de estudos de avaliação de programas envolvendo não só o rendimento escolar, como também as condições nas quais foram desenvolvidos os processos.

Nas palavras de Gatti (2002, p. 24):

Esse projeto avaliativo foi realmente amplo; utilizaram-se meios de análise quantitativa mais sofisticados, sem abandonar o cuidado com a qualidade daquilo que se estava observando. No decorrer do processo, realizaram-se seminários e analisaram-se seus resultados. [...] com metodologia clara e bem definida durante a coleta e análise do material, mostrou-se o que se poderia fazer com estudos dessa natureza, na direção de propugnar uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. [...] ofereceu uma oportunidade para, a partir de uma ação direta, formar pessoas e pensar a área criticamente.

---

<sup>8</sup> Segundo o Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980, o EDURURAL é um programa que tem o objetivo de expandir as oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento do processo de planejamento e administração educacional (BRASIL, 1980).

<sup>9</sup> Programa de Educação Básica para o Norte e o Centro-Oeste.

As reformas educacionais dos anos de 1980 e início de 1990 suscitaram diversas mudanças no quadro educacional. O país passou por alterações significativas no cenário político, como a volta das eleições diretas, e transformações internacionais refletiram e incentivaram mudanças em diferentes dimensões, conforme salientam Bonamino e Franco (1999, p. 108):

A década de 80 caracterizou-se pelo início de implementação de diversas reformas educacionais, com reflexos na América Latina (Castro, Carnoy, 1997; Bomeny, 1997). Trata-se, em primeiro lugar, de um movimento de reforma complexo tanto porque introduz mudanças profundas em diversas dimensões, tais como as prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo, a avaliação educacional, como pelo fato de colocar na pauta de prioridades de atores como o Banco Mundial – BM e setores empresariais uma série de temas historicamente valorizados por pesquisadores ligados à Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e a setores que têm enfatizado as tensões existentes entre os interesses empresariais e as propostas de universalização da educação de qualidade.

Considera-se que o EDURURAL, realizado no Nordeste, juntamente com as reuniões e os fóruns do qual o Brasil participou, as demandas do Banco Mundial e as mudanças políticas implantadas no país, impulsionaram a criação de um sistema nacional de avaliação:

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 (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 110).

Dando continuidade ao EDURURAL, surgiu, em 1988, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), um projeto-piloto nos estados do Rio Grande do Norte e do Paraná, com o intuito de aperfeiçoar os procedimentos e adequar os instrumentos de análise. Conquanto, devido a dificuldades financeiras, o projeto não teve continuidade, ocasionando, então, por meio da Secretaria Nacional da Educação Básica (SNEB), em 1990, a viabilização dos recursos financeiros necessários para o surgimento do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB).

O SAEB destina-se a investigar dois eixos que se relacionam com a qualidade da Educação Básica, como aponta Gatti (2002): verifica-se o atendimento à demanda (acesso à escolarização) e a eficiência do ensino ofertado. São instrumentos de coleta: as provas dos alunos, os questionários socioeconômicos

aplicados com eles, os professores e os diretores, e os questionários sobre as condições gerais da escola.

Desde então, foram verificadas mudanças nos objetivos, nas estratégias e nos procedimentos durante os ciclos de aplicação do SAEB, como mostra o Quadro 2, abaixo:

**Quadro 2** - Diferentes objetivos do SAEB, de 1990 até 1997.

Ciclo/Ano	Objetivos gerais
1º Ciclo (1990)	Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, Secretarias Estaduais e órgãos municipais); regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em via de implementação.
2º Ciclo (1993)	Fornecer elementos para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação; promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional no Brasil.
3º Ciclo (1995)	Fornecer subsídios para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil.
4º Ciclo (1997)	Gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras.

Fonte: Adaptado de Bonamino e Franco (1999).

*Percebe-se, no primeiro ciclo, uma abordagem mais descentralizada do MEC, havendo uma preocupação com a oferta de instrumentos de interpretação que estão intimamente ligados com os aspectos processuais da avaliação. A partir do segundo ciclo, observa-se uma ênfase no monitoramento e na produção de dados estatísticos para a formulação de políticas públicas, apresentando-se o MEC como centralizador de definição de políticas.*

De acordo com Werle (2011, p. 775):

É no ano de 1995, entretanto, que o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela a terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir daí, as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos

gerais do Sistema de Avaliação, os professores da Universidade passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas.

