

A sociologia racional-utilitarista nas políticas públicas de avaliação em larga escala no Brasil

Rational-utilitarian sociology in large-scale Public evaluation policies in Brazil

Fabiano Cabral de Lima¹

Resumo

Este trabalho é uma investigação sobre 39 produções científicas com o tema voltado sobre políticas de avaliações em larga escala. Questionamos as tendências destas políticas. Foram organizadas em 3 conjuntos de produções: (i) Avaliação em larga escala em debate; (ii) Compreensão e Uso de Indicadores Educacionais; (iii) Responsabilização em Estados e Municípios. Há uma tendência em autores questionarem existências de avaliações de responsabilidade forte que apresentam efeitos perversos. As políticas de avaliações no Brasil podem ser observadas por um ciclo baseado na sociologia racional-utilitarista, onde as políticas são pensadas e repensadas em torno das evidências científicas.

Palavras-chaves: Avaliação em larga escala; Responsabilização; Políticas educacionais.

Abstract

This work is an investigation of 39 scientific productions with the theme focused on large-scale evaluation policies. We question the trends of these policies. They were organized into 3 sets of productions: (i) Large-scale evaluation in debate; (ii) Understanding and Use of Educational Indicators; (iii) Accountability in States and Municipalities. There is a tendency for authors to question the existence of high-stake assessments with perverse effects. Evaluation policies in Brazil can be observed through a cycle based on rational-utilitarian sociology, where policies are thought and rethought around scientific evidence.

Keywords: Large-scale assessments; Accountability; Educational police.

1. Introdução

Esta investigação faz parte de um recorte de monografia de conclusão de curso de bacharel em História, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e foi financiada pelo Projeto Observatório Educação e Cidade, que foi fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e pela FAPERJ

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), sendo bolsista do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da CAPES da UFRJ, na linha de pesquisa de Políticas Públicas na Educação. E-mail: fabianokbral@gmail.com

(Fundo de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro). O autor realizou a investigação no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais – LaPOpE, da Faculdade de Educação da UFRJ, onde também realizou outras pesquisas que lhe concederam o título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE).

Pioneiro como teste para identificar desigualdades educacionais nas américas através do *Coleman Report*, James Coleman, (1966), evidenciou problemas que eram efeitos da segregação racial nos Estados Unidos da América. A investigação envolveu a aplicação de um teste em estudantes de escolas públicas, em larga escala, e como resultados foram calculados indicadores de aprendizagem. A partir de Coleman (1966), observou-se que as escolas que concentravam estudantes negros, eram as que concentravam estudantes mais pobres, e que essas mesmas escolas os estudantes tinham a aprendizagem mais prejudicada, em relação a escolas que concentravam estudantes brancos e com nível socioeconômico mais alto. Foi promovida a proposta de turmas e escolas mistas entre alunos negros e brancos, como proposta inicial por equidade de oportunidades educacionais, já que os indicadores apontaram uma desigualdade educacional e socioeconômica entre alunos negros e brancos. Essa iniciativa de James Coleman é caracterizada como a primeira avaliação em larga escala realizada para coleta de dados para identificar desigualdades educacionais. James Coleman é reconhecido por Rendall Collins (2017) como um sociólogo de tradição racional-utilitarista, pois a partir da sua sociologia foram criadas políticas públicas para solução de desigualdades que afetavam a educação nos Estados Unidos nos anos 1960.

No ano de 1988, no Brasil, os Estados do Paraná e Rio Grande do Norte são os primeiros serem avaliados através do piloto do SAEP (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público) conforme aponta Bonamino, (2002). Assim surge de forma experimental o que vem a desenhar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como avaliação externa

No início dos 1990 vigora a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96, conforme recorte do Artigo 9º da LDB a União incube-se de criar um sistema de avaliação de políticas públicas educacionais, coleta de dados e assegurar a avaliação das políticas públicas do nível fundamental ao superior tendo em vista a melhoria da educação (BRASIL 1996).

O SAEB surge como política, atendendo o art. 9º, em 1996 com a criação da LDB. A ideia da avaliação é coletar dados para ver o alcance das políticas públicas educacionais, e entender como está o aprendizado, e a qualidade da educação. A partir da criação da política surgem debates nas ciências educacionais sobre a política nacional de avaliação (BAUER, 2012). Em 2003 surge a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), com proposta de intercambiar experiências entre agentes educacionais da educação básica ao superior.

O SAEB foi modificado em 2005, e se tornou um sistema com duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação (ANEb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil (ANRESC). A ANEB se manteve com a configuração do SAEB antes de 2005, sendo uma avaliação amostral, avaliando turmas de quinto e nono anos do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e privadas (LIMA, 2017).

A ANRESC (Prova Brasil) é uma avaliação censitária, que avalia turmas de quinto e nono anos de escolas públicas. Em 2007, é criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica): uma plataforma de devolução de resultados gerados pelas avaliações do SAEB, aberto para consulta pública (LIMA, 2017).

No ano de 2013 foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que avalia a alfabetização de alunos de terceiro ano do ensino fundamental, que também passou integrar o SAEB (LIMA, 2017).

No site do Ministério da Educação aponta o caráter da avaliação federal como contribuição cooperativa para apropriação de estados e municípios, pela redução das “desigualdades educacionais promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.” (Ministério da Educação, 2022, S/P)

Este espaço de tempo entre a criação de uma política pública de avaliação até a criação de espaços exclusivos para o debate dessas políticas, leva a compreensão de que há consolidação de uma política pública, que está se transformando ao longo do tempo, impulsionada pela curiosidade com os dados gerados pelas avaliações em larga escala, com objetivos de promover debates sobre a qualidade escolar nas políticas públicas para diminuir desigualdades (LIMA, 2017).

