

## **Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:**

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

# O sistema de avaliação da educação básica na ótica dos organismos internacionais

The basic education evaluation system from the point of view of international organisms

El sistema básico de evaluación de la educación desde el punto de vista de los organismos internacionales

2



Fernanda Cristina Zimmermann Dorne

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.



Sueli Ribeiro Comar

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**Resumo:** O objetivo do artigo é a análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica a partir da ótica dos organismos internacionais. A importância da reflexão se justifica pela convergência das avaliações com o perfil de Estado avaliador e gerencial, anunciadas como única condição para comprovar a qualidade da educação no país. A metodologia se constitui pela revisão bibliográfica

e documental. O texto se organiza por dois tópicos, sendo que o primeiro trata da identificação do consenso firmado pelas orientações dos organismos internacionais para a educação dos países em desenvolvimento. O segundo, analisa como o SAEB se aproxima ou se afasta desse modelo que prioriza categorias gerenciais e meritocratas. Como resultado, espera-se expandir o debate sobre a temática no sentido de desnaturalizar a avaliação em larga escala, uma vez que esta modalidade se encontra alinhada ao perfil de mercado, com ênfase nos resultados, desconsiderando a educação como processo formativo humano.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Avaliação em Larga Escala; Política Educacional.

3

**Abstract:** The objective of the article is to analyze the Basic Education Assessment System from the perspective of international organizations. The importance of reflection is justified by the convergence of evaluations with the profile of an evaluative and managerial State, announced as the only condition to prove the quality of education in the country. The methodology is constituted by the bibliographic and documentary review. The text is organized into two topics, the first of which deals with the identification of the consensus signed by the guidelines of international organizations for the education of developing countries. The second analyzes how SAEB approaches or moves away from this model that prioritizes managerial and meritocratic categories. As a result, it is expected to expand the debate on the theme in order to denature the evaluation on a large scale, since this modality is aligned with the market profile, with an emphasis on results, disregarding education as a human training process.

Keywords: Neoliberalism; Large-Scale Assessment; Educational politics.

**Resumen:** El objetivo del artículo es analizar el Sistema de Evaluación de la Educación Básica desde la perspectiva de las organizaciones internacionales. La importancia de la reflexión se justifica por la convergencia de las evaluaciones con el perfil de un Estado evaluativo y directivo, anunciado como la única condición para demostrar la calidad de la educación en el país. La metodología está constituida por la revisión bibliográfica y documental. El texto está organizado en dos temas, el primero de los cuales trata la identificación del consenso firmado por las directrices de las organizaciones internacionales para la educación de los países en desarrollo. El segundo analiza cómo SAEB se acerca o se aleja de este modelo que prioriza las categorías gerenciales y meritocráticas. Como resultado, se espera ampliar el debate sobre el tema para desnaturalizar la evaluación a gran escala, ya que esta modalidad está alineada con el perfil del mercado, con énfasis en los resultados, sin tener en cuenta la educación como un proceso de capacitación humana.

**Palabras clave:** Neoliberalismo; Evaluación a Gran Escala; Política educativa.

Data de submissão: 18/04/2020

Data de aprovação: 28/04/2020

## Introdução

O ato de avaliar é essencialmente interpretativo.  
É aprendizagem, orientação,  
Provocação, é permitir que o aluno aprenda mais  
e melhor todos os dias.  
(Jussara Hoffmann)

Ainda que o tema sobre avaliação em larga escala no Brasil, especialmente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tenha ocupado a pauta das discussões nas últimas décadas, neste estudo, reiteramos a importância de ampliar o debate sobre o mesmo no sentido de perceber que as políticas que lhe dão sustentação decorrem do paradigma da escola eficaz, que se consolidou de modo significativo na América Latina após a década de 1990. As origens dessa perspectiva encontram respaldo na literatura internacional, que reforça a meritocracia, os índices e rankings, cujos resultados centram no aluno de modo individual, independente das especificidades da escola.

Pautando-se nessa concepção de avaliação, Comar (2017) afirma que os organismos internacionais repassam orientações aos sistemas avaliativos dos países, para que estes considerem indispensáveis: a avaliação para liderança profissional, a visão e as metas compartilhadas pelos agentes educativos, o ambiente de aprendizagem, a concentração em áreas como Português e Matemática, com ênfase nos resultados, assim como o reforço e a premiação das atitudes positivas, o que está diretamente associado ao monitoramento do progresso, à compreensão dos direitos e deveres dos alunos, à parceria família-escola e à autonomia da escola. Considerando esse cenário, a discussão aqui proposta ana-

lisa os aspectos históricos da avaliação em larga escala na política educacional brasileira, especialmente no que tange à evolução do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Este texto está organizado por dois tópicos. O primeiro trata da identificação do perfil das orientações dos organismos internacionais para a educação dos países em desenvolvimento. O segundo, analisa como o SAEB se aproxima ou se afasta desse modelo que prioriza categorias gerenciais e meritocratas. Como resultado, espera-se expandir o debate sobre a temática no sentido de desnaturalizar a avaliação em larga escala, uma vez que esta modalidade se encontra alinhada ao perfil de mercado, com ênfase nos resultados, desconsiderando a educação como processo formativo humano (INEP, 2015).

Cumpramos esclarecer que insistimos na importância de consolidar outra cultura nas práticas avaliativas das escolas, isso porque é preciso ampliar as perspectivas críticas em relação ao modelo padronizado das avaliações externas que foram estruturadas nos últimos vinte anos no país, cujos resultados ainda são nefastos quando analisados à luz da posição que o Brasil ocupa no cenário mundial, quando se trata de educação. Ampliar o debate, ainda que o mesmo pareça esgotado, é uma forma contra hegemônica de desnaturalizar a avaliação quantitativa em detrimento da qualitativa.

