

# Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas

---

ADOLFO-IGNACIO CALDERÓN<sup>I</sup>

REGILSON MACIEL BORGES<sup>II</sup>

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281>

## Resumo

O ensaio apresenta reflexões teóricas sobre os usos e as apropriações das avaliações em larga escala a partir da produção científica brasileira sobre a temática em questão. Evidencia-se as tensões teóricas e epistemológicas presentes nessas produções, ressaltando as dicotomias e o maniqueísmo decorrentes desse conflito; apontam-se esquemas teóricos criados para compreender os confrontos existentes no campo da avaliação que, no fundo, são de natureza epistemológica; e defende-se a necessidade de abordagens mais abrangentes que permitam compreender a existência das avaliações externas, os usos de seus resultados e o surgimento de boas práticas para o sucesso escolar no contexto de um conjunto de estratégias voltadas para a garantia do direito à aprendizagem e a construção de uma escola eficaz.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala. Escola eficaz. Eficácia escolar. Avaliação da Aprendizagem.

Submetido em: 04/04/2019

Aprovado em: 18/11/2019

---

<sup>I</sup> Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas (SP), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-6534-2819>; e-mail: professoradolfoalderon@gmail.com.

<sup>II</sup> Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras (MG), Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-6115-364X>; e-mail: regilsonborges@gmail.com.

# Large-scale assessment in Basic Education: uses and theoretical-epistemological tensions

## **Abstract**

The essay presents theoretical reflections on the uses and appropriations of large-scale evaluations based on the Brazilian scientific production on the subject in question. The theoretical and epistemological tensions present in these productions are evident, highlighting the dichotomies and Manichaeism resulting from this conflict; theoretical schemes designed to understand the confrontations that exist in the field of evaluation are pointed out, which, in essence, are of an epistemological nature; ; and advocates the need for more comprehensive approaches to understand the existence of external evaluations, the uses of their results and the emergence of good practices for school success in the context of a set of strategies aimed at guaranteeing the right to learning and building an effective school.

**Keywords:** Large scale evaluation. Effective school. School effectiveness. Learning assessment.

# Evaluación a gran escala en la Educación Básica: usos y tensiones teórico-epistemológicas

## **Resumen**

Este ensayo presenta reflexiones teóricas sobre los usos y apropiaciones de evaluaciones a gran escala basadas en la producción científica brasileña sobre el tema en cuestión. Las tensiones teóricas y epistemológicas presentes en estas producciones son evidentes, destacando las dicotomías y el maniqueísmo resultantes de este conflicto; se señalan esquemas teóricos diseñados para comprender las confrontaciones que existen en el campo de la evaluación, que, en esencia, son de naturaleza epistemológica; y se defiende la necesidad de enfoques más integrales para comprender la existencia de evaluaciones externas, el uso de sus resultados y la aparición de buenas prácticas para el éxito escolar en el contexto de un conjunto de estrategias destinadas a garantizar el derecho al aprendizaje y la construcción de una escuela efectiva.

**Palabras clave:** Evaluación a gran escala. Escuela efectiva. Eficacia escolar. Evaluación de Aprendizaje.

## Introdução

A avaliação em larga escala, segundo Werle (2010), é um procedimento amplo e extensivo, que envolve diferentes modalidades de avaliação e abrange todo um sistema de ensino, “na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema [desse modo] a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas” (WERLE, 2010, p. 22). O termo larga em escala indica o tipo de avaliação e sua abrangência.

Como aponta a literatura acadêmica (GATTI, 2002; BONAMINO; SOUSA, 2012; WERLE, 2010), no Brasil, esse tipo de avaliação, em dimensão nacional, consolidou-se a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nos anos de 1990. Apesar da mudança de governos, com matizes ideológicos diferentes, o Saeb foi se expandindo e aprimorando, chegando a ter, a partir da segunda metade da década de 2000, estruturas de avaliação censitárias e de monitoramento do desempenho de escolas e redes escolares, por meio da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e de metas de desempenho a serem atingidas. Além disso, evidencia-se a expansão não somente de sistemas estaduais de avaliação (SOUSA; OLIVEIRA, 2010), mas também em âmbito municipal, assumindo diversos matizes e usos (BAUER; PIMENTA; HORTA NETO; SOUSA, 2015).

Nos últimos anos, os usos e as apropriações das avaliações externas do tipo em larga escala se tornaram objeto de estudo de diversos pesquisadores do campo da avaliação educacional, evidenciando esforços de sua identificação e classificação. Brooke e Cunha (2011) realizaram uma classificação dos usos da avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados, considerando os diferentes usos da informação. Para tanto, classificaram os usos em sete categorias: 1) “para avaliar e orientar a política educacional”; 2) “para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada”; 3) “para informar ao público”; 4) “para a alocação de recursos”; 5) “para políticas de incentivos salariais”; 6) “como componente da política de avaliação docente”; e 7) “para a certificação de alunos e escolas” (p. 24).

Em outro estudo, Silva (2013), tomando como referência a realidade da Rede de Ensino Estadual do Espírito Santo e de Redes Municipais de São Paulo (São Paulo),

Sorocaba (São Paulo) e Castro (Paraná), classificou os usos dos resultados das avaliações externas na educação básica, distinguindo dois níveis de apropriação: a) referentes às equipes centrais e intermediárias responsáveis pela gestão de suas respectivas redes e b) referentes às unidades escolares e suas respectivas equipes (diretores, coordenadores pedagógicos e professores).

No que diz respeito aos usos no âmbito das equipes centrais e intermediárias, os autores mencionam uma série de usos, tais como:

revisão ou criação de orientações curriculares para a rede de ensino; informação para a sociedade; estabelecimento de padrões e metas; criação de indicadores de qualidade; composição dos critérios para pagamento de bônus a profissionais e/ou escolas; monitoramento pedagógico; indicação de alunos para recuperação paralela; formação continuada para profissionais; composição de critérios para alocação de profissionais; e produção de materiais pedagógicos (SILVA, 2013, p. 11).

No âmbito das unidades escolares e suas equipes, o estudo em questão destaca os seguintes usos:

realização de provas simuladas; alterações na concepção/forma de avaliação da aprendizagem dos professores; planejamento de atividades de acordo com os descritores ou matriz de referência da avaliação externa; análise dos resultados da avaliação; uso dos resultados das avaliações externas como critérios para a formação de grupos de alunos; diversificação e/ou intensificação de atividades pedagógicas; comunicação dos resultados aos alunos e pais; elaboração de Plano de Ação Escolar; cobrança/reconhecimento interno às escolas a partir dos resultados; e formação continuada de professores (SILVA, 2013, p. 38-39).

Neste contexto, este ensaio apresenta reflexões teóricas sobre os usos e as apropriações das avaliações com o intuito de evidenciar as tensões teóricas e epistemológicas nelas presentes, ressaltando as dicotomias e o maniqueísmo decorrentes desse conflito. Apontam-se esquemas teóricos criados para compreender os confrontos existentes no campo da avaliação, que no fundo são de natureza epistemológica e defende-se a adoção de abordagens teóricas mais abrangentes que permitam compreender os usos das avaliações externas focados nos resultados de aprendizagem e sua relação indissociável com a construção de uma escola eficaz.