Neste artigo, como recorte de pesquisa de monografia, investigamos, por metodologia qualitativa, 39 produções acadêmicas publicadas por cientistas da

educação, que discutem as avaliações em larga escala na educação básica brasileira, indexadas na plataforma Scielo (Scientific Electronic Library Online), e publicadas também Anais de eventos de associações voltadas para a discussão sobre o tema de avaliações em larga escala. Há publicações científicas de professores de universidades, e pós-graduandos. Aparecem entre autores e entrevistados em pesquisas, personalidades ativas nas políticas públicas de educação, como ex-secretários de educação de municípios e Estados, e ex-diretores de fundações comprometidas com a educação, e personalidades que já foram ligadas ao Ministério da Educação. Aparecem também opiniões divergentes e convergentes sobre os sistemas de avaliação nacional e também sobre sistemas organizados pelos entes federados. Questionamos como ponto central da pesquisa: Quais são as tendências destas políticas de avaliação em larga escala?

As avaliações em larga escala que compreendem esta pesquisa são as avaliações criadas pelas instâncias Federal, Estadual e Municipal que tem como caráter avaliar políticas públicas educacionais, e gerar dados para discutir a qualidade e a equidade da educação. Para Bonamino e Sousa (2012) esses exames ao longo do tempo podem ser divididos em três gerações no Brasil: i. Primeira quando era amostral e não possuía devolução de resultados para municípios e estados; ii. Segunda quando é criado o IDEB (2007) e o governo federal passa devolver os resultados disponíveis para consultas públicas de municípios e Estados; iii. Terceira, que são avaliações realizadas por municípios e estados e que os seus resultados são utilizados para responsabilização dos pares escolares. Essa terceira geração é a que recebe críticas por cientistas da educação, com argumentos sobre a desigualdade dos espaços locais das escolas, e de reprodução neoliberal como apontam Freitas (2007), Almeida, Dalben e Freitas (2013) e veremos mais adiante ao longo do texto.

Entre avaliações de terceira geração podem ser destacadas, como exemplo, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE – criado em 1992, uma das mais antigas ainda vigentes (BROOKE, 2006), que simbolizam iniciativa de secretarias de entes federados na coleta de dados educacionais e devolvendo para escolas, com responsabilização variando entre branda ou forte (BONAMINO e SOUSA, 2012). Essa variação entre branda e forte ocorre conforme configuração de avaliação em cada Estado ou Município, e que são continuadas ou descontinuadas entre eleições e reeleições executivas de cada ente federado,

independentes de linhas de pensamento político (BROOKE, CUNHA, 2011; PERBONI e DI GIORGI; 2014).

Houve também um contexto de ocupações em escolas que ocorreram em 2015, que pôs em xeque projetos realizados em torno de avaliações em larga escala de terceira geração (TOMAZ, 2019; PRIOLI, PEREIRA e MESKO, 2016).

Escolhemos um recorte temporal entre os anos de 2007 e 2013, como escolha de recorte de tempo das produções científicas investigadas, porque há uma consolidação da política, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e iniciativas de divulgação de resultados pelo Governo Federal, Organizações e Universidades (LIMA, 2017).

Cientistas da educação publicam estudos sobre as avaliações em periódicos e anais de eventos com temas sobre as avaliações. E para esta pesquisa, foi realizada uma busca artigos e trabalhos publicados em anais de eventos, que tivessem o debate voltado para as avaliações em larga escala.

Recortamos por artigos publicados na plataforma/biblioteca online Scientific Library Online (SciELO); e trabalhos publicados em anais de encontros comprometidos com esses debates, como os realizados pela Associação Brasileira de Avaliação da Educação (ABAVE), Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (ANPEd), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Houve dificuldades com a busca por publicações de anais de eventos, pois alguns eventos não possuem sites unificados, ou não possuem todos os anais publicados em site. Foram analisados Anais com livre acesso, que estavam disponíveis para download, gratuitos. Alguns eventos não publicam os Anais nos seus sites, divulgando internamente para os participantes de forma impressa ou magnética, como ocorreu com alguns eventos da ABAVE.

Assim, analisaremos no decorrer deste artigo, o debate sobre os exames dentro de congressos e encontros de educação/avaliação, e artigos publicados como resultados de pesquisas de Universidades. Trabalhamos com uma hipótese de consolidação do debate acadêmico sobre avaliações, quando há a criação do IDEB e de espaços acadêmicos para debates sobre essas avaliações, o que não significa um consenso sobre o tema e nem em um debate estanque (LIMA, 2017).

Nas próximas seções deste trabalho, discutiremos os resultados dos cientistas envolvidos na pesquisa sobre avaliação em larga escala, e as tendências que os mesmos projetam sobre as políticas, com críticas e sugestões. Alguns cientistas trazem pesquisas com pares escolares, que também demandam as suas posições quanto as políticas.

2. Avaliação em larga escala em debate

Os artigos nesta seção apresentados têm seus temas em torno da qualidade e a equidade da educação e uso das avaliações em larga escala nacionais, em torno do SAEB. São produções majoritariamente a favor de avaliações na educação e de formação de quadros estatísticos baseados nos resultados. São ao todo um conjunto de 20 artigos publicados em revistas de educação indexadas na biblioteca online SciELO, e *papers* publicados em anais de congressos.

Este debate apresenta 20 produções majoritariamente teóricas e quantitativas nas suas metodologias. Este debate sobre Avaliação em larga escala em debate ocorre em toda a amostra de produções entre 2007 e 2013.

2.1 Favoráveis ao modelo de avaliação nacional vigente

Soares (2007); Franco et al. (2007); Coelho (2008); Gonçalves e França (2008); Werle (2011); Alvarce e Moraes (2011); Alves e Soares (2013) são favoráveis a políticas de avaliação, para reflexão sobre políticas públicas educacionais e são favoráveis a responsabilização como uma forma de transparência pública dos dados.

