

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL: POTENCIAL INDUTOR DE QUALIDADE?

Edite Maria Sudbrack*
Eliane Maria Cocco **

Resumo: O propósito deste ensaio foi trazer à baila a avaliação em larga escala em uma perspectiva analítica que situe seu potencial indutor de qualificação educacional. Procuramos evidenciar e problematizar a avaliação demandada pelo projeto social vigente. Em seguida, trouxemos aproximações conceituais das avaliações em larga escala, bem como seus objetivos enquanto política pública. Evidenciamos, também, as características das avaliações em larga escala na educação básica pós-década de 1990 e problematizamos que a imposição dos valores da competência e do desempenho forjam um pensamento único, traduzido como legítimo.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Estado avaliador. Política pública.

Large scale evaluation in Brazil: potential quality inducer?

Abstract: *The goal of this essay was to bring into discussion the large scale evaluation in an analytical perspective that situates its inductive potential of educational qualification. We aimed to attest and problematize the evaluation demanded by the current social project. Next, we brought out conceptual approaches of the large scale evaluation, as well as, its objectives as a public policy. We also attested the characteristics of the large scale evaluations in the basic education after the decade of 1990, and we problematized that the imposition of values from the qualification and the performance compose a single idea, translated as legitimate.*

Keywords: *Large scale evaluation. Evaluating Estate. Public policy.*

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora da Universidade Regional integrada do Alto Uruguai e das Missões de Frederico Westphalen; Rua Assis Brasil, 709, Bairro Itapagé, 98400-000, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil; sudbrack@uri.edu.br

** Mestre em Educação Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões de Frederico Westphalen; Professora de Educação Básica; Rua Miguel Couto, 1540, 98400-000, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil; elianecocco31@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A avaliação em larga escala integra um contexto mais amplo de reformas na educação, inserida, por sua vez, no processo de reformas na concepção de Estado. No Brasil, tal processo de reestruturação do Estado teve início no governo Collor em 1990, incrementada a partir de 1995 na gestão FHC.¹ Assim, para “[...] a criação de sistemas de avaliação externa para a educação [...] o governo FHC segue a tendência mundial de utilizar a avaliação como eixo da política educacional.” (CORREIA; FIDALGO; FIDALGO, 2011, p. 43). Tal tendência afirmou-se como política de Estado a partir da LDB,² cristalizando a prática da avaliação em larga escala nos governos Lula e Dilma.

No contexto das Políticas Educacionais, a temática da Avaliação ocupa posição de destaque, haja vista o papel indutor de políticas que a Avaliação em Larga Escala tem desencadeado. Nesse sentido, a avaliação tem sido foco de análise de pesquisadores, em uma gama diversificada de estudos, envolvendo níveis de ensino, diferentes atores e organizações que interagem com tais políticas. O propósito deste ensaio é trazer à baila o tema, em uma perspectiva analítica que situe seu potencial indutor de qualificação dos sistemas de ensino.

Em estudo recente acerca das transformações do Estado, Afonso (2013, p. 278) define a hipótese de três fases convergentes do processo avaliativo, narradas como “Estado-avaliador, 1980/1990, Estado-avaliador anos 1990 e atuais anos 2000 e Pós-Estado-avaliador.” Este o autor nomeia como uma etapa que “[...] referencia-se, não exclusiva, mas principalmente ao ensino superior e não significa, antes pelo contrário, que a avaliação saia da ordem do dia, mas, antes, que fugirá cada vez mais de âmbito do Estado nacional (sobretudo em países periféricos e semiperiféricos),” (AFONSO, 2013, p. 280), para serem absorvidos por agências e organismos privados.

A hipótese do Pós-Estado-Avaliador trazida por Afonso (2013) converge para o entendimento da mercadorização da educação, na dinâmica da acumulação capitalista. Assim, se a lógica do sistema capitalista é a ânsia ilimitada do lucro e da acumulação, é, no mínimo, estranhamente incômodo pensar que os países centrais “[...] têm um interesse genuíno na subida de níveis educacionais dos países periféricos e semiperiféricos, a não ser, é claro, quando isso ocorre dentro dos limites que são desejados e necessários para a contínua expansão desse mesmo sistema mundial.” (AFONSO, 2013, p. 279). Ainda para o estudioso, tal qualificação da mão de obra ficaria disponível na perspectiva de potencial de reserva, ou também para que venham a constituir-se em novos consumidores no mercado global.

No cenário do capitalismo global, a problemática da avaliação tem impactado na elaboração de Políticas Educacionais capitaneadas pela exigência da competitividade, a fim de melhorar a eficácia e a eficiência da ação educativa. Para Correia, Fidalgo e Fidalgo (2011), tais atributos compõem uma nova formulação do político, que requer análise criteriosa. Nessa perspectiva, a ampliação de práticas de avaliação efetuadas por organismos externos ou especialistas tem sido uma constante nos últimos anos. Seu escopo é produzir dados e indicadores para subsidiar a elaboração de políticas educacionais, notadamente reguladoras.

A reconfiguração do Estado com a ascensão do neoliberalismo favoreceu profundos questionamentos sobre os recursos aplicados à educação e às políticas sociais, propugnando por reformas. A avaliação, então, passa a ser encarada como possibilidade de aferir resultados dos investimentos feitos na área educacional, bem como desenvolver mecanismos de controle e regulação. Tal ótica coloca no centro do processo a avaliação externa, evidenciando que ela está instalada de forma irreversível, quer pelo auxílio das novas tecnologias que ampliam a precisão dos dados, quer pela sua incorporação às agendas dos governos, no planejamento e na gestão da educação. A avaliação estrutura-se, portanto, de forma cada vez mais sólida, capitalizando suas influências sobre o cotidiano das escolas e sobre os profissionais que nela atuam.