Conforme destaca Severino (2007, p. 206), o ensaio teórico é uma modalidade de produção científica que consiste em uma "exposição lógica e reflexiva" na qual o autor tem liberdade "no sentido de defender determinada posição sem que tenha

que se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica". Nesta perspectiva, Barros (2011, p. 335) afirma que todo ensaio "carrega a ideia de tentativa de ação especulativa e interpretativa", sendo que, em contextos acadêmico-científicos, revelam a preocupação com características de um discurso científico: objetividade, clareza e precisão. A essas características, soma-se a destacada por Bertero (2011, p. 342), isto é, a de que os bons ensaios teóricos implicam revisão da literatura; o ensaio "não repete o que foi dito pelos autores, mas procura apresentar o conhecimento acumulado", sendo que a força do ensaio "está na autonomia do intelectual, sem que isto seja, necessariamente, abandono de critérios" (MENEGETTI, 2011, p. 345).

Uma versão preliminar deste ensaio foi publicada, por questões editoriais, de forma reduzida (CALDERÓN, 2017a, p. 31-45) em livro organizado por Amanda Sangy Quiossa e outros, em seção específica sobre avaliação em larga escala e a apropriação de resultados educacionais. Trata-se, aqui, de uma versão revisitada e ampliada, organizada em quatro seções. Na primeira, apresenta-se a tensão teórica decorrente da produção científica brasileira sobre o tema pesquisado. A segunda trata de esquemas teóricos que agrupam os confrontos existentes na produção em duas epistemologias da avaliação: a objetivista e a subjetivista. Na terceira enfatiza-se a importância da avaliação externa de resultados de aprendizagem como força indutora e estimuladora da eficácia escolar. As considerações finais constituem a quarta seção, onde se reforça a ideia de que as avaliações externas são instrumentos na garantia do direito à aprendizagem.

### **Tensão teórico-epistemológica na produção científica**

No campo da produção científica, os estudos revelam a existência de certo tensionamento teórico-epistemológico em torno de muitos dos usos das avaliações apontados por Brooke e Cunha (2011) e Silva (2013). A fim de discutir as críticas às avaliações em larga escala presentes na literatura nacional e internacional, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) mencionam que muitos autores analisam de forma negativa alguns usos decorrentes das avaliações externas, dentre as quais se destacam:

a tomada de decisões sobre a continuidade de estudos dos alunos; os recursos financeiros a serem disponibilizados para as escolas; a bonificação de professores; contratação e demissão de gestores

escolares; envio de recursos extras para escolas de bom desempenho etc. (p. 1378).

Segundo os autores, em geral, as críticas referem-se às influências das avaliações sobre: a) o currículo; b) as abordagens metodológicas adotadas pelos professores em sala de aula; c) a menor atenção oferecida, nas escolas, aos conteúdos e às disciplinas não avaliadas; d) a diminuição do tempo das disciplinas que não são avaliadas; e e) o direcionamento das práticas de sala de aula para preparar os alunos para obter bons resultados. Inclusive, nesta visão crítica, destacam-se as percepções dos próprios autores em questão, os quais afirmam reconhecerem a utilidade das avaliações externas, ainda que questionem alguns dos usos adotados no âmbito da gestão, por exemplo:

como critério para alocação de recursos nas escolas com melhores resultados, a definição de bônus para professores, o estabelecimento de rankings estimulando a competição entre escolas e redes de ensino entre outros, e seu entendimento como indicador único e principal de qualidade de ensino (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1369).

Machado e Alavarse (2015), a partir de literatura que analisa os limites e potencialidades da avaliação externa, mencionam que essa identificação de qualidade, tendo como foco principal o resultado "do desempenho dos alunos em provas padronizadas como responsabilidade quase que exclusiva das equipes escolares, [fazem da avaliação externa] uma política de *accountability*, ou seja, de responsabilização" (MACHADO; ALAVARSE, 2015, p. 67), uma vez que a responsabilidade pelos resultados acadêmicos dos alunos recai quase que exclusivamente no trabalho dos docentes e das escolas.

O fato dessas tendências críticas se tornarem predominantes na literatura acadêmica, não significa que essas interpretações da realidade sejam as únicas abordagens existentes, nem que sejam boas, virtuosas, corretas e/ou desejáveis. Distante de qualquer maniqueísmo, 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.

Um exemplo dessa tensão está na compreensão da utilização dos resultados das avaliações para a criação de políticas de bonificação que se iniciaram nos anos

2000, com a adoção de programas como o Nova Escola no Rio de Janeiro, o Bônus Mérito em São Paulo e o Prêmio Escola do Novo Milênio no Ceará, destinado a professores e/ou alunos e escolas (BROOKE, 2006), objetivando valorizar e reconhecer o mérito. Como visto anteriormente, na literatura acadêmica trata-se de uma prática amplamente questionada e criticada. Entretanto, existem autores como Francisco Soares (2012) que, distante de paixões ideológicas, têm defendido o caráter essencialmente técnico da implementação deste tipo de iniciativa, as mesmas que, dependendo da forma como são desenhadas e implementadas, apresentam riscos e potencialidades. Soares (2012, p. 199) destaca que é importante que um sistema de bônus se baseie nas diferenças de aprendizado dos alunos, depois de retiradas as influências das características sociodemográficas, pois se isso não for considerado “o bônus será atribuído aos profissionais das escolas que atendem a alunos de melhor perfil socioeconômico”. O autor, contrário a essa corrente hegemônica, é enfático ao afirmar que:

O bônus é para a constatação do bom resultado inesperado e sua celebração. Acho bom e justo que bons resultados, que podem ser associados aos esforços das equipes escolares, sejam conhecidos e celebrados. O bônus é uma forma de se fazer isso (SOARES, 2012, p. 199).

Dentre outros usos das avaliações externas que apresentam tensionamentos teórico, político e ideológico, destaca-se a realização de provas simuladas, que muitos pesquisadores rotulam negativamente como “treinamento”. A pesquisa de Franco (2016), intitulada “Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave): O Estado da Arte da produção científica brasileira (2000-2013)”, ao analisar as teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas a respeito desse sistema, aponta que, na literatura analisada, apesar de existir uma série de críticas e de resistências a esse sistema de avaliação, constatam-se alguns exemplos de estratégias adotadas pelas escolas em prol da melhoria de seu desempenho nas avaliações realizadas pelo sistema, tais como: 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.

