

Da gênese à consolidação dos testes padronizados no Brasil: o sistema de avaliação da educação básica

DANIELE FRANCHINI DE LEMOS^I

VALDECIR SOLIGO^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i41.3522>

Resumo

As atuais políticas públicas de avaliação da educação básica têm sido alvo de inúmeros estudos. A presente pesquisa, de caráter bibliográfico, realizada a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes e do Google Acadêmico, tem como tema central as avaliações em larga escala no Brasil e, por objetivo, levantar aspectos da gênese e consolidação do Saeb no que tange ao processo de sua construção e institucionalização, de modo a contribuir com discussões da área. É no período pós-1990 que se tem a institucionalização do sistema de avaliação externa no Brasil. A complexidade do tema reflete na produção acadêmica da área. A gênese encontra-se no modelo político-regulatório e na ampliação do uso dos dados estatísticos como ferramenta de gestão, tendo sua consolidação com a criação do Ideb na segunda metade da década de 2000.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação em larga escala. Saeb. Políticas públicas de avaliação.

Submetido em: 23/05/2021

Aprovado em: 03/12/2021

^I Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel (PR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-2888-7438>; e-mail: dany_franchini@hotmail.com.

^{II} Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel (PR), Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-2618-009X>; e-mail: valdecir_soligo@yahoo.com.br.

From the genesis to the consolidation of standardized tests in Brazil: the assessment system of basic education

Abstract

The current public policies for the assessment of basic education have been the subject of numerous studies. The present research, of bibliographical character, carried out from the Bank of Theses and Dissertations of Capes and Google Scholar, has as its central theme large-scale assessments in Brazil and aims to raise aspects of the genesis and consolidation of SAEB regarding the process of its construction and institutionalization, in order to contribute to discussions in the area. It is in the post-1990 period that the external evaluation system was institutionalized in Brazil. The complexity of the theme is reflected in the academic production of the area. The genesis is found in the regulatory policy model and in the expansion of the use of statistical data as a management tool, having its consolidation with the creation of IDEB in the second half of the 2000s.

Keywords: Assessment. Large-scale assessment. SAEB. Public policies assessments.

De la génesis a la consolidación de las pruebas estandarizadas en Brasil: el sistema de evaluación de la educación básica

Resumen

Las actuales políticas públicas de evaluación de la educación básica han sido objeto de numerosos estudios. La presente investigación, de carácter bibliográfico, realizada desde el Banco de Tesis y Disertaciones de Capes y Google Academic, tiene como tema central las evaluaciones a gran escala en Brasil y tiene como objetivo plantear aspectos de la génesis y consolidación del SAEB en relación con el proceso de su construcción e institucionalización, con el fin de contribuir a las discusiones en el área. Es en el período posterior a 1990 cuando se institucionaliza el sistema de evaluación externa en Brasil. La complejidad del tema se refleja en la producción académica del área. La génesis se encuentra en el modelo político regulatorio y en la expansión del uso de datos estadísticos como herramienta de gestión, teniendo su consolidación con la creación del BID en la segunda mitad de la década del 2000.

Palabras clave: Evaluación. Evaluación a gran escala. SAEB. Políticas públicas de evaluación.

Introdução

São muitos os conceitos que aprendemos na escola, tanto na teoria quanto na prática, e muitos ainda nos acompanham no decorrer de nossa caminhada acadêmica. Dentre eles, destacaremos o termo avaliação. Inicialmente, apresentamos o que entendemos por avaliação, avaliação em larga escala e seu desenvolvimento ao longo do tempo, discorrendo, posteriormente, sobre o processo de constituição e institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A avaliação da aprendizagem escolar faz parte da vida daqueles que se encontram, de alguma forma, envolvidos com os atos, e práticas educativas. O fenômeno da avaliação encontra-se cada vez mais presente na área da educação, ocupando significativo espaço no que se refere às preocupações educacionais (LUCKESI, 2000).

Seja de forma espontânea ou formal, a avaliação, segundo Dias Sobrinho (2003), faz parte do nosso dia a dia, possuindo intensidade e significados distintos. Faz parte da vida de estudantes e professores, pois, além de ser incorporada ao cotidiano das escolas, é considerada, de certa forma, um patrimônio das instituições educativas.

Esquinsani (2019, p. 633) destaca que “Quer por suas múltiplas dimensões e abrangência, quer pela inserção de seus pressupostos em todas as atividades, a avaliação poderia, sem qualquer susto de ordem epistemológica, figurar no panteão das necessidades básicas humanas”. Ainda de acordo com a autora, avaliamos pelos mais diversos motivos, porém, geralmente, a principal razão pela qual avaliamos está ligada à necessidade de medir, verificar e produzir informações referentes a alguma situação. Por ser um ato político, ao avaliarmos, principalmente na área da educação, realizamos uma atividade política consciente de seu impacto.

Partindo deste cenário, este estudo objetivou investigar as origens e o processo de consolidação do Saeb, a partir de revisão bibliográfica realizada com coleta no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Google Acadêmico, nos quais foram selecionadas as bibliografias que versam sobre a temática em voga. Como marco temporal, elegemos a década de 1990, por ser este período apontado por inúmeros autores

como o início das avaliações em larga escala no Brasil, servindo também de tese inicial para o estudo.

A avaliação é parte do processo de construção do homem como um ser histórico (ZANARDINI, 2008). O autor faz considerações importantes a respeito do sentido ontológico do ato de avaliar, destacando ainda que a avaliação se constitui em um momento que nem sempre ocorre de forma consciente.

O campo conceitual da avaliação, segundo Dias Sobrinho (2003), constituiu-se historicamente e, por este motivo, sofreu e ainda sofre alterações de acordo com as transformações sociais ocorridas ao longo do tempo, visto que os movimentos e mudanças nos fenômenos sociais têm efeitos sobre este.

