

POLÍTICAS PÚBLICAS Y EVALUACIONES A GRAN ESCALA EN BRASIL: CRÍTICAS Y POSIBILIDADES

Lilian Fávaro Alegrânco Iwasse

coordlilianfavar@gmail.com.

<https://orcid.org/0000-0002-3638-4718>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí, Brasil.

Emerson Pereira Branco

ems_branco@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3597-0392>

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED)

Paranavaí, Brasil.

Recibido: 17/01/2022 **Aceptado:** 15/05/2022

Resumen

La evaluación a gran escala es una realidad en la educación pública brasileña desde la década de 1990, en este sentido el presente artículo ofrece reflexiones sobre la evaluación a gran escala como herramienta orientadora de las políticas públicas nacionales. Inicialmente, el estudio aborda las políticas educativas en el contexto de las políticas públicas. Posteriormente, se explica la organización educativa actual, presentando los aspectos legales de estructura y evaluación y, finalmente, se cuestiona sobre las evaluaciones externas, con el fin de entender si actúan como subsidios para los indicadores de calidad o para clasificar las prácticas. La investigación cualitativa se apoya en fuentes bibliográficas y documentales. Posibilitó la comprensión de la evaluación como instrumento de estandarización de la enseñanza y de jerarquización de la educación, estimulando la competitividad exacerbada y potenciando la responsabilidad del gestor, del personal pedagógico y docente, dejando de lado el aprendizaje de los alumnos. Se vislumbra que esta es una condición que sólo puede cambiar cuando las secretarías, los directivos y los profesores utilicen los datos como diagnóstico para la práctica docente, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

Palabras clave: Evaluación; Políticas públicas; Indicadores de calidad; Diagnóstico.

POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA NO BRASIL: CRÍTICAS E POSSIBILIDADES

Resumo

A avaliação em larga escala é uma realidade na educação pública brasileira desde a década de 1990 do século XX, nesse sentido o presente artigo oferece reflexões acerca da avaliação em larga escala enquanto instrumento orientador das políticas públicas nacionais. Inicialmente o estudo aborda as políticas educacionais no contexto das políticas públicas. Posteriormente, explicita a atual organização educacional, apresentando os aspectos legais de estrutura e avaliação e por fim questiona acerca das avaliações externas, de modo a compreender se estas atuam enquanto subsídios para indicadores de qualidade ou para práticas de ranqueamento. A

pesquisa de cunho qualitativo é sustentada por fontes bibliográficas e documentais. Possibilitou a compreensão da avaliação enquanto instrumento de padronização do ensino e ranqueamento da educação, estimulando a competitividade exacerbada e potencializando a responsabilização do gestor, equipe pedagógica e docente, ficando à margem a aprendizagem dos estudantes. Vislumbra-se que essa é uma condição que só é possível mudar quando as secretarias, gestores e professores utilizarem os dados como diagnóstico para prática docente, visando a melhoria da qualidade da Educação.

Palavras chave: Avaliação; Políticas Públicas; Indicadores de qualidade; Diagnóstico.

PUBLIC POLICIES AND LARGE-SCALE EVALUATIONS IN BRAZIL: CRITICISMS AND POSSIBILITIES

Abstract

The large-scale assessment is a reality in Brazilian public education since the 1990s, in this sense the present article offers reflections about the large-scale assessment as an instrument to guide national public policies. Initially, the study addresses the educational policies in the context of public policies. Afterwards, it explains the current educational organization, presenting the legal aspects of structure and evaluation. Finally, it questions the external evaluations in order to understand if they act as subsidies for quality indicators or for ranking practices. The qualitative research is supported by bibliographic and documental sources. It allowed us to understand evaluation as an instrument to standardize teaching and rank education, stimulating exacerbated competitiveness and increasing the accountability of the manager, pedagogical and teaching staff, leaving aside the students' learning. It is glimpsed that this is a condition that can only be changed when the secretaries, managers and teachers use the data as a diagnosis for teaching practice, aiming to improve the quality of education.

Keywords: Evaluation; Public Policies; Quality Indicators; Diagnosis.

Introdução

A Educação se desenvolve no campo das políticas sociais, e recebe influências ideológicas, políticas, sociais, inclusive de organismos internacionais. Representa um importante caminho para o progresso e, em outro aspecto, um meio de propagar as ideologias de grupos dominantes. Cabe frisar que a Educação Básica e Pública é um direito, que emergiu de uma necessidade coletiva, inserida num contexto social e economicamente desigual, logo, a definição de pública é envolvida por um sentido ainda mais significativo.

Na atual conjuntura, em que o Estado Democrático e de Direitos encontra-se constantemente ameaçado por conflitos ideológicos e políticos, entende-se que a Educação Pública com vista a uma prática emancipatória é imprescindível para a formação cidadã. O Brasil imerso nas transformações políticas, ideológicas, sociais e econômicas, influenciado pelo processo de mundialização e globalização também se confronta com as tendências mundiais de reformas das políticas educacionais.

Essas transformações, incidiram sobre as políticas públicas, assim como àquelas destinadas à educação brasileira, sofrendo influências internas e externas em todas as etapas, níveis e modalidades do ensino. Não obstante, o país tem vivenciado atualmente a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio. Consoante a essas medidas emanam alterações na legislação educacional que implicam mudanças e adequações nos aspectos legais e burocráticos, como também nas questões que envolvem formação inicial e continuada dos professores, valorização salarial, concepções e práticas pedagógicas, avaliação e condições físicas e de recursos humanos nas instituições escolares.

Nesse ínterim, se fazem presentes as avaliações educacionais de larga escala consideradas como meios para levantamento de informações para diagnóstico acerca da Educação Básica. Visam fornecer subsídios para análise e planejamento de ações em nível nacional para melhoria da qualidade de ensino. Contudo, também são vistas como formas de monitoramento e de controle pelo Estado, auxiliando na elaboração e implantação de políticas públicas na área da Educação.