2 AVALIAÇÃO DEMANDADA PELO PROJETO SOCIAL

Presenciamos um tempo em que, nos vários continentes, a crise no âmbito social e econômico acirra a primazia da acumulação capitalista e do lucro. Sob esse pano de fundo, a avaliação desvela-se prioritária aos interesses do capitalismo, destacando-se o papel de organismos multilaterais como o BM³ e a OCDE,⁴ aceitos como inevitáveis na formulação e na implementação de políticas educativas (AFONSO, 2013).

Os Estados nacionais precisam administrar as contradições entre a educação como direito e a educação como mercadoria, mas esta parece vencer a disputa. Para Santos (2004), está em andamento uma proposta que acentua as lógicas neoliberais, enfatizando a mercantilização da educação, escamoteando seu sentido de direito universal de todos e de cada um.

No processo de reconfiguração do projeto social e de seu impacto nas políticas educacionais, sobressai-se o reforço à competição entre os sistemas e as redes de ensino, enquanto mecanismo que produz eficácia e eficiência na ação educativa. Tais dispositivos conduzem à transformação das políticas públicas educacionais na esteira da modernização, da qualidade e da produtividade, instituindo novos modelos

regulatórios de dimensões supranacionais. A apologia à qualidade e à produtividade em educação e na gestão do Estado apresenta-se como a panaceia salvadora dos problemas sociais. Segundo Correia, Fidalgo e Fidalgo (2011, p. 35):

[...] a perspectiva é de construção de uma “sociedade assalariada” individualizada em ruptura com um modelo social democrata que tinha na educação, como direito universal, e na qualificação profissional os grandes pilares sustentadores da sociedade do pleno emprego.

Nessa perspectiva, os investimentos em educação não estão focados na valorização do sujeito, referenciando-se no aumento de produtividade, como dispositivo que ampliaria a riqueza e o consumo, próprios da acumulação capitalista.

Ao propagar a lógica mercantil do lucro e da acumulação, o Estado se desresponsabiliza com as questões sociais e reduz seu papel, transfere, portanto, as responsabilidades para a sociedade civil, para as Organizações não Governamentais (ONGs), entre outros. Essa racionalidade impõe um novo perfil de trabalhador exigido pelo mercado, produz a diluição do papel formador da escola, levando as empresas e as organizações a efetivarem o seu processo de qualificação em serviço (CORREIA; FIDALGO; FIDALGO, 2011). Tal cenário subtrai da instituição escolar seu caráter de educação formal e, segundo os autores,

[...] tem sido acompanhada por um desenvolvimento sem precedentes de dispositivos de avaliação e certificação de forma a permitirem, simultaneamente, uma circulação flexível no interior do sistema e o desenvolvimento de competências junto aos formadores. (CORREIA; FIDALGO; FIDALGO, 2011, p. 42).

O que temos observado e vivenciado, nas nossas instituições escolares, é que cada vez mais as políticas públicas têm sido propostas com o objetivo de formar pessoas despolitizadas, acríticas e fáceis de serem manipuladas. Nessa mesma perspectiva, temos presenciado e participado de avaliações de alunos, de professores e de instituições, as quais têm exaltado a competitividade, a seleção dos indivíduos e responsabilizado cada vez mais os docentes pelos baixos índices de aprendizagem.

A supremacia do mercado e do individualismo impõe levar às pessoas a “[...] reconhecerem que a sofisticação das necessidades do cidadão somente será respondida no âmbito das relações de troca mais ou menos monetarizadas.” (CORREIA; FIDALGO; FIDALGO, 2011, p. 42).

Não cabe, aqui, desconsiderar a importância da avaliação e dos resultados produzidos por ela; tais atributos, porém, não podem prescindir de análise e reflexão para a tomada de decisões que vislumbre um sistema educacional público, ancorado

na democracia e na qualidade para todos. Consideramos que avaliar é preciso, pois somente dessa forma podemos verificar os erros e os acertos e, assim, melhorar cada vez mais nossas ações em prol de uma educação em que todos possam ser os protagonistas. Mas não podemos deixar de evidenciar que os resultados dessas avaliações em larga escala têm pouco ou quase nada contribuído para mudanças significativas nas ações dos profissionais. Em muitas escolas, não se tem usado os resultados das avaliações para fazer diagnósticos e implementar estratégias de melhoria, visando a evolução e a orientação do aluno no desenvolvimento de suas capacidades crítica, investigativa e autônoma.

3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

A avaliação externa, segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2001), é aquela conduzida por sujeitos externos e independentes da ação, da sua formulação, da implementação ou dos seus resultados. Os condutores da avaliação terão a vantagem de serem mais independentes e autônomos, envolvendo os acertos e os equívocos, mas, por outro lado, terão dificuldade por terem menor conhecimento do objeto avaliado, em seu processo de formulação e execução.

É oportuna a contribuição de Werle (2010) ao apontar a diferença entre avaliação externa e avaliação em larga escala. Segundo a autora, a primeira “[...] pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais.” (WERLE, 2010, p. 22). A segunda “[...] é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino.” (WERLE, 2010, p. 22). A partir dessa contribuição, a autora conclui que a avaliação em larga escala é sempre uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas e que essa ideia de associar o termo avaliação externa com a informação de que ela é em larga escala é que vai indicar o tipo de avaliação e sua abrangência.