O termo avaliar é originário do latim, mais especificamente da composição *avalere*, que significa “dar valor a...”. O conceito “avaliação”, segundo Luckesi (2010, p. 76), vem a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação [...]”, resultando, por si só, em um posicionamento em relação ao objeto avaliado, sendo que este pode ser tanto positivo quanto negativo. Sendo assim, o ato avaliativo não finda ao atribuir valor ou qualidade ao objeto avaliado, visto que exige uma tomada de decisão diante dele.

Para Fischer (2012), a avaliação é uma prática pedagógica característica do processo educativo. A reflexão do mestre acerca dos efeitos de sua ação diante de propósitos previamente estabelecidos nos remete há séculos. Independe do período histórico ou contexto cultural e, apesar das diversas mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo, o ato de avaliar nunca foi descartado.

Segundo Zanardini (2008), apesar dos testes de medição de capacidades humanas acompanharem a humanidade a muito tempo, foi a partir do século XIX que se desenvolveram os principais processos que se desdobraram nos testes contemporâneos, sendo que as primeiras discussões e pesquisas a respeito da avaliação por meio de testes foram realizadas na área da Psicologia da Educação. Chueiri (2008) destaca que a avaliação, como prática realizada no contexto escolar, que é formalmente organizada e sistematizada, realiza-se a partir de objetivos escolares que podem ser tanto implícitos quanto explícitos. Tais objetivos refletem valores e normas sociais, uma vez que, independentemente do nível de ensino, a avaliação não existe por si só e tão pouco opera por si mesma. Esta

relaciona-se e está a serviço de um determinado projeto ou conceito teórico, sendo determinada pelas concepções fundamentais da proposta de ensino.

A avaliação não se resume a mera verificação e, segundo Luckesi (2010), requer que o avaliador, ao conhecer os resultados, decida a favor ou não, acarretando uma ação. A avaliação escolar pode ter diferentes significados de acordo com a concepção educacional utilizada, sendo usada como uma ferramenta de medida, classificação, regulação ou até mesmo como uma forma de qualificar, como destaca Chueiri (2008).³

A avaliação escolar, de acordo com Lima (2012), trata-se de uma das mais fortes expressões das políticas educacionais da atualidade, independentemente de ser em escala local ou não. A avaliação é uma política típica do Estado competidor, sendo uma prática impossível de ser contornada.

A avaliação, segundo Werle (2012), encontra-se presente nos mais diversos espaços da vida cotidiana e da educação. No que se refere à qualidade do ensino, a autora destaca a existência de três níveis de avaliação, sendo eles: a avaliação da aprendizagem, que é aquela realizada em sala de aula; a avaliação institucional, referente ao conjunto do estabelecimento de ensino e, a mais relevante para esta pesquisa, a avaliação em larga escala.

Na esteira dos programas de avaliação em larga escala, Dias Sobrinho (2003) afirma que no decorrer do tempo, a avaliação passou a ter grande importância na agenda política não só dos governos, mas também das agências e organismos que se dedicam a estruturar e gerir o setor público, principalmente a educação.

A institucionalização das avaliações em larga escala tornou-se uma das políticas mais fortes do país. Com a meta de melhorar a qualidade da educação, este tipo de avaliação acabou por se tornar uma prática sem volta, uma vez que tem ocupado diversos espaços (FISCHER, 2012).

Tais avaliações refletem escolhas e instrumentos de políticas educacionais e são consequência da tendência internacional de produzir informações por meio da aferição da aprendizagem ranqueando-as; da necessidade da existência de um

³ Para mais informações sobre a avaliação escolar nas diferentes concepções de ensino veja: CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

instrumento que servisse para que gestores, professores e a sociedade civil tivessem informações acerca da qualidade educacional; bem como da configuração do Estado Avaliador (ESQUINSANI, 2012).

As avaliações em larga escala, segundo Esquinsani (2019), pautam-se por testes padronizados que utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), e são aplicados a uma população de grande porte. Além disso, se caracterizam por serem externas à rede de ensino ou sistema educacional na qual é destinada.

As avaliações em larga escala da educação básica no Brasil, de acordo com Werle (2010), são caracterizadas pelo fato de serem planejadas e implementadas por agentes externos às escolas avaliadas, além disso, os dados destas são analisados e divulgados por agências externas. Estas avaliações, que têm como objeto as escolas e sistemas de ensino, consideram os resultados da aprendizagem e não os processos, os recursos disponíveis, bem como as condições de trabalho dos docentes.

A avaliação em larga escala possui duas faces, uma que representa a presença do Estado Avaliador e a outra que serve de base para a discussão em torno de uma educação pública de qualidade (ESQUINSANI, 2012).

As avaliações em larga escala, de acordo com Werle (2010), servem aos governantes no que se refere ao propósito de prestar contas à sociedade sobre o emprego do dinheiro público e o trabalho realizado pelos sistemas de ensino, servindo também como base para a orientação de políticas educacionais e planos de ação.

Nesta perspectiva, as avaliações em larga escala foram apresentadas com o objetivo de ajudar os governantes nas decisões a respeito do direcionamento, tanto de recursos humanos, quanto financeiros. Estas também se apresentaram como um auxílio à comunidade escolar, no sentido de estabelecer metas e subsidiar a implantação de ações pedagógicas e administrativas, de modo a proporcionar a melhora da qualidade do ensino (SOUSA, 2014).

A consolidação da política de avaliação educacional brasileira, de acordo com Castro (2009), representa um importante instrumento no que se refere não somente à prestação de contas à sociedade, mas também enriquece o debate público sobre os desafios presentes na educação brasileira.

Para que estas avaliações sejam realizadas, segundo Werle (2010), existem agências especializadas, sendo atores no nível de concepção do processo de avaliação. Estas agências fazem uso de tecnologias específicas para aplicação e coleta dos testes, mas que, embora tenham o domínio técnico do sistema avaliativo brasileiro, não são trazidas ao debate do domínio público, restringindo-se apenas a coleta de dados e dos testes utilizados.