Colocadas em prática no final da década de 1980 as avaliações em larga escala, no Brasil, intensificam-se e se impõe no campo educacional sob o pretexto de promoção da qualidade da educação em seus diversos níveis. Com significados, finalidades e funções distintas da ideia de educação estão arraigadas no cotidiano escolar de professores e estudantes, assim como, nas estruturas da administração pública, ressignificando-as e redimensionando-as (AMARO, 2016).

As avaliações, apesar de serem realizadas a mais de 3 décadas, ainda são alvo de muitas críticas e questionamentos. Estes estão relacionados: ao modelo proposto de exame e o formato utilizado; à diversidade linguística; à variação contextual; às especificidades regionais nem sempre consideradas; entre outros. Em outra perspectiva, as indagações sobre os objetivos das avaliações educacionais e a viabilidade de acessá-los, bem como as tomadas de decisões a partir dos resultados obtidos, também são pertinentes (SILVA, SOUZA, AMBLARD, 2017).

Partindo dessa premissa o presente estudo bibliográfico e documental, tem como finalidade compreender as políticas educacionais no contexto das políticas públicas, em seus aspectos legais, estrutura organizacional e a avaliação externa em larga escala. Fazem parte dessa pesquisa as políticas educacionais no contexto das políticas públicas; a organização educacional, considerando seus aspectos legais, estrutura organizacional; e as avaliações externas como indicadores de qualidade da educação.

As políticas educacionais no contexto das políticas públicas

Para abordar as políticas públicas, considera-se importante primeiramente compreender sua origem e seu conceito. Souza (2006) apresenta que para compreender as políticas públicas enquanto área do conhecimento é importante entender seus desdobramentos, trajetória e perspectiva. Assim a autora destaca que a política pública como área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, concentrando-se mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Enquanto na Europa ela surge como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias que buscavam explicar o papel do Estado e do governo, caracterizando esta uma das mais importantes instituições do Estado e produtor de políticas públicas. Höfling (2001, p. 31) define que “Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas”.

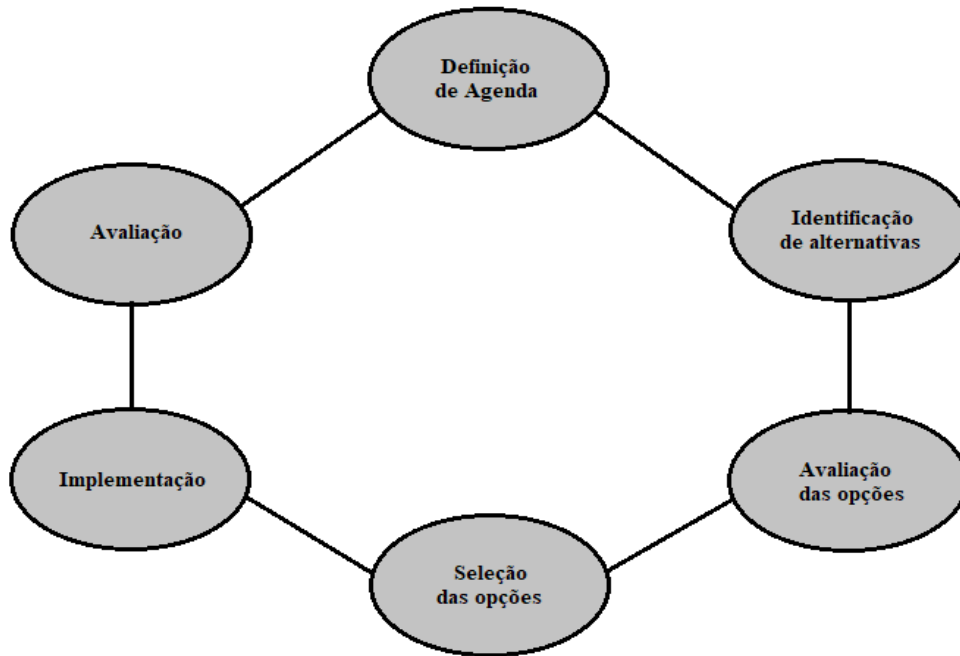
Na esfera pública e com o perfil de ferramenta para tomadas de decisões do governo, as políticas públicas foram produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências, introduzida em 1948 nos EUA por Robert McNamara que financiou com recursos públicos uma empresa não-governamental (SOUZA, 2006). A definição conceitual de políticas públicas, envolve ações e atividades, destinadas para algo ou alguém, para direcionar e guiar uma ação ou mesmo solucionar um problema. Há ainda, críticas acerca das políticas públicas, que apontam algumas fragilidades.

Críticos dessas definições, que superestimam aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, argumentam que elas ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses. Pode-se também acrescentar que, por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais (SOUZA, 2006, p. 25).

Conforme a autora apresenta, a política pública permeia o campo do conhecimento que tem como foco o governo e suas instituições e se propõe desenvolver uma ação. Analisar essa ação ou até mesmo propor mudanças, desdobrando-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisa, destaca ainda que quando postas em ação, ocorre a implementação podendo ser submetidas a sistemas acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006). Em outras palavras as políticas públicas estão inseridas em um ciclo que envolve a

definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das possibilidades, seleção de opções, implementação e avaliação, podendo após finalizado o ciclo considerar os diagnósticos obtidos pela avaliação, iniciar um novo ciclo a partir da definição de uma nova agenda. Como ilustramos com a imagem a seguir:

Figura 1. Avaliação e definição de agenda.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Souza (2006).