Com efeito, a avaliação em larga escala é uma modalidade desenvolvida no âmbito dos sistemas de ensino com o objetivo principal de subsidiar políticas públicas na área educacional e também, “[...] um valioso instrumento de controle social, que contribui para colocar o aprendizado no foco do debate.” (FERNANDES, 2013, p. 16).

No Brasil, essas avaliações são intensificadas na segunda metade da década de 1990, quando a qualidade da educação ganhou maior relevo, sendo um objeto de regulação pública Federal. Dessa forma, as informações sobre as condições do ensino passaram a ser

sistematizadas a partir de um sistema nacional de avaliação. Esses elementos eram considerados estratégicos da boa-governança educacional no país (FREITAS, 2004, p. 664). A excelência passa a ser um referencial das narrativas educativas. Acredita-se que a excelência dependa de inspiração voluntária e que o mundo empresarial tenha influência direta, seja na definição de produtos para a ação educativa, seja pela difusão das inovações tecnológicas. As gestões educacionais passam a evocar, nos seus discursos, “[...] a excelência, o êxito, o progresso, a *performance*, o envolvimento, a satisfação de necessidades, a responsabilização, o reconhecimento e, finalmente, a qualidade.” (CORREIA, p. 458, 2010a).

O MEC/INEP⁵ tem promovido várias avaliações em larga escala para a educação básica e para o ensino superior, que englobam diferentes programas, como: O SAEB,⁶ que foi consolidado na segunda metade da década de 1990; o ENEM;⁷ o ENCCEJA;⁸ a Prova Brasil; a Provinha Brasil e o SINAES.⁹ Esse crescente interesse pela avaliação dos sistemas educacionais teria como motivação, segundo Freitas (2007, p. 1), o “[...] monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só a aferição da qualidade dos resultados de ambas como a indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino.” E a autora afirma que as duas vias pelas quais ocorreu a emergência da avaliação em larga escala na regulação da educação básica foram a pesquisa e o planejamento educacional. As primeiras experiências e estudos foram importantes para a configuração do sistema nacional de avaliação e também “[...] decisivos para que vingasse a ideia da necessidade (e possibilidade) desse sistema, bem como da imprescindibilidade de o Estado central dispor de informações resultantes de medida e estatística educacionais de forma articulada e conjugada.” (FREITAS, 2007, p. 55). Conforme a mesma autora, outro ponto que explica a necessidade da avaliação é que esta foi pressuposta como um mecanismo cujo objetivo era de instrumentar articulações e mediações entre o global e o local.

O sistema nacional “[...] busca nas avaliações externas uma metodologia que o fotografe sob um ponto de vista amplo, que lhe apreenda certas características, que lhe desenhe um perfil e que possa ser utilizado para mobilizar esforços no sentido de seu aperfeiçoamento.” (WERLE, 2010, p. 22-23). Esse tipo de avaliação não pretende destacar ou particularizar os fazeres docentes, as condições de trabalho, ou os recursos disponíveis, nem pretende mudar o fazer pedagógico. A avaliação em larga escala apresenta-se como um método de um foco bem definido, o de prestar contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público em relação ao trabalho desenvolvido pelas instituições escolares. Assim:

As avaliações em larga escala na educação básica brasileira se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus

dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores. (WERLE, 2010, p. 24).

A avaliação externa, em tese, visa à melhoria da qualidade da educação e à sua democratização e, para isso, busca avaliar o desempenho dos alunos em determinadas etapas da escolarização, por meio de testes de proficiência, questionários contextuais e diagnóstico do sistema de ensino. Esse tipo de avaliação é um instrumento que recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de informações para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas de educação, e também para a gestão da educação em suas respectivas escolas. Mas o que se percebe, segundo Vianna (2003), é que elas têm apenas apontados os problemas, mas não promovem soluções. O autor destaca ainda que “[...] somente se pode avaliar aquilo que foi desenvolvido, efetivamente, e que não se avalia em abstrato, mas considerando a problemática em que se situam os avaliados.” (VIANNA, 2003, p. 11).

Os instrumentos de avaliação em análise têm levado a opiniões públicas preocupadas apenas “[...] com a eficácia dos resultados, desqualificando o debate sobre os fins em educação, numa lógica em que o debate político se reduz ao debate sobre a articulação funcional dos meios e a congruência das suas qualidades com os resultados desejáveis.” (CORREIA, 2010, p. 460). A gestão, dessa forma, possui uma racionalidade que administra recursos e materiais e a autonomia passa a ser de responsabilidade individual.

Os testes, mais frequentemente utilizados, são compostos de múltipla escolha os quais avaliam apenas uma habilidade. Sobre esse ponto, é oportuno salientar a afirmação de Casassus (2009, p. 74): “O propósito destas provas consiste em determinar posições e estabelecer rankings entre os indivíduos examinados [...] Pontuação não é qualidade.” Esse tipo de avaliação oculta aspectos importantes da educação: auxiliar as pessoas para serem melhores, alunos que sejam capazes de resolver seus problemas, elaborar seus projetos, analisar e buscar soluções criativas, que tenham curiosidade e que cultivem o respeito e a cidadania. O autor destaca que o fim da educação é descartado, pois não é avaliado e complementa: “Provas deste tipo não exigem a competência de construir conhecimento, mas apenas a capacidade de “tomar como sua” uma resposta já dada.” (CASASSUS, 2009, p. 75).