*Cumprir consignar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado em 1937, passou por algumas mudanças. Na época, cabia à instituição:*

*[...] organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos. Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União (BRASIL, 2016b, sem paginação).*

*Anos mais tarde, em 1944, a instituição lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, responsável por divulgar suas pesquisas. Em 1952, Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP, com o objetivo de fundamentar as bases teóricas científicas educacionais do país. Com o passar dos anos, o INEP tornou-se uma autarquia do MEC e o modelo instituído por Anísio deixou de existir. Hoje, o INEP é o órgão responsável por organizar a avaliação educacional no Brasil, apresentando as seguintes finalidades:*

*O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foi criado para realizar um conjunto de objetivos referentes ao sistema de educação nacional. A partir de sua transformação em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, foram estabelecidas as seguintes finalidades para o Inep:*

- Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;*
- Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional para o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino;*
- Apoiar o Distrito Federal, os estados e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;*
- Desenvolver e implementar sistemas de informação e documentação com estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e gestão das políticas educacionais;*

- Subsidiar a formulação de políticas por meio da elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- Coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação;
- Definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- Promover a disseminação de informações sobre a qualidade da Educação Básica e Superior;
- Articular-se com instituições nacionais e internacionais, por meio de ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral;
- Publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2016a, sem paginação).

O SAEB teve início com a realização de testes em Língua Portuguesa (leitura e interpretação), Matemática (resolução de problemas) e Ciências, para alunos que cursam os anos finais dos ciclos, sendo eles a 4ª e a 8ª séries<sup>10</sup> do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, abrangendo estudantes de escolas particulares, públicas, rurais e urbanas, e oferecendo informações acerca de conhecimentos relevantes para as diversas áreas administrativas. O sistema faz uso dos PCN (BRASIL, 1997) como base para elaborar um recorte do currículo e retirar o conteúdo das avaliações.

Com um modelo chamado CIPP – Contexto, Insumo, Processo e Produto –, a avaliação da Educação Básica utiliza-se do conceito de Stufflebean (1983 apud PESTANA, 2009), que define a avaliação como o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas. Mesmo com algumas mudanças, esse modelo permanece até hoje. No Quadro 3, a seguir, é possível observar como se organiza o processo de avaliação.

---

<sup>10</sup> Atualmente, por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, são avaliados o 5º e o 9º anos (BRASIL, 2006b).

**Quadro 3** - Enfoques, dimensões, indicadores, variáveis e tipos de instrumentos que fazem parte do sistema de avaliação.

<b>Enfoque</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Indicador / Variáveis</b>	<b>Instrumento</b>
Acesso ao ensino básico	Atendimento	- Taxas de acesso - Taxas de escolarização	Questionário de coleta do Censo Escolar da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC)/MEC
	Eficiência	- Taxas de produtividade - Taxa de transição - Taxas de eficiência interna	
	Produto	- Desempenho do aluno em termos de: • Aprendizagem de conteúdos • Desenvolvimento de competências	Testes de rendimento por disciplina
Qualidade, eficiência e equidade do sistema de ensino básico	Contexto Processo	- Nível socioeconômico dos alunos - Perfil e condições de trabalho dos docentes e dos diretores - Tipos de escola - Grau de autonomia da escola - Matriz organizacional da escola - Planejamento do ensino e da escola - Projeto pedagógico - Relação entre conteúdos propostos/ensinados e conteúdos ensinados/aprendidos - Utilização do tempo cronológico - Estratégias e técnicas de ensino utilizadas	Questionários sobre: • Alunos • Professores • Diretores • Escolas
	Insumo	- Infraestrutura (adequação, manutenção e conservação) - Espaço físico e instalações - Equipamentos - Recursos materiais e didáticos	Questionários sobre as condições da escola

Fonte: Adaptado de Pestana (2009).



O Quadro 3 demonstra, de forma organizada, como ocorre o processo de avaliação na Educação Básica. Em todas as perspectivas, contata-se a preocupação em realizar análises de forma global. Embora existam críticas em sua metodologia, procura-se detectar, por meios desses instrumentos, a realidade do sistema.

Em 2005, o SAEB sofreu uma reestruturação<sup>11</sup> e passou a ser composto por um conjunto de duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil. Em 2013, foi incorporada também ao sistema a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>12</sup>.

O SAEB é composto por questionários socioeconômicos e aplicação de provas de múltipla escolha. As avaliações são construídas seguindo matrizes de referência<sup>13</sup>, que são as habilidades descritas para orientar a elaboração das questões:

A construção das Matrizes de Referência teve como base a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais e às propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, formulando uma síntese do que havia de comum entre elas. Para estabelecer as matrizes também foram consultados professores das redes municipal, estadual e privada no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi realizado, ainda, exame de livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries. Em seguida, foram incorporadas análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas. A opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2015b, sem paginação).

As habilidades avaliadas são baseadas em um recorte do currículo, podendo ser aferidas por meio das provas. São divididas em tópicos ou temas, e em descritores. Os descritores procuram oferecer um diagnóstico geral da aprendizagem no Brasil, avaliando-os de forma generalizada em habilidades

---

<sup>11</sup> A mudança se deu por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005).