Nesse mesmo ciclo que estão contempladas as políticas públicas, são focalizadas também as políticas sociais como a saúde, previdência, educação, habitação, entre outros. Guedes e Barbalho (2016) destacaram que no pós-guerra sob orientação dos organismos multilaterais, enfatizaram a necessidade de realização do planejamento das políticas públicas estatais, de modo que este tornou-se prioridade nos países cuja matriz é capitalista, dentre eles destacaram-se o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC).

Desse modo, as políticas públicas educacionais, são aquelas que direcionam as ações, regras e atividades pontuais para a educação brasileira. Destaca-se que, a educação no contexto de um direito social, foi se legitimando enquanto um direito público e subjetivo considerando uma necessidade coletiva, iniciando lentamente seu processo de ampliação a partir da década de 1930, ou seja, início do século XX. Nessa vertente, Iwasse, Araujo e Ribeiro (2021) apontam que o processo educativo acompanhou ao longo da história, em especial no último século, as transformações das plataformas econômicas e produtivas do país, ou seja, sintonizadas às necessidades do capitalismo dos dias atuais.

Em meados da década de 1940, direcionaram políticas de planejamento visando o desenvolvimento econômico e social, com foco na superação da lógica excludente própria da divisão internacional do trabalho, em outras palavras os planejamentos tinham como meta diminuir a pobreza e a exclusão social. Já para a década seguinte o planejamento educacional pautou-se no atendimento voltado para a diversidade, inserindo os diferentes segmentos da sociedade, portanto, o dualismo educacional foi mantido uma vez que para as elites, era ofertada uma educação propedêutica, que preparava para o exercício de profissões consideradas nobres: medicina, direito, engenharia. A classe média recebia uma formação para as profissões intermediárias procedentes das ciências humanas e algumas das ciências sociais com relativo prestígio. Enquanto que os segmentos pobres da população, a oferta era de educação de base profissional, destinada aos jovens, potenciais trabalhadores na indústria, dentre outros campos de atividade (GUEDES; BARBALHO; 2016).

Para Höfling (2001, p. 31), as políticas sociais “determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”.

Na década de 1980 e 1990 as políticas sociais se desenvolveram no âmbito dos movimentos sociais, cujo foco estava centrado na intrínseca relação capital e trabalho, fato que contribuiu para as primeiras revoluções industriais. A educação situada nas políticas sociais, sob responsabilidade do Estado, é regida pelas políticas públicas educacionais. Estas, no que lhe concernem, sofrem influências de um Estado Capitalista e conseqüentemente de interesses pautados na concepção ideológica neoliberal, que juntos ditam regras, práticas de ações,

recomendações, padronização e individualização, orientados pelos princípios do mercado (TAVARES; SANTOS; SANTOS, 2020).

Na perspectiva neoliberal as políticas públicas sociais são responsáveis pela crise e desenvolvimento do país. Na mesma linha de pensamento defendem que um sistema de oferta do ensino não pode ser responsabilidade do Estado, no sentido de uma educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes e de maneira padronizada, alegando que esta compromete a possibilidade de escolhas dos pais (HÖFLING, 2001).

Tem-se, portanto, que após um século a Educação Básica passou por grandes transformações, expandiu significativamente a ponto de o ensino fundamental ser considerado universalizado. Por outro lado, a educação infantil e ensino médio ainda lutam pelo seu espaço, e estão distantes de serem efetivamente considerados universalizados. Os encaminhamentos empregados ainda na década de 1990 no Brasil, que envolveram a racionalização da gestão dos recursos humanos e financeiros, as políticas de expansão e universalização das matrículas, a padronização de currículos e práticas docentes, modelos de formações rápidas e esvaziadas são reflexos do capitalismo neoliberal. Assim, foca-se no discurso de maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos, defesa do Estado Mínimo e da flexibilização, fazer mais com menos.

Os esforços despendidos de organismos internacionais coadunam com os mesmos “objetivos” e foram incorporados nas políticas públicas educacionais de muitos países em desenvolvimento ou periféricos, em especial a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), com o discurso de promover a redução da pobreza e erradicação do analfabetismo.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) da referida Conferência resultaram seis metas a serem executadas nos próximos 10 anos, com seu horizonte ideológico e político no qual o consenso deveria ser operacionalizado. Desse modo, a própria conferência funcionou como momento de difusão e expansão do projeto educacional internacional. O projeto foi avaliado em Dakar no ano 2000 e novas metas foram traçadas, o horizonte político e ideológico para serem alcançadas pelos países, com destaque em “promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural; mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários [...]; fortalecer a solidariedade internacional [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 51).

Esse processo resultou no movimento de reforma na educação, configurando um novo modelo de organização e gestão da educação pública que se materializou nas políticas públicas educacionais e desde então estão sendo implementados pelos diversos governos. Historicamente podemos situar como início desse trabalho a década de 1980 com as discussões acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, momento de tramitação de dois projetos um com princípios democráticos e outro com os princípios da Conferência; o Planos Nacionais de Educação (1993; 2001; 2014); Diretrizes Curriculares Nacionais; Parâmetros Curriculares Nacionais; Base Nacional Comum Curricular; Leis; Decretos; Portarias; Programas; Projetos; entre outras maneiras de efetivação das políticas públicas.

Como vimos a soma da reestruturação produtiva, econômica e educacional demandou as reformas do sistema educacional, sobretudo em sua adequação a oferta de conhecimentos e habilidades específicas demandadas do sistema produtivo, destacando a versatilidade, inovação, flexibilização, comunicação, desenvolver cálculos, consistindo em tarefas desenvolvidas na Educação Básica (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Para Iwasse, Araújo e Ribeiro (2021, p.17),

Na atualidade, as instabilidades daqueles que vivem da venda da sua força de trabalho são correlatas às transformações ocorridas no mundo do trabalho que fazem imperar o emprego intermitente sem garantias ou proteção, da baixa qualificação exigida e disponibilidade de tempo máxima conforme o processo de uberização.