A avaliação em larga escala é terceirizada pelo governo, contratando empresas para aplicar tais avaliações. São, portanto, apenas coadjuvantes do processo e não têm conhecimento do que seja um processo avaliativo, desconhecem a realidade

de uma escola e buscam apenas dados estatísticos para fazer comparações sobre o desempenho dos alunos e, assim, prestar contas dos resultados obtidos. Dito de outra forma, as avaliações em larga escala fornecem dados sobre determinadas áreas do conhecimento, certos temas, certos aspectos, têm um foco muito definido; usam metodologias diferentes: podem ser realizadas por meio de testes aplicados aos alunos ou por meio da avaliação de cursos e instituições; os implementadores são pessoas que, apesar de terem domínio técnico da avaliação, não pertencem ao dia a dia da escola; geralmente as avaliações são elaboradas pelo corpo de funcionários do Governo ou por agências especializadas contratadas por ele (WERLE, 2010).

Ainda de acordo com o autor, as avaliações em larga escala são projetos a longo e médio prazo que, geralmente, acontecem a cada dois anos. Nesse processo são avaliados resultados em leitura e resolução de problemas e competências cognitivas. Os dados são vinculados ao SAEB e são apresentados por região, estado, município, escola, zona urbana ou rural, escola pública ou privada, níveis de ensino e séries; a análise quantitativa é realizada por meio de gráfico e tabelas “[...] possibilitando comparações e o ordenamento na forma de ranking.” (WERLE, 2010, p. 25).

Sobrinho (2004) destaca que a avaliação tem sido o motor principal das reformas e, para que seus objetivos sejam viabilizados, criam agências e contratam especialistas para o controle. Além disso, os principais organismos multilaterais impõem condições e modelos aos países que necessitam de financiamentos. O autor ressalta que a educação tem um importante papel no desenvolvimento da economia, contudo,

A economia não pode se desdobrar na economização da vida humana, ou seja, não pode ser tomada como o centro do desenvolvimento civilizacional, não pode ser a referência central e primordial dos valores da vida pessoal e social. Da mesma forma, a avaliação não deve ser instrumento dessa funcionalização economicista. (SOBRINHO, 2004, p. 709-710).

Na escola, a avaliação parece determinar quem é mais inteligente, quem tem mais capacidade, quem vai passar de ano. Na vida social, quem merece ter mais poder, mais espaço, mais méritos. Nos dois locais tem-se bem visíveis os que serão incluídos, prestigiados, os que serão reconhecidos por seus méritos e que provavelmente terão as melhores ocupações no trabalho. Nesse contexto, a avaliação

[...] transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprováveis, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos etc. Jus-

tificada por um discurso conveniente, a avaliação como tecnologia de poder faz suas escolhas. (SOBRINHO, 2004, p. 715).

E o autor prossegue afirmando que a avaliação da educação tem dado importância ao uso de técnicas, e o foco tem sido os resultados, ou seja, aquilo que é quantificável. Essas avaliações com caráter objetivo são utilizadas para orientação do mercado, no qual qualidade se assemelha à eficiência e à produtividade. Os produtos são apresentados desconectados dos acontecimentos de cada realidade educacional e pouco valem para melhorar os processos pedagógicos, a aprendizagem, a formação e a produção de novos conhecimentos importantes para o desenvolvimento da sociedade. Castro (2009, p. 7) salienta que:

Se é verdade que o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, é também verdade que ainda não aprendemos a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores. Este, aliás, é um dos grandes desafios das políticas educacionais, sem o qual o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: alunos e professores.

Em tese, concordamos com a prerrogativa de que a avaliação é elaborada e planejada com a finalidade de mudanças e de melhorias na qualidade da educação, mas que na prática pouco tem sido feito para que os resultados obtidos e divulgados sejam transformados em ações visando realmente à melhoria da educação. Casassus (2009) ressalta que vários esforços, como a valorização dos professores, a construção de escolas e a distribuição de livros não melhoraram as pontuações das provas, pelo contrário, em alguns países como o Brasil, essas pontuações baixaram. A atitude das autoridades tem sido a de ampliar as avaliações quantitativas em vez de mudar essa política. Outro ponto que merece destaque, e temos presenciado, é que somente a escola que participa das avaliações terá direito a certos investimentos e melhorias. Isso mostra uma imposição do sistema. E é nesse sentido que precisamos ter maior conhecimento e esclarecimento das avaliações em larga escala, de suas características, dos seus objetivos e das suas finalidades políticas.

4 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PÓS-DÉCADA DE 1990

A crise econômica e social da década de 1980, e a crescente internacionalização do capitalismo no final desse mesmo período trouxeram novos desafios às políticas educacionais. A competição no mercado mundial passou a exigir trabalha-

dores qualificados a fim de alcançar as inovações tecnológicas e organizacionais. Em consequência disso, as políticas educacionais passaram a dar mais importância às avaliações, as quais objetivavam verificar o desempenho das escolas, “[...] para maximizar os resultados de alocação de recursos limitados, e também a própria qualidade desses resultados.” (PESTANA, 1998, p. 53-54). Objetivando alcançar esses objetivos, a eficiência das gestões, a eficácia dos currículos e a aquisição de competências e conhecimentos passaram a ser mais analisados e cobrados.

A emergência da avaliação “[...] se configurou como dispositivo útil para instrumentar mediações entre o local e o global.” (FREITAS, 2007, p. 57). Várias experiências em relação à avaliação do sistema educacional começam a ser realizadas procurando associar o rendimento escolar a fatores como: região do país, classe social, condições da escola e das famílias, entre outros. Os governos passaram a monitorar a educação básica e a superior, obtendo dados estatísticos sobre as competências dos estudantes e sobre as condições das instituições e interferindo e induzindo à qualificação pretendida pelo Estado avaliador. Vários fatores, como a expansão da escola, a escolarização, o empenho de agentes estatais articulados com “especialistas” brasileiros e pesquisadores estrangeiros, as ideias adotadas para enfrentar a crise econômica e o Estado desenvolvimentista, estimularam o interesse estatal pelas atividades de “[...] medir, avaliar, informar.” (FREITAS, 2007, p. 52-53).