Alves (2007); Gramani e Duarte (2011); Corbucci (2011); Soares, Alves e Xavier (2013); Soares e Xavier (2013); Tortola e Almeida (2013); Oliveira et al. (2013) pelo analisado mostram-se favoráveis as políticas de avaliações, discutem indicadores de proficiência e índices, mas não debatem sobre a responsabilização ou não utilizam este termo para se referir as formas de devolução de dados. Discutem alternativas de leituras e divulgação de resultados, propondo indicadores ou recortando proficiências de estudantes em disciplinas como matemática.

José Francisco Soares é um cientista atuante na política, e ele aparece na autoria ou coautoria de quatro das produções científicas, por ser professor da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisar sobre o tema. Também foi Presidente do INEP entre os anos 2014 e 2016, em paralelo a sua trajetória como

pesquisador. Foi durante a sua gestão no INEP, que foi proposta a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), dentro da estrutura do SAEB. Os quatro trabalhos (SOARES, 2007; ALVES; SOARES, 2013; SOARES, ALVES; XAVIER, 2013; SOARES; XAVIER, 2013) propõem leituras sobre os dados do SAEB e do Censo Escolar, e teorizam o IDEB como forma de cobrança aos governos por políticas públicas educacionais. Os trabalhos de José Francisco Soares são os mais citados como referências entre autores que discutem as políticas de avaliações neste grupo de produções.

Os demais autores que aparecem neste recorte estavam envolvidos em projetos de pesquisa sobre as avaliações em larga escala em programas de pós-graduação de universidades parceiras aos projetos de José Francisco Soares. Os projetos de pesquisa nos quais estão inseridos questionam as desigualdades educacionais e propõem algoritmos que representem uma literatura dessas desigualdades.

2.2 Contrários ao modelo de avaliação nacional vigente

Alguns autores que aparecem neste debate como Freitas (2007); Almeida, Dalben e Freitas (2013); Cardoso e Magalhães (2013); Duarte (2013); Andrews e Vries (2013); Alavarse, Bravo e Machado (2012) criticam a responsabilização que os pares escolares podem receber com as políticas de avaliações. Cobranças sobre trabalho, punições estão entre as críticas. Há críticas sobre “meritocracia”, envolvendo os resultados das avaliações em larga escala. A partir do que analisamos, os autores a critica contrária as avaliações que responsabilizam direta ou indiretamente, e discutem particularidades sobre diversidade socioeconômica nas cidades e nas escolas. Mas ambos os autores são a favor de uma transparência, e de coleta de dados para diagnósticos de problemas nos sistemas e nas escolas.

Luiz Carlos de Freitas é um cientista, professor na Universidade Estadual de Campinas. É dele a autoria do texto “Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino” (FREITAS, 2007, sp.). É um dos textos mais utilizados pelos críticos as políticas de avaliação, pois a sua visão é contrária aos sistemas que geram a responsabilização. Aqui Luiz Carlos de Freitas aparece em dois trabalhos (FREITAS, 2007; ALMEIDA, DALBEN; FREITAS 2013). No conjunto de trabalhos sobre a responsabilização que discutiremos

mais adiante, tanto Luiz Carlos de Freitas quanto José Francisco Soares são os mais referenciados em textos, o que dá norte para observar quem são os autores mais críticos ou os mais favoráveis as políticas públicas de avaliação.

3. Compreensão e uso de indicadores educacionais

Neste capítulo discutiremos 11 produções que majoritariamente são pesquisas com metodologias qualitativas, baseadas em entrevistas e pesquisas de campo. São pesquisas que surgem a partir do ano de 2009 na amostra de produções encontrada.

Justificando os números de produções desta tipologia, em Cerdeira (2015) e Bengio (2016) que investigaram políticas públicas Educacionais no Estado do Rio de Janeiro, mostram que não há um amplo debate com pesquisas de campo sobre a compreensão e o uso de indicadores educacionais com agentes escolares e seus pares. Em suas dissertações de mestrado, Cerdeira (2015) e Bengio (2016) discutem as compreensões e usos de avaliações em larga escala, por gestores na educação, e podem guiar como norte sobre o debate. Assim como as autoras descrevem, Lima (2017) ilustra um campo reduzido de produções científicas que relatam os usos dos dados educacionais gerados pelas avaliações no cotidiano escolar.

Na amostra das 11 produções, são relatados efeitos de avaliações de responsabilização forte Bonamino e Souza (2012), e que Tomaz (2019) mostra críticas dos pares escolares do Estado do Rio de Janeiro, durante ocupações em escolas, onde estudantes e professores demandam o fim do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) utilizando como justificativas as desigualdades financeiras entre escolas e cobranças classificadas como excessivas do Estado sobre professores e gestores escolares.

As pesquisas da amostra a seguir, se apropriam de metodologias qualitativas, a partir de entrevistas, grupos focais e pesquisas de campo com escolas que relatam a recepção das avaliações por gestores, professores e secretarias.

3.1 Análise das produções

Rocha e Martins (2011) fazem uma pesquisa sobre o PAEBES-ALFA, avaliação estadual do Governo do Estado do Espírito Santo, e discutem os usos de matrizes e competências para analisar as proficiências de itens de escrita por crianças que estão

sendo alfabetizadas, e fazem propostas de apropriação por professores destas matrizes e competências da avaliação e dos indicadores de proficiência.

Em Gontijo (2012), Pimenta (2011) e Oliveira (2012) mostra as avaliações como uma forma de cooperação de governos com os pares escolares, pelas apropriações dos índices, indicadores e mostram trabalhos com questões aplicadas em anos anteriores por escolas, gestões e professores, e falam também de usos das matrizes das avaliações em sala de aula por professores. Pimenta (2011) é um trabalho publicado nos Anais da ANPAE, e contém uma entrevista com secretaria de educação de Indaiatuba, na época da pesquisa, e a funcionária relatou parcerias público-privadas que podem ter contribuído para a melhoria do desempenho das escolas. Não é citado no trabalho, o nome da secretária.