Franco (2016, p. 130) destaca que, entre os efeitos do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) identificados, "muitos foram passíveis de valoração tanto positiva quanto negativa, dependendo do aporte teórico adotado para análise dos dados", sendo este o caso das atividades de treinamento para a realização dos testes do Simave. A respeito desta questão a autora afirma que:

Os aspectos negativos foram evidenciados sob a justificativa de que limitam a autonomia docente, devido às práticas de regulação, e estimulam o desenvolvimento de atividades de treinamento sem que haja preocupação com a aprendizagem efetiva, ao mesmo tempo em que reafirmam práticas que convergem à ideologia neoliberal. Por outro lado, esses mesmos efeitos foram considerados como práticas que possibilitam a renovação de metodologias e condicionam os alunos a executar, com sucesso, determinadas atividades, com menor ou maior grau de complexidade, treinadas à exaustão, sendo a prática de treinamento para os testes considerada uma estratégia de renovação metodológica, que possibilita a familiarização dos alunos com os padrões avaliativos praticados (FRANCO, 2016, p. 130).

Franco (2016, p. 131) também alerta que esse tensionamento foi identificado em outros usos decorrentes do Simave, caso da premiação por bom desempenho e a prática de divulgação dos resultados dos testes avaliativos por intermédio de placas informativas fixadas nas escolas, as quais "para alguns são consideradas instrumentos da gestão organizacional, enquanto, para a maioria, são práticas condenáveis justificadas pela concepção de avaliação que caracteriza o paradigma subjetivista de avaliação".

Em meio a esse conflito teórico-epistemológico, se enquadram iniciativas como a do Prêmio Escola Nota 10, criado em 2009, pelo estado do Ceará, para servir como uma "política indutora da melhoria dos resultados das escolas públicas nos índices de desempenho escolar do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece)" (CALDERÓN, 2015, p. 517). A literatura aponta que o diferencial desta iniciativa é mais de "reconhecer o trabalho realizado pelas escolas que alcançaram alto desempenho", apresentar a "capacidade de induzir relações de cooperação por meio da transferência de conhecimentos e experiências entre uma escola de alto e outra de baixo desempenho" (CALDERÓN, 2015, p. 517). Apesar das críticas existentes às premiações por desempenho, compreendidas como práticas gerencialistas e meritocráticas dentro de um sistema de responsabilização (FREITAS, 2003), autores como Vieira e Vidal (2013, p. 1088), ao analisarem o Prêmio ezm



questão, afirmam que “é oportuno registrar, contudo, que, considerando o conhecimento hoje acumulado sobre redes colaborativas, a alternativa encontrada pelo Ceará faz sentido”. Para essas autoras, “a indução em si parece ser positiva, mas as formas de implementação, contudo, podem ser aperfeiçoadas”. Como se observa, as tensões teórico-epistemológicas são um elemento inerente do campo da avaliação educacional, fato que fica evidente nas revisões da literatura realizadas especificamente sobre o Prêmio Escola Nota 10 (VALDEVINO, 2016).

Em relação à divulgação dos resultados dos testes avaliativos por meio de placas informativas fixadas nas escolas, vinculadas a estratégias de classificação de escolas por meio de *rankings*, amplamente criticada na literatura acadêmica, convém mencionar estudos que apresentam informações que podem apontar outras perspectivas analíticas, como, por exemplo, a pesquisa realizada por Martins (2017), intitulada “Análise da experiência de categorização ou classificação das escolas por cores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2000-2001)”. Nesse estudo, abordou-se uma iniciativa governamental, considerada como inovadora, por meio da qual, tomando como referência os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp) e os dados da evasão escolar, as escolas eram categorizadas ou classificadas por meio de cores (azul, verde, amarelo, laranja ou vermelho). Além de mencionar “a predominância de discursos com forte viés negativo sobre essa classificação das escolas, focados na resistência do sindicato dos professores e na insatisfação de professores com a lógica neoliberal que estaria presente nessa política pública” (MARTINS, 2017, p. 4), a autora, ao entrevistar diretores de escola e gestores das diretorias regionais de ensino, identificou diversos pontos positivos, os quais destacaram que a experiência em questão:

foi responsável por motivar equipes escolares que desejavam melhorar os resultados da aprendizagem, estimulou a reflexão da prática pedagógica nas escolas, trouxe apoio para as escolas que apresentaram baixo desempenho por meio de verbas e cursos de capacitação para os professores e tirou os professores da rede estadual de uma zona de conforto, preparando-os para o fato de que o trabalho desenvolvido nas escolas também seria avaliado (MARTINS, 2017, p. 104).

Em contraposição a esses aspectos positivos, a pesquisa de Martins (2017, p. 74) revela também que, na percepção de alguns gestores entrevistados, a experiência analisada propiciou uma exposição negativa das escolas de baixo desempenho, na medida em que “muitos pais queriam transferir seus filhos para escolas com melhor

desempenho, tendo em vista que o indicador de desempenho, isto é, as cores, eram de fácil compreensão [...]". Na visão desses gestores, distante de ser uma iniciativa punitiva, tal como aponta a literatura acadêmico-científica, houve "um erro de entendimento dos professores da rede estadual", ao acreditarem "que o monitoramento e as ações de acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação nas escolas de baixo desempenho eram formas de punição a essas escolas" (MARTINS, 2017, p. 104). A autora ressalta que "os gestores das diretorias regionais de ensino foram categóricos ao afirmarem que o monitoramento das unidades escolares não objetivava punir os professores, mas sim orientar as escolas para que estabelecessem estratégias de melhoria dos resultados" (2017, p. 104), além de propiciar recursos financeiros para iniciativas voltadas para a melhoria do desempenho dos alunos.

Diante da realidade retratada, pode-se afirmar que a produção científica brasileira, ao discutir os usos e as apropriações das avaliações em larga escala em nosso cenário educacional, evidencia conflitos teóricos que permeiam a implantação das políticas públicas sob a forma de confronto técnico-operacional, gerando dicotomização teórica e abordagens maniqueístas sobre o tema. Essas divergências conceituais, de acordo com Dias Sobrinho (2003), não se limitam apenas a diferenças teóricas, mas convertem-se em um conflito fundamentalmente político, uma vez que a avaliação passa a ser utilizada como instrumento de poder.

Esses conflitos teóricos se complexificam no cenário educacional, posto que apresenta, predominantemente, uma cultura disciplinar estanque e segmentarizada, a qual dificulta a superação que possibilite um trabalho embasado no diálogo multi e interdisciplinar entre profissionais e pesquisadores de diferentes campos do conhecimento.

### **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional**

A literatura aponta a existência de diversos esquemas teóricos criados para compreender os confrontos existentes no campo da avaliação educacional que, no fundo, são de natureza epistemológica. Fernandes (2010) faz a distinção entre duas abordagens: as empírico-racionalistas e as críticas ou sociocríticas. As abordagens empírico-racionalistas se caracterizam por procurar a verdade por meio de "uma avaliação tão objetiva quanto possível", adotando-se metodologias essencialmente quantitativas; os avaliadores assumem uma postura "supostamente neutra e

distanciada em relação aos objetos de avaliação", havendo pouca ou nenhuma participação dos envolvidos e afetados pelos processos avaliativos (FERNANDES, 2010, p. 10). Esta abordagem, segundo Dias Sobrinho (2004), fundamenta-se na epistemologia objetivista, eminentemente técnica, neutra e objetiva, adota como procedimentos a quantificação de produtos, comparações e *rankings*, objetivando o controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo dos negócios. A abordagem objetivista, conforme menciona Franco (1990), se deu sob a égide do positivismo, do racionalismo e do funcionalismo no Brasil.