Nesse sentido, é importante salientar o apontamento de Gatti (2002, p. 17) quando afirma que:

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e auto avaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa, etc.

Os enfoques trazidos por Gatti auxiliam na construção de uma avaliação emancipatória. Nesse contexto, é oportuno aduzir o argumento de Afonso (2000, p. 49) de que “[...] o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos.” Com a preconização do neoliberalismo, passou-se a diminuir os gastos com o setor público e induziu-se a criação de mecanismos de controle, a fim de manter e criar padrões tecnológicos para enfrentar a competitividade internacional. Passou-se

a dar mais importância ao produto do que ao processo. E para que o produto seja satisfatório, precisa haver um controle por parte dos governos, a fim de manter a eficácia e, assim, atingir às metas quantitativas desejadas.

No Estado brasileiro, há cinco processos estratégicos de avaliação em foco na educação básica: “O SAEB, o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a Prova Brasil, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e a Provinha Brasil” (WERLE, 2010, p. 26-27) que, na continuidade, serão identificados e caracterizados.

O primeiro processo a ser referenciado é o SAEB, que teve sua primeira aferição em 1990, mas que foi criado formalmente somente em 27 de dezembro de 1994, por meio da portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. O órgão responsável pela organização e desenvolvimento é o INEP¹⁰ que, em 1997, “[...] foi transformado em autarquia¹¹ e sua estrutura foi modificada para apoiar o desenvolvimento dos diferentes sistemas de avaliação que operam no ensino fundamental e no ensino médio e também para a produção e disseminação de informações e de estatísticas educacionais.” (GONÇALVES, 2005, p. 57-58).

O SAEB é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, realizada com o objetivo de conhecer e coletar dados sobre a qualidade da educação no país e foi organizado sobre os eixos da democratização da gestão, da valorização do magistério e da qualidade de ensino, e desde a sua criação sofreu várias alterações, perdendo o horizonte estabelecido que era de uma avaliação com pilar de sustentação a formação de competência avaliativa descentralizada (FREITAS, 2007). A proposta do SAEB é coletar dados sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio por meio de provas escritas que associam conteúdos curriculares e operações mentais (competências e habilidades), servindo como um indicador do trabalho desenvolvido pela escola. O sistema também recolhe dados e informações socioeconômicas dos alunos, perfil dos profissionais e sua prática e sobre as condições físicas das escolas, por meio de um questionário.

Até 1994, eram as Secretarias de Educação dos municípios e dos estados que faziam a pesquisa de campo, o tratamento e a análise dos dados. Na sequência histórica, observa-se que:

Em 1995, os procedimentos de avaliação dos sistemas de ensino passaram a ser realizados com empréstimos do Banco Mundial e foi definitivamente adotada a terceirização de operações técnicas e o Ministério da Educação passou apenas a definir os objetivos gerais do sistema de avaliação. (WERLE, 2010, p. 27).

Desde sua criação, esse sistema de avaliação sofreu várias alterações e, de acordo com Freitas (2007, p. 109), “[...] perdeu-se o horizonte do estabelecimento de uma cultura avaliativa que tinha como pilar de sustentação a formação de competências avaliativas descentralizadas.” Nesse processo de reforma, o SAEB ganhou maior visibilidade, por meio das publicações e divulgações na mídia, e também ganhou força de regulação na educação, acirrando a competitividade.

Atualmente, o sistema de avaliação denominado SAEB é aplicado a cada dois anos com provas de português e matemática e questionário socioeconômico, sendo voluntária a sua participação. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo indicações sobre a qualidade do ensino ofertado. O SAEB é composto por duas avaliações complementares: a primeira, ANEB,¹² abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo. A segunda, ANRESC,¹³ é aplicada somente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, Município, Unidade da Federação e País, que serão usados no cálculo do IDEB (BRASIL, 2011).

Segundo dados do INEP, os objetivos do SAEB são:

Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (BRASIL, 2012).

Vianna (2003) destaca que os relatórios divulgados por essa avaliação apresentam dados e informações importantes sobre os diferentes desempenhos, mas que pelo rigor técnico não se tornam acessíveis aos que realmente estão envolvidos com

a educação. O que a mídia procura fazer é mostrar os dados por meio de gráficos e tabelas, que são autoexplicativos, trazendo comparativos entre escolas.

É oportuno salientar o que escreve Werle (2010): Muitas são as críticas com relação aos resultados e à metodologia do SAEB e o próprio Ministério reconhece que o SAEB não atende a todas as necessidades de informação, não compreende as diversidades e singularidades das escolas, não envolve os requisitos necessários para verificar a qualidade e não dá conta de avanços significativos nessa questão. Mas o que acontece é que muitos recursos já foram investidos, muitas informações já foram acumuladas e a tradição do SAEB contribui para que esta sistemática tenha continuidade.

O ENCCEJA foi instituído pela portaria MEC n. 3.415, de 21 de outubro de 2004. Esse processo é composto por uma avaliação voluntária e gratuita ofertada a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extraescolar. Seu principal objetivo é construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros (BRASIL, 2002).

Como o ENEM, o ENCCEJA também sofreu mudanças em 2009. A certificação de competências e habilidades de jovens e adultos para o ensino médio passou a constituir um dos objetivos do ENEM. Portanto, a partir de 2009, o ENCCEJA tem função social de certificar as competências e habilidades apenas no ensino fundamental.

