

# Política e Avaliação educacional: Aproximações

## Approaches to educational policy and assessment

**Regiane Helena Bertagna<sup>1</sup>**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Brasil

**Liliane Ribeiro de Mello<sup>2</sup>**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Brasil

**Amanda Polato<sup>3</sup>**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Brasil

### Resumo

Este artigo procura trazer reflexões sobre as possíveis relações entre a política e a avaliação educacional por meio do resgate do percurso das políticas educacionais e de seu contexto histórico, principalmente após a década de 1990. Considerando-se a centralidade da avaliação nas políticas atuais, torna-se importante compreender alguns marcos teóricos e conceituais que possibilitem refletir sobre a avaliação, pois se reconhece a importância do conhecimento dessa área para professores, gestores, profissionais da educação, visando à melhoria das práticas avaliativas e educacionais, uma vez que tais ideias, em nível macro, tendem a se constituir e se materializar na realidade escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uso de levantamento bibliográfico e documental como procedimento metodológico. Sabe-se que o campo de pesquisa da Educação tem reivindicado uma educação mais democrática; no entanto, as práticas avaliativas podem estar em contradição com essa proposta, o que remete à necessidade da compreensão da sua importância no processo educacional, bem como das bases teóricas que apontam para a avaliação educacional relacionada com uma prática social crítica/transformadora.

**Palavras-chave:** Política educacional, Avaliação educacional, Práticas avaliativas.

### Abstract

This study aims to reflect on the possible relations between educational policy and assessment by restoring the path of education policies and their historical context, mainly in the post 90's. Considering the centrality of assessment in current policies, we are encouraged to understand some theoretical and conceptual frameworks that allow us to think about assessment, because this field is recognized as important for teachers, managers and educational professionals aiming at the improvement of educational and assessment practices, once such ideas tend to develop and materialize in the school context at a macro level. This is a qualitative research which uses bibliographic and documental data as a methodological procedure. It is known that the educational research field has been claiming for a more democratic education;

1 Professora Doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, campus Rio Claro, Departamento de Educação. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional, seção Rio Claro. E-mail: regiane@rc.unesp.br

2 Pedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro. Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional, seção Rio Claro. E-mail: lilirm@rc.unesp.br

3 Geógrafa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional, seção Rio Claro. E-mail: amanda\_polato@yahoo.com.br

however, assessment practices may be in contradiction with this proposal, which suggests the need to understand their value in the educational process, as well as the theoretical bases that indicate the educational assessment related to transformative and critical practices.

**Keywords:** Educational policy, Educational assessment, Assessment practices.

## Introdução

A avaliação educacional tem se constituído em uma área bastante instigante e, ao mesmo tempo, conflituosa. Bertagna (1997) nos mostra que a visão dos estudantes perante a avaliação relaciona-se ao sentimento de angústia, gerando desconforto e incompreensão sobre a necessidade e utilidade da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Assim, segundo a autora, se os estudantes pouco compreendem a importância de serem avaliados, pode ser em decorrência da falta de esclarecimento dos próprios professores e gestores sobre a relevância da avaliação no processo educativo, bem como das relações da avaliação com as políticas educacionais e com o contexto socioeconômico, político e cultural em que vivemos.

As relações entre as práticas pedagógicas e avaliativas das escolas e as avaliações em larga escala, tendo em vista sua ampliação em nível nacional, sua influência em outros níveis – nas redes estaduais e municipais de ensino – acompanhadas da ênfase dos discursos políticos na sua articulação com a qualidade educacional, tem suscitado a necessidade de aprofundamento de estudos e pesquisas sobre a temática.

Dado que no “Brasil este campo de conhecimento só veio a merecer maior atenção, estudos e análises críticas mais fundamentadas, há relativamente pouco tempo” (GATTI, 2009, p.8), em busca de compreender essa área de pesquisa, recorreremos, por meio do levantamento bibliográfico e documental, à contextualização da avaliação nas políticas educacionais em um determinado momento histórico, e às bases teóricas que fundamentam a avaliação educacional, com a perspectiva de relacioná-las a uma concepção transformadora (LUCKESI, 1996; 2000; CARVALHO, 2006; FREITAS, 2005; FREITAS et al., 2009).

## Política Educacional e Avaliação: o atual contexto brasileiro

A educação brasileira passou por grandes mudanças e transformações, e está sempre atrelada a condicionantes históricos, políticos e econômicos. As mudanças mais recentes, responsáveis pela atual configuração da educação, começaram a ser delineadas no final de década de 1980 e, principalmente, início da década de 1990, na ocasião da reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

As premissas dessa reforma continham um caráter essencialmente neoliberal<sup>4</sup>, ou seja, retomavam o modelo do Estado mínimo, propagado pela ideologia liberal, no final

4 Sobre esse assunto, Gentili (1996, p.9) esclarece: “começarei destacando a importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades”.

do século XIX e início do XX. Dessa maneira, o Estado deveria ter suas funções reduzidas, principalmente no que tange à sua intervenção no funcionamento do mercado.

Bresser Pereira (1997), então ministro do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), destaca quatro objetivos da reforma, a saber: a delimitação do tamanho do Estado, a redefinição de seu papel regulador, a recuperação da governança e o aumento da governabilidade.