Tais avaliações que vêm sendo realizadas no país, principalmente a partir da década de 1990, têm como lógica o mérito com finalidades classificatórias, uma vez que se pode perceber que a forma como os resultados são utilizados, produz classificações. Sendo assim, destacam que, para além das finalidades oficiais, as avaliações vêm servindo ao propósito de que as pressões exercidas pela competição farão com que ocorra a melhoria da qualidade de ensino por meio da adoção de procedimentos com vista à melhoria dos resultados (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Apesar da pressão exercida pelas avaliações em larga escala, Esquinsani (2008) destaca que estas não devem ser ignoradas e que, diante do panorama apresentado, é necessário buscar alternativas onde o Estado seja capaz de realizar um controle mais positivo da qualidade das instituições de ensino, favorecendo currículos escolares flexíveis e autonomia pedagógica das instituições de ensino.

Souza e Oliveira (2008) também destacam que o valor das avaliações em larga escala não deve ser desprezado, entretanto, as instâncias administrativas do sistema não precisam focar os esforços para traduzir a apreciação do trabalho escolar na aplicação de testes de rendimento escolar, pois estes não dão conta de apresentar toda a realidade da educação. Faz-se necessário expandir a dimensão educativa da avaliação, promovendo a autonomia pedagógica e didática das instituições.

Para que possamos compreender melhor o que são e qual é o objetivo das avaliações em larga escala, é preciso compreender como elas se constituíram enquanto política na área educacional do nosso país. Sendo assim, a seguir, apresentamos como ocorreu o processo de implantação no Brasil.

A gênese das avaliações em larga escala no Brasil

As avaliações externas, até serem implantadas e consolidadas como parte da política avaliativa referente à qualidade educacional brasileira, decorreram de um

processo que teve origem a mais de meio século. Sendo assim, acreditamos serem relevantes alguns apontamentos referentes a este importante processo.

A existência de um Saeb no Brasil é bastante recente, uma vez que, até a última década do século XX, as políticas educacionais eram apenas formuladas e implantadas, não havendo um sistema de avaliação que medisse e produzisse resultados sólidos acerca da qualidade dos sistemas de educação do país, ou seja, não havia a possibilidade de saber se os resultados alcançados por estas políticas eram os esperados ou não (CASTRO, 2009).

Diversos autores discorreram sobre a criação e o desenvolvimento das avaliações externas no Brasil. Como é o caso de Freitas (2007), que destaca que, para que a formação do atual sistema avaliativo ocorresse e para que as avaliações centralizadas e com o foco no rendimento dos alunos, bem como no desempenho dos sistemas, ganhassem espaço, foram necessárias cinco décadas. Ainda que os primórdios da pesquisa institucionalizada a respeito do tema se encontrem na década de 1930, foi somente no findar dos anos 1980 que houve o delineamento de um sistema nacional de avaliação com a proposta de articular as médias de avaliações educacionais ao planejamento no campo da educação.

Bauer (2019) afirma que dentre os fatores que culminaram na expansão dos mecanismos de avaliação em larga escala estão:

(1) a preocupação com a melhoria de indicadores educacionais de rendimento e desempenho, como o Ideb e as taxas de evasão e repetência, (2) a necessidade de melhorar a qualidade dos serviços educacionais ofertados e de (3) gerenciar, de forma eficaz, os recursos disponíveis para a educação, visando tanto (4) o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado no interior das unidades escolares, quanto (5) a efetividade dos programas e/ou ações realizados, por meio da (6) produção de informações que suportem a tomada de decisões na área educacional (p. 2).

Assim como Freitas (2007), Coelho (2008) destaca que as discussões a respeito da indigência do uso de avaliações que viessem a ser usadas como ferramentas administrativas do sistema educacional brasileiro nos remetem à década de 1930. Tais iniciativas associaram-se à necessidade de construir, cientificamente, fatores ligados à produtividade do sistema avaliativo, bem como a qualidade e eficiência dele. Sobre este assunto, Soligo (2013) destaca, nesta mesma década, a manifestação do interesse pela avaliação sistêmica, bem como pela organização de um sistema educacional.

A partir da década de 1930, de acordo com Chirinéa (2010), passaram a ocorrer diversas transformações políticas, econômicas e sociais no Brasil. Tais mudanças ocorreram, principalmente, devido à transição de uma sociedade pré-capitalista e agrário-comercial, para uma sociedade urbano-industrial, o que acabou causando o aumento da população urbana. Sendo assim, passou a haver uma demanda maior por educação, visto que esta representava um meio de êxito profissional, sendo considerada a porta de acesso para posições socialmente valorizadas. Diante do panorama, percebeu-se uma maior participação do Estado na ampliação do sistema escolar brasileiro e na criação do Ministério de Educação e Saúde Pública e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No ano de 1937, por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), que mais tarde passou a carregar o nome de Anísio Teixeira e foi transformado em uma autarquia federal. O Inep objetiva fornecer informações claras e confiáveis para o público em geral, bem como servir de subsídio para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais partindo de parâmetros de qualidade (ESQUINSANI, 2012).

Por volta da década de 1950 houve a criação dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional, tendo como o principal foco dos estudos a relação entre o sistema educacional e a sociedade. A avaliação da aprendizagem, nesta época, ainda não era um tema privilegiado nas discussões, uma vez que o foco se encontra na determinação social da educação (BARRETO; PINTO, 2001).

Bonamino (2002) afirma que as pesquisas educacionais foram fortalecidas entre as décadas de 1950 e 1960, sendo realizadas no Inep. Sobre as avaliações realizadas nesta época, Freitas (2007) destaca que estas eram de caráter psicopedagógico e estavam mais voltadas a aspectos relativos à avaliação da aprendizagem e ao desenvolvimento psicológico, focando, de forma centralizadora, em grupos e indivíduos. Tais avaliações buscavam obter elementos que pudessem nortear políticas de caráter didático-pedagógico. Posteriormente, o foco das pesquisas deslocou-se dos indivíduos, passando para a educação escolar em si, buscando verificar a função desta na sociedade, de modo a servir de subsídio para organização da educação no país.