<sup>12</sup> A ANA é destinada a avaliar os alunos ao final do 3º ano, para verificar o processo de alfabetização, tendo em vista o compromisso assumido no “Plano de Metas Todos pela Educação” e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que possui como meta alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade (BRASIL, 2018b).

<sup>13</sup> A matriz de referência é utilizada para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas. Além disso, também indica a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação (BRASIL, 2018a).

possíveis de serem aferidas não só em Língua Portuguesa, como também em Matemática.

Os testes de Língua Portuguesa da Aneb e Anresc (Prova Brasil) têm como foco a leitura. Seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação [...]. O conhecimento de Matemática na Prova Brasil e na Aneb deve ser demonstrado por meio da resolução de problemas. São consideradas capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos. A prova estimula formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa. Essa opção traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras com as quais lidar e trabalham para desenvolver estratégias de resolução [...] (BRASIL, 2015b, sem paginação).

Cabe acrescentar que o SAEB segue também o modelo da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que significa dizer que a nota do estudante não tem relação direta com a quantidade de acertos nas questões da prova, como se observa comumente nas escolas, e sim com as habilidades ou competências já construídas pelos estudantes, e cada item apresenta uma pontuação de 0 a 500. As questões são classificadas de acordo com o grau de complexidade, em fácil, médio e difícil (BRASIL, 2015b).

A escala de proficiência é elaborada considerando as habilidades e competências necessárias. Por meio dos acertos e erros, é possível agrupar os alunos e entender, em uma escala de proficiência, quais conhecimentos aquele grupo possui. Portanto, não é possível afirmar que um aluno, ao acertar 40 questões em uma determinada área, domina mais habilidades do que outro que acertou 35, posto que existem níveis diferentes de complexidade nas questões. A escala de proficiência é diferente para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, de modo que, conforme o aluno vai avançando, mais habilidades terá acumulado (BRASIL, 2015b).

As habilidades e competências são distribuídas em itens, e cada um deles representa um conteúdo, sendo chamados de descritores. Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de

diferentes disciplinas (BRASIL, 2015b). É importante destacar que, ao divulgar a sua metodologia, o INEP enfatiza que os conteúdos da Prova Brasil e da ANA são apenas recortes do currículo, ou seja, não devem ser confundidos com procedimentos e estratégias a serem utilizadas em sala de aula por professores em suas disciplinas.

### 2.3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O IDEB é um indicador de acompanhamento da qualidade da educação, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>14</sup>, o qual propõe que, até 2022, o Brasil atinja 6,0 pontos no desempenho (BRASIL, 2015a), uma média que corresponde aos países desenvolvidos.

Ao divulgar os resultados das avaliações e estabelecer metas por meio do IDEB, o MEC espera um maior comprometimento dos envolvidos em todo o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, descentraliza e aumenta a mobilização da sociedade em favor da qualidade na educação (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Já na terceira edição de aplicação da Prova Brasil, meses antes, o MEC divulga as matrizes de referência, com exemplos e itens comentados.

Em conformidade com a divulgação para as escolas, há também a divulgação pela mídia desses resultados, com a elaboração de *rankings* e a publicação das respectivas notas nas fachadas das escolas.

Para Bonamino e Souza (2012), ao divulgar os dados e, conseqüentemente, incentivar o “ranqueamento”, o governo está colaborando para uma política de responsabilização branda, pois se limita a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escolas e redes de ensino, sem atrelar a prêmios ou sanções. Porém, esse movimento gerou outras ações de responsabilização por estados e

---

<sup>14</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas que visam a melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos, a contar de seu lançamento, em 2007. Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizando a sua energia, assegurando que a sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliando e adequando a sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança.

municípios que, seguindo o modelo federal, construíram sistemas próprios de avaliação e, a partir disso, atrelaram as notas a bônus e gratificações, firmando-se, então, o que se denomina como terceira geração: a de responsabilização forte.

Sem dúvida, a consequência desses caminhos já se conhece, desde a simplificação do currículo, passando pelo preparo sistemático dos alunos para o teste e exacerbando a preocupação de professores e gestores com esse instrumento.

## INTRODUÇÃO: DO CONCEITO DE QUALIDADE NEGOCIADA À IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES

As reflexões realizadas até aqui sobre a influência da política de avaliação em larga escala no contexto de práticas docentes potencializam a necessidade de discussão dessas propostas na escola, uma vez que esse instrumento é considerado fortemente enraizado nas políticas e, portanto, dificilmente deixará de existir de acordo com o atual cenário político brasileiro.

A proposta desta pesquisa é não apenas denunciar, mas anunciar possíveis maneiras de transcender e caminhar na contramão das reformas impostas, ou seja, transgredir no sentido de enxergar os resultados das avaliações externas como um componente a mais na avaliação institucional.