Bresser Pereira (1997) justifica a necessidade de delimitação da área de atuação do Estado em razão de seu crescimento excessivo, principalmente relacionado à de receita e despesa, no século XX. Para tanto, o autor distingue três áreas de atuação:

- As atividades exclusivas do Estado: definir as leis do país, impor a justiça, manter a ordem, defender o país, representá-lo no exterior, policiar, arrecadar impostos, regulamentar as atividades econômicas, fiscalizar o cumprimento das leis; formular políticas nas áreas econômica e social, realizar transferências para a educação, a saúde, a assistência social, a previdência social; garantir uma renda mínima, o seguro desemprego, a defesa do meio ambiente, a proteção do patrimônio cultural, o estímulo às artes; garantir a estabilidade da moeda, do sistema financeiro e o investimento na infraestrutura e nos serviços públicos.
- Os serviços sociais e científicos do Estado: esta área de atuação, segundo Bresser Pereira (1997, p.24) não é exclusiva do Estado. Nesta categoria encontram-se: as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, etc. Seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do mercado, mas não sua execução, pois são atividades competitivas, que podem ser controladas pela administração pública gerencial e através do controle social e da constituição de quase-mercados.
- Produção de bens e serviços para o mercado: a atividade empresarial deve ser controlada pelo mercado, sendo necessário e conveniente privatizar (BRESSER PEREIRA, 1997, p.25).

Sobre a redefinição do papel do Estado, Bresser Pereira (1997) afirma que a questão é determinar a extensão do seu papel de regulamentador das atividades privadas. A proposta do autor é a de que a coordenação ou controle das atividades econômicas mais eficientes é, em princípio, do mercado. Apenas se o mercado se mostrar ineficiente o controle será exercido pela sociedade, através das organizações públicas, formais ou informais.

Para o autor, é dentro dos mecanismos de controle que se insere a governança, que só existe em um “[...] Estado quando seu governo tem condições financeiras e administrativas para transformar em realidade as decisões que toma” (BRESSER PEREIRA, 1997, p.40). Para o Estado recuperar a governança seria necessária uma reforma que implantasse uma administração pública mais eficiente. Propõe, então, a administração pública gerencial, que teria, entre outras características:

[...] ênfase no *controle dos resultados* através dos contratos de gestão; [...] adoção cumulativa para controlar as unidades descentralizadas dos mecanismos de controle social direto, do contrato de gestão em que *os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos*, e a formação de quase-

-mercados em que ocorre a competição administrada (BRESSER PEREIRA, 1997, p.42, grifos nossos).

Além do impacto da reestruturação do Estado (BRASIL, 1995a; 1995b) a reforma educacional brasileira sofreu a influência de organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial (BM), que passou a manter relações multilaterais com Brasil, principalmente na década de 1990, e que, dentre outras medidas, previa o uso de guias escolares para os professores utilizarem em sala de aula, além de avaliações que (supostamente) seriam capazes de medir o aprendizado do aluno.

A lógica subjacente à reforma do Estado, que enfatiza o controle dos resultados e os indicadores de desempenho, e à proposta do BM para a melhoria da qualidade e eficiência da educação brasileira, impulsiona uma forma de regulação alicerçada nas avaliações em larga escala, caracterizadas por testes ou provas padronizadas aplicadas em sistemas e redes de ensino, inicialmente em nível nacional (posteriormente em nível estadual e, mais recentemente, encontra-se em nível municipal) com o intuito de verificar o desempenho dos estudantes em conteúdos considerados mínimos para cada etapa de ensino.

Peroni (1997) em um estudo sobre a redefinição do papel do Estado e as políticas educacionais no Brasil dos anos 1990, aponta que, sob influência neoliberal, o destaque às avaliações caracteriza-as como instrumento de controle de qualidade (esta entendida como produtividade) despontando a inserção de ideais empresariais no âmbito educacional.

As avaliações em larga escala, portanto, têm sido utilizadas como um instrumento de regulação do processo de ensino-aprendizagem, objetivando um diagnóstico do estado atual do nível de proficiência adquiridos pelos estudantes e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico da escola, ensejando um diagnóstico das redes de ensino, ou seja, trata-se de uma avaliação de sistema.

Nas últimas décadas, o governo federal brasileiro implementou e/ou aprimorou sistemas avaliativos tais como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) (BRASIL, 2004a; 2004b; 2004c), ao qual está relacionado o Exame Nacional de Desempenho do Aluno (ENADE), Avaliações Institucionais, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 1994), ao qual estão relacionadas a ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica – em caráter amostral, e a ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – também denominada de Prova Brasil, em caráter censitário.

Com base no sítio eletrônico do INEP (2012), tem-se que o Saeb foi aplicado pela primeira vez em 1990 com a participação de uma amostra de escolas do ensino fundamental nas turmas de 4<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries. A partir de então ele seria aplicado a cada dois anos. Em 1995, as turmas de 3<sup>o</sup> ano do ensino médio e a rede privada também começaram a participar do processo de avaliação.