Segundo Franco e Ferraz (2019), o termo uberização faz referência ao pioneirismo da empresa Uber e ao seu modelo particular de organização do trabalho. A uberização compreende um modo particular e relativamente recente de acumulação capitalista. Produz uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador, o qual assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva, desonerando a empresa responsável pelo processo de produção e/ou prestadora de serviços. Segundo os autores, a Uber, que atua na promoção de atividades de transporte urbano, desenvolveu uma plataforma digital disponível para smartphones que conecta os clientes aos prestadores de serviços, ofertando preço mais acessível em relação aos táxis convencionais, contudo, não possui qualquer vínculo empregatício, os motoristas da Uber trabalham como profissionais autônomos e assumem diversos riscos para oferecer o serviço, detendo quase a totalidade dos meios de produção necessários à execução da atividade e por eles integralmente se responsabilizando.

Dessa forma, configura-se uma forma de exploração do trabalhador que assume muitos riscos, praticamente sem garantias ou estabilidade. A uberização do trabalhador evidencia as novas tendências do mercado e a necessidade de mudanças no sistema educacional para uma formação emancipadora. Vale lembrar que apesar das lutas históricas e os avanços social e educacional, ainda é um processo embrionário, pois, num cenário social desigual e heterogêneo como o caso brasileiro, a política educacional deve desempenhar importante papel e, ao mesmo tempo, em relação à democratização da estrutura e à formação do cidadão, tornar o processo educacional mais significativo e emancipador (HÖFLING, 2001).

Essa mudança de paradigma no processo educacional é um grande desafio visto que a perspectiva contemporânea de governos negacionistas, sociedade com interesses conflitantes, disputas de poder, mundo do trabalho instável e acima de tudo um país comandado por elites dominantes. Cabe frisar que estas elites não manifestam efetivamente compromisso com a educação e defendem uma concepção educacional que está voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades (socioemocionais) mantenedora da reprodução, do dualismo e da exclusão, como podemos detectar na recente Reforma do Ensino Médio (2017), Base Nacional Comum Curricular (2017/2018), avaliações externas de âmbito nacional (Sistema de Avaliação da Educação Básica; Exame Nacional do Ensino Médio).

Acerca das avaliações externas de larga escala, Bonamino e Sousa (2012) apresentam que as políticas educacionais brasileiras das últimas décadas possuem elementos comuns às realizadas em outros países, expressando desse modo uma agenda mundial, que tende a reforçar o consenso com relação às propostas curriculares, refletindo conseqüentemente nos “[...] conteúdos das avaliações nacionais e na participação recente dos 65 países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a partir da ideia de que o currículo de cada país é compatível aos dos outros países envolvidos” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375, grifo das autoras).

Em âmbito nacional, desde a década de 1960 iniciou-se a ampliação das aplicações de avaliações educacionais, no entanto, somente no final da década de 1980 que foi organizada pelo Ministério da Educação uma avaliação em âmbito nacional, e denominada a partir de 1991 como Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Assim sendo, a partir de 1990 a avaliação educacional de larga escala passou a ser dominante. “A possibilidade de essa avaliação atender mais claramente às necessidades políticas

de reforma tornou-se prioridade e modelo que passou a orientar a avaliação das aprendizagens, avaliação da escola e de currículo” (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 15).

Atualmente, essa cultura avaliativa se mantém, servindo de base para que governos elaborem e subsidiem políticas públicas no campo educacional, e também como mecanismo de monitoramento e controle, conforme será abordado posteriormente.

Organização educacional: aspectos legais, estrutura e avaliação

Em conformidade com a LDB 9394/96 a Educação Básica Nacional é uma política social e um direito público subjetivo, gratuito e obrigatório. Estabelecida em regime de colaboração entre a União, os estados, Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 1988), está organizada em três etapas, sendo a educação infantil a primeira etapa compreendendo o atendimento em creche (0-3 anos) e pré-escola (4-5 anos), a segunda etapa o ensino fundamental (6-14 anos) e a última etapa situa-se o atendimento do ensino médio (15-17/18 anos), incorporando as diferentes modalidades.

De acordo com o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) "foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de Educação Básica” (INEP, 2021, p. 15). Do total apresentado, verifica-se que 48,4% das matrículas concentram-se na esfera municipal, em seguida a rede estadual com 32,1%. O setor privado conta com 18,6% enquanto a federal não chega a 1% (INEP, 2021).

Segundo Iwasse, Araújo e Ribeiro (2021) o processo de expansão da Educação Básica pública brasileira iniciou a partir da década de 1930 atingindo sua “democratização” no início do século XXI - apenas para o ensino fundamental. Os autores destacam um projeto de educação e de sociedade voltada para a formação de força de trabalho e do consenso, com características assistencialistas. Este projeto apresenta direta relação com documentos internacionais, como a título de exemplo, os relatórios elaborados nas Conferências “Educação Para Todos”, os quais se estabelecem como orientação, apoio técnico e parcerias.

Além disso, fizeram, e ainda fazem, parte desse processo expansionista influenciando na organização do ensino, do currículo, das práticas e metodologias e, sobretudo, na avaliação. “Como parte de uma mesma processualidade histórica, atualmente podemos observar que as novas reformas do ensino público expressam justamente as tendências sob a hegemonia do capital financeiro” (IWASSE; ARAÚJO; RIBEIRO, 2021, p. 17).