## Organismos internacionais e o perfil de educação pretendida aos países em desenvolvimento

O cenário político e econômico brasileiro após 1990 se apresentava de modo incerto, fato que favoreceu a abertura às orientações da política internacional, especialmente, às recomendações

do Consenso de Washington (1989), que sinalizava a incapacidade do Estado na América Latina e apontavam para a necessidade de reformas e reorganização do Estado. Segundo Batista (1994, p. 137), “seria necessário emagrecer o Estado para torná-lo mais eficiente.”

Seguindo esse ponto de vista, Figueiredo (1986) ressalta que tais políticas podem ser denominadas de compensatórias, já que têm o objetivo de administrar os conflitos em todos os setores do Estado, tais como, saúde, educação, segurança, meio ambiente e assistência social. Não seria, sob essa linha de raciocínio, mais uma intervenção direta do Estado, mas sim, aproximações com as políticas neoliberais entendidas como o conjunto de políticas para sanar a crise da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010, p. 10) analisa que o “neoliberalismo é uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica dos séculos XVIII e XIX, cuja orientação básica era afastamento do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade de grupos econômicos.” Contudo, convém ressaltar que o neoliberalismo, entendido como uma ideologia ou estratégia de superação da crise de ineficiência do Estado, não se limita apenas à economia, mas envolve também as políticas públicas.

Sob a ótica dos organismos internacionais, as diretrizes sugeriam um novo perfil de Estado, educação e sociedade. Entre as agências multilaterais, destacamos, o Banco Mundial (BM), Banco Internacional para o Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outras do sistema das Organizações das Nações Unidas (ONU), as quais indicaremos ao longo desse texto. Batista (1994) considera que esse foi o momento oportuno para as economias centrais reforçarem a importância das reformas como meio de concessão e ajuda financeira externa, bilateral ou multilateral. Na mesma perspectiva, Bresser Pereira (1997, p.8) analisa que havia entre os países

centrais a “intenção de criar certo consenso sobre as origens da crise da América Latina, e as reformas necessárias para solucioná-las.”

Para direcionar, de modo didático, nosso leitor sobre a forma como as orientações internacionais chegaram ao país, colocando a educação na pauta dos debates, dois acontecimentos merecem destaque justamente por preludiarem categorias que atualmente alicerçam o sistema de avaliação em larga escala.

Primeiramente, temos a Conferência de Educação para Todos, da qual resulta a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Muitas ressalvas são feitas em relação a este evento, e uma delas recai sobre o direcionamento e prioridade na Educação Básica, capaz de solucionar as contradições que não estão diretamente ligadas à educação, mas à sua conjuntura. Mas a questão essencial está no fato de não ser possível atribuir à Educação Básica, ou seja, à mínima educação um potencial transformador dessa natureza. Qual ótica direcionou as agências internacionais nesse discurso? Para Vieira e Albuquerque (2002), o evento mundial de Educação para Todos abriu caminhos para a escolha da educação como um campo fértil para investimentos. Nesse cenário, políticas vindouras aproveitariam desse setor para a consolidação de uma agenda internacional, cujos princípios mais visíveis citamos: escola básica para formação de mão de obra, aproximação entre o público e o privado, sistemas de avaliação e comprovação da qualidade da educação, formação aligeirada de professores com contenção de despesas. A aliança entre a Região e as orientações internacionais estava sinalizada.

Ainda neste documento, encontramos referências direcionadas às habilidades para a vida, ao aprender a fazer, aprender a conviver e, de modo muito particular, à nova concepção de currículo e saberes necessários para a formação do sujeito preparado para o mercado de trabalho. Esclarecemos que a opção por reto-

mar a Conferência Mundial de Educação para Todos, apesar da distância temporal que nos separa, se justifica porque ela é um divisor de águas em relação aos acordos firmados no âmbito internacional visando à modernização do setor como condição para o fim das desigualdades sociais pela via da educação, “ a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. É necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990, p. 5). Chama a atenção como a categoria qualidade é exposta no texto, o que nos faz questionar: como as agências internacionais concebem qualidade? Para nós, esse conceito vai além dos números, comparações e rankings, mas qualidade é permitir que todos tenham acesso à escola e se apropriem das áreas de conhecimento, pois elas nos humanizam.

Merece destaque também como as dimensões do ensino: avaliação, currículo, qualidade, entre outros, são abordados. Vejamos:

As estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. Estas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano (UNESCO, 1990, p. 23).

Toda inovação apontada, quando da conferência, exigiria uma nova gestão da educação, setor, considerado oneroso pelo Banco Mundial. Por isso, a cooperação internacional seria impres-

cindível na elaboração de manuais, receituários e pacotes acompanhados da promessa de prosperidade nos países signatários.

Como segundo elemento trazemos a criação do Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento, estruturado em 1972, pelos governos do México, Peru e Venezuela. Constituído por países ibero-americanos, contou, desde a sua criação, com o apoio de acordos e cooperações interinstitucionais, bem como da ONU e do BM. Além destes, o CLAD assinou convênio com a Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB), uma vez que esta representa os vinte e dois países pertencentes à esta comunidade, ou seja, América Latina e Península Ibérica. Seu raio de atuação alcança Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

Mas a essa altura, o leitor pode nos questionar: por que tratar de um evento que ocorreu antes da Conferência Mundial de Educação para Todos? Qual sua importância no setor educacional na atualidade?