Em 2005, o MEC instituiu a Anresc, Prova Brasil, por meio da Portaria n. 931/2005 (BRASIL, 2005), que passaria a ser incorporada ao Saeb com aplicação em todas as

escolas que tivessem no mínimo trinta alunos matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental<sup>5</sup>. Com abrangência a todas as escolas e com aplicação bianual, esta:

[...] foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (INEP, s.d.)

Os resultados dessas duas avaliações em larga escala juntamente com o fluxo escolar, composto por taxas de aprovação, reprovação e evasão, são utilizados para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2012) que foi criado em 2007, como instrumento para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino.

As avaliações em larga escala, em nível nacional, como já apontado, influenciaram os estados e os municípios a criarem suas próprias avaliações em larga escala de forma a propagar/incorporar a lógica e cultura dessa avaliação. Tomando o caso do estado de São Paulo, vemos que foi implementado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), desde 1996, também visando à melhoria da qualidade educacional, aplicado em turmas de 3º, 5º, 7º e 9º ano de escolas de ensino fundamental e de 3º ano de ensino médio.

Concomitante ao panorama nacional, no estado de São Paulo, no ano de 2007, criou-se, também, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que

[...] é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, *considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal* - o ano letivo (...) avalia a qualidade do ensino nas séries/anos iniciais (1º a 5º anos) e finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em cada escola estadual paulista (SEE, 2012, p.1, grifos nossos).

Aponta-se, ainda, que esse índice “[...] tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo-lhe ao mesmo tempo um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades e um norte que permita sua melhoria constante” (SEE, 2012, p.1).

Com base nas competências dos alunos e seu desempenho nas provas são também avaliados o trabalho dos professores e da gestão escolar, refletidos nas notas e na indicação das metas a serem alcançadas, que, atreladas às políticas de bonificação, como no caso do estado de São Paulo<sup>6</sup>, incentivam a alcançarem boas colocações em *rankings*, promovendo um ambiente propício à competitividade dentro do âmbito educacional, seja internamente entre os alunos, entre os professores, entre os segmentos, como externamente entre as unidades escolares, entre sistemas de ensino.

5 A partir de 2007 a Prova Brasil passou a ser aplicada em escolas com no mínimo vinte estudantes matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental.

6 Conforme a Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, que Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

Essa competitividade é produzida e enfatizada pela meritocracia ao invés de incentivar a solidariedade e o trabalho coletivo entre pares e segmentos. Essas políticas foram adotadas como forma de buscar a qualidade do ensino através do estímulo à competição, com base no mérito obtido por gratificação/bonificação àqueles professores, gestores que alcançarem as metas propostas.

O resultado do SARESP é um dos critérios do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que estipula, ano a ano, as metas a serem alcançadas pelas escolas estaduais. Quando a escola não alcança a meta determinada, os profissionais da educação que lá atuam, não recebem os bônus. É, verdadeiramente, uma política de “culpabilização e castigo”. Essa medida tem tudo a ver com a responsabilização dos que atuam nas escolas e a isenção de responsabilidade da administração (FÓRUM ESTADUAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2009, s. p).

Para Apple (1997, p. 110) essas avaliações são “reducionistas” e “pouco reflexivas” e contribuem para aumentar a pressão sobre os professores. Além disso, sob a pressão e influência exercida pelas avaliações o conhecimento a ser privilegiado nas escolas passa a ser baseado apenas em informações, em fatos, sem a necessidade de análise crítica sobre eles, o que pode facilmente ser medido em testes padronizados.

Ravitch (2011) também aponta para as dificuldades oriundas de modelos de gestão que incidem por meio de pressão para a obtenção de resultados, e revela diferentes estratégias de resistência, manipulação, distorção e do pouco sucesso de tais medidas sobre a qualidade da educação na experiência nos Estados Unidos. Segundo a autora, a responsabilização pelos baixos resultados recaía sob os gestores e professores, que eram constantemente punidos (muitas vezes, demitidos) e desconsiderava aspectos mais amplos da educação, mantinha o foco apenas em testes de leitura e matemática, o que, de fato, provocava essas ações mencionadas para burlar o sistema avaliativo e aumentar os escores, o que não levava à efetiva melhoria da qualidade educacional.

Para Vianna (2003) a qualidade não se alcança somente pela avaliação. Para ele “as avaliações apontam problemas, mas não os solucionam; outros caminhos deverão ser perseguidos” (VIANNA, 2003, p.8). Portanto, a avaliação não é a solução, mas, sim, um meio de saber onde há dificuldades a serem superadas/enfrentadas.

Sordi e Lüdke (2009) ao fazerem apontamentos sobre os atuais sistemas avaliativos no Brasil mostram que faltam esclarecimentos para os professores sobre as informações que são geradas, bem como apoio para que alcancem melhorias no ensino.

Há que se desenvolver os futuros professores para que possam se interessar por aquilo que acontece para além da sala de aula e subsidiá-los para outros níveis de análise do fenômeno educativo a fim de poderem melhor captar a qualidade de uma instituição de ensino. Em suma, é preciso rever como se ensina a avaliação no intuito de se estabelecer relações mais fecundas com esta atividade de singular importância na vida das escolas e das pessoas (SORDI; LÜDKE, 2009, p.318).