Para Branco et al. (2019) a sociedade ainda é marcada por fortes traços de desigualdade, cujo foco está nas políticas voltadas para o atendimento às demandas do capitalismo, ressaltando as diferenças de classes sociais, econômicas, culturais e ao conhecimento, verificando-se a estratificação até mesmo entre as escolas públicas. Ante ao exposto, temos que apesar de a educação ser considerada democrática, o atendimento educacional ainda é de qualidade questionável, dado pelo elevado índice de analfabetismo, reprovação, distorção idade-série, evasão e abandono.

Segundo o INEP (2021), a distorção idade-série resulta da proporção de estudantes que reprovaram ou abandonaram em um dado ano letivo, impactando diretamente no atraso escolar dos estudantes pertencentes à Educação Básica. Afinal qual o principal caminho para aferir a aprovação ou reprovação de um estudante no Brasil? Quais critérios são aferidos nas avaliações? O que a avaliação em larga escala representa para a educação brasileira e para a instituição de ensino?

Para responder a esses questionamentos, faz-se necessário compreender primeiramente o que é a avaliação, para posteriormente compreender como ela tem sido utilizada na e pela educação brasileira. A abordagem aqui realizada fundamenta-se em marcos de uma política de avaliação no sistema educacional brasileiro. A avaliação para Vianna (2009, p. 13) “[...] não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos”.

No caso brasileiro as avaliações em larga escala desenvolveram-se em três gerações, segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 375),

[...] A primeira geração é aquela cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. [...] segunda geração, por sua vez, contempla, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. [...] terceira geração referenciam políticas de responsabilização forte ou high stakes, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas.

Para tanto, o sistema de avaliação conhecido como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo coordenado pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), atuando em parceria das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, permeando pelas três gerações de avaliações.

No arcabouço jurídico, a Lei nº 13.005/2014, no art. 11, estabelece que:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (BRASIL, 2014).

Segundo Pasquini e Souza (2014), os levantamentos de dados do SAEB são realizados a cada dois anos e tem como proposta, pelo menos em tese, favorecer o conhecimento da qualidade do ensino no Brasil. A proposta busca superar a mera quantificação (coleta de dados) e propõe ações para a superação das dificuldades encontradas e, em parceria com as universidades, buscam-se instrumentos para que a educação tenha mais qualidade.

De acordo com Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018), em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador calculado com base no fluxo dos estudantes e nos resultados dos mesmos em testes padronizados. Sousa e Ferreira (2019) complementam que estes indicadores obtidos pelas análises das avaliações externas permitem compreender melhor o desempenho do aluno, associado às contingências sociais, à estrutura e às condições da escola que definem o bom desempenho. Contribuem também para o entendimento de como a formação do professor está relacionada com o rendimento dos estudantes, assim como o nível socioeconômico da clientela escolar.

Silva, Souza e Amblard (2017) correlacionam as avaliações como formas de controle, em um contexto no qual se objetiva a melhoria progressiva dos desempenhos apresentados, sob um viés de competição entre as instituições. Reforça-se ainda na prática avaliativa que, por sua vez, prevê a divulgação dos resultados em uma cultura classificatória, expressa por um ranking de notas nos exames adotados como referência. Dessa forma, as avaliações externas proporcionam uma visão geral sobre o desenvolvimento e aprendizagens de estudantes de todo o Brasil, contudo, o processo e os resultados não afetam apenas os estudantes, mas todos os envolvidos.

Avaliações externas: subsídios para indicadores de qualidade ou para práticas de ranqueamento?

Conforme mencionado, o SAEB tem a prerrogativa de acompanhar e mensurar o desempenho escolar nas instituições de ensino da Educação Básica. Nesse sentido, envolve não

apenas a realização das avaliações, mas também a coleta de informações sobre características dos estudantes, professores e gestores, além do levantamento acerca das condições de infraestrutura, materiais e equipamentos. Assim, o SAEB caracteriza-se como um mecanismo de monitoramento e controle, para subsidiar as políticas educacionais nacionais, buscando melhorar a qualidade da educação.

É importante destacar que os resultados dessa avaliação podem ser muito significativos para possíveis e necessárias intervenções pelos gestores e corpo docente no processo de ensino e aprendizagem. Essa visão coaduna com Calderón e Borges (2020), ao afirmarem que:

O campo da avaliação educacional reafirma-se como polissêmico e multidimensional, tornando-se ao mesmo tempo objeto de estudo científico e de intervenção prática, evidenciando múltiplas formas de compreender e interpretar as técnicas e estratégias utilizadas nos processos de avaliação de sistemas, institucional e da aprendizagem (CALDERÓN; BORGES, 2020, p. 33).

Souza e Oliveira (2003) consideram que o delineamento assumido pelo SAEB se sustenta em argumentos que justificam a avaliação como instrumento de gestão educacional, como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional; necessidade de acompanhamento de resultados; estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos; estímulo por premiação; possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar. Estes argumentos expressam uma concepção acerca do papel do Estado na condução das políticas educacionais.

Entretanto, os autores acreditam também que o SAEB, enquanto avaliação externa, não se limita às ações citadas, como meio de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes, incluindo a definição e implementação de políticas para a Educação Básica. Visa também difundir, nos sistemas escolares, uma concepção de avaliação, que tem como fundamento mecanismos que estimulam a competição entre as escolas, no intuito de alcançarem melhores “performances” nas avaliações.

Consoante, Amaro (2016) avalia que esses padrões se concretizam na elaboração e disseminação de informações e dos indicadores que possibilitam a publicidade de escolas, como instrumentos de estímulo, julgamento, premiação, punição e, até mesmo, comparação entre profissionais e entre instituições de ensino. Também se verifica na diversa divulgação de resultados e, conseqüentemente, na elaboração de rankings, exaltando as primeiras colocadas, consideradas escolas melhores e de qualidade; e as demais como ineficientes e sem qualidade.