É sabido que a avaliação é um tema polêmico em discussões e práticas pedagógicas. Para Dias Sobrinho (2005, p. 15):

Toda avaliação opera com valores, nenhuma avaliação é desinteressada e livre das referências valorativas dos distintos grupos sociais. Toda avaliação se funda em alguns princípios, está de acordo com determinadas visões de mundo e busca produzir certos efeitos, ainda que esses pontos de partida, ideologias e objetivos nem sempre estejam claramente explicitados.

Ao afirmar o caráter da não neutralidade da avaliação, Dias Sobrinho (2005) alerta sobre a importância da análise crítica desse processo, contribuindo para a implementação de projetos alicerçados na reflexão de todos os atores da comunidade escolar.

As linhas gerais da proposta aqui apresentada seguem a ótica dos autores pesquisados, fundamentando-se, sobretudo, em pesquisas de Freitas, L. (2005) e Freitas, L. *et al.* (2014), nas quais se enfatiza que a avaliação, para ser legítima e atingir os objetivos a que se propõe, deve partir dos próprios agentes, iniciando-se com a definição do conceito de qualidade pela própria comunidade escolar e percorrendo os caminhos referentes às estratégias que serão utilizadas para transpor as dificuldades encontradas, a implementação das propostas e, novamente, a avaliação.

Para Freitas, L. (2005), a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente. Tendo como referência o

projeto político-pedagógico da escola, é realizada coletivamente, por todos os integrantes e participantes do processo de ensino. Cabe ressaltar que pensar dessa forma não traz um caráter de responsabilizar pessoas, ao contrário, as pessoas se comprometem com a melhoria da condição do serviço prestado, o estabelecimento de metas e o desenvolvimento dos projetos que são elaborados e planejados coletivamente.

Nas palavras de Freitas, L. (2005, p. 921):

Ao destacarmos seu caráter negociável, isso não significa deixar de lado os outros aspectos da natureza da qualidade. Significa apenas a escolha de um aspecto em que esta definição contrasta mais abertamente com a noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado.

Cumprir notar que esse conceito de qualidade impregnado nas avaliações em larga escala e em algumas políticas educacionais traz influências negativas, pois, muitas vezes, desconsidera o caráter subjetivo da escola e o seu processo de formação do indivíduo, privilegia interesses do mercado, cria hierarquias e se mostra de caráter essencialmente classificatório.

O conceito de qualidade negociada traz à tona a importância dos indicadores, não como antes se estabelecia nos reformadores mercadológicos, mas, como o próprio nome diz, na intenção de indicar um caminho, um percurso possível. Portanto, o seu caráter compartilhado se desenvolve no interior da instituição escolar e tem o seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas (FREITAS, L., 2005).

Outro detalhe importante referente ao conceito de qualidade negociada é que ele fornece ao projeto político-pedagógico um lugar de destaque, uma vez que é por meio dele que a instituição definirá os seus planos e as suas ações por um período de tempo. No entanto, essas metas não serão estabelecidas ao bel-prazer das instituições, devendo haver um pacto entre o Poder Público e a escola.

Obviamente, essa nova abordagem traz responsabilidades para ambas as partes e revela alguns aspectos que merecem atenção. Freitas, L. (2005) aponta como relevante o fato de a escola ter o dever de, após elaborar esse

projeto, torná-lo público e assumir a responsabilidade de colocá-lo em prática. É preciso considerar, também, que a escola deve dispor de meios para chegar às metas que estabeleceu, e isso é uma atribuição do Poder Público. Daí o sentido de pacto, de múltiplos atores, da escola com seus estudantes, da escola consigo mesma, da escola com os gestores do sistema e dos gestores do sistema com a escola (FREITAS, L., 2005).

O caminho apontado por Freitas, L. (2005), em suas pesquisas, indica um ponto nevrálgico no percurso educacional brasileiro: o fato de se acreditar que a solução para os problemas sairá de uma caixa mágica vinda de fora da escola, ou seja, ainda se acredita que medidas que venham de fora interferirão no processo de mudança que deve acontecer dentro das instituições.

Esta crítica se assenta no fato de que um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades (FREITAS, L., 2005, p. 923).

Essa alteração de paradigma transforma responsabilização em comprometimento, metas em sonhos e projetos, indução arbitrária em participação democrática de todos os envolvidos, índices em indicadores que mostram o caminho a ser traçado, enfim, traz o processo de mudança com a participação do educador, como uma construção local apoiada, e não uma transferência de um órgão central para a ponta do sistema (FREITAS, L., 2005).