No entanto, as autoras apontam que, contraditoriamente, as avaliações tomam outro foco, o da competição para serem melhores conforme um padrão de qualidade estabelecido.

Rompem-se as fronteiras da sala de aula e o foco exclusivo nos alunos e observa-se que a avaliação começa a ser praticada em larga escala, buscando reunir subsídios que orientem os sistemas educativos que passam a assumir importante protagonismo, inclusive na indução das escolas a um determinado padrão de qualidade (SORDI; LÜDKE, 2009, p.318).

Atrelada a essa visão, percebe-se que a escola de qualidade deve garantir a permanência da lógica do sistema capitalista, e ser constantemente avaliada, para que os resultados possam servir de parâmetro de comparação, encontrando nas avaliações em larga escala um instrumento propício para tal. Juntamente à descentralização administrativa, Silva (2009, p.220) aponta que “[...] a avaliação classificatória de desempenho serve ao Estado descentralizado, como uma forma de permitir a sua regulação”.

Sousa e Arcas (2010) constatam que as avaliações em larga escala acabam gerando uma padronização/homogeneização dos currículos escolares. Isto propicia a perda do foco das culturas locais, que possibilitam que estudantes se identifiquem e valorizem o seu contexto, sua origem, sua história, primando pela diversidade cultural. O potencial aculturador do conteúdo fica à mercê de alcançar metas/resultados, sem focar no cidadão que está submetido a essa lógica, sem refletir sobre a complexidade da sociedade (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Freitas (2007) evidencia a necessidade de dados para melhor compreender a lógica e dimensões dessas avaliações ao relacioná-las com a gestão democrática, destacando que

[...] a importância de *avaliar* para que concepção de *gestão democrática* tem concorrido a prática da *avaliação em larga escala* realizada pela União, nos últimos quinze anos. Uma vez que a *avaliação* é componente estratégico da *gestão* educacional e esta deve ser de natureza democrática, cabe avaliar se essa *avaliação* tem sido efetiva nessa direção. O mesmo precisa ser verificado com relação aos sistemas de ensino e escolas, como parte da consecução da regulação instituída (FREITAS, 2007, p. 516, grifos da autora).

Considerando-se a centralidade da avaliação nas políticas atuais, como apresentado aqui, instiga-nos a pensar, também, sobre alguns marcos teóricos e conceituais que possibilitem compreender a avaliação, uma vez que tais ideias, em nível macro, tendem a se constituir e se materializar na realidade escolar, podendo trazer consequências para a construção de uma concepção de avaliação sob uma perspectiva crítica/transformadora.

### **Avaliação da aprendizagem, avaliação em larga escala (sistemas) e avaliação institucional: apontamentos iniciais**

Uma vez descrito o contexto acima, para melhor compreender a sua relação com a política, faz-se necessário retomar alguns conceitos específicos do campo avaliação educacional.

Segundo Sousa (1991), pode-se contar, desde o início do século XX, com estudos sistematizados sobre avaliação da aprendizagem, primeiramente referentes à mensuração de mudanças de comportamento humano e, posteriormente, nas duas primeiras décadas, com Robert Thorndike, sobre testes e medidas educacionais difundidos nos Estados Unidos, enfatizando os testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. A partir da década de 1930, ampliaram-se esses estudos, incluindo procedimentos mais abrangentes para avaliação do desempenho dos alunos. Destaca-se aí o estudo de Tyler e Smith, que introduziu no processo educacional vários procedimentos de avaliação correspondentes aos objetivos curriculares e que culminou na sistematização, realizada por Tyler, da concepção de avaliação por objetivos, que veio a exercer grande influência sobre os estudos de avaliação, e também do currículo, difundidos no Brasil através dos manuais de currículo de autores como Taba, Ragan e Flemming, que abordavam, como uma das partes integrantes do planejamento curricular, a avaliação.

A partir da década de 1970, a influência do pensamento norte-americano através de autores como Popham, Bloom, Gronlund, Ausubel, entre outros, intensificou-se e ampliou-se no contexto educacional brasileiro (SOUSA, 1991).

Sousa (1991), ao analisar as tendências dominantes nos estudos sobre avaliação da aprendizagem (perpassando as obras dos autores já mencionados), revela que o modelo subjacente às propostas dos diversos autores (salvo algumas particularidades) é o de avaliação por objetivos, não apresentando nenhuma contraposição à proposta de Tyler, e sim explicitações, detalhamentos a essa abordagem. A autora enfoca, também, a concepção de avaliação presente nesses estudos, que, certamente, influenciou os debates em nível nacional.

Ao analisar a teoria divulgada no Brasil, Sousa (1991, p.45) critica a ênfase dada à dimensão tecnológica da avaliação, fruto da pedagogia tecnicista que prevaleceu na política educacional na década de 1960, situando o referencial teórico produzido no Brasil “no quadro de busca de racionalidade do sistema de ensino, como meio de obter maior produtividade”

A presença da avaliação para verificar a aprendizagem, controlar e classificar o aluno no sistema escolar brasileiro já foi evidenciada por diversos autores como Depresbiteris (1989), André (1990), Sousa C. (1991), Sobierajski (1992), Villas Boas (1993), Hoffmann (1992), Pinto (1994), Freitas (1995), Sarmiento (1997), Perrenoud (1990), entre outros.