Na segunda metade da década de 1960, como afirmam Barreto e Pinto (2001), devido à influência do tecnicismo e da teoria do capital humano, surgiu a

afirmação de que a educação no país não estava indo bem por esta ser mal administrada, o que justificou a mudança do foco para uma racionalização do trabalho, visando o enfrentamento da ineficiência do sistema educacional.

Os esquemas de avaliação de mensuração até a década de 1960, segundo Dias Sobrinho (2003), apesar de precisos eram bastante limitados e, por este motivo, já não eram suficientes para realizar o diagnóstico de políticas complexas como as que vinham sendo implementadas. Uma das mudanças no campo avaliativo foi referente à superação da avaliação meramente descritiva e diagnóstica, pois passou a ser caracterizada um julgamento de valor. Apesar de incorporar o julgamento de valor e passar a ser realizada formativamente, a avaliação nos anos 1960 deu continuidade à tradição positivista da avaliação educacional.

Se nas décadas de 1950 e 1960 os testes possuíam caráter mais sociológico, o foco na década de 1970 passou a ser outro, uma vez que pesquisas com enfoque econômico passaram a ter predominância no país. A educação como investimento, os custos com a educação e o papel desta no que se referia à demanda profissional do Brasil passaram a ser questões centrais das discussões. A maioria dos trabalhos era reduzida à descrição ou ao simples levantamento de dados que eram justificados pela falta de dados oficiais (FREITAS, 2007).

As políticas educacionais, até meados dos anos 1970, se voltavam para a expansão e promoção do acesso à educação, sendo assim, a construção de um sistema avaliativo não era necessária, uma vez que o tema qualidade educacional ainda não havia se tornado uma questão importante (COTTA, 2001).

As pesquisas educacionais da década de 1970 foram marcadas pelas avaliações por objetivos, nos moldes preconizados por Taylor, bem como por influências de vários outros autores americanos. A concepção de avaliação como uma forma de mensurar foi substituída pela dimensão tecnológica da avaliação, enfatizando o caráter cientificista e os métodos e processos operacionais desta (BARRETO; PINTO, 2001).

Os organismos internacionais, a partir da década de 1980, passaram a propagar um discurso crescente em torno da preocupação com a qualidade do ensino, que na prática se traduzia na preocupação com a mensuração dos resultados, percebido, principalmente, pela influência e pressão destes organismos

na implantação de sistemas de avaliação em larga da educação básica (COTTA, 2001).

Diversos países latino-americanos implantaram sistemas de avaliação em larga escala, o que criou condições para que o assunto passasse a ter mais visibilidade no Brasil. Outro fator importante foram as reformas educacionais que promoveram a descentralização, levando o governo federal a fazer uso de mecanismos de controle, sendo que tais mecanismos se voltaram para os produtos do sistema educacional.

Nesta década, de acordo com Barreto e Pinto (2001), a compreensão do fenômeno educacional foi ampliada devido às teorias crítico-reprodutivistas, sendo recuperada a dimensão social de educação, dimensão esta que extrapola a escola. Houve a emergência de estudos que destacavam o caráter contraditório do Estado, dando maior destaque às variáveis internas da escola. Sendo assim, a avaliação passou a ser assumida como uma perspectiva, e uma política, expressamente comprometidas com a população, ganhando força o desafio de construir uma sistemática de avaliação que englobasse a escola como um todo.

Sendo assim, aconteceu nos anos 1980 a realização de pesquisas educacionais dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural). Foram aplicadas em 1981, 1983 e 1985 provas de Língua Portuguesa e Matemática aos alunos de segunda e quarta séries de 603 escolas rurais de Piauí, Pernambuco e Ceará (BONAMINO, 2002).

Freitas (2007) coloca o Edurural como a primeira experiência de aferição do rendimento escolar no país, buscando, além de avaliar o rendimento em Língua Portuguesa e Matemática, obter informações sobre as condições do ensino e da escola, treinamento e perfil dos docentes, bem como a respeito das condições familiares.

O Edurural, assim como outras pesquisas também realizadas como tentativas de compreender como o fracasso escolar era produzido, acabou por desencadear propostas de promoção automática em diversos locais do país, bem como promoveu a discussão a respeito da necessidade de implementação de políticas tanto de avaliação, quanto de não reprovação (BONAMINO, 2002).

A partir de 1985, alguns pesquisadores das áreas de estatística e economia começaram a questionar a validade das estatísticas oficiais na área de educação,

principalmente, com relação à promoção e evasão de alunos no sistema de ensino nacional. Tais trabalhos levantaram a discussão a respeito das metodologias de apuração das estatísticas oficiais, argumentando que os resultados apresentados não estavam corretos. Estes estudos tiveram como consequência direta a adoção de um novo modelo de diagnóstico do fluxo de alunos, o Profluxo e, também, desencadearam modificações nos procedimentos estatísticos do Ministério da Educação e Desporto (MEC) (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Como destacado por Bauer (2019), desde o fim do século XX, passou a ocorrer no Brasil o desenvolvimento, bem como a expansão de avaliações externas de redes de ensino, tanto na esfera federal, quanto nos âmbitos estaduais e municipais.

Ao longo desse período ocorreram ciclos de reformas, que se basearam na ideia de que havia a necessidade de alterar o formato organizacional e institucional dos sistemas educacionais. As reformulações tinham como principal argumento o baixo nível de responsabilização associado a resultados (SOLIGO, 2013).

A partir desse contexto, na seção seguinte, buscamos apresentar de forma mais completa, informações referentes às duas últimas décadas do século XX, período da gênese e consolidação do sistema de avaliação em larga escala no Brasil.

A constituição e institucionalização do Saeb

A implementação do Saeb, de acordo com Bonamino (2002), desenvolveu-se em torno de uma década, sendo que começou a ser desenhada no governo de Sarney (1985-1990), perpassando por várias conjunturas.

Com a redemocratização e com a crescente universalização do ensino de primeiro grau, passou a haver uma preocupação com as taxas excessivas de evasão precoce e reprovação escolar, o que acabou acarretando a implantação de políticas de avaliação e de não reprovação (BONAMINO, 2002).