Nosso argumento frente às hipotéticas questões se fundamenta por duas conjecturas. A primeira é o desconhecimento do CLAD no cenário educacional, pois ele orienta as ações do Ministério do Planejamento e Desenvolvimento. A segunda é a forma como as orientações do CLAD corroboram com o processo de adaptação da educação como um setor possível para a implementação da Nova Gestão Pública, voltada para as demandas do mercado, processo explicitado mais fortemente a partir de 1990. É dele que se origina um modelo de gestão eficiente, possível de estruturar outros setores. Suas orientações ocorrem de modo permanente e se renovam a cada década, levando em conta as demandas das agências internacionais.

Seu papel se compõe por um denominador comum: a reforma da administração. Por isso, os governos idealizaram um Centro, cuja representação para o desenvolvimento concebesse estratégias de programas e supervisões em prol da economia. O vínculo junto aos países serviria para empreender programas de cooperação internacional, visando à reforma administrativa, por meio da “promoção da reforma gerencial do Estado, com base no entendimento de que tal reforma [...] oferece as melhores respostas aos desafios econômicos, sociais e políticos presentes na América Latina” (CLAD, 1998a, p. 5).

No intento de contribuir para o fortalecimento da capacidade das administrações públicas dos países ou de determinadas regiões, o CLAD, aos poucos, foi moldando uma tática para superação dos dilemas históricos que a América Latina já havia enfrentado. Foram promovidas estratégias de veiculação de informações, pautadas em metodologias, em práticas efetivas e/ou em experiências.

Em conformidade com o “Outline da carta de Madri”, organizado por Luiz Carlos Bresser-Pereira, em 23 de fevereiro de 1998, para servir de base à “Carta de Madri de 1998”, que propagava uma administração gerencial para a América Latina, a finalidade de tais estratégias era potencializar a eficiência e a efetividade dos serviços prestados pela administração pública, visando à busca de soluções adequadas para as características específicas da realidade ibero-americana (CLAD, 1998b).

Atualmente, a sede do CLAD está localizada em Caracas, na Venezuela, e para que demandas sejam alcançadas, o Centro conta com três estruturas de gerenciamento: Conselho Diretivo; Mesa Diretiva; Comissão de Programação e Avaliação.

Sua atualidade se comprova pelas inúmeras conferências e reuniões, a exemplo do documento aprovado na XL Reunião Ordinária do Conselho Diretivo do CLAD, nos dias 8 e 9 de novembro

de 2010, em Santo Domingo - República Dominicana. Na ocasião, a comissão composta por representantes dos governos designados pelos países-membros, indicou iniciativas, bem como o levantamento de ideias inovadoras à administração pública.

Esses encontros são importantes tanto para a administração quanto para a gestão pública da América Latina e neles se reúnem:

Ministros e secretários de Estado responsáveis pelas políticas públicas em questão, além de parlamentares, pesquisadores e professores universitários e instituições especializadas, consultores, funcionários públicos e sindicalistas. Seus objetivos são promover o intercâmbio de experiências, pesquisas, estudos e publicações sobre as principais dimensões do processo renovado de reforma do estado e modernização da administração e gestão dos assuntos públicos nos países da América Latina e Caribe, bem como em outros países cujas experiências sejam relevantes para a região, a fim de contribuir para o avanço do conhecimento nessas questões (CLAD, 1998a, p. 2).

Além de reuniões ordinárias anuais, reuniões extraordinárias podem ser convocadas pelo presidente do CLAD, ou se um terço dos países-membros julgar necessário. Além disso, “cada país, precisa ter a seu comando os programas de reforma administrativa, ou pelos representantes que os governos dos estados membros designem” (CLAD, 2010, p. 5).

A modernização da Gestão Pública é, de fato, prioridade do CLAD, marcada pela eficácia, eficiência, resultados imediatos e lucros. Tais características possibilitam aproximação entre Estado e sociedade por meio das premissas: administração pública transparente e descentralizada; aumento da fiscalização e controle social das políticas públicas com participação da sociedade; administra-

ção pública orientada pelo controle de resultados por intermédio da avaliação da burocracia; autonomia gerencial das agências e, respectivamente, de seus gestores; flexibilidade administrativa; valorização dos índices de investimento do setor privado tanto nacional quanto internacional como forma de elevar a competitividade internacional dos países da América Latina (CLAD, 1998, p. 129-139).

Desse cenário, identificamos que os princípios gerenciais de cunho neoliberal direcionados pelo CLAD para a América Latina, tornaram-se a base para a reforma do Estado no Brasil, somados aos acordos firmados no Consenso Washington, tendo como interlocutor o economista Bresser-Pereira.

Com o empenho de Fernando Henrique Cardoso, a reforma na economia contou com a criação e suporte do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). O princípio baseado na governança nacional convergiu com os acordos firmados a partir da abertura ao capital estrangeiro e a idealização Estado gerenciador, sem, no entanto, neutralizá-lo enquanto ferramenta hegemônica capaz de influenciar os diferentes setores, tornando-os igualmente eficientes.

Reportando-nos ao título deste artigo, afirmamos, então, que a ótica dos organismos internacionais está direcionada aos princípios gerenciais. Estes emergem de inúmeros documentos e conferências, mas nesta reflexão nos limitamos à Conferência de Educação para Todos e a atuação do CLAD, uma vez que eles principiaram, junto aos países em desenvolvimento, a ideia da eficiência, abertura ao capital internacional, monitoramento, eficácia e uma infinidade de categorias coerentes com a lógica de mercado. Disso decorre uma intensa reforma na economia, em seguida, a adequação dos princípios gerenciais na educação e suas dimensões. Processo que culminou após 1995, na ampliação de um vasto e oneroso sistema de avaliação da qualidade da educação, com destaque ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Entender como ocorre a transferência e consolidação da gestão eficiente para as avaliações em larga escala, é o que pretendemos no item a seguir.