Como pode-se observar nos dados apresentados neste artigo, na literatura acadêmica brasileira sobre a utilização dos resultados das avaliações em larga escala, predominam abordagens que Fernandes (2010, p. 20) enquadra nas chamadas abordagens críticas ou sociocríticas, que são caracterizadas por serem "assumidamente subjetivas", com metodologias "sobretudo de natureza qualitativa", existindo um "envolvimento ativo" dos diversos atores nos processos avaliativos. Segundo o autor, essas abordagens estão "assumidamente comprometidas com determinadas agendas sociais e mesmo políticas" (FERNANDES, 2010, p. 20), sendo defensoras de alterações que garantam, a todos os cidadãos, igual acesso a oportunidades no campo social. As abordagens críticas ou sociocríticas, como aponta Dias Sobrinho (2004, p. 722), estão fundamentadas na epistemologia subjetivista, que considera a realidade como sendo complexa, dinâmica, aberta e polissêmica. Nesta abordagem, segundo o mesmo autor, a verdade é relativa e dependente das experiências humanas concretas, a ciência e a técnica estão mergulhadas na ideologia, os valores estão impregnados de contradições sociais, e a avaliação possui uma dimensão ética e política, "pois o que está em jogo e em disputa é o modelo de sociedade". Segundo Franco (1990, p. 65), esta perspectiva subjetivista, tida como idealista, mostrou-se insuficiente para a explicação da realidade educacional porque "permanece a nível das análises 'abstratas' e universais", trazendo, como consequência, "um preconceito descabido e dogmático contra a quantificação em pesquisa, por considerá-la necessariamente comprometida com o positivismo e, portanto, reacionária".

Embora Dias Sobrinho (2004, p. 723) afirme que, por mais que essas duas epistemologias, a objetiva e a subjetivista, representem duas visões de mundo distintas, até mesmo concorrentes e contraditórias entre si, elas não se excluem, mas se complementam, de modo que, segundo o autor, "não se trata de adotar

exclusivamente o controle (medida, verificação, constatação, o sentido já dado, classificação, seleção etc.) ou, tampouco, também exclusivamente, de adotar procedimentos subjetivistas" (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 723). Entretanto, a realidade brasileira, a partir da literatura analisada, evidencia que a dicotomização teórica e o maniqueísmo conceitual é predominante, o que, em grande parte, se deve a "alguns discípulos irracionais" que se apoiam somente numa dessas abordagens e acreditam que esta "serve para toda e qualquer situação" (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 248).

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) ressaltam que, no final da década de 1970, o diálogo começou a superar essa controvérsia, quando se começou a discutir a integração e os usos ecléticos das diferentes abordagens de avaliação. Esse é o caso das formulações teóricas elaboradas por Fernandes (2010), que defende o discernimento pragmático como atitude do avaliador diante de "[...] certo caos teórico que se vive no domínio da avaliação e certa tendência que, inevitavelmente, vai persistindo, para a subordinação dos avaliadores às clássicas ortodoxias ontológicas, epistemológicas e metodológicas" (p. 18). Entende por discernimento pragmático o "[...] processos de distinguir, de separar, diferentes abordagens avaliativas para, precisamente, as poder reagrupar e integrar e para as poder utilizar adequadamente quando a avaliação está no terreno" (p. 18). Segundo o autor, o discernimento pragmático exige tomadas de posição mais elaboradas, mais sofisticadas e sustentadas nos recursos teóricos e práticos disponíveis, enquadrando-se na perspectiva de que toda ação avaliativa deve ser útil "[...] e tem que contribuir para ajudar a resolver problemas e, conseqüentemente, para criar bem-estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral" (p. 18).

Adotar essa postura recomendada por Fernandes (2010) implicaria reconhecer que não existiriam *a priori* estratégias e instrumentos de avaliação certos ou errados, bons ou ruins. O processo valorativo das diversas estratégias e instrumentos existentes e que podem ser utilizados em processos de avaliação se firmaria na sua utilidade e eficácia diante dos objetivos estabelecidos nas tarefas avaliativas. Nesta perspectiva, caberia escolher as teorias, estratégias e técnicas mais adequadas para atingir determinados objetivos estabelecidos, seja para avaliar a aprendizagem, as instituições e/ou os sistemas educacionais.

Esta forma de compreender a avaliação enquadra-se no que Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2014) denominam de avaliações centradas na administração, cujo intuito é

fornecer informações úteis que auxiliem os atores na tomada de decisões. Este tipo de abordagem baseia-se na concepção da avaliação como um processo voltado para a melhoria dos programas e das políticas educacionais, acreditando no que Stufflebeam e Shinkfield (1987) ponderam como a força positiva da avaliação, ou seja, os processos avaliativos (julgamento de valor) servem para o progresso e para o aprimoramento, sendo utilizados para detectar pontos fortes e débeis na busca da melhoria dos programas. Nisso, radicaria a força positiva dos processos avaliativos.

Sob esta perspectiva, também ganha destaque o entendimento da avaliação como processo, tal como proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1987), cujo objetivo é identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca de valor e mérito de um objeto determinado, a fim de servir de guia para à tomada decisões. Nesse contexto, a avaliação externa, em larga escala, pode contribuir para as diversas abordagens de avaliação propostas por Stufflebeam (1999), podendo potencialmente servir nas: a) baseadas nos objetivos, possibilitando identificar se foram atingidos ou não a partir de determinados indicadores de desempenho; b) voltadas à prestação de contas, permitindo a realização de ações de *accountability*; c) baseadas nas provas objetivas e nos testes de desempenho, instrumentos estes que são as principais ferramentas das avaliações em larga escala; d) do monitoramento de resultados, que consiste num dos principais objetivos positivos das avaliações em larga escala, isto é, o monitoramento de políticas educacionais na perspectiva da equidade; e) feitas a partir de estudos orientados para a tomada de decisões e prestação de contas, fornecendo subsídios para a tomada de decisões na perspectiva do aprimoramento e melhoria dos programas; e f) orientadas aos consumidores, com a construção de dados e elementos para o controle social dos usuários.

Pode-se afirmar que a importância da avaliação em larga escala se aprofunda nos desafios globais que surgiram a partir dos avanços em termos de estratégias para a conquista dos direitos sociais em âmbito planetário. Nesse sentido, a “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), doravante Declaração de Jomtien, tornou-se um marco para a implantação de políticas educacionais, objetivando garantir o direito à educação para todos.