Na mesma direção, Esquinsani (2019) destaca a importância dos anos 1980 para a avaliação em larga escala. Afirmando que a década de 1980 foi decisiva para a constituição de um modelo de avaliação em larga escala no cenário educacional brasileiro, pois os questionamentos acadêmicos e sociais acerca da qualidade do ensino, juntamente com as tendências economicistas e tecnicistas da avaliação educacional, contribuíram para que fossem iniciadas pelo Estado as

primeiras experiências de avaliações externas no país, possibilitando que, por meio da busca da modernização do setor educacional, ao fim dessa mesma década, fosse implantado um sistema nacional de avaliação.

Ao longo desta década, de acordo com Zanardini (2008), as discussões referentes aos testes padronizados em larga escala foram ganhando força no Brasil, devido, principalmente, à influência norte-americana, discussões estas que viriam a se materializar no atual Saeb.

Desde o início dos anos 1980, as altas taxas de repetência no país deram força para que fossem realizadas pesquisas e formulações de políticas voltadas para o enfrentamento desse problema (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Ao final da década de 1980, o questionamento do paradigma de administração empresarial como fundamento da administração escolar foi fortalecido, tendo suas raízes no fato de que, supostamente, a administração de uma escola ou uma rede de ensino seria semelhante à administração de uma empresa, visto que administrar é uma técnica com princípios e métodos universais, passíveis de aplicação em qualquer realidade. Seguindo esta suposição, haveria a possibilidade de mensurar os resultados em quaisquer condições, apontando até mesmo as possíveis falhas nesse processo de produção (ESQUINSANI; LOEHDER; SILVEIRA, 2011).

As primeiras ações destinadas à implementação de um Saeb brasileiro ocorridas no fim dos anos 1980, segundo Bonamino e Franco (1999), tinham o objetivo principal de verificar o desempenho dos estudantes. A origem do Saeb está relacionada às demandas do Banco Mundial (BM) que, juntamente com o interesse do MEC em implementar um sistema amplo de avaliação educacional, acabou culminando em iniciativas que originaram o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep).

Embora a ampla política de avaliação tenha sido implementada na década de 1990, tendo como seu precursor o Saeb, o primeiro passo em direção à atual política de avaliação em larga escala foi dado no ano de 1988, quando foi realizada uma experiência piloto pelo MEC. Nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, foram aplicadas avaliações nos sistemas de ensino público (BONAMINO, 2002).

De acordo com Werle (2011), esta iniciativa surgiu pela demanda do BM em analisar o impacto do Projeto Nordeste, como parte do acordo entre o MEC e o BM para Reconstrução e Desenvolvimento. Outro fato a ser considerado foi o interesse do MEC em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público.

A aplicação piloto do Saep realizada em 1988 objetivou avaliar se os instrumentos e processos avaliativos estavam adequados e pertinentes aos objetivos fixados, porém, tal projeto não prosseguiu naquele momento devido a dificuldades financeiras. Sendo assim, o projeto só pode ser retomado em 1990 quando a Secretaria Nacional de Educação Básica destinou os recursos necessários para que fosse realizado o primeiro ciclo do Saeb (BONAMINO; FRANCO, 1999; BONAMINO, 2002).

Sobre a experiência piloto, Bonamino (2002) afirma ainda que esta foi fruto da percepção a respeito da inexistência de estudos capazes de apresentar, de forma clara, como se encontrava o atendimento oferecido à população, bem como o seu peso com relação ao desempenho dos alunos.

Ainda no ano de 1988, foi promulgada a Constituição Federal, na qual, segundo Freitas (2007), podemos encontrar, implicitamente, elementos que nos remetem a avaliação educacional, uma vez que esta propõe em seu artigo 206 que o ensino deverá ser ministrado com base em oito princípios, entre eles a garantia de um padrão de qualidade. Já o artigo 209 prevê que o Poder Público avaliará a qualidade do ensino de instituições privadas, visto que estabelece esta avaliação como condição do ensino livre para a iniciativa privada.

Zanardini (2008) destaca que o tema da qualidade do ensino passou a ter maior centralidade, se tornando um objeto de regulação federal. Sendo assim, passou a ser necessária a implementação de um sistema de informações educacionais em conjunto com um sistema nacional de avaliação. Por este motivo, no transcorrer dos anos 1990, o MEC realizou um investimento significativo em avaliação da educação, criando sistemas e testes.

Para Soligo (2013), devido ao projeto neoliberal, a partir da década de 1990, a educação passou a ser pensada como mercadoria, sendo transacionada e dirigida aos interesses hegemônicos. As políticas de avaliação são reflexos da política neoliberal, uma vez que implementam a lógica de mercado, sendo que tais

modificações passaram a ser sentidas de forma mais direta com a reforma do Estado implementada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

Dentre os diversos interesses referentes ao papel do Estado elencados por Castro (2009), podemos destacar o interesse na melhoria das economias nacionais fortalecendo os vínculos entre a escolarização, o emprego, a produtividade e mercado; bem como o avanço nos resultados referentes aos conhecimentos relacionados às habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho. Também podemos perceber os interesses em se obter maior controle dos sistemas educativos, conteúdos curriculares e da avaliação e de reduzir os gastos do governo em educação.

Na primeira edição do Saep, realizada em 1990, foram avaliados os alunos de 25 estados das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. A partir da segunda edição aplicada no ano de 1993, passaram a compor a amostragem todos os 26 estados brasileiros (SOLIGO, 2013).

Nos dois primeiros ciclos de avaliação, o sistema ainda se encontrava em processo de formação, tendo um espaço social pouco codificado e sem normas que permitissem o ingresso e a classificação das diversas categorias de agentes envolvidos no processo. A falta de uma estrutura institucionalizada e de hierarquização, principalmente no primeiro ciclo, permite-nos compreender a dependência de um agente externo nas principais definições e operações deste, bem como a participação das secretarias de educação e de professores técnicos (BONAMINO, 2002).