Já em Mesquita (2012) discute-se apropriação das questões de avaliações e de dados de indicadores por escolas e professores, e critica a apropriação equivocada pela imprensa quando cobra explicações sobre desempenhos de escolas com problemas socioeconômicos.

Mota (2012) mostra uma crítica em que as avaliações podem levar a retirada de autonomia dos professores que trabalham com o ensino fundamental, mesmo com a avaliação sendo induzida pelo currículo; Rosistolato e Viana (2013) discutem a inserção da avaliação na rotina escolar, e reproduções de discursos sindicais por professores sobre a retirada de autonomia, excesso de trabalho e cobranças por resultados.

Há uma crítica negativa as avaliações em Paro, (2012), discutindo que o Estado deveria parar de investir nestas políticas para investir diretamente em educação.

O SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é o tema de Hernandes (2011), mostrando a apropriação dos dados pelas escolas, e criação de uma autoavaliação em escola pesquisada pela autora. Debate a autoavaliação como possível explicação dos melhores desempenhos nos índices gerados pelo SARESP, envolvendo também uma premiação com título Prêmio Gestão Pedagógica, que é promovido pela secretaria de estado de educação. As escolas com melhores desempenhos, e premiadas, podem ser as escolas que constroem melhores as suas autoavaliações e se apropriam melhor dos dados.

Há também uma pesquisa sobre cursos de formação sobre os indicadores educacionais e as avaliações em Costa-Hubbes (2013).

Carrasqueira (2013) discute os sistemas de avaliações elaborados pela cidade do Rio de Janeiro, e mostra uma entrevista com a secretaria municipal de educação da época, a Claudia Maria Costin, que defende a avaliação como uma forma de diagnóstico sobre a aprendizagem nas escolas, e de responsabilização.

4. Políticas de responsabilização em estados e municípios

Neste capítulo há um debate sobre oito produções científicas discutindo políticas de avaliação com responsabilização acionada por municípios e Estados. Percebemos que as produções surgem na nossa linha do tempo a partir de 2009, e retoma metodologias quantitativas e teóricas, e analisam as avaliações de terceira geração (BONAMINO; SOUZA, 2012) que devolvem os resultados e promovem ações políticas de grandes efeitos. Há uma tendencia na produção científica em debater as consequências sobre as escolas e seus pares (BONAMINO, 2002). Os autores mostram-se favoráveis as avaliações, mas há críticas aos sistemas que geram consequências nas escolas e pares, como premiações dadas pelo desempenho.

Nigel Brooke, professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aparece como referências nas principais produções sobre avaliações em larga escala e sistemas de responsabilização, pois foi pesquisador em grupos de estudos na universidade sobre o tema, em parceria com o ex-presidente do INEP, José Francisco Soares. Em pesquisas sobre avaliação e responsabilização, em Brooke (2006) há três tipologias de responsabilização que podem ser enumeradas aqui: i) A burocrática, onde o professor se submete a consequências por burocracias contratuais; ii) Por comportamento, quando é exigido um padrão social que o professor deve seguir dentro de um grupo, em formato de normas; iii) pelo resultado da escola em avaliações: quando o educador recebe consequências pelo desempenho escolar, em formato de alguma premiação. Esta última, observando a produção científica é tendentemente adotada por políticas municipais e estaduais.

Martins e Sousa (2012) fizeram uma revisão bibliográfica sobre o que foi produzido cientificamente entre 2000 e 2008 sobre os temas de avaliação educacional somados ao tema de gestão de sistemas e de escolas, e foram encontrados 25 documentos. Mostraram que havia uma tendencia de pesquisas sobre escolas que se apropriam dos resultados das avaliações.

Apropriação que é tratada por Bonamino e Souza (2012) como uma forma de devolução diagnóstica do Estado sobre a educação nas escolas. São duas as formas de apropriação por escolas para as autoras: de responsabilização branda, com a escola recebendo consequências leves ou por responsabilização forte quando há consequências sérias, envolvendo remodelação de escolas e sistemas de ensino ou a bonificação como premiação por resultados.

4.1 Análise das produções

Pereira (2009) tem como tema de pesquisa o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE), e critica o Programa Escola Referência, programa que premia e promove melhorias em escolas com os melhores desempenhos.

Sousa e Oliveira (2010) debatem as criações de sistemas de avaliação nos Estados de Minas Gerais, Bahia, Ceará, Paraná e São Paulo, e a associação das avaliações à prêmios pelo desempenho.

Almeida e Cerdeira (2012) discutem as avaliações Nova Escola e Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), o debate crítico sindical sobre as avaliações, no sentido das premiações, e fecham o trabalho abrindo a necessidade de conhecimento sobre as políticas pelos pares escolares antes da crítica.

Fernandes (2010) critica negativamente as avaliações e a responsabilização promovida, mostra relatos de professores sobre a carga de responsabilidades terem aumentado e questões psicológicas que os atingem devido cobranças.

Calderón e Oliveira Júnior (2013) discutem sobre o SARESP, e como os cientistas educacionais se apropriam dos dados sobre o sistema nas suas produções científicas, mostram que há divergências em posições dos autores sobre sistemas que premiam por desempenho e sobre a avaliação, e mostram que a maioria dos autores que estudam sobre o tema tendem a criticar negativamente o sistema.

Dias (2013) também estuda produções científicas sobre o tema, mas olhando o que foi produzido sobre avaliações criadas por entes federados, e mostra a mesma tendência de críticas negativas aos sistemas ao que se argumenta sobre premiações e metas estatísticas a serem cumpridas por escolas.