De acordo com o Artigo 1 da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1998, p. 1):

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

A importância desse documento consiste no fato de que se trata de um conjunto de orientações para construir políticas públicas que permitam a garantia de direitos em âmbito planetário, aprofundando os desafios não superados e nem cumpridos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a partir de 1948, que apontava em seu Artigo 26, que toda pessoa tem direito à educação.

A Declaração de Jomtien trouxe como inovação a indicação de que o direito à educação deve-se traduzir na aprendizagem, de fato, de “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (UNESCO, 1998, p. 1), não apenas no número de alunos matriculados. Nesse sentido, a Declaração desafia para o deslocamento do foco das matrículas para a aprendizagem dos alunos, ressaltando teses que foram sendo esquecidas, como as da década de sessenta, que defendiam a responsabilidade que a escola tem na aprendizagem dos alunos, como é o caso das contribuições de Robert L. Ebel, em sua obra *Filosofia da medida educacional*, onde ressalta que:

Não duvidemos nunca do poder da educação para o aperfeiçoamento humano. Mas não cometamos o erro também de supor que as escolas podem e devem incumbir-se da solução de todos os problemas do mundo: de guerra ou de opressão, de pobreza ou de exploração, de inflação ou desemprego, de ansiedade ou de desespero, de subdesenvolvimento ou de superpopulação. Se as escolas colocarem nos ombros os encargos do mundo, tenderão a negligenciar as tarefas específicas do treinamento, instrução e educação, que constituem sua responsabilidade especial. A tarefa de auxiliar a aprendizagem é suficientemente provocadora, e suficientemente importante para ocupar o tempo de todas as escolas para consumir-lhes toda a energia e recursos (1968, p. 23).

Além de conduzir a aprendizagem como parâmetro para a garantia do direito à educação, a Declaração de Jomtien destaca que, para alcançar este desafio, torna-se necessária a existência de bases de dados que possam subsidiar a elaboração e

monitoramento das políticas públicas, “informações e/ou pesquisas confiáveis sobre as necessidades básicas de aprendizagem da população, e sobre as atividades de educação básica existentes” (UNESCO, 1998, p. 7), recomendando a necessidade de definir, nos programas educacionais, “os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (UNESCO, 1998, p. 4).

É precisamente neste contexto que a avaliação externa em larga escala ganha pertinência, uma vez que, conforme destacado por Klein e Fontanive (1995, p. 29), esta permite: “elaborar e obter diagnósticos e subsídios para a implementação e a manutenção das políticas educacionais”; “obter e organizar informações periódicas e comparáveis sobre diversos aspectos do sistema educacional”; “realizar um contínuo monitoramento do sistema educacional para detectar os efeitos positivos ou negativos das políticas educacionais adotadas”. Nesta perspectiva, Ribeiro (2013, p. 76) menciona que a avaliação externa de sistemas de ensino, para verificar o desempenho de todos os alunos, pode se constituir em “um dos pilares da consecução da justiça na escola”, ao possibilitar “uma intervenção pedagógica que reafirma os necessários vínculos entre o currículo, o ensino e a aprendizagem”. A autora defende “que a igualdade de base somente poderá fundamentar uma política educacional quando se define quais são as habilidades e competências que os alunos devem dominar nas distintas etapas da escolaridade da educação básica” (RIBEIRO, 2013, p. 76). Nessa ótica, se justifica a importância estratégica de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), uma vez que, de acordo com a autora, “um currículo voltado à justiça na escola é dotado de certas características: possui objetivos de aprendizagem claros e é capaz de denotar o encadeamento desses objetivos” (RIBEIRO, 2013, p. 76).

Apesar das diversas críticas existentes em relação à Declaração de Jomtien, muitas das quais a denunciam por adotar as teses do Banco Mundial (BM), ela selou “o destino da escola pública brasileira e seu declínio” (LIBÂNEO, 2012, p. 15-16), ao concebê-la como “a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças”. Defende-se, neste ensaio, uma visão mais otimista, na medida em que a “Declaração colocou o direito à aprendizagem na agenda mundial, sinalizando formas concretas para garantir um direito do qual se encontram excluídos milhões de seres humanos: o direito à educação” (CALDERÓN, 2017b, p. 15). O discurso comum nos diversos estados

nacionais, até às vezes panfletário sobre a luta e defesa de uma educação de qualidade, deixa de ser vazio e ganha concretude quando se pode monitorar sua garantia por meio de indicadores e objetivos de efetiva aprendizagem.

Sob esta perspectiva, entende-se que a avaliação em larga escala dos objetivos de aprendizagem constitui-se um grande avanço no campo dos direitos humanos em contexto planetário, no intuito de garantir a todos os cidadãos, o direito à aprendizagem ao longo da vida. Isto posto, numa perspectiva da chamada cidadania planetária defendida por Morin (2000), as teses da Declaração de Jomteim, podem ser melhor compreendidas se abordadas desde a noção comtiana de *consensus universalis*, no sentido da comunhão de ideias existentes em uma determinada comunidade (SANDER, 1984, p. 17), neste caso, uma comunidade planetária (do gênero humano) unida em torno da garantia do direito à aprendizagem.

Como aponta Calderón (2017b), a Declaração é assertiva ao focalizar instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) e conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), indicando que, mesmo que seus críticos mais contundentes não queiram reconhecer, são fundamentais, inclusive, para fazer a leitura de mundo defendida pelo Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (2011), abrindo as portas para a emancipação dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Em 1990 foi lançado o desafio de construir, nos diversos países do mundo, toda uma estrutura educacional que concretamente contribuísse para garantir o direito à aprendizagem (CALDERÓN, 2017b), por meio da: 1) definição clara dos conhecimentos e habilidades que os alunos devem desenvolver; 2) definição de níveis desejáveis de desempenho; 3) obtenção de "informações e/ou pesquisas confiáveis sobre as necessidades básicas de aprendizagem da população"; e 4) construção de "sistemas de avaliação de desempenho" para monitorar e verificar se o direito à educação está sendo concretizado para todos os cidadãos (UNESCO, 1998, p. 4).

### **Avaliação externa e a construção de escolas eficazes**

Os desafios dispostos pela Declaração de Jomtien para todos os países signatários ecoaram no Brasil e estabeleceram os fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996 (BRASIL, 1996), e que tem sofrido alterações e ajustes ao longo dos anos. Destacamos:



- a) no que diz respeito ao direito à aprendizagem, no artigo 3º, dentre outros constam como princípios o inciso IX, que, além do que já foi estabelecido na Constituição de 1988, reforça a "garantia de padrão de qualidade", e o inciso XIII, que prevê explicitamente a "garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida";
- b) no que se refere à centralidade do direito à aprendizagem, o artigo 13, no inciso III, estabelece que os docentes incumbir-se-ão de "zelar pela aprendizagem dos alunos", sendo acrescido pelo artigo 32, inciso III, quando se prevê que o ensino fundamental obrigatório tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante "o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores".
- c) no que concerne à necessidade e ao papel da BNCC e aos direitos e objetivos de aprendizagem, o artigo 26 determina que "os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum", a mesma que, conforme menciona o artigo 34, "definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio";
- d) no tocante à avaliação do desempenho escolar para o monitoramento e a melhoria da qualidade, prevista na Declaração de Jomtien, o artigo 9º determina, no inciso VI, que a União incumbir-se-á de "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino".