É importante destacar que o ranking se configura por uma classificação ordenada considerando critérios estabelecidos. Para Silva, Souza e Amblard (2017), a cultura do ranking está arraigada aos processos contemporâneos, uma vez que habitualmente creditam-se méritos a quem está com o desempenho colocado em posições mais altas ou nas primeiras classificações. Nessa perspectiva, a qualidade de uma pessoa, ou de uma organização, é determinada, ou associada, por essa categorização, o que não é diferente no âmbito escolar e, em específico, na prática docente.

Convém observar que, além do estímulo à competitividade, sobretudo, pelo estabelecimento de rankings, também é preocupante os possíveis usos (ou a não utilização) dos resultados das avaliações externas. Se estas avaliações são realizadas, não se pode perder de vista a intencionalidade, especialmente, no âmbito pedagógico e nas questões diretamente relacionadas à melhoria da qualidade de ensino e da busca por uma educação emancipadora e, ao mesmo, tempo equitativa.

A esse respeito, é preciso acentuar que:

O questionamento que levantamos acerca da notação em detrimento da aprendizagem é embasado, portanto, na eficiência do sistema de avaliação proposto pelo INEP, bem como na fidedignidade e validade dos resultados obtidos. No caso do SAEB, questionamos, ainda, a sua análise baseada nos índices obtidos através dos exames e posterior categorização das regiões geográficas do país, sem abranger a complexidade envolvida nesse processo, afinal, o ranqueamento dos Estados brasileiros, fundamentado apenas neste indicador não nos parece suficiente para definir sobre padrões de referência para a educação no Brasil, visto que há contextos diversos no país e a variação desses indicadores em termos percentuais, por vezes, é mínima (SILVA, SOUZA, AMBLARD, 2017, p. 7).

Nesse horizonte, a forma como os resultados são utilizados é, de fato, motivo de preocupação. Tanto no sentido de como eles são vistos e aproveitados, sendo correlacionados aos fatores locais e regionais, como também na questão de sua subutilização, seja pelos governantes, ou pelos próprios gestores e educadores das instituições de ensino avaliadas.

Sousa e Ferreira (2019) asseveram que desde as primeiras avaliações de larga escala na Educação Básica, no final da década de 1980, verifica-se a relação estreita entre nível socioeconômico, a quantidade de estudantes por turma, condições de infraestrutura da escola e o desempenho dos alunos. Nesse contexto, os autores consideram que escolas que atendem alunos de nível socioeconômico mais baixo, deveriam estar contempladas com medidas políticas diferenciadas, com maior suporte para superar o baixo rendimento, como por exemplo,

turmas menos numerosas, professores selecionados e com formação específica para atender esse público, repasses financeiros adequados às demandas, entre outras.

Infelizmente a sistematização desse tipo de ações nessa direção não ocorre em todos os Estados e/ou Municípios. As políticas e direcionamentos quando ocorrem, em sua maioria, são globais e limitadas, não atendendo às especificidades. Além disso, as políticas educacionais são orientadas, via de regra, por ideologias que tiram o foco das reais necessidades da população que utiliza a educação pública.

Sousa e Ferreira (2019) avaliam que os Sistemas de Educação Federal, Estadual ou Municipal, quase que invariavelmente, não preparam os dados obtidos na avaliação de modo a torná-los úteis para uma reflexão do professor sobre sua prática docente. O simples envio de boletins e tabelas indicando sua pontuação e suas dificuldades, não é suficiente para subsidiar o professor e a equipe de gestão. Seria necessário que esses órgãos oferecessem à escola possibilidades mais significativas de análise dos dados.

Ademais, as possibilidades não devem se resumir à mudança das práticas dos professores, sem considerar as necessárias modificações para se atuar no contexto e disponibilizar condições efetivas de ensino, considerando outras dimensões além da pedagógica, como as questões de recursos humanos e financeiros, de infraestrutura e administrativas.

Nesse contexto, as ações engendradas nas instituições de ensino, nem sempre atingem o potencial que poderiam. O trabalho dos gestores, de modo geral, acontece com pouco ou nenhum apoio e suporte. Os educadores nem sempre são direcionados para o replanejamento das práticas pedagógicas, para superar as defasagens de aprendizado constatadas. Nesse cenário, os resultados das avaliações externas como o SAEB, servem apenas para verificação e constatação, as quais se expressam nos rankings, que induzem a competitividade contribuindo pouco ou nada para uma educação emancipatória e de qualidade.

Sousa e Ferreira (2019, p. 16) complementam que:

A avaliação de larga escala oferece possibilidades de traçar uma política educacional consequente e efetiva, seja em nível federal, estadual ou municipal, embora muitas vezes os governos não interpretem essas possibilidades na direção esperada e não atuem considerando as necessidades apontadas. Muitas vezes, a interpretação das necessidades centra-se nas faltas observadas, sem uma análise do contexto e de outros fatores históricos que produziram tais faltas ou dificuldades. Analisar os dados de uma avaliação exige mais do que identificar o que está descrito, supõe compreender os resultados no contexto em que eles são produzidos.

Há de se considerar que não se pode desprezar as regionalidades e as diferentes nuances em torno da Educação em um país tão vasto como o Brasil, com realidades tão distintas entre os seus entes federados. Se a avaliação ocorre de maneira homogênea em todo território nacional, o que por si só já se configura como uma ação longe do ideal, a análise dos resultados, bem como o planejamento das ações não podem ocorrer da mesma forma por todas as instituições de ensino. Decorre daí a necessidade de maior articulação dessas ações, em nível Federal, Estadual ou Municipal.