Nesse sentido, é prerrogativa da instituição escolar realizar a sua avaliação, estabelecer os seus objetivos, acompanhar a implementação de projetos, avaliar e reformular, quando necessário, na busca da qualidade desejada. Para isso, ela precisa se constituir como uma escola reflexiva, ou seja, que apresenta o desejo constante de atingir os seus objetivos.

Outro fator relevante para o desenvolvimento desta proposta refere-se à postura dos membros das equipes gestoras e dos professores envolvidos. É de fundamental importância que todos estejam comprometidos com a mudança.

Vale esclarecer que a proposta da criação pelo coletivo escolar de uma Avaliação Institucional Interna como instrumento pedagógico surgiu não apenas da necessidade de se estabelecer um produto para esta pesquisa, mas

também por convergir com os resultados dos estudos apresentados; pela parca autonomia dada às escolas no direcionamento de seu trabalho; e pela necessária tomada de consciência das comunidades escolares sobre a importância do processo de avaliação para produzir as mudanças, pois essas mudanças não acontecem unilateralmente, ou seja, não devem ser pensadas e implementadas nos gabinetes das Secretarias de Educação sem o conhecimento e a conseqüente mobilização necessária dos atores envolvidos.

Esta proposta visa a contribuir com reflexões individuais e coletivas, e, por isso, poderá se organizar de forma híbrida, com momentos na escola (presenciais) e com outros momentos (à distância), por meio de plataforma *on-line*, redes sociais, construção de *site* e grupos e/ou grupo de aplicativos de mensagens, de acordo com a programação e as propostas de cada unidade.

Segundo Freitas, L. *et al.* (2014, p. 45):

Espera-se que o coletivo escolar, parceiro, possa ser o local para análise das dificuldades dos professores com seus alunos em busca de reflexões que contribuam para a prática pedagógica de cada professor. Aqui os resultados das avaliações internas e/ou externas possam ganhar significação, validade ou reconhecimento como um problema da escola, de seu coletivo. Metas podem ser traçadas. Demandas formuladas. Os dados externos são, pois, associados ao conhecimento interno que os atores da escola possuem sobre seu local de trabalho. Neste sentido, a avaliação institucional pode ser uma potente mediadora entre a avaliação de larga escala das redes de ensino, por exemplo, o SAEB, e avaliação de sala de aula feita pelo professor, vale dizer, uma mediadora entre os resultados das avaliações das redes de ensino e a prática do professor em sala de aula.

Com efeito, o caminho que se pretende percorrer é o de associar os indicadores externos ao trabalho que é desenvolvido pelo professor, em conjunto com a análise das variáveis que afetam o processo de ensino e de aprendizagem, para formular, a partir de então, metas e projetos próprios de cada unidade escolar em busca do que acredita ser o seu conceito de qualidade.

## **OBJETIVOS**



A seguir, serão expostos o objetivo geral e os objetivos específicos deste projeto.

### **Objetivo geral**

As reuniões destinadas à Avaliação Institucional Interna buscam promover momentos de reflexão, para, inicialmente, compreender o que vem a ser uma avaliação institucional, e, de posse desses aspectos, conscientizar a todos sobre a importância de a avaliação de qualidade ser realizada pelas instituições escolares, bem como de utilizar-se desse processo de modo a contribuir com a formação dos alunos.

### **Objetivos específicos**

São objetivos específicos:

- conhecer o que dizem os dispositivos legais que orientam as políticas públicas de avaliação nacionais, estaduais e municipais, se assim houver;
- conhecer, discutir e refletir sobre o que dizem as resoluções, os regimentos, o plano de carreira e o estatuto comum das escolas que regem o sistema, sobretudo com relação à avaliação;
- evidenciar a necessidade de os problemas apresentados pelo trabalho desenvolvido na escola serem resolvidos pela própria escola, com o auxílio das redes de ensino, em regime de colaboração com a autarquia da qual faz parte; e
- oportunizar momentos coletivos com a presença de todos os agentes escolares, como professores, gestores, pais, alunos e funcionários, para a resolução dos problemas e das necessidades da escola.

## PLANO DE AÇÃO

Diante do exposto, pretende-se apresentar sugestões de organização de um trabalho de encaminhamento e orientação, a partir da análise crítica já realizada nesta pesquisa e das evidências que podem ser encontradas durante o processo e que podem se constituir em um elemento desencadeador de possibilidades.