No conjunto dos mecanismos de avaliação, insere-se a Provinha Brasil, que tem por objetivo diagnosticar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. A primeira edição foi em 2008, acontecendo sempre em duas etapas, uma no início e outra ao término do ano letivo. A Provinha Brasil é um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino e tem como objetivos principais: avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2011). Para Esteban (2009, p. 49),

[...] a formulação da proposta está desarticulada do cotidiano escolar, não considera suas peculiaridades, os diferentes contextos sociais e as culturas em que as crianças vivem e nas quais as escolas se inscrevem. Desaparece a dimensão sócio-histórica

das dinâmicas escolares e da composição de seus resultados. Há, portanto, um grande distanciamento entre os resultados obtidos e os sujeitos que, supostamente, os produzem.

Essa avaliação externa é realizada por instrumentos unificados, a aprendizagem é medida pelo desempenho do aluno e a avaliação está ligada apenas à medição e ao controle, produzindo resultados que servem para gerar competições e hierarquias dentro dos contextos, processos, resultados e sujeitos (ESTEBAN, 2009, p. 50).

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC), sob a portaria n. 438, de 28 de maio, instituiu o ENEM “[...] como procedimento de avaliação do desempenho do aluno” cujos objetivos são:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998).

E a mesma portaria define que a prova será individual e voluntária¹⁴ para os estudantes que concluem o ensino médio. Acontece anualmente com questões de múltipla escolha e uma redação. Esse instrumento deve avaliar “[...] as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame.” (BRASIL, 1998).

A partir de 2009, o ENEM passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por IFES,¹⁵ para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2012).

Vianna (2003, p. 41) revela que a aceitação das médias do ENEM para o acesso ao ensino superior influencia no aumento do ponto de corte e isso acaba “[...] tornando ainda mais elitista o processo de seleção para a universidade e para algumas outras instituições de nível superior” acabando com o princípio da isonomia. O autor acredita que o ENEM seria uma avaliação eficiente se “[...] ficasse restrito a duas capacidades básicas, fundamentais na vida prática, e indispensáveis em estudos superiores – a verbal e a numérica.” (VIANNA, 2003, p. 43), pois como o autor destaca,

até mesmo os órgãos responsáveis pela avaliação proclamam que o ENEM “[...] não mede conteúdos, mas apenas competências e habilidades”, mas, se pensarmos bem, quando estamos avaliando conteúdos, estamos, também, avaliando capacidades.

Em 26 de janeiro de 2010 é instituído o SISU,¹⁶ gerenciado pelo INEP, com o objetivo de fortalecer e institucionalizar o ENEM. O SISU é o sistema informatizado, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação, disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes. A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SISU é efetuada exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM (BRASIL, 2014).

O Estado, nessa proposta de criar métodos de avaliação, revela-se regulador das ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino, a fim de alcançar a equidade, a eficiência e a qualidade da educação por meio de metas quantitativas exigidas pelos agentes financeiros e pelo cenário mundial. Nessa perspectiva de obtenção de resultados, elaboram provas homogêneas para todo o país, desconsiderando os conhecimentos culturais e sociais de cada região e os contextos nos quais ocorrem os processos educativos. “A avaliação baseada em provas psicométricas referidas à norma está desenhada para selecionar e não para incluir.” (CASASSUS, 2009, p. 76). As escolas passam a ter uma autonomia muito mais retórica do que real, sendo responsabilizadas pelos maus resultados obtidos, e o Estado, por sua vez, ausenta-se das obrigações de protetor e defensor da sociedade civil.

A preocupação central das avaliações tem sido hierarquizar os espaços educativos. Esse desenvolvimento gradativo de avaliações ocupa-se principalmente “[...] com a qualificação e desqualificação dos agentes educativos em função dos seus níveis de desempenho.” (CORREIA, 2010, p. 460). Isto tem contribuído “[...] para a degradação das condições organizacionais, relacionais e subjetivas, imprescindíveis para que o acréscimo de informação em circulação no sistema pudesse contribuir para a sua qualificação.” (CORREIA, 2010, p. 460).

No Quadro 1 são apresentados os instrumentos de avaliação em larga escala, após 1990, suas características e objetivos para a educação básica:

Quadro 1 – Resumo das avaliações em larga escala na Educação Básica e suas características

Aspecto/prova	Provinha Brasil	Prova Brasil	SAEB	ENEM	ENCEEJA
Início	2008	2005	1990	1998	2002
Objetivo	Avaliar habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos estudantes.	Avaliar habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).	Avaliar Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas).	Avaliar estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio.	Certificar e avaliar habilidades e competências básicas e construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas da Educação de Jovens e Adultos.
População alvo	Estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental após um ano de escolarização.	Estudantes do Ensino Fundamental, de 4ª e 8ª séries, de escolas públicas localizadas em área urbana. A avaliação é censitária e, assim, oferece resultados de cada escola participante, das redes no âmbito dos municípios, dos estados das regiões e do Brasil.	Estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural. A avaliação é por amostra, nem todas as turmas e estudantes participam da prova.	Estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio.	Jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada.
Nível de abrangência	Adesão voluntária e aberta a todos os gestores das redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal.	A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série. Por ser universal, expande o alcance dos resultados e oferecidos pelo SAEB. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões, unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova, por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.	Adesão individual e voluntária.	Adesão individual e voluntária.

Fonte: Brasil (2014).