Deparando-se com essa realidade, os estudiosos da área da avaliação educacional têm procurado outras alternativas e relações na avaliação escolar, as quais encontram como limite a concepção de homem e de mundo que os professores transferem para a prática pedagógica, muitas vezes despercebidamente, uma vez que não conseguem ter clareza da influência dessas concepções sobre o trabalho realizado.

Sobre essa nova maneira de *entender* os fenômenos educativos e, conseqüentemente, os fenômenos avaliativos, ao procurar romper com o paradigma cientificista e tecnicista presente na concepção e na prática da avaliação, a produção da área se

encaminhou para novas formas de compreensão da avaliação. Há autores que têm se voltado para o fenômeno numa perspectiva social e/ou política, como Hextall e Sarup (1977), Guttentag (1982), Weiss (1982), Macdonald (1982), Ludke (1989), Sobierajski (1992), Villas Boas (1993), Pinto (1994), Freitas (1995), Saul (1995), André (1996), Ludke e Mediano (1997), Bertagna (1997), Afonso Janela (1998), entre outros.

Até agora, ou até a bem pouco tempo, a avaliação tem sido incluída nas análises que focalizam a escola e suas funções e tem sido considerada, justamente, como um dos recursos mais eficientes de que dispõe a escola, em sua função controladora e reprodutora da ordem social vigente. Até recentemente, entretanto, ela não havia recebido um tratamento especial, dentro de uma perspectiva sociológica, que possa permitir um conhecimento mais adequado dos delicados mecanismos, práticas e valores por ela envolvidos dentro da escola (LUDKE; MEDIANO, 1997, p.128).

Por meio desses estudos a prática avaliativa pode ser recolocada não apenas como técnica a ser desenvolvida, mas, principalmente, como momento que desvela as relações que permeiam a escola e, conseqüentemente, a sociedade, podendo servir como um instrumento para a transformação social, para uma sociedade mais justa.

[...] Mas também, e principalmente, o estudo da avaliação na perspectiva sociológica pode, através do conhecimento adequado desse fenômeno, ajudar a demonstrar as peças reunidas nesse intrincado mecanismo, permitindo a busca de caminhos mais livres para a educação que julgamos necessária e devida, especialmente para aqueles a quem justamente (ou melhor, injustamente!) através da avaliação ela tem sido negada (LUDKE; MEDIANO, 1997, p.141).

Sousa (1991, p.46, grifos nossos) propõe “pensar uma teoria avaliativa vinculada à realidade brasileira, que se apóie em princípios e valores comprometidos com a transformação social, a partir do reconhecimento do *compromisso político da escola com as classes populares*”.

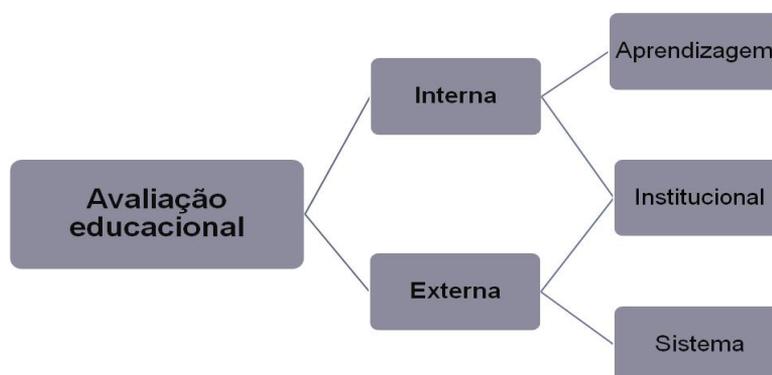
Entender esse movimento do campo da avaliação educacional permite (re)pensar com maior intensidade sobre a relação que se apresenta, atualmente, entre política e avaliação educacional, entender a utilização de mecanismos como a avaliação de sistemas em larga escala, principalmente com ênfase em testes padronizados como regulação/indução e a determinação de práticas pedagógicas e avaliativas no interior das escolas.

A avaliação faz parte da prática pedagógica cotidiana e reflete a função desempenhada pela instituição escolar, bem como os objetivos dessa, ou seja, revela os valores referentes à educação, portanto, o ato de avaliar não é, e não deve ser meramente técnico, uma vez que indica os valores de quem a realiza (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998). Atualmente, parece predominar a visão de avaliação como um ato de verificar o desempenho dos estudantes, classificando-os, bem como um modo de se obter (pressionar) melhores resultados de alunos, professores, gestores, enfim do próprio sistema de ensino.

Freitas et al. (2009) apresentam três níveis da avaliação educacional: Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional e Avaliação de Sistemas.

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam ser articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos. Neste sentido, não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada avaliação institucional, como do próprio sistema como um todo, a avaliação de redes de ensino (FREITAS et al., 2009, p. 9).