## Sistema de Avaliação da Educação Básica: aproximações com a gestão eficiente

O apoio financeiro do Banco Mundial foi fundamental para a consolidação da ideia de um sistema de avaliação que mostrasse a situação da qualidade educacional brasileira. Já no governo de Itamar Franco (1993), enfatizou-se o processo de avaliação, principalmente a partir da Conferência de Educação para Todos, discutida no item anterior. A partir desse evento, os países signatários se comprometeram com as políticas de planos e metas. Em decorrência, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), com o propósito de qualificar a educação frente ao cenário internacional (BRASIL, 1994).

É possível, a partir desse cenário, considerar a década de 1990 como um divisor de águas no que compete à centralidade da avaliação como critério de medida da qualidade do ensino, uma vez que significativas mudanças ocorreram na reestruturação do Estado e políticas para educação. Quanto à reestruturação do Estado, a reforma foi de tal modo significativa que se criou o Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) como um meio de garantir a execução de suas metas. Muitos autores já percorreram este caminho teórico na descrição desse processo, dos quais citamos Peroni (2003), Bianchetti (2001) e Silva (2003). Portanto, dispensaremos o alongamento da análise sobre a estrutura desse Ministério e nos atentaremos às medidas mais amplas, pois

elas direcionaram as políticas de avaliação em larga escala após a década de 1990, e mais fortemente na década de 2000. Bresser-Pereira (1998, p. 18) distingue pontos norteadores desse Ministério, a saber: (a) delimitação das funções do Estado, reduzindo seu alcance através de programas de privatização, terceirização e publicização; (b) redução do grau de interferência do Estado com a desregulação que aumentem o recurso para os mecanismos de controle via mercado e competição do país a nível internacional; (c) aumento da governança do Estado, entendida como a capacidade de entregar a outras instituições os encargos dos setores como saúde, educação, os quais não poderiam ser onerosos ao Estado.

Desse empenho de modernização econômica decorreu a segunda onda de reformas da década de 1990, momento em que a educação foi considerada um “possível mercado”. Isso justifica a prioridade de se conduzir o setor educacional pelos princípios da mercadorização, o que legou à educação um caráter gerencialista, tanto que a abertura às orientações financeiras internacionais foi sustentada em estudos e diagnósticos locais que procuravam atribuir a crise da educação a fatores como a má gestão, formação inadequada de professores e currículos ultrapassados para as necessidades contemporâneas. Ao tratar dessa questão, Afonso (2001, p. 18) afirma que a educação escolar passa a constituir-se o lócus da “transmissão (e legitimação) de um projeto societal integrador e homogeneizador, um projeto que pretendeu, mesmo por meio da coerção, sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjetividades e identidades culturais locais.”

Feitas essas considerações, trazemos para a pauta de apreciação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A escolha dessa avaliação como tema central de análise deste artigo se justifica por dois elementos. Primeiro, pela sua amplitude e capacidade de adaptação e reestruturação metodológica ao longo

das últimas duas décadas. Segundo, porque o SAEB agrega, na sua estrutura, grande parte das categorias orientadas pelos organismos internacionais, com caráter de gerência, meritocracia e monitoramento. Analisemos o primeiro elemento.

Quanto à amplitude, capacidade de adaptação e reestruturação metodológica desse sistema, dados do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) mostram que esta avaliação foi aplicada pela primeira vez em 1990. A finalidade principal foi aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional (INEP, 2009).

Bonamino (2002, p. 19), analisa que o SAEB

apresenta uma autonomia restrita em relação a transformações políticas e econômicas da sociedade brasileira dos anos 80 e 90, que faz com que a política de avaliação da educação básica tenda a reproduzir internamente relações de poder que se encontram objetivada socialmente.

A continuidade das avaliações do SAEB contou com a participação de intelectuais orgânicos em educação, cuja tarefa era a de analisar o sistema educacional para obter o reconhecimento da sociedade. Nas palavras de Coelho (2008), essa avaliação “foi estruturada em três eixos de estudo: (1) rendimento do aluno; (2) perfil e prática docentes; (3) perfil dos diretores e formas de gestão escolar.”

Segundo Werle (2001), também nesse período, amparando-se nas orientações do Banco Mundial, o SAEB, por meio de empréstimos, reordenou a avaliação externa, centralizando-a na União e estabelecendo que os Estados tecessem seus mecanismos de avaliação. Com isso, o SAEB se concretizou como uma prova amostral aplicada a cada dois anos, realizada por alunos de escolas públicas

e privadas em todo território brasileiro, especificamente, para o público-alvo de alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, priorizando duas disciplinas, Língua Portuguesa, nos eixos leitura e interpretação de textos, e Matemática, com foco em resolução de problemas, com a metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI). Esse levantamento probabilístico ocorre no monitoramento e na evolução do desempenho da educação (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

Outra mudança estrutural foi a incorporação às ações do SAEB, as Matrizes de Referência, cujo objetivo visava e ainda visa aperfeiçoar o controle de qualidade, notificando os envolvidos sobre o que será avaliado em cada disciplina e série, além de informar as “competências e habilidades” esperadas dos alunos. Essas Matrizes de Referência, na ótica de Perrenoud (1997, p. 7) determinaram como competências “agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar a eles.” Ou seja, definiram as competências cognitivas que o aluno estabelece entre conceitos e situações. Segundo o referido documento, o conceito de habilidade se refere às ações em si, isto é, às ações determinadas pelas competências de forma concreta. Assim, o que o educando sabe por meio de suas competências, deve pôr em prática na prova, seja numa interpretação de texto ou na soma de números requerida numa situação-problema.