Até o ano de 1992, a avaliação nacional da educação básica existiu por meio do Saep pelo MEC, entretanto, a partir das alterações, esse programa deu origem ao Saeb (FREITAS, 2004). Outra mudança a ser ressaltada, de acordo com Bonamino (2002), é transferência da responsabilidade sobre o sistema, que, a partir desse ano, passou a ser do Inep, sendo que tal mudança não alterou em nada a postura descentralizadora que já vinha sendo adotada.

Em 1993, sob a influência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em março de 1990, foi construído o Plano Decenal de Educação Para Todos que, alinhado à conferência, elencou a educação como tema fundamental da agenda de desenvolvimento do Brasil. O Plano também tornou evidente o interesse do país em definir políticas que fossem de encontro às

diretrizes dos organismos internacionais, bem como defendeu a educação como sendo o meio para aquisição dos códigos necessários à modernidade (ESQUINSANI, 2008).

Segundo Freitas (2007), devido à demora na elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), bem como a compromissos assumidos internacionalmente, o Plano Decenal, com vigência de uma década assegurada pelo Estado, buscou ser a principal via, tanto de articulação, quanto de regulação, das ações educacionais da União, estados e municípios. O Plano Decenal destacou o desenvolvimento e a implementação do Saeb que contou com a cooperação técnica internacional que financiou parte do sistema. Tal sistema foi implementado com a finalidade de verificar o desempenho das escolas de primeiro grau aferindo a aprendizagem dos educandos, assim como coletar informações para avaliar e rever planos e programas de qualificação educacional (BRASIL, 1993).

Em 27 de dezembro de 1994, por meio da Portaria nº 1.795, foi formalizada a criação do Saeb, que propôs uma estrutura que acabou por refletir o arranjo institucional já presente nos dois primeiros ciclos avaliativos. O documento foi elaborado por uma Comissão Especial responsável pela criação do sistema avaliativo (BONAMINO, 2002).

A partir de 1995, foram iniciadas, no país, diversas reformas constitucionais. De acordo com Freitas (2004; 2007), enquanto esperava a finalização da LDB, iniciada ainda no ano de 1988, o Executivo buscou estabelecer normas legais, por meio de medidas provisórias, a avaliação como uma ferramenta para fornecer informações. Com tais medidas foi aberto o caminho para a regulamentação do sistema de avaliação que estava em funcionamento desde 1990, sendo que estas culminaram na Lei nº 9.131/95 que retirou do CNE a função de regulação da avaliação, centralizando-a no MEC. Tal medida teve um papel crucial no que se refere à articulação entre medida, avaliação e informação educacional.

Foi a partir do ano de 1995, segundo Werle (2011), que o sistema de avaliação assumiu outro perfil, que foi reforçado por meio de empréstimos do BM e por meio da terceirização de operações técnicas. Por meio da reformulação, as funções do MEC passaram a ser restritas à definição dos objetivos gerais do sistema avaliativo, fazendo com que os professores das universidades, que até então tinham mais autonomia para colaborar com o processo, passassem a ter menor participação,

diminuindo o papel de atuação destes. O mesmo ocorreu com as administrações locais que tiveram sua ação limitada a mero apoio logístico na aplicação das provas. Pode-se perceber, portanto, por meio de tais ações, a reordenação ocorrida na avaliação em larga escala da educação básica, com vistas à diminuição da atuação dos estados, sendo que estes deveriam criar suas próprias estruturas para a avaliação, bem como a centralização de decisões na União.

Mediante a reformulação do Saeb, as avaliações passaram a ser realizadas a cada dois anos, tendo o foco nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, mais especificamente em leitura, e Matemática, privilegiando a resolução de problemas (WERLE, 2011).

Bonamino (2002) ressalta que a participação financeira do BM na área da avaliação no país a partir desta época nos mostra não apenas a capacidade deste em influenciar o sistema avaliativo, mas também o esforço do Inep em conseguir o apoio político da instituição para o Saeb, visto que os benefícios tanto materiais, quanto simbólicos, eram necessários. Por meio dos empréstimos concedidos pelo BM, a equipe do Inep passou a contar com os recursos materiais necessários para o desenvolvimento de uma nova fase avaliativa, que teve como característica a terceirização de várias áreas do sistema (BONAMINO, 2002).

Dentre as várias reformas ocorridas nesse período, também destacamos a Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 que designou a equalização das oportunidades educacionais, bem como justificou a utilização da avaliação em larga escala pelo governo federal com o intuito de regulação da educação básica. Tal emenda, segundo Freitas (2007), deu ao governo federal o papel não apenas de coletar os dados estatísticos educacionais, mas também analisá-los. "Basicamente, a emenda constitucional n. 14/96 propiciou o movimento de centralização da informação educacional, reforçando o imperativo da avaliação de desempenho dos sistemas de ensino" (FREITAS, 2007, p. 70).

Sobre a EC nº 14/96, Bonamino (2002) destaca que, por meio dela, foi redefinido o papel do governo federal e do MEC no que se refere à educação, uma vez que, ao alterar a perspectiva colaborativa redefinindo a parcela de contribuição financeira estabelecida pela CF/1988, o Estado desincumbiu-se de parte da responsabilidade referente a manutenção da educação, centralizando, ao mesmo tempo, o controle e a avaliação.

Na segunda metade da década de 1990, segundo Cotta (2001), houve um aumento na demanda por informações de avaliação, sendo assim, foram feitos os arranjos institucionais necessários a fim de viabilizar a implantação oficial de um sistema de informações educacionais que abrangesse, tanto a coleta de dados censitários, quanto os dados advindos das avaliações.

Por meio da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1995-1997), o governo federal expôs aos professores e gestores educacionais uma concepção de avaliação, bem como de ensino, de aprendizagem e até mesmo de escola. Foram listados conteúdos mínimos considerados essenciais no que se refere aos objetivos estabelecidos de acordo componente curricular. Também foi exposto o que seria aferido diante das avaliações. O parecer que aprovou os PCN acentuou a relação entre as diretrizes curriculares e a avaliação, objetivando a eficiência e a equidade, e destacou as avaliações como um meio para controlar a qualidade tanto do projeto quanto dos processos educacionais (FREITAS, 2004).