Encontramos também dois trabalhos publicados em no periódico Cadernos de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas, baseados em falas em um encontro

acadêmico promovido por cientistas da educação aonde juntaram na mesma mesa os professores Nigel Brooke da UFMG, e Luiz Carlos de Freitas da UNICAMP. Como já observamos em capítulos anteriores, os dois autores têm visões divergentes sobre as avaliações e sistemas que responsabilizam escolas e seus pares (BROOKE, 2013; FREITAS, 2013). Nigel Brooke relata que há diversidade nas políticas educacionais adotadas no mundo ocidental, e peculiaridades nas políticas adotadas em alguns Países, que devem ser consideradas antes de comparar sistemas de avaliação em larga escala entre Países diferentes. Já Luiz Carlos de Freitas tece críticas negativas ao que ele chama de importação de políticas neoliberais, que são aplicadas pelos governos nas escolas, não levando em consideração as diversidades que elas carregam no Brasil.

No próximo capítulo construo outra forma de leitura sobre os dados encontrados, e justifico como essas contribuições científicas podem se tornar práticas de Estado.

5. Como a ciência, em torno das avaliações em larga escala, gera contribuições para debates políticos?

O debate aqui proposto perpassa questões filosóficas e sociológicas sobre as políticas públicas. O racionalismo é uma teoria filosófica ligada as ações de Estado, que envolvem os estudos sobre ações políticas (COLLINS, 2017) e quem tem um debate aceso por volta dos anos 1950, ilustrado sobre trabalhos envolvendo a economia e o direito. O utilitarismo é outra teoria filosófica que discute desde o século XVIII, ações para promover a felicidade ou a infelicidade, envolvendo o sacrifício de um pequeno grupo de indivíduos em detrimento de outros (COLLINS, 2017; JUPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

COLLINS (2017) traz esse debate para o campo da sociologia e cria uma tipologia entre teóricos na história do pensamento como uma tradição sociológica, somando o racional e o utilitarismo, pois há uma corrente de teóricos que se apropriam de dados como evidencias científicas para movimentar políticas públicas que são acionadas pela aprovação de leis ou projetos de leis de Estado.

As linhas racional e utilitarista cruzam na história do pensamento com a teoria dos jogos, formulada por teóricos da economia e do direito entre os anos 1920 e 1940 (MOLINARI, 1986; COLLINS, 2017) onde estudou-se decisões políticas, através de

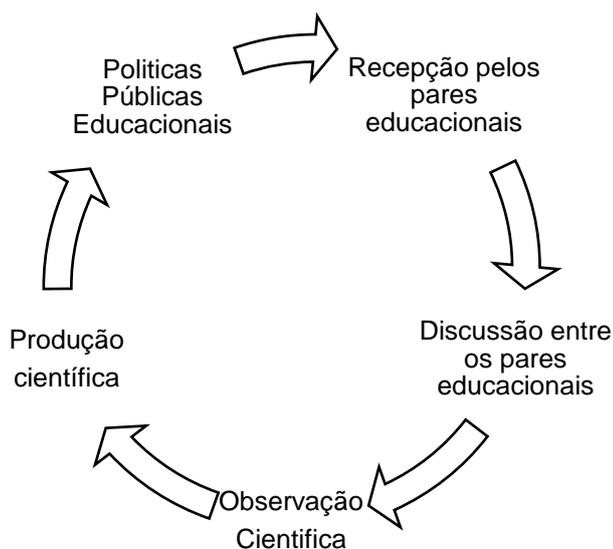
algoritmos elaborados após coletas de dados de pesquisas, aonde se examinam os riscos de problemas sociais além de outros riscos em torno de políticas acionadas para resolução de problemas sociais. Há políticas que funcionam como um jogo de recompensas, como é teorizada pela teoria da troca, aonde se faz ações para determinados grupos, visando, por exemplo a melhora social dos mesmos.

As avaliações em larga escala coletam dados sobre a aprendizagem em redes de escolas, e através destes dados observamos os possíveis problemas educacionais que são por lei (LDB, 1996) dever dos Estados e Municípios, criarem soluções, acionando a cooperatividade entre entes federados, ou tomando ações por conta própria sem acionar a cooperação, mas há vezes onde não se criam alguma solução.

A devolução dos dados para análise dos cientistas educacionais locais gera a produção acadêmica discutida neste trabalho, e observamos que as políticas adotadas em grande parte são baseadas nas evidências encontradas. Assim cientistas quando se apropriam dos dados, podem acionar cobranças pelas ações políticas de Estado, assim como os dados públicos podem serem apropriados para cobranças de melhorias sociais, pelo público que acessa os dados.

O esquema abaixo, ilustra como pode funcionar um ciclo racional-utilitarista na produção científica sobre avaliação em larga escala.

Figura 1 - Ciclo da produção científica sobre avaliações em larga escala. Proposta do autor.



Fonte: elaborado pelo pesquisador (2022)

Na Figura 1 observamos as políticas públicas educacionais, que são as avaliações em larga escala, tem os seus dados apropriados pelos cientistas na área de educação. Estes, discutem as políticas em associação e encontros como os da Associação Brasileira de Avaliação da Educação (ABAVE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Essas discussões são publicadas nos anais dos eventos e em artigos de periódicos. É um ciclo racional utilitarista, onde questiona-se por cientistas e pares escolares ferramentas para coleta de dados sobre a educação e a partir destas questões ferramentas são criadas, remodeladas ou descontinuadas. Destaco esse ciclo observando a importância de a ciência ser ouvida durante criação de políticas públicas.

Deve haver um interesse político sobre os dados científicos, e construídos com os pares escolares, para repensar as políticas públicas educacionais se elas serão continuadas, remodeladas ou descontinuadas, com consulta aos pares da ciência.

Optamos por organizar as produções científicas em tipologias (WEBER, 2004) para análise dos dados. Ao formamos a tipologia “avaliação em larga escala em debate” que é um conjunto de 20 trabalhos publicados, percebemos que era uma tendência de todos os anos da amostra se basear em pesquisas quantitativas ou teóricas, entre os anos de 2007 até 2013, testar novas formas de leitura dos dados educacionais, experimentando algoritmos, construindo indicadores. Se apropriam de planilhas que são publicadas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), com dados sobre de respostas geradas pelos alunos e pelos agentes nas escolas que respondem questionários, como os do SAEB, ou do Censo Escolar organizado pelo INEP.