Para tanto, sugerem-se as seguintes ações:

- levantar do coletivo quais conhecimentos o grupo possui sobre os conceitos de avaliação da aprendizagem, avaliação externa e avaliação institucional;

- estabelecer a indicação de um líder ou mediador das discussões. Geralmente, essa função é exercida pelo coordenador pedagógico, no entanto, isso não é uma regra. A função de mediador das discussões pode ser exercida por um professor, pelo diretor ou por um membro escolhido pelo próprio grupo, sendo indispensável, apenas, que tenha acesso a todos os atores escolares;

- enfatizar, por meio de discussões, a importância do processo de avaliação para a concretização dos projetos da unidade escolar;

- disponibilizar, utilizando-se de meios de comunicação usuais, ou por meio de plataforma específica (redes sociais, *site* ou grupos de mensagens), o acesso à informação referente à avaliação da aprendizagem, à avaliação em larga escala e aos regimentos internos, para posterior debate e entendimento das propostas;

- utilizar-se de dinâmicas, vídeos, estudo de caso e leituras para tornar enriquecedores o debate e o início do processo de avaliação institucional;

- dispor de tempo para que cada componente do grupo possa ter a oportunidade de se expressar, sobretudo aqueles que quase sempre não possuem essa oportunidade;

- analisar com atenção as discussões das questões polêmicas, para que o foco das reuniões não se perca e os agentes possam aproveitá-las o máximo possível;

- favorecer o diálogo e a socialização, nas atividades em grupo, que podem servir de estratégia e estudo recorrente nos encontros, especialmente para dar voz ao grupo, identificar lideranças e favorecer a aprendizagem de todos;

- elencar, com o grupo (na oportunidade, haverá alunos, professores, pais e funcionários), quais as principais fragilidades que a escola enfrenta, bem como todas as suas potencialidades;

- estabelecer, com o grupo, com a lista de fragilidades em mãos, de qual dimensão cada uma delas faz parte, separando nas seguintes categorias: pedagógicas ou administrativas. Em seguida, verificar em que âmbito essas necessidades estão: institucional (pode ser resolvida pela escola) ou estrutural (deve ser resolvida pela Secretaria de Educação ou autarquia administrativa);

- discutir e redigir um relatório próprio, solicitando providências à Secretaria de Educação para a resolução dos problemas, bem como justificativas sobre as fragilidades de cunho estrutural. De preferência, a figura do supervisor de ensino deve estar presente, de modo a estabelecer uma melhor forma de comunicação com a Secretaria;

- discutir com professores, funcionários, pais, alunos e equipe gestora as fragilidades de cunho pedagógico. Devem ser listadas prioridades e determinadas quais ações poderiam tomadas para a resolução. Recomenda-se a participação de todos os atores envolvidos;

- reformular, se necessário, o projeto político-pedagógico, dependendo da necessidade pedagógica encontrada, uma vez que se entende importante revelar, nesse instrumento, as características da escola;

- solicitar a intervenção da Secretaria de Educação, com a disponibilização de cursos de formação referentes à dificuldade detectada. Lembrando que haverá uma contrapartida dos órgãos reguladores, de modo que eles não só orientem ou determinem, mas também ofereçam meios para a concretização das metas;

- destacar a necessidade de se levantar os indicadores para a atribuição de qualidade para os argumentos. Se for observado que a unidade escolar possui problema de evasão, devem ser verificados os sistemas com essas informações. Se a dificuldade apontada pelo grupo é a de alfabetização,

é necessário verificar indicadores que demonstrem o observado. Recomenda-se trazer níveis de proficiência das avaliações externas e internas e discutir com o grupo;

- comprometer cada membro para a concretização das metas, cobrando, incentivando e acompanhando para que elas sejam alcançadas, após elencadas as prioridades e estabelecido o plano de ação;

- refletir constantemente sobre os resultados alcançados, encaminhando e reencaminhando ações, revisando e reformulando metas, se necessário;

- realizar reuniões para a discussão dos problemas bimestralmente, de modo que não sejam utilizadas para outros fins que não esses; e

- realizar um levantamento do que foi e do que não foi alcançado, a partir das metas e ações estabelecidas anteriormente, ao final do ano letivo. Esse relatório deve ser apresentado ao grupo e cada um deverá expor as suas dificuldades para chegar às metas estabelecidas pelo próprio grupo.

O que se busca com esta proposta é sair do estado de negação ou de idolatria das boas notas apresentadas por algumas escolas com a divulgação dos resultados, ou, ainda, do fator da responsabilização, tão comum nas redes de ensino, e partir para a validação ou não desses dados com a utilização pela escola, de modo reflexivo, conforme a presente pesquisa detectou.

Consoante o entendimento de Sordi e Ludcke (2009, p. 320):

Observa-se uma certa apatia dos envolvidos que parecem não reagir, de modo proativo, à situação. A tendência é que a força dinamogênica da avaliação ceda lugar à aceitação e/ou negação pura e simples da medida informada, mesmo quando esta não leva em conta os fatores associados. Constrói-se uma cultura de indiferença aos dados de avaliação e, por outro lado, presencia-se uma certa idolatria das notas boas, que passam a orientar a escola a buscá-las, mesmo que, discursivamente, contestem seu valor, sua exatidão ou suas formas de obtenção. Os meios acabam justificando os fins.