Não obstante,

[...] os instrumentos de avaliação em larga escala, investigam aprendizagens homogêneas, dado o seu alcance a todo o território nacional e, embora as críticas tecidas a ela sejam coerentes, sua proposta pode contribuir à melhoria da educação no Brasil e à construção de políticas públicas educacionais sintonizadas com os contextos em particular. Nesse sentido, questionamos a relevância dada a esta avaliação pela gestão governamental, bem como pelos municípios e estados, que parecem não repassar as informações e/ou orientações de modo compreensível e aprofundado à comunidade escolar e sociedade em geral (SILVA, SOUZA, AMBLARD, 2017, p. 22).

Face ao exposto, é lícito afirmar que as críticas não residem apenas no fato da realização das avaliações de larga escala, mas na forma como elas acontecem, nas ideologias extra-escola presentes e nos direcionamentos escassos ou inadequados das ações para a superação dos problemas constatados. Em outro aspecto, é preciso ressaltar a importância do papel dos gestores escolares e dos professores, tanto na questão do trabalho pedagógico realizado, como na participação dos alunos no SAEB, assim como na análise dos resultados e planejamento de ações para superar as dificuldades e defasagens verificadas pela avaliação.

É preciso considerar também o papel do aluno na realização da avaliação de forma consciente e aplicada. Se esta não for feita com empenho pelos alunos, de modo a demonstrar o que ele de fato aprendeu ou não, os resultados não serão coerentes e condizentes com a realidade. Assim, pouco, ou nada, servirão como ponto de partida para análise e tomada de decisão de estratégias. Dessa forma, a realização da avaliação deve contemplar uma ação conjunta de todos os atores envolvidos, incluindo o público mais importante, os estudantes, que muitas vezes são apenas “treinados” para realizar o “modelo” de avaliação, ou ainda pior, sequer são conscientizados e orientados sobre a importância do processo avaliativo compreendido pelo SAEB.

Sousa e Ferreira (2019) complementam que a avaliação de larga escala, além de muitas pesquisas feitas a partir dos dados obtidos, indicam a importância da qualidade do professor e das condições de ensino no desenvolvimento do aluno para o bom desempenho. Para as autoras, as medidas políticas nessa direção são ainda muito tímidas, com pouca ou nenhuma capacidade de produzir mudanças significativas. Ademais, é imprescindível que gestores, professores e comunidade escolar como um todo conheçam seus resultados, das escolas de sua região, de seu Estado e de seu país, não apenas como parte de informações de um ranking, mas como ponto de partida para compreender a sua realidade, o contexto que os cercam e delinear ações.

No que tange ao trabalho dos professores, muitos fatores acabam influenciando de forma negativa. Para Amaro (2016), até mesmo o modo como os resultados são divulgados pode interferir e condicionar diretamente as práticas pedagógicas dos profissionais, implicando efeitos de pressão sobre o trabalho docente e dos gestores educacionais. Essa pressão extrema por resultados pode acarretar práticas consideradas como meros “treinos para os testes”, sem uma aprendizagem significativa. Assim,

A escola pressionada pela lógica da competitividade procura levar o professor a desenvolver a avaliação da aprendizagem em sala de aula à imagem e semelhança da avaliação de larga escala: provas tipo testes e questionários, focados apenas nos produtos, definidas a partir das próprias matrizes das avaliações nacionais ou estaduais, sem preocupação de analisar o processo pelo qual alunos desenvolvem suas aprendizagens (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 17).

Diante dessas considerações, evidencia-se a relevância de se nortear e direcionar o trabalho dos professores nas instituições de ensino. Silva, Souza e Amblard (2017) afirmam que a falta de direcionamentos com os resultados do SAEB, que ocorrem em muitos casos, acarreta na inércia diante da situação, e na ausência de busca por meios para auxiliar os estudantes com suas dificuldades, defasagens de aprendizagem e limites.

Evidentemente o contrário também existe, de modo que na medida em que os educadores são conduzidos a utilizarem os resultados obtidos de forma adequada, os professores têm mais condições de nortear suas práticas, direcionar as ações e, conseqüentemente, contribuir com o desenvolvimento dos estudantes.

Convém observar que, embora existam uma série de críticas e de resistências às avaliações externas, vários são os exemplos de estratégias que podem ser adotadas pelas

instituições de ensino, visando melhor desempenho nas avaliações realizadas e, o que é mais importante, melhoria na qualidade da Educação, dentre eles:

a) atividades diagnósticas e treino dos itens para os testes; b) mudança na prática pedagógica motivada pelas avaliações do sistema; c) assembleias para discutir e analisar os resultados das avaliações; d) projetos internos e externos; e) momentos de estudos e capacitação para professores; f) reuniões para planejamento; g) divulgação e análise dos resultados para planejar ações de intervenções; h) trabalho integrado realizado por gestores e equipe escolar; i) cursos e reuniões para discussão coletiva dos resultados; e j) oficinas para auxiliar na interpretação e compreensão dos resultados (CALDERÓN; BORGES, 2020, p. 34-35).

Nesse horizonte, a avaliação externa torna-se essencial, pois, por meio de seus resultados, as instituições e seus educadores poderão ter dados reais acerca de suas ações e das aprendizagens dos estudantes, para saber se foram ou não significativas. Assim, a partir dessas informações poderão fundamentar as ações de melhoria das práticas metodológicas em sala de aula.

As avaliações externas compreendem um processo avaliativo de ampla magnitude e intensidade. Portanto, devem compreender uma análise além das possibilidades de diagnóstico e regulação do sistema educacional, vislumbrando, sobretudo, as políticas educacionais como aporte para o desejado projeto de nação. Assim, contribuir para a formação cidadã pautada nos valores e princípios, buscando uma identidade social que se institui na escola e na sociedade. Para isso, é necessário repensar a prática avaliativa, no sentido de buscar novos caminhos para superar as fragilidades no processo de ensino e aprendizagem. Apoiar o trabalho educativo ao invés de simplesmente atribuir à escola e aos profissionais de educação a responsabilidade pelos resultados indesejados expostos por meio de rankings, os quais, por si só, não têm nada a contribuir.