Essa estreita relação entre as orientações da Declaração de Jomtien e a operacionalização das políticas de educação básica no Brasil, encontra-se mais explícitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), especificamente no artigo 9º, quando se determina que "a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a Aprendizagem", tendo como um dos requisitos, conforme inciso III, o "foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes" (BRASIL, 2010, p. 3). A centralidade da aprendizagem na realização do trabalho docente fica explícita no inciso IV, ao determinar a "inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de

trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante" (BRASIL, 2010, p. 3). No que se refere à avaliação da aprendizagem, esta ganhou uma seção específica, o capítulo III, no qual fica explícito, conforme artigo 46, que "a avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; e avaliação de redes de Educação Básica" (BRASIL, 2010, p. 15). Cada dimensão tem suas especificidades, bem como sua forma de articulação entre elas, sendo que os resultados da avaliação externa de redes de educação básica, conforme o artigo 53, "sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está" (BRASIL, 2010, p. 16).

A importância da avaliação externa de resultados de aprendizagem como "força indutora e estimuladora" da eficácia escolar é apontada por Mello (1994, p. 37), em sua obra pioneira no Brasil sobre eficácia escolar, intitulada "Escolas eficazes, um tema revisitado", publicada pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), em 1994, como parte de um acordo entre o MEC e Unesco. Nela, a autora atribui às características das escolas eficazes a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem de seus alunos. Segundo a autora, quase todos os métodos para identificar escolas eficazes e não eficazes utilizaram como indicadores de resultados algum tipo de medida da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, sistemas de avaliação externa forneceriam elementos que faltavam para desencadear processos de construção de escolas eficazes. Para Mello (1994, p. 37), entre as características das escolas eficazes destacam-se: "liderança, ambiente voltado para a aprendizagem, expectativas de desempenho bem sucedido, recursos didáticos e pedagógicos, planejamento e organização curricular, 'boa prática' de sala de aula, equipe coesa e consenso de objetivo", acrescentando um elemento que a seu modo de ver é "quase sempre ausente das escolas brasileiras: a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem de seus alunos" (MELLO, 1994, p. 37).

Além da obra pioneira de Mello (1994) no país, em 2008 é publicada outra obra fundamental na construção do campo da eficácia escolar no Brasil, a coletânea organizada por Brooke e Soares (2008), intitulada "Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias", que teve como grande mérito traduzir para o português textos de estudos clássicos e contemporâneos sobre eficácia escolar, começando pelos originais do Relatório Coleman, que apresenta resultado de pesquisa realizada nos Estados Unidos na década de 1960, cuja pretensão era analisar a diferença de atendimento

educacional no país. Segundo Brooke e Soares (2008, p. 14), “[...] o Relatório Coleman passou a ser um marco na pesquisa sociológica, conseguindo também derrubar mitos e alterar para sempre o curso da pesquisa sobre educação”.

A partir da literatura mencionada pode-se afirmar que os usos das avaliações externas, focados nos resultados de aprendizagem, possuem uma relação indissociável com a construção de uma escola eficaz, que não é nada mais do que uma escola que garanta a todas as crianças e aos jovens o real e efetivo direito à aprendizagem, prerrogativa estabelecida na Declaração de Jomtien e na LDBEN do Brasil. Nesta perspectiva, as avaliações externas devem ser consideradas como instrumentos para a garantia do direito à educação. Soares (2016, p. 146) afirma que “a avaliação educacional é parte do sistema educacional”, e como tal “deve contribuir para que esse sistema seja mais eficaz na sua tarefa precípua de garantir o direito à educação dos estudantes”.

Assim, a eficácia escolar está estritamente relacionada com o alcance e superação, por meio da potencialização dos fatores intraescolares, dos objetivos essencialmente pedagógicos que se traduzem, de forma concreta, na aprendizagem dos alunos. Como afirma Soares (2002, p. 12),

a busca por uma compreensão dos processos internos das escolas que determinam a sua eficácia, ou seja, a sua capacidade de interferir positivamente, através de políticas e práticas escolares, no desempenho dos alunos, passou a representar um campo de análise denominado “Escola Eficaz”.

Conforme Murillo Torreccilla (2005, p. 5), a escola eficaz é “aquela que promove de forma duradoura o desenvolvimento global de todos e de cada um de seus alunos, além do que seria esperado, tendo em conta suas condições prévias, ao mesmo tempo que fomenta o desenvolvimento da comunidade educativa”, sendo três suas características importantes: o valor agregado das escolas na aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento integral, superando a visão de que a aprendizagem e sua avaliação se restringe a Matemática e Línguas; e a defesa da equidade como “elemento irrenunciável da eficácia, aspecto destacado nas palavras para todos e cada um dos estudantes” (MURILLO TORRECILLA; HERNÁNDEZ CASTILLA, 2011, p. 5).

Trata-se de um campo de estudo e intervenção prática que não se pode confundir com o campo da produtividade educacional de uma perspectiva economicista. Murillo Torreccilla (2005) é enfático ao afirmar que os estudos sobre eficácia escolar são essencialmente pedagógicos, voltados a analisar os processos, as medidas e as ações

por meio dos quais as escolas conseguem atingir seus objetivos e suas metas educacionais.

Sob esta perspectiva, os estudos sobre eficácia escolar podem potencialmente contribuir para encontrar respostas a questões como:

Porque determinadas escolas possuindo uma mesma realidade contextual possuem elevado desempenho, enquanto outras ficam muito aquém do esperado? Ainda, como algumas escolas localizadas em regiões consideradas como de alta vulnerabilidade social conseguem alcançar ou mesmo superar as metas estabelecidas pelo IDEB, enquanto outras com a mesma realidade se mantêm abaixo dos indicadores mínimos de qualidade? Quais são os fatores que contribuíram para que essas escolas obtenham elevado desempenho? Quais são as boas práticas escolares desenvolvidas nessas escolas? Que experiências podem ser obtidas e socializadas para a construção de uma escola de qualidade? (MARTINS, 2015, p. 20-21).

Como se pode observar, esse conjunto de questões evidenciam que não é possível dissociar a estreita relação do campo da eficácia escolar com a identificação e o estudo das boas práticas escolares, isto é, “ações de intervenção que contribuam direta ou indiretamente para que as escolas atinjam seus objetivos educacionais, auxiliando na melhoria do desempenho escolar” (MARTINS; CALDERÓN, 2016, p. 134).

No caso brasileiro, o estudo das boas práticas escolares tem sido promovido principalmente pelo governo federal, em alguns casos com o apoio de agências multilaterais como Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e BM.