Esses dados não fazem sentido para as escolas na medida em que não se oportunizam momentos para a sua discussão e também pelo fato de elas não se sentirem apoiadas em tomarem as providências necessárias para a melhora do quadro. Isso é fundamental, e, portanto, esses números passam a ser meros dados quantitativos, que não conseguem dialogar com a realidade da escola.



pedagógicas encontradas												
Reuniões periódicas para avaliar o andamento das ações												
Avaliação final institucional mediante as metas estabelecidas												

**Quadro 12** - Cronograma de ações para avaliação institucional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação objetivou conhecer os reflexos da Avaliação de Larga Escala – Prova Brasil em uma escola pública de Ensino Fundamental I e saber se ocorreram mudanças nas práticas dos docentes após o conhecimento dos resultados, tendo como foco a preocupação com a melhoria na aprendizagem dos alunos. O estudo de caso desenvolvido buscou ainda compreender o contexto em que essas políticas de avaliação foram criadas, sua lógica e seus efeitos regulatórios.

Seria ingenuidade pensar que as políticas públicas implementadas no Brasil foram alicerçadas em projetos de bem-estar da população ou realizadas com o escopo de corrigir desigualdades e oferecer oportunidades a quem mais precisa. A pesquisa aqui realizada demonstrou que não há neutralidade em nenhum parágrafo do que dizem as portarias, recomendações, normativas oficiais e leis, pois, embora em seu discurso oficial tais documentos apontem como objetivo a melhoria da qualidade da educação, o que se observa é que tais políticas não conseguem sequer atingir os objetivos propostos.

No caso da avaliação em larga escala, esse cenário aparece ainda mais obscuro, uma vez que é sabido que esse instrumento, hoje, movimenta não só o setor educacional, mas alimenta o mercado. Por essa razão, e diante do momento vivido atualmente, esse produto permanecerá, ainda, por um longo tempo.

Em se tratando de avaliação, alguns autores expressam bem o momento que se vive no país. Para Freitas, L. (2013), trata-se de uma cultura da auditoria; no entender de Afonso (2007), uma obsessão avaliativa. Já Luckesi (2011b) nomeia a prática realizada na escola como Pedagogia do Exame, ou seja, como integrante necessária do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação tem, em seu foco, o coletar de dados.

Durante o processo de construção deste estudo, julgou-se necessário inserir um capítulo destinado à avaliação educacional. Assim, conceituou-se a avaliação na escola, trazendo as suas três dimensões, e isso não se deu por acaso. Foi possível verificar, no decorrer da pesquisa, muitos pontos convergentes entre a avaliação que é realizada na sala de aula pelo professor e as políticas de avaliação em larga escala, visto que ambas ainda são essencialmente compostas por testes/exames e seus resultados não têm se traduzido em melhoria das condições de aprendizagem dos alunos. Não obstante seja conhecida a diferença entre elas, resta notório que ambas acabam por cumprir o mesmo papel: apenas diagnosticar fragilidades.

Entender como surgiram as avaliações em larga escala, os seus objetivos, as influências a que foram submetidas e, sobretudo, a lógica a que se destinam foi fundamental para interpretar a realidade apresentada na pesquisa de campo, pois, tratando-se de um objeto de recomendações internacionais, instituições financeiras e organizações ligadas ao mercado, a Prova Brasil não consegue atingir os seus objetivos propostos no discurso oficial, tampouco gerar reflexos positivos nas práticas docentes da escola pesquisada.

Ao contrário, a forma como está organizada a avaliação educacional no país parece contribuir com o quadro de exclusão, marginalização das classes menos favorecidas, descontinuidade das políticas e escassez de recursos, consolidado na história da educação brasileira e revelado na fala dos sujeitos da pesquisa.

A qualidade, tão citada nas políticas e nos discursos dos políticos, não consegue e não conseguirá facilmente se estabelecer com a aplicação de testes padronizados, principalmente considerando que pesquisas já apontaram que o seu uso está intimamente atrelado à responsabilização dos professores e equipes escolares. Inclusive, em alguns países, essas políticas estão sendo repensadas, posto que não conseguiram alcançar os resultados esperados.

Cabe enfatizar a dimensão classificatória dessas avaliações, visto que, na busca por conseguir melhorar os seus índices, municípios, Secretarias de Educação, unidades escolares e professores investem em formas improvisadas de resolução dos problemas. Todavia, como é de se esperar, poucos alunos são salvos, deixando à margem a maioria da população escolar, ou seja, exclui-se uma parcela da população, a que mais necessita de investimento da escola.

A luta, e por que não dizer, o grande desafio, é para que a escola se torne um espaço de busca pelo saber, construção de conhecimentos e convivência social, e não um lugar em que a avaliação educacional – necessária e importante – seja utilizada para legitimar a perpetuação de um sistema educacional alicerçado na exclusão social. Por isso a luta é política!