Os dados do Censo Escolar são oriundos de dados inseridos por gestores das escolas, sobre as estruturas das instituições. São analisados indicadores existentes, como os que dão origem ao IDEB, ou criam-se possibilidades de outros indicadores levando em consideração algoritmos criados pelos cientistas da educação ou pelo INEP. Outros trabalhos desta mesma tipologia discutem de forma teórica, crítica ou historicizada, as ações políticas em torno das avaliações em larga escala. Outra tipologia apresentada foi a que reuniu um conjunto de 11 produções científicas que relatam como é a “compreensão e uso de indicadores educacionais”, que são amostras de pesquisas que para os seus resultados constroem caminhos

metodológicos qualitativos, através de etnografias, grupos focais e entrevistas, ou caminhos com metodologias mistas, unindo coletas de dados qualitativos com quantitativos, analisando se a amostra qualitativa, representa os dados quantitativos das planilhas do INEP. Há também pesquisas que coletam dados qualitativos e transformam em dados quantitativos. Há entrevistas com secretários de educação, gestores escolares e professores. Parte das pesquisas somam os relatos com as análises quantitativas, para descrição dos espaços em que os entrevistados estão sendo questionados, como por exemplo, apresentam pesquisas com indicadores educacionais de um determinado bairro ou município para justificar a entrevista com gestores, professores ou secretários daqueles espaços geográficos.

A terceira tipologia formada foi nomeada de “políticas de responsabilização em estados e municípios”, aonde analisamos um conjunto de produções científicas com metodologias diversas, teóricas, quali, quanti ou mistas, aonde autores criticam políticas adotadas por estados e municípios que, por exemplo, premiam funcionários pelo desempenho das escolas.

Podemos refletir também que Weber (2004) é um sociólogo que teorizou o funcionamento de um Estado Racional, aonde as políticas públicas funcionais através das instancias da burocracia por onde a população acessa os seus direitos. As avaliações em larga escala são processos burocráticos de Estado por onde passam as escolas públicas, que são entes de Estado, que respondem questionários para apropriação dos governos para análise das suas estruturas de ensino e aprendizagem. A escola entra no ciclo racional utilitarista pela participação nas avaliações, ou outros sistemas de coletas de dados organizados pelos governos. Dados estes, que são livres para a análise científica dos riscos (MOLINARI, 1986; COLLINS, 2017), e criação de políticas na estrutura educacional, que pode ser uma de felicidade e infelicidade para grupos sociais (COLLINS, 2017; JUPIASSÚ; MARCONDES, 2001), observando que as políticas de avaliação que geram a responsabilização, ganham críticas positivas ou negativas pelos cientistas educacionais, e estes por suas vezes, teorizam as desigualdades ou equidades provenientes das políticas acionadas. Se vivemos um período republicano e democrático, é um exercício de democracia dar voz aos pares científicos, se políticas devem ser criadas, continuadas ou descontinuadas, cabe aos governos avaliarem junto aos pares.

Dentro das tipologias construídas há trabalhos de linhas marxistas que são críticas as avaliações em larga escala, quando elas têm um caráter de responsabilizar os pares escolares como os da linha de Freitas (2007), Freitas (2013), Almeida, Dalben e Freitas (2013), Mota (2012) e Paro (2012). Assim como há pesquisas que apontam que as avaliações mesmo estando na rotina das escolas, apresentam falta de compreensão pelos gestores e professores sobre o uso dos dados como mostram Almeida e Cerdeira (2012) e Rosistolato, Viana (2013) que são de linhas weberianas.

Justificando a recepção das políticas de responsabilização forte, podemos exemplificar as ocupações ocorridas em escolas estaduais no ano de 2015 (TOMAZ, 2019; PRIOLI, PEREIRA; MESKO, 2016) são pesquisas que estão fora da amostra realizada, mas nos ajudam a pensar o funcionamento do ciclo proposto na *figura 1*. Mostram críticas dos estudantes e professores aos sistemas de avaliação em larga escala que premiam escolas em São Paulo e Rio de Janeiro. Prioli, Pereira e Mesko (2016) mostram que as ocupações de escolas organizadas por estudantes iniciada em São Paulo em 2015, tinham em pauta a crítica a reforma educacional proposta pelo governo do estado de São Paulo, que anunciou alterações na oferta de segmentos escolares em uma mesma instituição. Pautado em estudos sobre indicadores educacionais, o governo anunciou reformas modificando a oferta de segmentos nas escolas, com os alunos redistribuídos pela rede. Os pares escolares acionaram a ocupação das escolas, contra essas políticas. No Rio de Janeiro Tomaz (2019) investigou pautas onde sugeriam o fim do SAERJ, com críticas dos alunos e docentes sobre o caráter neoliberal das avaliações, e contra a desigualdade financeira, simbolizada pela premiação de escolas e não premiação de outras. As ocupações levaram as políticas públicas de São Paulo em abandonar a reestruturação da educação básica estadual, e no Rio de Janeiro, colocou o SAERJ em cheque.

No próximo capítulo sintetizaremos as teorias aqui apresentadas em torno da produção científica e discutiremos algumas conclusões apresentadas no trabalho de monografia e para este recorte que gerou este artigo.

6. Considerações finais

Observando a produção científica sobre avaliação em larga escala, percebemos que os autores mais críticos aos sistemas têm como referências, Luis Carlos de Freitas, professor da UNICAMP, que é crítico aos sistemas argumentando a responsabilização e adesão de políticas neoliberais, de linha marxista. Por outro lado, tem os autores que referenciam os professores Nigel Brooke e José Francisco Soares nas suas produções, quando analisam a estatística e experimentam propostas de indicadores e índices, ou quando defendem o caráter democrático e republicano das avaliações, no sentido de transparência dos dados sobre educação, são de linha weberiana.