No Brasil, orientações sobre o desenvolvimento de boas práticas escolares começaram a surgir em meados dos anos 2000, materializadas em publicações institucionais de inúmeros estudos do governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC), em geral patrocinados ou apoiados por organismos internacionais, [...] (MARTINS; CALDERÓN, 2019, p. 1299).

Outros estudos sobre boas práticas escolares, paulatinamente, vêm sendo abordados no âmbito acadêmico por meio de pesquisas em nível de pós-graduação, especialmente, nas discussões do campo da eficácia escolar.

Segundo Martins e Calderón (2015), o estudo das boas práticas escolares no Brasil ganhou impulso a partir de 2005, quando o Inep, do MEC, deu início ao projeto “Boas Práticas na Educação” com o lançamento da obra “Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE”, na qual analisaram as boas práticas escolares que contribuíram para a melhoria do desempenho escolar no município de Sobral, mensuradas por meio de indicadores de qualidade. Nessa obra,

de acordo com os autores, o governo entendia como boas práticas escolares: “experiências e práticas inovadoras”, “com resultados”, “exemplos concretos, com seus sucessos e dificuldades, para extrair aprendizagens e contribuir para a transformação do quadro atual retratado pelas contundentes estatísticas educacionais” (MARTINS; CALDERÓN, 2015, p. 267).

Convém destacar o alinhamento dos estudos das boas práticas escolares com os estudos sobre eficácia escolar e as orientações da Declaração de Jomtien, cujo conceito de boas práticas escolares desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância as considera como “um conjunto de procedimentos, atividades, experiências e ações que apresentam resultados positivos na melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes” (MARTINS; CALDERÓN, 2015, p. 268).

Considerando que, neste ensaio, se defende as potencialidades dos estudos da eficácia escolar e das boas práticas escolares para a garantia do direito à aprendizagem, pode-se afirmar que, infelizmente, balanços bibliográficos de estado da arte, realizados em uma perspectiva ibero-americana (MURILLO TORRECILLA, 2007; MARTINS; CALDERÓN, 2015) e na literatura brasileira (JANUARIO, 2019), são consensuais ao apontar que, apesar dos esforços em termos de aumento da quantidade da produção científica, os estudos sobre a eficácia escolar ainda são escassos, bem como apresentam fortes resistências teóricas e ideológicas no campo das ciências da educação.

No âmbito internacional, os estudos sobre a eficácia escolar têm recebido inúmeras críticas, Murillo Torrecilla e Hernández Castilla (2011, p. 4) afirmam que esse campo de estudo tem sido criticado por ter uma “visão mecanicista do processo educativo, e, com isso, neoliberal”, sendo enquadrado ou rotulado como “paradigma tecnocrático-positivista”, desconsiderando-se qualquer contribuição para a garantia do direito à aprendizagem. Críticas com idêntico teor também são evidentes nas realidades brasileira e portuguesa, conforme balanço bibliográfico realizado por Martins e Calderón (2015).

Especificamente no Brasil destacam-se as análises realizadas em diversos trabalhos por Luiz Carlos de Freitas, um dos mais destacados intelectuais no campo da avaliação educacional na perspectiva do paradigma do conflito (SANDER, 1984) e das teorias críticas. Para este autor, “Estudos para isolar fatores – na tentativa de buscar o ‘efeito escola’ ou a ‘escola eficaz’, descontados os fatores sociais, por exemplo – são sonhos

positivistas" (2002, p. 83). Ele considera que "A escola eficaz para todos faz parte da utopia liberal", na qual "os fatores internos à escola devem suplantar as limitações dos fatores externos, gerando equidade, a partir de controle externo da escola" (2004, p. 4).

O autor em questão considera que o campo da eficácia escolar envolve uma visão ingênua da equidade como parte do sonho liberal, confronta e questiona essa abordagem ao defender a forma como os teóricos socialistas abordam o campo da eficácia escolar, ao afirmar:

em resumo, para os que olham para a eficácia da escola na perspectiva *ingênua da equidade* [sic], o que resta a fazer é estudar e divulgar quais fatores intrínsecos à escola (recursos pedagógicos e escolares, tamanho da escola, estilo de gestão, treinamento do professor etc.) afetam o aumento da qualidade da aprendizagem (proficiência do aluno), apesar das influências do nível socioeconômico sobre o qual, dizem, nada se pode fazer. Este é o sonho liberal: independente do nível socioeconômico (ou, como se diz, descontados os efeitos do nível socioeconômico) todos os alunos deveriam aprender em um nível de domínio elevado. Os socialistas não discordarão do fato de que a escola deva ensinar todos os alunos em um nível elevado de domínio, mas atacarão o problema por outro ângulo – pela necessidade da eliminação dos desníveis socioeconômicos e da distribuição do capital cultural e social, o que supõe discutir como se acumulam outras formas de capital (o econômico, por exemplo) (FREITAS, 2003, p. 17-18, grifo nosso).

Na contramão do autor, compreende-se que a discussão sobre eficácia escolar adquire importância e efetividade na medida em que ultrapassa seu caráter de crítica ideologizante, que a considera como "sonho positivista", "utopia liberal" e "perspectiva ingênua", e passa a centrar-se em seu caráter promotor de aprendizagem, ressaltando as boas práticas desenvolvidas no interior da escola que contribuem para o sucesso escolar e que são estimuladas pelos resultados provenientes das avaliações externas em larga escala.

### **Considerações finais**

Há um consenso na literatura de que os resultados provenientes das avaliações externas, aplicadas em larga escala pelo poder público aos diferentes sistemas de ensino, têm sido, no geral, pouco aproveitados pelas escolas e seus professores, tal como ressaltam Sousa e Oliveira (2010, p. 813), ao mencionarem que, de modo geral,

O uso dos resultados dos sistemas de avaliação por parte dos gestores é escasso ou inexistente. Nesse nível, observa-se a tendência de que tais resultados sejam compreendidos como apenas um indicador (a ser justaposto a outros, tais como evasão, repetência etc.), não

informando políticas específicas. O gerenciamento do sistema apoia-se nas estruturas burocráticas e não se orienta pelos resultados de desempenho escolar [...].

Brooke e Cunha (2011) confirmam a afirmação desses autores quando salientam a aparente incipiência de políticas de gestão quanto à utilização das informações sobre o desempenho dos alunos apresentados pelas avaliações externas em larga escala. Vianna (2003, p. 45) entende que o impacto dos resultados pode ser considerado mínimo, pois

os relatórios, elaborados para administradores, técnicos e, em geral, para os responsáveis pela definição e implementação de políticas educacionais, não costumam chegar às mãos dos professores para fins de análise, discussão e estabelecimento de linhas de ação.

Nesse cenário, dos usos das avaliações em larga escala, espera-se que os profissionais da avaliação, dentre outros interessados no assunto, sintam-se

à vontade para fazer escolhas entre um grande número de abordagens apropriadas à situação em vez de distorcer os interesses e as necessidades dos envolvidos na avaliação para fazer com que se encaixem na abordagem predileta (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 248).