Continuando seu processo de reestrutura e organização em 1999, foram introduzidas nas avaliações do SAEB, mais duas disciplinas: História e Geografia, porém não foram consideradas nas próximas etapas.

Na década de 2000, foram mantidas especificidades do SAEB, com a oferta de Matrizes de Referência vinculadas ao currículo de cada estado, bem como a metodologia por meio de questionários (THIMOTEO, 2003). Contudo, vale lembrarmos que, no amplo con-

texto das modificações das avaliações em larga escala, em março de 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações externas: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida popularmente como Prova Brasil.

A ANEB passou a ser aplicada a cada dois anos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, diferenciando-se dos ciclos anteriores pelo fato de ser aplicada aos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e não mais aos do Ensino Médio. Além disso, passou a ser censitária, seus resultados passaram a ser calculados por escolas de áreas urbanas e rurais, desde que matriculados mais de 20 alunos por turma.

De acordo com Werle (2011), essa avaliação se configurou na ideia da universalidade e do benefício de exibir informações, uma vez que aponta os resultados de cada município e de suas respectivas escolas. Percebemos, assim, grande flexibilidade do SAEB, pois, a cada demanda, ele foi reformulado e adequado ao perfil de educação bancária que se pretendia construir. Prova disso é a limitação da avaliação apenas nas áreas de Português e Matemática cobradas nos testes. Acrescenta-se a esse cenário, pouco confortável, a fragmentação do currículo, pois disciplinas que desenvolvem o senso crítico e questionam verdades irrefutáveis não servem para, posteriormente, constituir um “bom” operário (BOTTERO 2013).

Ressaltamos que as mudanças no SAEB se consolidaram também pelos aspectos legais da década de 1990 e 2000. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, foi a garantia do consenso sobre a superação da crise pela via da qualidade da educação, com a necessidade de um sistema mais adequado para os testes. Na prática, isso significou uma nova estrutura de avaliação, tanto em termos de leis quanto em políticas públicas. Esse processo paradoxal desencadeou

a busca por índices em detrimento da elaboração de políticas e investimentos em educação. Estava endossado, assim, o projeto do amplo sistema avaliação em larga escala, denominada também como políticas de avaliação externa. Vejamos alguns indicadores da nossa discussão de acordo com a própria LDB:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996, n.p).

Mais além, a Lei de Diretrizes e Bases delega à União as seguintes tarefas:

V - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;  
VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, n.p).

É evidente que a construção de uma cultura avaliativa, pela ótica dos organismos internacionais, necessita, sobremaneira, do amparo legal, se consideramos que a lei é a representação hegemônica de um determinado período histórico. Desse modo, após 1990, intensificou-se, no país, a deliberação de políticas educacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), o Plano Decenal de Educação (PDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF),

objetivando a desresponsabilização da União que passou para estados, municípios e sociedade a autoria dos sucessos e fracassos dos resultados em educação. Por essa ação, definia-se a União como aquela que assume um perfil de “Estado-Regulador” ou ainda “Estado- Avaliador”. Com base nesse novo panorama, passaremos a analisar o segundo elemento que justifica a escolha do SAEB como análise central do artigo, ou seja, por ele agregar, na sua estrutura, grande parte das categorias orientadas pelos organismos internacionais, com caráter de gerência, meritocracia e monitoramento.

Em meio às novas tentativas de verificar a qualidade da educação, as avaliações externas atingiram massivamente os níveis de ensino em todos os estados, pois, no início da década de 1990, a avaliação em larga escala se limitava apenas a alguns estados e de forma descentralizada. Ao final dessa mesma década, tanto as leis quanto as políticas públicas se voltaram a apontar a necessidade desse mecanismo avaliador para auxiliar nos compromissos assumidos internacionalmente:

Os organismos internacionais orientam que os sistemas avaliativos dos países considerem indispensáveis, fatores como: liderança profissional; visão e metas compartilhadas pelos agentes educativos; ambiente de aprendizagem; concentração no processo ensino aprendizagem; expectativas elevadas para os resultados; reforço e premiação das atitudes positivas; participação das famílias; monitoramento do progresso e comparações (UNESCO, 2002, p. 32-38).

O novo formato avaliativo, entretanto, implicou o envolvimento de todos, o que somente se efetivaria com um discurso modernizador e democrático, delegando as avaliações como atividades de potencial transformador.

Em convergência com as orientações internacionais, em 2001, foi estruturado o primeiro PNE pela Lei nº 10.172/2001, que teve duração de dez anos e propôs quase trezentas metas, cujos objetivos e prioridades enfatizavam a melhoria do ensino em todos os seus níveis.

Exemplificamos a meta 26 do referido documento, voltada ao Ensino Fundamental, que enfatizava a necessidade de aperfeiçoar o Censo Escolar como um dado relevante da qualidade da educação. De posse dessa demanda, o SAEB incumbiu-se de gerar um sistema de monitoramento por meio dos seus indicadores para acompanhamento escolar dos estados e municípios. Na mesma direção o PNE, reforça em seus artigos 38 e 39:

Art. 38. Consolidar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB e o censo escolar [...]

Art. 39. Estabelecer, nos Estados, em cinco anos, com a colaboração técnica e financeira da União, um programa de avaliação de desempenho que atinja, pelo menos, todas as escolas de mais de 50 alunos do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2001, n.p).