São referidos entre pesquisados e pesquisadores, secretários de educação e o um dos presidentes do INEP, mostrando o interesse na apropriação política sobre as avaliações. Existe um contexto de críticas a sistemas que responsabilizam de forma direta escolas e professores distribuindo bonificação ou abertos a políticas que alterem a estrutura das escolas.

A crítica ao lado dos sindicatos sempre esteve presente no discurso de Luiz Carlos de Freitas, professor da UNICAMP, é de linha marxista e na amostra de produções que investigamos entre 2007 e 2013 o cientista educacional mostra a crítica, comparando a sistemas neoliberais.

Há de um outro lado, cientistas educacionais que defendem a coleta de dados para análise científica das oportunidades educacionais, como Nigel Brooke e José Francisco Soares, sendo Soares, ex-presidente do INEP no Governo Dilma Rousseff. Os cientistas que são favoráveis as avaliações, tendem a debater sobre os efeitos das avaliações externas, mas também sugerem na sua produção científica opções de leituras, como estudos recentes sobre propostas de indicadores socioeconômico, e sobre o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como vem trabalhando Soares e Alves (2013). O indicador de Custo Aluno Qualidade deve ser aberto para consulta nos próximos anos, já que foi aprovado pelo congresso (PIOVESAN; MACHADO, 2020) junto a proposta de emenda constitucional do novo FUNDEB, no ano de 2020.

Foi observado que existe um número reduzido de pesquisas que utilizam a metodologia qualitativa, através de entrevistas e observações participantes que mostram a compreensão e o uso das avaliações na visão dos pares escolares, porém, o conjunto de pesquisas analisado demonstra que as avaliações estão inseridas no

cotidiano escolar, mas há um desconhecimento sobre as formas de utilização dos indicadores. Observamos então através desta pesquisa como caminhou a criação de um modelo de avaliação Federal desde os anos 1990, que mostrou uma intervenção na política de educação de Estados e municípios, e apontamos as suas transformações durante o mandato de cinco presidentes da República. Mostramos a apropriação dos dados das avaliações federais por Estados e Municípios, e também a criação de avaliações próprias dos entes federados. Foi observado também como os indicadores gerados pelas avaliações são compreendidos por agentes da educação.

Percebe-se então que há um ciclo baseado na sociologia racional e utilitarista (MOLINARI, 1986; COLLINS, 2017; JUPIASSÚ; MARCONDES, 2001) no debate sobre as políticas de educação no que abrange as avaliações em larga escala, que envolve a criação das políticas, o debate das mesmas em eventos e congressos por cientistas, e redesenho políticos das mesmas. Em alguns casos as políticas podem deixar de existir, mas a tendência na coleta de dados através de avaliações para diagnóstico da aprendizagem, dentro da educação, é estável, independente da linha política de governantes (PERBONI e DI GIORGI, 2014). Porém, aponta-se críticas a sistemas de avaliação que premiam por resultados, e estes tendem a ser reavaliados por cientistas e políticos.

As tendências nas políticas são de cada vez mais os Estados aderirem a políticas que avaliam as políticas públicas educacionais, de acordo com a produção científica analisada, porém, há tendência de descontinuidade de políticas que mostram efeitos perversos. Um exemplo de reforma e descontinuidade é a que ocorreu com o SAERJ que tinham um debate crítico de sindicatos, que ao longo do tempo, ao mostrar reprodução de desigualdades e falta de compreensão sobre a política pelos pares escolares (ALMEIDA; CERDEIRA, 2012), foi descontinuado Tomaz (2019).

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O.; BRAVO, M.; MACHADO, C. Avaliação como diretriz das Políticas Educacionais dos Governos Federal, Estaduais e Municipais: o caso brasileiro. **Trabalho apresentado no III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza, 2012.

ALMEIDA, L.; DALBEN, A.; FREITAS, L. **O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/abstract/?lang=pt/>>. Acesso em: 01 de jul. 2022.

ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-542, out./dez. 2007.

ALVES, M.; SOARES, J. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p.177-194, jan./mar. 2013.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, Flavia Pereira. O nível socioeconômico das escolas de Educação Básica brasileiras. In: **VII Reunião da ABAVE**. Avaliação e currículo: um diálogo necessário, 2013, Brasília. Anais da VII Reunião da ABAVE, 2013

ANDREWS, C. W.; VRIES, M. S. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009). **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n.147 p.826-847, set./dez. 2012.

BARAZZUTTI, M.; SANTOS, J.; RATTES, T. Sistema Estadual de Avaliação Participativa: um novo começo para a avaliação em larga escala no RS. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, p. 60-82, 2012.

BAUER, A. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, p. 7-31, 2012.

BENGIO, M. O trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE`s) no cotidiano das escolas estaduais em Duque de Caxias. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 373-388, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago, 2006.

BROOKE, N. Controversias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, p. 336-347, 2013.

BROOKE, N. As perspectivas das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, p. 377-401, 2006.

BROOKE, N.; CUNHA, M. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados.** Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/estudos-epesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestao-educacionalestados.shtml>>. Acesso em 23 out. 2022.

CALDERÓN, A.; OLIVEIRA JUNIOR, R. SARESP e Seus Impactos nas Unidades Escolares: um balanço da produção científica brasileira (1996-2011). In: **VII Reunião da ABAVE**. Avaliação e currículo: um diálogo necessário, 2013, Brasília. v. 1. p. 75-92.

CARDOSO, A.; MAGALHÃES, R. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE) **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, 2012.

CARRASQUEIRA, K. O Sistema de Avaliação Educacional do Município do Rio de Janeiro: origem e desenho. **VII Reunião da ABAVE**. Avaliação e Currículo: um diálogo necessário. Brasília, p. 129-146. 2013.