Observa-se que esses níveis de avaliação podem estar organizados de forma que se relacionem e se complementem:



Fonte: As autoras

**Figura 1** - Níveis da avaliação educacional

As avaliações internas são aquelas realizadas pelos participantes do processo educativo para a organização/planejamento educacional, sendo a avaliação da aprendizagem aquela desenvolvida em sala de aula, mais especificamente entre professor e aluno, e a avaliação institucional (ou autoavaliação institucional) aquela desenvolvida por toda a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, pais, alunos).

As avaliações externas, por sua vez, são aquelas realizadas pelos órgãos/agentes avaliadores para obter um panorama mais amplo das condições de educação e verificação da qualidade. Como já apontado, as avaliações de sistema são, geralmente, em larga escala e recorrem a testes/provas padronizados para atingir um grande contingente de indivíduos, escolas e sistemas. É importante considerar que a avaliação de sistemas, embora externa à escola, está relacionada ao desempenho do aluno (já que este é considerado um indicador de qualidade) e, de certa maneira, à avaliação da aprendizagem como um preparo para os testes/provas. Dessa maneira, as avaliações em larga escala incidem também internamente, embora não tenha como objetivo a análise individualizada sobre a aprendizagem do aluno e da instituição, mas sim de,

a partir dos resultados, apontar um panorama da qualidade dos sistemas de ensino a fim de reorientar as políticas públicas para obter melhorias. Freitas et al. (2009, p.47) afirmam que há “a ilusão de que avaliações em larga escala possam avaliar também a escola e os professores”, apontando uma manobra política para responsabilização destes, muitas vezes, para que o Estado não assuma um compromisso político e arque com suas responsabilidades.

Por sua vez, as avaliações institucionais externas são desenvolvidas por visitas de agentes que não pertencem à instituição, a fim de promover reflexões a partir de outra perspectiva que não a dos agentes internos, para que se possa articular com os dados/resultados das avaliações internas. Um exemplo pode ser notado através do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) que utiliza a avaliação institucional externa como um de seus instrumentos<sup>7</sup> sendo “feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em suas áreas e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias” (INEP, 2011, s/p).

A avaliação da aprendizagem, apesar de ser um dos níveis da avaliação educacional mais estudada e aprofundada, ainda permanece como um campo nebuloso para muitos educadores, o que deflagra um alerta já que nesse nível eles são protagonistas que, juntamente com os estudantes, devem se pautar em objetivos, analisar potencialidades/possibilidades e superar as fragilidades para que, de fato, a aprendizagem ocorra.

Segundo Freitas (2010), quando o tema é importância da avaliação, antes de nos remetermos a modelos prescritos, devemos abordar a possibilidade de incentivar o reconhecimento do potencial da avaliação no processo educativo com intencionalidade na prática social, levando em conta o contexto histórico e sociocultural dos estudantes e das escolas. Porém, a preocupação é que as avaliações tenham gerado um ambiente competitivo pela própria dinâmica do sistema econômico e político (o capitalismo/neoliberalismo) aos quais as escolas são submetidas.

Destaca-se que a avaliação deve ser um processo educacional e não seu fim, já que deve servir para coleta de dados/informações com uma ação pedagógica posterior para buscar a superação de dificuldades que foram evidenciadas a partir da análise do resultado e, de forma a contribuir para o desenvolvimento do educando e não a sua classificação e posterior exclusão (LUCKESI, 2000).

A respeito das práticas avaliativas nas escolas, Luckesi (1996), defendendo a avaliação da aprendizagem enquanto ato valorativo (juízo de valor) que remete a uma ação posterior indica que mais comumente o que ocorre no Brasil é a verificação do rendimento escolar do aluno, ou seja, a obtenção da configuração do objeto, o resultado, para classificação do aluno em: aprovado ou reprovado.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa,

7 Os outros instrumentos complementares ao Sinaes são a autoavaliação institucional, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro) (BRASIL, 2004b).

inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2000, p.6).

Tendo em vista que:

Historicamente, a palavra avaliação tem sido associada a julgamento autoritário, prova, erro, fracasso, reprovação e, ainda hoje, apesar do avanço teórico no campo da avaliação educacional, apesar dos novos paradigmas que enfatizam o caráter emancipatório, libertador, da avaliação, a prática pedagógica resiste em romper com uma cultura avaliativa que aprisiona, domestica, adestra, aliena, oprime (CARVALHO, 2006).

Associa-se a essa certa *nebulosidade* da avaliação da aprendizagem a falta de compreensão de sua composição pelos aspectos formais, ações avaliativas explícitas como a prova, e do informal, que articula as características culturais do professor perante seu alunado, o que remete a uma exclusão (fracasso) conforme ocorre o distanciamento entre o comportamento e hábito do aluno e o juízo de valor do professor, ou seja, a diferença entre a expectativa/idealização que este tem e as ações daquele (PINTO, 1994; BERTAGNA, 2003; FREITAS et al., 2009).

Percebemos que há predominância de uma visão reducionista de avaliação, vinculada à sua dimensão mais técnica, voltada para obtenção de dados objetivos, considerados inquestionáveis, para orientar o governo na tomada de decisão, o que, algumas vezes, não ocorre (DIAS SOBRINHO, 2004).

Atualmente, amplia-se o campo da avaliação, expandindo-se da avaliação da aprendizagem para outros níveis, já citados. A intenção de efetivar as avaliações de sistemas educacionais foi de:

[...] prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, *a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados* (GATTI, 2009, p.12, grifos nossos).