Pelas considerações de Esquinsani (2008), cabe ao SAEB, além de avaliar os processos de gestão eficiente dos estabelecimentos de ensino, colaborar para que todos os níveis de ensino sejam produtivos por meio da régua avaliativa, estimulando a melhoria dos padrões de equidade da educação brasileira.

Com a reforma institucionalizada de 2006, elaborou-se a carta “Compromisso Todos pela Educação”, que impulsionou o PDE em 2007 com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e operacionalizar as avaliações e criar o IDEB que, segundo Werle (2011, p. 787),

o IDEB, elemento central do PDE, é calculado a partir dos resultados da Prova Brasil e do fluxo escolar indicado pelo censo educacional. O IDEB, não apenas situa o nível alcançado pela escola e pela respectiva rede de ensino, mas, no contexto do PDE e do Compromisso Todos Pela Educação, possibilita o exercício de prospecção de metas a serem alcançadas em direção à melhoria da qualidade de ensino, tendo em vista um nível considerado mínimo a ser atingido em 2021, o que converge com a perspectiva temporal do movimento Todos Pela Educação. Ora, a criação do IDEB só foi possível mediante as informações oferecidas pela Prova Brasil. Mas a articulação de dados oriundos do Censo e da Prova Brasil permitiram a construção de um indicador que se torna meta a ser obtida pelos sistemas de ensino.

## 22

Com o IDEB, um novo cenário se completa tanto por um instrumento avaliativo quanto por um indicador de números sobre a educação e é por meio dele que ocorrem as divulgações que mobilizam ações para a melhoria da Educação Básica. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). Esse indicador representou uma grande mudança na forma como a educação passou a ser monitoradora no Brasil a partir das metas estabelecidas a cada dois anos, pois veiculou a ideia de que, assim, cada instituição educacional poderia alcançar a meta proposta, para que o IDEB pudesse obter a média de 6,0 até 2022. Tal processo nivelaria o Brasil com os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Isso comprova a hipótese de que o IDEB se estrutura também pela categoria da gerência e resultados, com viés de mercado.

A consolidação de uma agenda internacional para a avaliação foi respaldada, ainda, pelo PNE (2014-2024), Lei nº 13.005/2014 organizado a partir de vinte metas, com o discurso de educação

de qualidade, bem como de valorização dos índices, como se eles, isoladamente, dessem conta de verificar a aprendizagem dos alunos. Exemplo desse processo é a meta 7 que objetiva a “melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio” (BRASIL, 2014, n.p).

Entretanto, compreendemos que esse índice nem sempre revela a realidade da escola e de cada aluno em sua especificidade, pois desconsidera “outros aspectos igualmente importantes para a qualidade, como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias, e o estilo de gestão e liderança” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 20015, p. 473). Sabemos que, de fato, acontece em determinados municípios e estados de o aluno estar matriculado apenas para suprir suas necessidades físicas como, por exemplo, a tão aguardada hora do lanche. Logo, o índice de uma escola de “média seis” vai muito além de uma soma numérica, pois ultrapassa os muros escolares. A esta nota, soma-se a desigualdade social, o tempo de aprendizagem de cada aluno e, de modo significativo, a aplicação de avaliações homogêneas, iguais para todos os alunos matriculados, mas com resultados que não podem ser equiparados, uma vez que, na escola, cada criança é um mundo inserido no mundo escolar.

Portanto, o IDEB, como um índice pelo qual todas as escolas almejam o primeiro lugar, reforça a meritocracia que valoriza o esforço individual como único viés para o sucesso ou fracasso, desconsiderando a conjuntura social, política e econômica que desenha a escola. Temos com isso a avaliação resumida a um caráter meramente classificatório, seletivo e competitivo, o que coloca em xeque a formação humana pretendida pelos educadores no dia a dia, nas pequenas e grandes mudanças, tanto das práticas quanto

das consciências dos alunos. Para Mészáros (2008, p. 45), “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ‘ou consenso’ quanto for capaz, a partir e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.”

Ao que nos parece a matriz formativa das avaliações em larga escala apenas tem em vista o preparo para o trabalho em detrimento da formação humana, uma vez há um visível investimento em capital humano como condição para sujeitar a função social da educação aos planos do mercado, a exemplo da formação técnica, basilar das políticas atuais.

O que nos incomoda é a ideia de que esse formato avaliativo desumaniza o indivíduo, pois não trabalha com a coletividade, e sim, com o individualismo. Parte disso se dá pela falta da educação crítica, das Artes, da Estética, da Filosofia, entre outras, restritas a poucas pessoas. Como afirma Gramsci (1978, p. 131), “a consciência da criança não é algo individual é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, das relações tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia.” Nessa mesma linha de pensamento, Bottero (2013) defende que a educação precisa ser libertadora, para que as contradições sejam trabalhadas e não ocultadas.

## Considerações finais

Com a consolidação das ideias neoliberais em educação, as avaliações em larga escala trouxeram mudanças significativas na forma de avaliar a educação brasileira, em especial, porque as políticas públicas foram alinhadas ao “Estado Avaliador” sob o argumento de que este seria uma das possibilidades para melhorar a qualidade de educação.

A partir da realização da Prova Brasil, que compõe o IDEB, as escolas passaram a refletir sobre esse teste com o olhar direcionado pela nota/média por ele divulgada. Esse ranqueamento se personificou como classificatório, excludente e meritocrata, em detrimento da reestruturação político-pedagógica da escola que valoriza o erro como possibilidade de retomada de conteúdo, para que, realmente, o aluno aprenda. Por mais que a gênese da palavra remeta à ideia de valor, deve ser uma das possibilidades para melhorar ou averiguar as práticas pedagógicas, tanto as internas quanto as externas e servir como um mecanismo de feedback, ajudando a melhorar o processo de aprendizagem.