A avaliação na escola é um ato político, uma vez que os seus atores têm a oportunidade de fazer a opção por realizá-la para promover a reflexão e a tomada de decisões acerca dos processos formativos de modo mais consciente, ou para segregar, classificar, marginalizar, “ranquear” escolas, alunos e professores.

Constata-se, ademais, que as reformas promovidas nos anos de 1990 deram às escolas e aos sistemas de ensino uma autonomia controversa, uma vez que as deixam “livres” para determinar os rumos de seu trabalho, inserindo, em seu texto, o discurso da qualidade, eficiência e eficácia, e colocando as avaliações em larga escala como forma de regular e se autodesresponsabilizar pelas fragilidades detectadas, posto que as políticas implementadas parecem, na visão dos sujeitos da pesquisa, não emitir os efeitos desejados na escola pesquisada.

Ao término deste estudo e da análise dos resultados detectados, foi possível verificar que as práticas docentes sofreram mínimas alterações mediante a divulgação dos resultados das provas. Os discursos emitidos pelos



sujeitos que participaram das entrevistas não conseguiram salientar as ações que foram realizadas pela escola após o conhecimento dos resultados. Outro ponto evidenciado na pesquisa foi a falta de momentos de discussão com o grupo sobre a política, e, conseqüentemente, a falta de participação de membros da comunidade escolar. Assim, restou evidenciado que a Prova Brasil não se traduziu em meios de contribuir para o trabalho que é desenvolvido pelo professor em sala de aula.

De modo geral, pode-se dizer que o presente estudo contribuiu para demonstrar o quanto é preciso avançar nas políticas educacionais, na avaliação dos alunos, na avaliação dos sistemas educacionais e na avaliação do trabalho das escolas enquanto instituição, pois o atual quadro que se apresenta é crítico. Isso se faz urgente e necessário em pesquisas futuras.

Dos resultados desta pesquisa emergiu a proposta de um produto final, um projeto de formação ligado à reflexão da avaliação institucional interna na escola, em busca de desvendar qual função ela deve ocupar na unidade escolar e na rotina dos professores, conforme apresentado na sequência.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 18 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre

o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980.** Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 1980. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 13 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Imprensa Oficial, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em: 18 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Imprensa Oficial, 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>. Acesso em: 18 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Brasília: INEP, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** dados da escola pesquisada. Brasília: INEP, 2017a. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35056145#grafico-comparacao>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** finalidades. Brasília: INEP, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/finalidades>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** história. Brasília: INEP, 2016b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/historia>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).** Brasília: INEP, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB):**

perguntas frequentes. Brasília: INEP, 2018a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Sobre a ANA**. Brasília: INEP, 2018b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Imprensa Oficial, 2006b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>. Acesso em: 3 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Imprensa Oficial, 2017b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Ministerial nº 174, de 13 de maio de 2015**. Fica estabelecida na forma desta Portaria a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2015. Brasília: MEC, 2015c. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/20](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/20)>

15/portaria\_n174\_13052015.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005.** Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria931\\_NovoSaeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf)>. Acesso em: 2 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Avaliação:** parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v. 1, p. 81-90.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal PROUNI. **O Programa.** Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa “Novo Mais Educação”.** Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Fazenda. Secretaria de Assuntos Interacionais. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.** Brasília: Ministério da Fazenda, 2018d. Disponível em: <<http://www.sain.fazenda.gov.br/assuntos/politicas-institucionais-economico-financeiras-e-cooperacao-internacional/ocde>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Governo da Presidência da República. **Bolsa Família.** Brasília, 2015d. Disponível em: <<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/internacional/fsm/eixos/inclusao-social/bolsa-familia>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

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

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula (Org.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. (Coleção Educação superior em debate, 1). p. 15-38. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Avalia%C3%A7%C3%A3o+participativa+perspectivas+e+desafios/65f743ea-cae5-49c3-9248-d9cb3f170374?version=1.3>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

FERNANDES, C. O; FREITAS, L. C de. **Indagações sobre currículo:**

currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREITAS, D. N. T. de. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, p. 79-100, v. 16, n. 31, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. 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, 2012.

\_\_\_\_\_. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

GATTI, B. A. A avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 61-77, 2009.

\_\_\_\_\_. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

\_\_\_\_\_. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos ANPAE**, Goiânia, v. 1, p. 53, 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da Inovação Educacional. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, v. 33, p. 29, 2012.

LUCKESI, C. C. A base ética da avaliação da aprendizagem na escola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, [S.l.]. **Anais...** [S.l.], 2011a. p. 34-35.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

PESTANA, M. I. G. D. S. Tendências no estudo sobre a avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2009.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDCKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