Considerações Finais

O presente artigo buscou evidenciar como a avaliação em larga escala aplicada na educação brasileira a partir da última década do século passado, orientou as políticas públicas nacionais. A análise possibilitou compreender como a Educação inserida no campo das políticas sociais, pode ser, ao mesmo tempo, um caminho para o progresso ou para a propagação da ideologia dominante, isso porque a educação insere-se numa sociedade neoliberal e globalizada.

Do mesmo modo, que ao ser inserida nas políticas sociais, é submetida aos encaminhamentos das políticas públicas brasileiras.

Partindo da compreensão de uma educação enquanto uma política social que reflete em uma prática social, num dado contexto histórico, tem-se que nesse cenário o neoliberalismo tende a culpabilizar as políticas públicas sociais como sendo as responsáveis pelo fracasso no desenvolvimento do país, defendendo um Estado com poucos investimentos nas políticas sociais. Tal condição possibilita um aprofundamento na relação entre a educação e política que pressupõe a avaliação como parte desse processo.

A avaliação em larga escala insere-se no campo educacional brasileiro a partir de orientações de agendas internacionais como apresentam Calderón e Borges (2020) “Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, aprovada em 1990, em Jomtien, Tailândia, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tornando-se um marco para a implantação de políticas educacionais, com o objetivo de garantir o direito à educação para todos.

Para tanto, a avaliação em larga escala, embora tenham um grande potencial transformador, têm evidenciado muitos aspectos negativos, do ponto de vista da limitação da autonomia docente, práticas voltadas para o treinamento repetitivo, estímulo da competitividade e ranqueamento em detrimento de uma aprendizagem efetiva. Nesse viés, a avaliação fica reduzida a uma visão simplista e alinha-se à ideia, também reducionista, de que a qualidade se manifesta em estatísticas e índices. Revestindo-se de um caráter objetivo, técnico e instrumental, materializado nos testes objetivos, restrito a quantificação e classificação limitando-se ao simples examinar (AMARO, 2016).

Diante da realidade constatada, defende-se a importância de rever os processos avaliativos de maneira a promover uma avaliação efetivamente diagnóstica, que abra espaço para uma renovação metodológica e que tenha como finalidade a formação e emancipação do sujeito. Nesse ínterim, que supere a perspectiva classificatória e seja formativa, diagnóstica e contínua, em outras palavras, há a necessidade sobretudo que todos os sujeitos (Ministério da Educação, Secretarias - Federal, Estaduais e Municipais, gestores, professores e estudantes) envolvidos no processo de avaliação revejam o seu uso e aplicação. Dessa forma, que os dados obtidos sejam explorados e a partir de então, questionar os resultados, identificar as fragilidades,

planejar ações, implementar e reavaliar. Assim, poderá fortalecer o processo de transformação da Educação por meio da avaliação.

Referências

- AMARO, Ivan. Avaliação em larga escala e qualidade: dos enquadres regulatórios aos caminhos alternativos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 48, p. 462-479, maio-ago. 2016.
- BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.2, p, 373-388. abr/jun, 2012.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrância; ZANATTA, Shalimar Calegari. Sistema Nacional de Educação: críticas no contexto da implantação da BNCC. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 271-294, set./dez. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020.
- FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, Edição Especial, p. 844-856, nov. 2019.
- GUEDES, Gilmar Barbosa B.; BARBALHO, Maria Gorete Cabral. **Planejamento educacional e gestão democrática: dimensões política e instrumental no PAR**. RBP AE, v. 32, n. 1, p. 131 - 149 jan./abr. 2016.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2021.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021.
- IWASSE, Lilian Fávaro Alegrância; ARAÚJO, Renan Bandeirante de; RIBEIRO, Amanda Cristina. Reformas da educação e trabalho no Brasil: um breve histórico do ensino em migalhas. **Cadernos de História da Educação**, v. 20, p.1-21, 2021.
- MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. A reforma do ensino médio: novos desafios para a gestão escolar. **RPGE – Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 159-176, mar. 2018.

- PASQUINI, Adriana Salvaterra; SOUZA, Marcia Maria Previato de. **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico na educação básica**. Maringá: Centro Universitário de Maringá. 2015. 151 p.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SILVA, Luana Soares da; SOUZA, Marta Rejane da Silva; AMBLARD, Isabela. A avaliação em larga escala e suas implicações na prática docente. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n.2, p. 1-23, jul/dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>. Acesso em 20 dez. 2021.
- SOUZA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**., São Paulo, n, 48, p. 13-23, 2019.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jun/dez 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2021.
- SOUZA; Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.
- TAVARES, Andrezza M.B. do; SANTOS, Fábio Alexandre Araújo; SANTOS, Luis Antônio da Silva. Políticas Públicas, Educação Escolar e Educação Profissional: apontamentos sobre as reformas a partir de 1990. **Holos**, Ano 36, v. 2, 2020. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK_EwjU_c7cnazzAhVUHLkGHfcKCHYQFnoECAIQAAQ&url=https%3A%2F%2Fwww2.ifrn.edu.br%2Ffojs%2Findex.php%2FHOLOS%2Farticle%2Fdownload%2F7817%2Fpdf&usq=AOvVaw1tBL8p43pjXlnUk9i0LwZX. Acesso em: 02 out. 2021.
- VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-27, jan./abr. 2009.

Autores:

Lilian Fávaro Alegrânicio Iwasse

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM, Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: coordlilianfavar@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3638-4718>

Emerson Pereira Branco

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. UNESPAR/campus de Paranavaí. Docente da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. E-mail: ems_branco@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3597-0392>