Assim, como a sociedade passa por transformações, a escola também percorre um processo de mudança, no qual se garantiria o sucesso dos alunos e condições menos precárias aos professores. Entretanto, como observado até aqui, a escola se tornou meio de legitimação dos interesses do mercado, que desconsidera o processo sócio-histórico dos conteúdos e busca apenas garantir os conteúdos e objetivos voltados à formação do capital humano.

Todavia, longe de cairmos no pessimismo, nosso trabalho como docentes busca sua matriz na práxis libertadora, pois defendemos a educação universal, acessível a todos, de qualidade e não apenas de quantidade. Defendemos, igualmente, o diálogo com o educando diante do seu erro e com a perspectiva da esperança na aquisição de conhecimentos. Reportando a epígrafe inicial deste artigo, concordamos com a análise de Hoffmann (2013) de que a “avaliação é aprendizagem, orientação e provocação intelectual, é permitir que o aluno aprenda mais e melhor todos os dias.” Este é, pois, o conceito de avaliação que queremos ver consolidado neste país.

## Referências

- AFONSO, A. J. REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ENTRE A CRISE DO ESTADO-NAÇÃO E A EMERGÊNCIA DA REGULAÇÃO SUPRANACIONAL. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, SÃO PAULO, v. 22, n. 75, p. 15-32, 2001.
- BATISTA, P. N. O CONSENSO DE WASHINGTON. A VISÃO NEOLIBERAL DOS PROBLEMAS LATINO-AMERICANOS. **CADERNOS DA DÍVIDA EXTERNA**, n. 6. SÃO PAULO, PEDEX, 1994.
- BIANCHETTI, R. G. **MODELO NEOLIBERAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**. 3. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2001.
- BONAMINO, A. C. **TEMPOS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O SAEB, SEUS AGENTES, REFERÊNCIAS E TENDÊNCIAS**. RIO DE JANEIRO: QUARTET, 2002.
- BOTTERO, R. R. EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EL MARCO DEL NEOLIBERALISMO Y LA GLOBALIZACIÓN. **REV. PERFILES EDUCATIVOS**. URUGUAI, 2013, p. 149-166.
- BRASIL. PRESIDENTE. 1992 - (ITAMAR FRANCO). **MENSAGEM AO CONGRESSO NACIONAL - NA ABERTURA DA 4ª SESSÃO LEGISLATIVA ORDINÁRIA DA 49ª LEGISLATURA**. BRASÍLIA, DF. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1994. (DOCUMENTO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. MENSAGENS AO CONGRESSO NACIONAL. 1994). DISPONÍVEL EM: FILE:///C:/USERS/USER/DOWNLOADS/MENSAGEM%20AO%20CONGRESSO%20NACIONAL%20ITAMAR%20FRANCO%20-%201994.PDF. ACESSO EM: 25 SET. 2018.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. LEI DE DIRETRIZES DE BASE DA EDUCAÇÃO Nº. 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. BRASÍLIA, DF, 23 DEZ. 1996. **DIÁRIO OFICIAL [DA] REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL\_03/LEIS/L9394.HTM. ACESSO EM: 23 MAR. 2020.
- \_\_\_\_\_. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. BRASÍLIA, DF, 9 JAN. 2001. **DIÁRIO OFICIAL**

[DA] REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10172.htm). ACESSO EM: 18 MAR. 2020.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. BRASÍLIA, DF, 26 JUN. 2014.

**DIÁRIO OFICIAL [DA] REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.** DISPONÍVEL EM: [HTTP://PNE.MEC.GOV.BR/18-PLANOS-SUBNACIONAIS-DE-EDUCACAO/543-PLANO-NACIONAL-DE-EDUCACAO-LEI-N-13-005-2014](http://pne.mec.gov.br/18-PLANOS-SUBNACIONAIS-DE-EDUCACAO/543-PLANO-NACIONAL-DE-EDUCACAO-LEI-N-13-005-2014). ACESSO EM: 18 MAR. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A REFORMA DO ESTADO DOS ANOS 90: LÓGICA E MECANISMOS DE CONTROLE. **LUA NOVA**, SÃO PAULO, N. 45, P. 49-95, 1998. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.SCIELO.BR/SCIELO.PHP?SCRIPT=SCI\\_ARTTEXT&PID=S010264451998000300004&LNG=EN&NRM=ISSO](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264451998000300004&lng=en&nrm=isso). ACESSO EM: 20 MAR. 2020.

CHIRINÉA, A. M; BRANDÃO, C. DA F. O IDEB COMO POLÍTICA DE REGULAÇÃO DO ESTADO E LEGITIMAÇÃO DA QUALIDADE: EM BUSCA DE SIGNIFICADOS. **ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO**, RIO DE JANEIRO, V. 23, N. 87, P. 461-484, ABR./JUN. 2015.

CLAD - CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO. **UMA NOVA GESTÃO PÚBLICA PARA AMÉRICA LATINA.** DOCUMENTO DO CLAD 1998A. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.BRESSERPEREIRA.ORG.BR/PAPERS/1998/681-OUTLINE-CARTA-DE-MADRI-CLAD.98.PDF](http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/681-OUTLINE-CARTA-DE-MADRI-CLAD.98.pdf).

ACESSO EM: 26 FEV. 2020.