Considerando esse quadro de provas e exames que verificam o rendimento escolar, pode-se reconhecer que cada um oferece dados sobre um tipo específico de competência, de nível de ensino, de modalidade, de grupos de indivíduos. Todas as provas ou exames são aplicados em nível nacional, sem considerar as diversidades culturais, econômicas e sociais. As diferentes modalidades de avaliação em larga escala possuem objetivos semelhantes e enfatizam a qualidade, a elaboração de políticas públicas e a transparência dos resultados. O que se avalia é o resultado, o produto final. Com efeito:

As diferentes modalidades de avaliação em larga escala praticadas no sistema educacional brasileiro acompanham um discurso de ênfase na qualidade (pressão por informação, entender o problema e orientar soluções), políticas de descentralização (redefinição do papel do Estado e do poder central; reorientação do financiamento e da alocação de recursos), avaliação de produto, resultados e um discurso de atendimento à pressão social (tornar público o desempenho dos sistemas escolares, transparência). (WERLE, 2010, p. 34).

A autora considera, ainda, que é preciso estar aberto ao diálogo e levantar um questionamento importante, o da continuidade e da tradição dos sistemas de avaliação em larga escala. Por que não são incluídas novas áreas do conhecimento? É “[...] necessário promover estudos que busquem dados do contexto sócio-político-cultural e correlacionem informações já disponíveis a estes elementos de contexto, em vez de produzir mais e mais informações pela multiplicação de testes padronizados.” (WERLE, 2010, p. 34).

A qualidade da educação sempre passa por algum tipo de avaliação, seja ela interna ou externa, e, nesse sentido, Soligo (2010, p. 132-133) insiste que “[...] há a necessidade de reflexão e problematização de seus processos, práticas e resultados; caso contrário, toda avaliação servirá à lógica classificatória e à criação de rankings dos melhores e piores, sem considerar as especificidades das múltiplas realidades educacionais do país.”

Nesse contexto de avaliações em larga escala, destaca-se, também, em nível internacional, o *Programme for International Student Assessment* que, no Brasil, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Esse programa é aplicado para estudantes a partir dos 15 anos de idade, iniciando na 7ª série, ou 8º ano, do ensino fundamental. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do Programa, maior ênfase em uma dessas áreas (BRASIL, 1999).

Para refletir sobre a amplitude do conhecimento, das habilidades e das competências que estão sendo avaliadas, usa-se o termo letramento, que está ligado

à capacidade que o aluno tem de aplicar seus conhecimentos, analisar e interpretar problemas nas diversas situações do seu dia a dia. Além da prova, são aplicados questionários aos alunos e às escolas para relacionar o desempenho dos alunos com as variáveis demográficas e as condições socioeconômicas e educacionais.

O PISA não avalia o aluno individualmente, mas produz pontuações agregadas que se tornarão pontuações de um país. Em cada nível, são atribuídos indicadores que delimitam os níveis de proficiência. Conforme o Quadro 2, o Brasil, em sua 5ª edição do Pisa, no ano 2012, melhorou o desempenho apenas em Matemática; ainda assim, está longe da média dos 34 países que fazem parte da OCDE,¹⁷ que atingiu 494 pontos (BRASIL, 2014).

Quadro 2 – Comparativo dos resultados no Pisa desde 2000

	2000	2003	2006	2009	2012
Número de aluno participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: Brasil (2014).

Em 2009, o Brasil ficou na 54ª posição entre os 65 países participantes. Em 2012, caiu quatro posições, passando para a 58ª posição. O que esses números querem dizer? O que é preciso melhorar? Esses números representam a realidade do ensino? Sabemos que várias ações vêm sendo implementadas para promover a melhoria na qualidade da educação, mas é preciso muito mais. É preciso abrir espaços de discussões que vão além de interpretações de números, de gráficos e de tabelas, mas que sejam de fatores qualitativos que interferem nesses resultados.

Há que se refletir que a implantação de um sistema educativo competitivo pode aumentar as desigualdades sociais, causando a exclusão e a seleção dos alunos. Assim, o professor perde a sua autonomia e acaba traçando seus objetivos para a avaliação, a fim de atingir as metas quantitativas, cujas palavras de ordem parecem ser predominantemente: controle e eficácia.

5 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Este estudo almeja compreender que as políticas se materializam em ações, nesse caso, os diferentes programas governamentais da União submetem-se às condições concretas de implementação. Por se traduzirem em práticas efetivas, as ideias

precisam ser viáveis e aceitáveis técnica e politicamente, contribuindo com a qualificação do Processo Educacional. Nesse contexto, a partir da década de 1990, começam a ser intensificadas várias experiências em relação à avaliação do sistema educacional, aumentando o poder de controle sobre as instituições de ensino, sobre os gestores, sobre currículos e sobre o trabalho dos professores. Os resultados das avaliações, como SAEB, ENEM, Provinha Brasil, SINAES, entre outras, passaram a ser usados como medidores da aprendizagem, enfatizando sua face reguladora.

A avaliação no Brasil, nas últimas duas décadas, insere-se em um contexto de reformas educacionais, protagonizado pelas Políticas Educacionais. Tais medidas têm sido demandadas pela crescente democratização da sociedade brasileira, pelos clamores da sociedade civil, debates das associações de classe, pressões externas dos organismos internacionais, entre outros. Nessa perspectiva, evidencia-se um novo padrão na alocação de recursos financeiros para a educação, novos modelos de gestão, bem como a ênfase na avaliação em larga escala, envolvendo Redes e Sistemas de Ensino.