A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na década de 1990, aparece como uma forma de verificação de qualidade das redes de ensino em nível nacional, sendo que “instrumentos de coleta são as provas aos alunos, questionários aplicados a alunos, professores e diretores, questionário sobre as condições da escola” (GATTI, 2009, p.12).

Essas avaliações têm ocorrido em larga escala (seja em nível nacional, estadual ou municipal) com intuito de apontar as condições das redes/sistemas de ensino e remeter à formulação, reformulação e o monitoramento das políticas educacionais. No entanto:

O discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram (SORDI; LÜDKE, 2009, p.315).

Dessa forma, se reforça a importância de compreender a lógica da avaliação e desvelar para que fins ela realmente tem servido: para classificação/seleção ou para transformação/emancipação dos alunos. Atualmente, os indicadores de qualidade e a classificação das escolas e sistemas de ensino têm grande repercussão na mídia, na sociedade, mas não possibilitam o entendimento adequado sobre avaliação, tornando-se recorrente os estudos apontarem que é necessária uma melhor compreensão do que é e para que serve a avaliação.

Outro nível da avaliação educacional citado refere-se às avaliações institucionais, que podem ocorrer externa e internamente. As avaliações institucionais internas, que consistem em avaliações em nível micro (instituição) – autoavaliações – têm sido bastante enfatizadas por autores como Leite (2005), Freitas (2005), Betini (2010), Bertagna (2010), Dalben, (2010), Machado (2010), como uma maneira de promover a democracia, a participação no ambiente escolar, superando a visão de qualidade com viés econômico (que enfatiza características tais como: individualismo/meritocracia, o produtivismo com eficiência, eficácia, etc.), pautando-se na qualidade social da escola como um potencial para a transformação/emancipação (SILVA, 2009).

Como apontam Sordi e Lüdke (2009, p.322)

[...] projetos de avaliação institucional participativos (AIP) potencializam a adesão dos atores da escola a projetos de qualificação do ensino, inserindo-os, inclusive, na formulação das metas, regras e ou estratégias que orientam e impulsionam o agir da escola rumo à superação de seus limites.

Portanto, refletindo sobre os meios de transformação da escola em ambiente efetivamente democrático e participativo, Freitas (2005) apresenta a possibilidade de alcançar os objetivos estabelecidos a partir de uma concepção mais consciente de educação devido à construção coletiva, demonstrando os valores atribuídos à formação de cidadãos críticos e não de subordinados, pautando-se em uma qualidade negociada, construída em momentos de Avaliação Institucional. Esta seria uma possibilidade para o uso e prática da avaliação enquanto processo educativo relacionado com a prática social, conectando a avaliação da aprendizagem com a avaliação de sistema em um processo contínuo em busca de melhorias para a educação.

Dessa forma, a avaliação institucional participativa se apresenta como possibilidade de mediação e interlocução dos diferentes níveis de avaliação educacional, tanto de forma externa como interna, bem como dos diferentes protagonistas e interessados nesse processo (avaliativo e educacional).

## **Considerações finais**

A educação deve ser concebida como um processo democrático e participativo que considera a história, o contexto social, a cultura e as relações humanas em busca da emancipação. O trabalho pedagógico, portanto, não deve ter incumbência de manter a lógica mercantil na escola, ao contrário, como aponta Freitas (2010), deve romper com essas lógicas impostas à educação.

Sordi e Lüdke (2009, p.319) apontam que as avaliações de sistemas são necessárias, mas também que: “Há que se interrogar fortemente esta lógica que atravessa as polí-

ticas públicas de educação que pretendem localizar as escolas eficazes” e, caminhar para a construção de processos avaliativos que conduzam a escola para uma proposta transformadora/emancipadora.

Nesse sentido, percebe-se que o percurso histórico da avaliação tende a se conformar com as lógicas (im)postas pela política educacional, ou, melhor ainda, pelo modelo de sociedade na qual a avaliação está inserida. Perceber tais movimentos permite um olhar mais aprofundado para as possíveis relações que se estabelecem entre política/avaliação/escola/sociedade.

Alguns autores apontam a Avaliação Institucional Participativa como uma possível estratégia para negociar frente às formas de regulação/indução; ao controle exercido, principalmente, pela avaliação de sistema em larga escala, pautada pelos testes padronizados, fazendo-se necessário articular os diferentes níveis da avaliação de forma articulada e integrada, inserindo nesse processo as diversas vozes e os protagonistas do processo educativo.

Sem um aprofundamento das possíveis relações entre política e o campo da avaliação educacional, bem como das lógicas contidas nessas políticas educacionais que incentivam (induzem) as práticas avaliativas nos diferentes níveis, limitam-se as possibilidades (da sociedade) de refutá-las e, ao mesmo tempo, a capacidade propositiva de se pensar/construir formas de superação frente à realidade.