\_\_\_\_\_. **OUTLINE DA CARTA DE MADRI DE 1998.** CONSELHO CIENTÍFICO DO CLAD, 23 FEV. 1998B. DISPONÍVEL EM: [HTTP://O.CLAD.ORG/ACERCA-DE/CLAD](http://o.clad.org/acerca-de/clad). ACESSO EM: 26 FEV. 2020.

COELHO, M. I. M. VINTE ANOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: APRENDIZAGENS E DESAFIOS. **ENSAIO: AVAL. POL. PÚBL. EDUC.**, RIO DE JANEIRO, V. 16, N. 59, P. 229- 258, ABR./JUN. 2008.

COMAR, S. R. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO LABORATÓRIO LATINO-AMERICANO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. **EST. AVAL. EDUC.**, SÃO PAULO, v. 28, n. 68, p. 572-598, MAIO/AGO. 2017. DISPONÍVEL EM: FILE:///C:/USERS/USER/DOWNLOADS/4752-21614-1-PB.PDF. ACESSO EM: 20 ABR. 2020.

ESQUINSANI, R. S. S. ENTRE O CARÁTER REGULATÓRIO E O POTENCIAL EMANCIPATÓRIO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **REV. EDUCAÇÃO - PUC-CAMPINAS**, CAMPINAS, SP, n. 25, p. 133-139, NOV. 2008.

FIGUEIREDO, A. M. C. AVALIAÇÃO POLÍTICA E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS: UM QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICA. **ANÁLISE E CONJUNTURA**, BELO HORIZONTE, v. 1, n. 3, p. 107-127, SET./DEZ. 1986.

FRANCO, C; ALVES, F; BONAMINO, A. QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL: POLÍTICA, SUAS POSSIBILIDADES E SEUS LIMITES. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, CAMPINAS, SP, v. 28, n.100, OUT. 2007.

GRAMSCI, A. **CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA HISTÓRIA**. 3. ED. RIO DE JANEIRO: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1978.

HOFFMANN, J. **AVALIAR: RESPEITAR PRIMEIRO, EDUCAR DEPOIS**. 4. ED. PORTO ALEGRE: MEDIAÇÃO, 2013.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. PROVA BRASIL E SAEB. BRASÍLIA, DF, 2009. DISPONÍVEL EM: HTTP://PORTAL.INEP.GOV.BR/WEB/GUEST/EDUCACAO-BASICA/SAEB/INSTRUMENTOS-DE-AVALIACAO. ACESSO EM: 25 SET. 2018.

\_\_\_\_\_. **HISTÓRICO DO SAEB**. BRASÍLIA, DF, 2015. DISPONÍVEL EM: HTTP://PORTAL.INEP.GOV.BR/WEB/GUEST/EDUCACAO-BASICA/SAEB/HISTORICO. ACESSO EM: 12 OUT. 2018.

MÉSZÁROS, I. **EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL**. SÃO PAULO: BOITEMPO, 2008.

OLIVEIRA, A. F. DE. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: CONCEITO E CONTEXTUALIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DIDÁTICA. IN: OLIVEIRA, A. F. DE; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (ORGS.). **FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO: DESIGUALDADES, TECNOLOGIAS E POLÍTICAS**. GOIÁS: ED. DA PUC - GOIÁS, 2010 P. 93-99.

PERONI, V. **POLÍTICA EDUCACIONAL E PAPEL DO ESTADO: NO BRASIL DOS ANOS 1990**. SÃO PAULO: XAMÃ, 2003.

PERRENOUD, P. L' APPROCHE PAR COMPÉTENCES DURANT LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE: EFFET DE MODE OU RÉPONSE DÉCISIVE À L'ÉCHEC SCOLAIRE? IN: PERRENOUD, P. **CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES DÈS L'ÉCOLE**. PARIS: ESF, 1997. P. 93-110. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.UNIGE.CH/FAPSE/SSE/TEACHERS/PERRENOUD/PHP\\_MAIN/TEXTES.HTML](http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_main/textes.html) ACESSO EM: 11 MAIO 2018.

SEGIB - SECRETARIA GERAL IBERO-AMERICANA. **QUEM SOMOS**. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SEGIB.ORG/PT-BR/QUEM-SOMOS/](https://www.segib.org/pt-br/quem-somos/). ACESSO EM: 24 JAN. 2020.

SILVA. I. G. **DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO NA REFORMA DO ESTADO**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2003.

THIMOTEO, F. E. P. **A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE QUALITATIVA DOS INSTRUMENTOS CONTEXTUAIS DO SAEB NO PERÍODO DE 1995 A 2001**. SÃO PAULO: FGV/EAESP, 2003.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM**. JOMTIEN, TAILÂNDIA, 1990. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://UNESDOC.UNESCO.ORG/ARK:/48223/PF0000086291\\_POR](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). ACESSO EM: 15 MAR. 2018.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **POLÍTICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL**. 3.ED. FORTALEZA: EDIÇÕES DEMÓCRITO ROCHA, 2002.

WERLE, F. O. C. NOVOS TEMPOS, NOVAS DESIGNAÇÕES E DEMANDAS: DIRETOR, ADMINISTRADOR OU GESTOR ESCOLAR. **RBPAE** - REV. BRAS. POL. ADM. ED., PORTO ALEGRE, v. 17, n. 2, p. 147-160, 2001.

\_\_\_\_\_. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO CONTROLE DE RESULTADOS À INTERVENÇÃO NOS PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO DO ENSINO. **ENSAIO: AVAL. POL. PÚBL. EDUC.**, RIO DE JANEIRO, v. 19, n. 73, p. 769-792, OUT./DEZ. 2011.