Conforme Correia (2010), entendemos que as reformas em curso carecem de esforço analítico, já que são portadoras de transformações, inclusive sobre o modo de pensar o campo político. Essas narrativas ausentaram, por vezes, do debate, a questão da avaliação de tais medidas. Para Correia (2010a) é importante trazer à tona a discussão, na perspectiva de que “[...] as relações entre a produção política da regulação em educação e a construção de políticas de avaliação” são imprescindíveis. Evidenciamos que as avaliações em larga escala têm deslocado sua função de promotoras da qualidade, da melhoria da aprendizagem e de emancipação dos sujeitos, para reduzir-se simplesmente ao culto da avaliação.

O tema da avaliação externa em todos os níveis da educação tem sua gênese no esforço de racionalização das políticas sociais, inclusive a educação, a partir da crise do Estado-providência. O discurso do Estado avaliador encontra sua fonte também em uma racionalidade instrumental/reguladora, na qual a imposição dos valores da competência e do desempenho forjam um pensamento único, traduzido como legítimo.

Essa carta avaliativa confere uma perda da democracia, que se despe de seu sentido de valor/forma de vida, para transmutar-se em uma racionalidade instrumental que hierarquiza o desempenho, na lógica da relação custo/benefício. Perdem-se, com efeito, os espaços de deliberação democrática de pensamento crítico e autônomo, substituindo-os por valores do mercado. Esses contextos, de traços predominantemente reguladores, conduzem a valorizar opções baseadas na meritocracia e não na ocorrência de uma avaliação emancipatória.

Salientamos que o que está em jogo na avaliação é também seu significado simbólico, à medida que o poder central manifesta seu poder político, embora não transpareçam de forma visível seus mecanismos, já que são encobertos por semânticas especiais, como qualidade e competitividade. De todo o modo, o poder político funda os mecanismos de avaliação externa em vigor, assentados no pilar da regulação. Ao afirmar que o poder público deve prestar contas à coletividade sobre os serviços que oferece e como usa os recursos; processa-se uma substituição do discurso da escola pública pelo princípio neoliberal de livre escolha e/ou de competitividade entre escolas (BARRETO, 2000). Esta parece ser a grande narrativa do momento, ao proclamar a importância e o significado dos produtos da avaliação externa e a responsabilização dos docentes.

As reflexões levadas a termo pela academia e pelo coletivo dos docentes podem imprimir tensões às visões dominantes, por meio da proposição de avaliações que envolvam múltiplas dimensões. Para Afonso (2011, p. 98), impõe-se a:

[...] construção de modelos democráticos e transparentes de avaliação, prestação de contas e de responsabilização (accountability) implica igualmente a valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, e, adesão de modelos exemplificados de justiça e equidade social, educacional e avaliativa.

Fazer a travessia apresenta-se como um desafio complexo a todos os educadores, por isso instigante. Talvez seja o momento de, nós educadores, exigirmos espaços mais democráticos dentro das nossas escolas, das comunidades, dos sindicatos, das associações e dos governos, objetivando elaborar políticas públicas que realmente efetivem o aprendizado e a emancipação.

Notas explicativas

¹ Fernando Henrique Cardoso.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

³ Banco Mundial.

⁴ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

⁵ Ministério de Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁶ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁷ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁸ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

⁹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

¹⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

¹¹ Política – Tipo de governo em que uma pessoa ou um grupo de pessoas detém o poder completo sobre uma nação; autocracia. <<http://www.dicio.com.br/autarquia/>>.

¹² Avaliação Nacional da Educação Básica.

¹³ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

¹⁴ Cabe problematizar acerca do atributo de “voluntária” já que o Prouni, Sisu, Fies passam a exigir para o ingresso no Ensino Superior a Prova do ENEM.

¹⁵ Instituições Federais de Ensino Superior.

¹⁶ Sistema de Seleção Unificada.

¹⁷ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

AFONSO, A. J. Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em *rankings* escolares. In: ALVES, M. P.; KETELE, J. M. (Org.). **Do Currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora Ltda., 2011.

BARRETO, S. de J. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L. C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L. C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília, DF: Inep, 1998. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Inep, 2002. Disponível em: <<http://enceja.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Brasília, DF: Inep, 1999. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 17 jan. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. Brasília, DF: Inep, 2011. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2012. Disponível em: <<http://provabrazil.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

BRASIL. **SISU**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/sisu>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 71-78, maio./ago. 2009.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo em Perspectiva. **Fundação Seade**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jul./dez. 2009.

CORREIA, J. A. La “Evaluocracia”: El Papel de la Evaluación en la Legitimación Y Reconstrucción Institucional de la Educación. Avances en Supervisión Educativa. **Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España**, n. 13, out. 2010.

CORREIA, J. A. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 456-592, set./dez. 2010a.

CORREIA, J. A.; FIDALGO, F.; FIDALGO, N. R. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 33, p. 37-50, 2011.

ESTEBAN, M. H. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 47-56, maio./ago. 2009.

FERNANDES, E. Ensinar melhor não é trabalhar somente o que cai na prova. **Nova Escola**, São Paulo, ano 28, n. 260, mar. 2013.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 1, v. 4, p. 17-41, jun. 2002.

GONÇALVES, L. de F. **Programa de avaliação do sistema educacional do estado do Paraná – AVA – 1995/2002**: uma avaliação a serviço da formação humana ou de favorecimento ao mercado econômico? Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PESTANA, M. I. G. de Sá. Avaliação Educacional: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998.

SANTOS, L. L. de C. Formação de Professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SOBRINHO, J. D. Avaliação Ética e Política em Função da Educação como Direito Público ou como Mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

VIANNA, H. M. **Avaliação em debate**: SAEB, ENEM, PROVÃO. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

Recebido em 13 de fevereiro de 2014

Aceito em 27 de junho de 2014