CERDEIRA, D. Apropriações e Usos de Políticas de Avaliação e Responsabilização Educacional pela Gestão Escolar. **Tese (Doutorado em Educação)**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CERDEIRA, D.; ALMEIDA, A. A evolução das políticas de avaliação do RJ na visão dos professores: do Nova Escola ao SAERJ. In: ALMEIDA, M. I.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; PEDROSO, C.; CIAMPI, H. (Org.). **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. Araranguera: Junqueira&Marins Editores, 2012.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. In: **Ensaio: avaliação de políticas públicas**. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008

COLLINS Randall. **Quatro Tradições Sociológicas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2017.

CORBUCCI, P. R. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 563-584, 2011.

COSTA-HÜBES, T. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo ideb. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 501-523, 2013.

DIAS, E. Avaliação em larga escala com foco na Educação Básica: revisão da produção da Abave. In: **VII Reunião da Abave**, 2013.

DUARTE, N. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. In: **Rev. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 94, n. 237, p. 341-342, 2013.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.956-987, 2007.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, p. 348-365, 2013.

GONÇALVES, F. O.; FRANÇA, M. T. A. Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. **Ensaio: avaliação políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n.61, p. 639-662, 2008.

GONTIJO, C. H. Os resultados das avaliações em larga escala e as percepções que de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental têm acerca de sua Formação e de suas atitudes em relação à matemática: possíveis conexões. **Trabalho apresentado no III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza, 2012.

GRAMANI, M.; DUARTE, A. O impacto do desempenho das instituições de educação básica na qualidade do ensino superior. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v.19, n. 72, p.679-702, 2011.

HERNANDES, E. Resultados de Avaliações Externas e Internas em Escolas da Rede Pública de São Paulo: Aproximações e Contradições. In: **XXV Simpósio Brasileiros de Política e Administração da Educação**. II Congresso Ibero-Americano de Política e

Administração da Educação, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. Rio de Janeiro: Anpae, 2011, p. 254-255.

IBGE. Disponível em: <<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>>. Acesso em: 14 de ago. 2016.

JAPIASSÚ, H. MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KOETZ, C.; WERLE, F. Trajetória do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Rio Grande do Sul. **Ensaio**, v. 20, p. 860-887, 2012.

LIMA, F. C. Concepções sobre avaliação em larga escala e a responsabilização: Análise da produção científica entre 2007 e 2013. **Monografia de conclusão de Curso de Bacharel em História**. Instituto de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2017.

LIMA, F. C. As concepções do meio científico sobre avaliação em larga escala. In: XI Semana de História Política Relações de Poder: Crise, Democracia e Possibilidades e VII Seminário Nacional de História: Política, Cultura e Sociedade, 2016, Rio de Janeiro. **Anais XI Semana de História Política Relações de Poder: Crise, democracia e possibilidades** VII Seminário nacional de história: Política, cultura e sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. v. 1. p. 1-2475.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.20, p. 9-26, 2012.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Aval. Pol. Públ. Educ**, v.20, n.76, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Prova Brasil – Apresentação. 2022**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/saeb?start=20#:~:text=A%20partir%20das%20informa%C3%A7%C3%B5es%20do,distor%C3%A7%C3%B5es%20e%20debilidad es%20identificadas%20e>>. Acesso em: 01 de jul. 2022.

MOLINARI, E. Verbete Teoria dos Jogos. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N; PASQUINO, (org). **Dicionário de Política**. Brasília: UnB, 1984.

MORAES, C.; ALAVARSE, O. Ensino Médio: Possibilidades de Avaliação. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 807-838, 2011.

MOTA, M. O. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas na de alfabetização: percepções e visões preliminares. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012.

OLIVEIRA, L.; SAKOWSKI, P.; GUSSO, D. Desigualdades regionais na Prova Brasil entre 2007 e 2011. In: **Associação Brasileira de Avaliação Educacional - ABAVE**, 2013.

OLIVEIRA, A. Política pública e gestão escolar: um estudo de caso no Rio de Janeiro. In: **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, v. 3, 2012.

PARO, V. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, p. 695-716, 2011.

PERBONI, F.; DI GIORGI, C. Sistemas de Avaliação em Larga Escala nos Estados Brasileiros: entre políticas de direita e políticas de esquerda. In: **XI Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste**, 2014. São João Del Rei, UFSJ, 2014. v. 1. p. 1-10.

PEREIRA, M. As avaliações externas mineiras: contexto de Políticas de responsabilização. In: **XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da**

Educação e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória, ES. Cadernos ANPAE, 2009. v. 1. p. 1-11.

PIMENTA, C. Bons Resultados no Ideb - Fatores Explicativos do município de Indaiatuba. *In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. São Paulo: ANPAE, 2011. v. 1. p. 1-13.

PIOVESAN, E., MACHADO, E. **Câmara aprova PEC do novo FUNDEB em 2º turno e amplia verba federal para educação básica**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/678250-camara-aprova-pec-do-novo-fundeb-em-2o-turno-e-amplia-verba-federal-na-educacao-basica/>>. Acesso em: 11 de fev. 2022.

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, v. 2, p. 21, 2016.

RIBEIRO, W. **Municipalização**. Os Conselhos Municipais de Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

ROCHA, G.; MARTINS, R. Meta-avaliação da alfabetização: constituição de um corpus de escrita infantil e suas contribuições para a avaliação da alfabetização, leitura e escrita. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2010.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 40, p.13-28, 2014.

SOARES, J. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, p. 135-160, 2007.

SOARES, J.; XAVIER, F. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

SOUSA, S.; OLIVEIRA, R. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.

TOMAZ, A. Ocupação de três escolas estaduais no Rio de Janeiro: ação coletiva; reivindicações e conquistas. **Tese (doutorado)**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Ano de obtenção, 2019.

TORTOLA, E; ALMEIDA, L. M. W. Reflexões a respeito do uso da modelagem matemática em aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 619-642, 2013.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 2004.