## Referências

- AFONSO JANELA, A. **Políticas educativas e avaliação educacional:** para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Portugal: Universidade do Minho, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.99, p.16-20, nov.1996.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação da escola e a avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.74, p.68-70, ago. 1990.
- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial:** a educação democrática numa era conservadora. Trad. de M. I. E. Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BERTAGNA, R. H. Avaliação Institucional: contribuições para a discussão a partir da experiência da UNESP/ Rio Claro – Instituto de Biociências. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n.35, p.101-115, jul.-dez. 2010.
- BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada:** limites e possibilidades. 2003. 488f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.
- BERTAGNA, R. H. **Avaliação da aprendizagem:** a visão dos alunos de 4ª e 5ª séries do 1º grau. 1997. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.
- BETINI, G. A. Avaliação institucional participativa em escolas públicas de ensino fundamental. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n.35, p.117-132, jul.-dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336)>. Acesso em: 6 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **D.O.U.**, Brasília, 22 mar. 2005. P. 17.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 3 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 de jul. 2004b, Ano CXXXIX, n.132, Seção 1, p. 12.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições**. Brasília: INEP, 2004c.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Plano diretor da reforma do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995a. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/editoria.asp?p=editoria&index=25&ler=t524>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento político-estratégico: 1995-1998**. Brasília: Ministério da Educação, 1995b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 1994, n.246, Seção 1, p. 146.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do Estado dos anos 90: lógicas e mecanismos de controle. In: **Cadernos MARE da reforma do Estado**, n.1. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <[http://2009.campinas.sp.gov.br/rh/uploads/egds\\_material/bresser\\_reforma\\_do\\_estado.pdf](http://2009.campinas.sp.gov.br/rh/uploads/egds_material/bresser_reforma_do_estado.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

CARVALHO, M. H. C. **Avaliação da aprendizagem: da regulação à emancipação – fundamentos e práticas**. Recife: Bagaço, 2006.

DALBEN, A. Avaliação institucional na escola de educação básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.20, n.35, p.133-146, jul.-dez. 2010.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p. 703-725, out. 2004.

FÓRUM ESTADUAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Para onde a nova “proposta curricular” e “avaliação de desempenho” pode levar a Educação de São Paulo**. 2009. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1824&Itemid=149](http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=1824&Itemid=149)>. Acesso em 20 ago. 2012.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v.20, n.35, p.89-100, jul.-dez. 2010.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.911-933, out. 2005.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v.9, n.9, p.7-17, maio-ago. 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GUTTENTAG, M. Avaliação e sociedade. In: GOLDEBERG, M.A.A.; SOUZA, C.P. de. (Orgs.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: EPU, 1982. p.18-22.

HEXTALL, I.; SARUP, M. School knowledge, evaluation and alienation. In: YOUNG, M.; WHITTY, G. (Orgs.). **Society, state and schooling**. Sussex: Falmer Press, 1977, p.151-171.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista**. 7ed. Porto Alegre: Mediação, 1992. (Coleção Educação & Realidade).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **História da Prova Brasil e do Saeb**. Brasília: INEP/MEC, s.d. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **SINAES Instrumentos. Processos de avaliação**. Brasília: Inep/MEC, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes-instrumentos>>. Acesso em: 18 Jun. 2013.

LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LUCKESI, C.C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, Porto Alegre, n.12, ano 3, p.6-11, fev-abr. 2000.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a Escola? In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996, p.85-101.

LUDKE, M. Por uma sociologia da avaliação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.73-77, jul.-dez.1989.

LUDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 10 grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papirus, 1997.

MACDONALD, B. Uma classificação política dos estudos avaliativos. In: GOLDEBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. de (Orgs.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: EPU, 1982, p.16-17.

MACHADO, I. F. Crítica e autocrítica: avaliação participativa em escolas do campo do estado de Mato Grosso. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro, v.20, n.35, p.57-69, jul.-dez. 2010.

PERONI, V. M. V. Política educacional no Brasil dos anos 90. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, n. 18, 1997, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. v.1, p.291-302.

PERRENOUD, P. **La construcción del éxito y del fracasso escolar**. Madrid: Ediciones Morata; La Corunã: Fundación Paidéia, 1990.

PINTO, A. L. G. **A avaliação da aprendizagem**: o formal e o informal. 1994. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

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

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Trad. de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.078**, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo: D.O.E.-I, de 18 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2008/lei%20complementar%20n.1.078,%20de%2017.12.2008.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

SARMENTO, D. C. (Coord.) **O discurso e a prática da avaliação na escola**. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Programa de Qualidade da Escola**: nota técnica. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <[http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota\\_tecnica\\_2011.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2011.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

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

SOBIERAJSKI, M. S. **Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 10 grau**. 1992. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1992.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, v.14, n.2, p.253-266. 2009.

SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

Sousa, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de 10 grau. In: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991. p. 27-50. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro, v.20, n.35, p.181-200, jul.-dez. 2010.

VIANNA, H. M. **Avaliações nacionais em larga escala**: análises e propostas. São Paulo: DPE, 2003.

VILLAS BOAS, M. B. F. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. 1993. 482f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993.

WEISS, C. Pesquisa avaliativa no contexto político. In: GOLDEBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. de. (Orgs.). **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EPU, 1982. p.23-27.

---

Recebido em 19/09/2013. Aprovado, para publicação, em 27/05/2014