Depois de muitos embates, foi aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que vigora até os dias de hoje. Os projetos de lei anteriores ao aprovado já apresentavam a necessidade das avaliações externas, uma vez que colocavam as avaliações institucionais como um mecanismo de aferir e garantir um padrão de qualidade (FREITAS, 2007).

A LDBEN/96, em seu artigo 87, destaca que todos os estabelecimentos de ensino fundamental, até o fim da década de 1990, deveriam estar integrados ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, designando esta responsabilidade aos Municípios, Estados e União.

Outro importante passo, considerado em direção à melhoria da qualidade educacional, foi dado no ano de 1996 por meio da EC nº 14/96, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O Fundef, a ser implementado em 1998 com vigência até 2006, objetivou assegurar um valor por aluno garantindo um padrão mínimo de qualidade de ensino (WERLE, 2011).

A expansão do modelo avaliativo baseado em testes de larga escala ocorreu, mais enfaticamente, ao fim da década de 1990, passando a ter um papel central na administração e gestão das redes de ensino em todo o país, centralidade que

pode ser verificada em documentos oficiais, inclusive, nos planos nacionais de educação (BAUER, 2019).

Seguindo o ritmo das reformas constitucionais, em 4 de julho de 1998 foi aprovada a EC nº 19, por meio da qual houve a determinação da realização de avaliações periódicas, tanto internas quanto externas, para avaliar a qualidade dos serviços prestados pela administração pública, bem como assegurou a participação dos usuários dos serviços (FREITAS, 2007). De acordo com Castro (2009), uma das ações executadas foi a construção das Escalas Comuns de Proficiência com base nos resultados. No ano de 1999, como destaca Werle (2011), além de Língua Portuguesa e Matemática, o Saeb passou a contar também com avaliações dos componentes curriculares de História e Geografia, entretanto, esta iniciativa não teve continuidade ao longo dos anos.

De acordo com Bonamino e Franco (1999), o Saeb, ao final dos anos 1990, realizava avaliações educacionais por meio de amostras complexas e representativas.

Na primeira década do século XXI, como destacado por Werle (2011), foi dada continuidade à dinâmica dos sistemas avaliativos em larga escala no país, sendo que alguns foram reformulados. Além disso, a expressão qualidade educacional ganhou mais espaço, sendo usada como justificativa para diversas ações.

No ano de 2007 foram realizadas ações políticas no sentido de dar às avaliações externas um sentido mais operacional, explicitado com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (WERLE, 2011).

[...] constitui-se em um guia para ação, com a finalidade de enfrentar os problemas educacionais no Brasil, focando prioritariamente os níveis de qualidade a serem alcançados em todas as modalidades de ensino, mediante programas, metas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social de todos os envolvidos na melhoria da qualidade da educação [...] (BARBOSA; MELO, p. 109).

No PDE está refletida a preocupação do Governo com os índices educacionais, visto que partiu da necessidade de estabelecer padrões e critérios que possibilitassem o monitoramento do sistema de ensino. Foi a partir desse pensamento que, em 2007, o Inep criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Com a criação do Ideb, o sistema de avaliação em larga escala passa a influenciar as políticas educacionais de forma direta e gera maior impacto no cotidiano das escolas, tanto em termos de gestão, quanto de práticas pedagógicas. O ranqueamento de escolas e sistemas pressiona gestores, professores e escola a se ajustarem às demandas avaliativas, ampliando a pressão sobre os processos pedagógicos e principalmente sobre os resultados. As cobranças adentram as salas de aula com ações, por vezes, paliativas, mas que impactam na organização pedagógica e nos currículos.

Esse cenário, em que as avaliações em larga escala se apresentam de forma institucionalizada, por um lado possibilita melhor compreensão sobre a educação brasileira, apresentando um indicador para acompanhamento e, por outro lado, revela um conjunto de mecanismos de regulação e culpabilização de gestores e professores pelo fracasso escolar.

Na atualidade, o Ideb possui papel decisivo no fomento de políticas educacionais que, por vezes, de forma equivocada, apresentam o Índice enquanto sinônimo de qualidade da educação. Outro aspecto a destacar relaciona o impacto das avaliações em larga escala, de forma geral, e do Ideb, especificamente sobre os currículos, forjando adequações curriculares para atender a lógica das avaliações, comprometendo áreas e ou componentes curriculares que não são avaliados pelo Saeb.

Considerações e apontamentos

Este estudo apresenta parte da gênese e consolidação do Saeb no Brasil a partir da análise da bibliografia da área. Como resultado, temos apontamentos que indicam um histórico anterior a década de 1990, que comumente, é indicada como berço das avaliações em larga escala no Brasil, mas que, na verdade, constitui-se em um processo que tem início ainda na década de 1930 e que nos anos de 1990 é impulsionado pelas influências externas advindas principalmente de instituições multilaterais e financeiras. É na década de 1990 que ocorre a consolidação do sistema, que vai para além das relações sociopolíticas internas, abrangendo também aspectos internacionais forjados por orientações do BM e da Organização das Nações Unidas.

As influências internacionais no modelo adotado pelo Saeb brasileiro direcionam outras políticas educacionais com implicações curriculares e no financiamento, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a priorização da educação básica para investimentos públicos.

A conceituação e multicompreensão do termo “avaliação” nos coloca diante de um conjunto de autores e concepções que demonstram a complexidade do avaliar na realidade educacional brasileira. Por um lado, teóricos que percebem a necessidade das avaliações, sejam internas ou externas às escolas, redes e sistemas, buscando sua utilização como ferramenta pedagógica e ou de gestão. De outro, estão os críticos que desnudam os limites e impossibilidades de um sistema de avaliação em nossa realidade, apresentando-a como instrumento de responsabilização da comunidade escolar e de desresponsabilização do estado. Ambos os grupos discutem a avaliação como tema complexo e histórico que necessita de aprofundamento e revisão constante.

Os primórdios do sistema de avaliação da educação brasileira estão situados na década de 1930 e caminham a passos lentos até meados da década de 1980. Entretanto, é na década de 1990 que o Sistema passa a compor o cenário oficial da educação nacional, fundamentado e apoiado pela crescente influência dos ideais neoliberais no Brasil que vem acompanhado de reformas educacionais e administrativas.

Não podemos assegurar que o desenvolvimento da avaliação no Brasil seja reflexo direto de somente uma escola avaliativa, entretanto, podemos afirmar que os novos sistemas de avaliação, denominados de sistemas de nova geração, mesmo que sendo parte de uma tendência internacional de aumento e fortalecimento de meios de controle da qualidade educacional por meio da avaliação de desempenho escolar se desenvolveram, principalmente, nos Estados Unidos, tem papel preponderante nesse processo. Desta forma, a avaliação da aprendizagem no Brasil segue os passos da produção estadunidense, que tem grande influência dos trabalhos acadêmicos atuais.

O Saeb foi sendo reformulado e reforçado à medida que a avaliação em larga escala foi ganhando espaço e se tornando uma importante ferramenta para diagnosticar, mesmo que de forma parcial, as fragilidades do sistema educativo do

país, servindo como indicador das condições de aprendizagem, possibilitando, inclusive, seu uso para medir aspectos da qualidade educacional.

Ainda que este estudo, por questões de espaço e foco, não objetive historiar todo o percurso das avaliações em larga escala no Brasil, cabe indicar que, após o período de institucionalização ocorrido nas décadas de 1990 e 2000, temos um contínuo crescimento da visibilidade do Sistema e de seu aperfeiçoamento, que, entretanto, não significou a diminuição das críticas sistemáticas as avaliações em larga escala.

Críticas que desvelam aspectos preponderantes em que as avaliações em larga escala servem a lógica neoliberal de desresponsabilização do Estado sobre a educação, e de responsabilização de gestores e professores pelo desempenho educacional. O resultado destas políticas regulatórias chegam à redução dos currículos de forma a priorizar as áreas e o conteúdo que podem ser avaliados pelo modelo e a competição entre escolas e redes por resultados no Ideb. Ambos os aspectos não contribuem com a qualidade da educação, reforçando a meritocracia e as diferenças sociais.

Referências

- BARBOSA, J. M. S.; MELLO, R. M. A. V. de. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, SP, v. 7, n. 13, p. 106-123, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/505>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- BARRETO, E. S. de S.; PINTO, R. P. *Avaliação na educação básica (1990-1998)*. Brasília, DF: MEC: INEP: COMPED, 2001.
- BAUER, A. Avaliação de redes de ensino e gestão educacional: aportes teóricos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623677006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jNxnX9SqBpxJZjRBVjrPwfx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2020.
- BONAMINO, A. C. de. *Tempos de avaliação educacional*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, A. C. de; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, [S. l.], n. 108, p. 101-132, nov. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2020.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 set. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.
- BRASIL. *Plano decenal de educação para todos (1993-2003)*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1993.
- BRASIL. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 1994.
- CASTRO, M. H. G. de. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i3.51>. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>. Acesso em: 6 jan. 2020.
- CHIRINÉA, A. M. Relação avaliação externa e gestão educacional: limites e possibilidades. *Mimesis*, Bauru, SP, v. 32, n. 2, p. 91-102, 2010. Disponível em:

https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v31_n2_2010_art_01.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQh3QPZSafvh9J9PbkNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2020.

COTTA, T. C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 6., 2001, Buenos Aires. *Trabalhos apresentados [...]*. Buenos Aires: [s. n.], 2001.

DIAS SOBRINHO, J. O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições. In: DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reforma da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-52.

ESQUINSANI, R. S. S. Os anos 1980 e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico. *El Futuro Del Pasado*, [S. l.], n. 10, p. 623-637, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105033>. Acesso em: 5 jan. 2020.

ESQUINSANI, R. S. S. Avaliação educacional de larga escala: O relato de uma experiência pioneira. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, SP, n. 25, p. 133-139, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/101>. Acesso em: 7 jan. 2020.

ESQUINSANI, R. S. S. Processos avaliativos e avaliação em larga escala: uma abordagem analítica a partir da Revista Nova Escola. In: WERLE, F. O. C. (org.). *Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 181-208.

ESQUINSANI, R. S. S.; SILVEIRA, C. L. A. da; LOEHDER, T. M. L. Repercussões da avaliação educacional em larga escala: argumentos da imprensa em um contexto local. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 1., 2011, Curitiba. *Trabalhos apresentados [...]*. Curitiba: [PUC-PR], 2011. p. 13007-13016. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/autores_t.html. Acesso em: 7 jan. 2020.

FISCHER, B. T. D. O Banco Mundial e a influência na avaliação da educação básica brasileira. In: WERLE, F. O. C. (org.). *Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 117-134.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, [S. l.], v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300008>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/zTgYMwR8wHwnsvkNzqXpjjj/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 5 jan. 2020.

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

LIMA, L. C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: WERLE, F. O. C. (org.). *Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 15-38.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. *Pátio online*, Porto alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000. Disponível em:
<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?. In: Ceará. Secretaria da Educação. *Gestão do currículo*. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2010. p. 71-80.

SOLIGO, V. *Qualidade da educação: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil*. Orientadora: Flávia Obino Corrêa Werle. 2013. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013. Disponível em:
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4438>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*, Campinas, SP; v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/vBHXjvFnW6gk6DWpJZzTzNJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p.873-895, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2020.

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

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. Brasília, DF: Liber Livro; São Leopoldo, RS: Oikos, 2010. p. 21-36.

WERLE, F. O. C. Verificação do rendimento escolar: contributos e perspectivas a partir dos sistemas municipais de ensino. In: WERLE, F. O. C. (org.). *Avaliação em larga escala: questões polêmicas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 153-180.

ZANARDINI, J. B. *Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)*. Orientadora: Olinda Evangelista. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91269>. Acesso em: 5 jan. 2020.