Não obstante a isso, a literatura analisada ainda aponta o tensionamento teórico-epistemológico presente no campo da produção científica brasileira que discute os usos e as apropriações dos resultados das avaliações externas realizadas em nosso contexto educacional, que se expressam, por um lado, nas abordagens que, ancoradas numa epistemologia subjetivista de avaliação, criticam e tentam desqualificar estudos que ressaltam a importância da avaliação externa baseada no resultado do desempenho acadêmico dos alunos em avaliações em larga escala dentro do campo da eficácia escolar; e, por outro, naquelas abordagens que, fundamentadas numa epistemologia objetivista, defendem o caráter eminentemente técnico da implementação de políticas que objetivam a garantia do direito à aprendizagem, adotando monitoramento do desempenho escolar e alinhamento do trabalho docente com os objetivos de aprendizagem.

Neste ensaio, defendeu-se essa última abordagem: a avaliação externa fundada nos resultados de aprendizagem de alunos, a qual adquire uma importância estratégica na medida em que é tomada como força indutora e estimuladora da eficácia escolar e que contribui para o efetivo direito à aprendizagem dos alunos,

por meio da adoção de boas práticas e ações inovadoras que colaborem para o sucesso escolar dos alunos.

Desse modo, conclui-se que a existência das avaliações externas, os usos de seus resultados e o surgimento de boas práticas para o sucesso escolar, estão interligadas em prol de um objetivo maior, que seria a construção de uma escola eficaz, que garanta o direito à aprendizagem a todos os alunos. Neste enfoque, são descabidas e sem sustentação empírica aquelas abordagens que tentam desqualificar o caráter essencialmente pedagógico dos estudos sobre eficácia escolar e os esforços realizados por diversos profissionais da educação para a construção de uma escola eficaz, rotulando-os de “visões mecanicistas”, “tecnocráticas-positivas” e “neoliberais”. Distantes destas abordagens, que deturpam a realidade, surgem inúmeros desafios, dentre eles, pode-se destacar o que aponta Soares (2002, p. 8), quando salienta que “para saber exatamente o que torna estas escolas eficazes, é preciso ir além dos limites da metodologia estatística, buscando na abordagem qualitativa um conhecimento mais complexo do que os números indicam”. Ou seja, para identificar o que faz a diferença dentro da escola é necessário estudá-la e compreender as práticas que nela acontecem e que contribuem para o sucesso escolar.

Ressalta-se, ainda, que, em meio ao confronto teórico-epistemológico evidenciado e diante das múltiplas possibilidades nas formas de atuação e de fazer avaliação, deve-se aprender com as obras dos mais experientes, conforme ressalta Calderón (2017b), ao citar como exemplo Heraldo Marelím Vianna, pioneiro e pai da avaliação da educação no Brasil, cujo depoimento de vida deixa claro os desafios existentes na formação dos avaliadores:

Acreditamos que um avaliador se constrói ao longo de sua experiência profissional, que, no nosso caso particular, contribuiu para que não tivéssemos uma visão maniqueísta de aceitação irrestrita ao positivismo e rejeição incondicional às alternativas que o condenam: pós-positivismo, teoria crítica e construtivismos, que conflitam entre si, ainda que se unam na sua oposição ao empirismo. A partir das nossas vivências pessoais, quantitativo e qualitativo, objetivismo e subjetivismo, deixaram de ser polos opostos, irreconciliáveis, que não podem coexistir, mas posicionamentos que se completam no exercício da avaliação educacional, onde não devem existir Ormuz e Arimã<sup>3</sup>, mas um pensamento suficientemente flexível para adequar as

---

<sup>3</sup> Lenda persa sobre o bem (Ormuz) e o Mal (Arimã), na forma de irmãos gêmeos.



várias metodologias à diversidade das situações. [...] (VIANNA, 2014, p. 102-103).

Finalmente, cabe destacar que a tensão teórico-epistemológica discutida neste ensaio, que mostra a predominância de tendências críticas nos estudos que discutem os usos e as apropriações das avaliações em larga escala, em oposição a uma abordagem técnica do processo avaliativo, aponta para a existência de uma “comunidade epistêmica” hegemônica nos moldes que define Haas (1992), ou seja, uma rede de profissionais que compartilham um conjunto comum de princípios e estabelecem uma racionalidade valorativa na ação de seus membros, direcionada a um empreendimento político comum, gerando entre eles a convicção de que o bem-estar da humanidade poderá ser obtida como consequência do direcionamento político adotado e dos resultados desejáveis obtidos.

## Referências

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- BARROS, K. S. M. de. Réplica 1: o que é um ensaio?. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 333-337, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n2/v15n2a11.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1384, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- BAUER, A.; PIMENTA, C. O.; HORTA NETO, J. L.; SOUSA, S. Z. L. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números?. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, p. 326-352, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3207>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- BERTERO, C. O. Réplica 2: o que é um ensaio teórico? Réplica a Francis Kanashiro Meneghetti. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 338-342, mar./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n2/v15n2a12.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 30 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jul. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 21 mar. 2019.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao\\_externa\\_fvc.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf). Acesso em: 17 jan. 2019.

BROOKE, N.; SOARES F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CALDERÓN, A. I. Apresentação: avaliação para a garantia do direito à aprendizagem. In: CIASCA, M. I. F. L.; SILVA, L. M. da; ARAÚJO, K. H. (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017b. p. 9.

CALDERÓN, A. I. Usos e apropriações das avaliações em larga escala: tensões e desafios. In: QUIOSSA, A. S.; BERTOLOTTI, D. P. de J.; NEUBERT, L. F.; CUNHA, P. C. (org.). *Planos de ação para a rede estadual de ensino de Minas Gerais*. Juiz de Fora, MG: CAEd-FADEPE/JF, 2017a. p. 31-45.

CALDERÓN, A. I.; RAQUEL, B. M. G.; CABRAL, E. S. O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-517.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

EBEL, R. L. Uma filosofia da medida educacional. In: LOURENÇO FILHO, M. B.; EBEL, R. L.; DAVIS, F. B. *Três ensaios sobre avaliação educacional*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1968. p. 21-45.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FRANCO, K. *Sistema mineiro de avaliação da educação pública: o estado da arte da produção científica brasileira (2000-2013)*. Orientador: Adolfo Ignacio Calderón. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1084/1089>. Acesso em: 17 jan. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i1.294>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=294>. Acesso em: 17 jan. 2019.

FREITAS, L. C. de. Ciclo ou séries? O se altera quando se muda a forma de organizar os tempos e os espaços da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. *Anais [...]*. Caxambu, MG: [s. n.], 2004.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

JANUARIO, A. A. *Pesquisa em eficácia escolar no Brasil: um estudo sobre a produção científica brasileira com foco nos fatores relacionados à eficácia escolar (2005-2017)*. Orientador: Adolfo Ignacio Calderón. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2019.

HAAS, P. Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*, Cambridge, v. 46, n.1, p.1-35, 1992.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Avaliação em larga escala. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 15, n. 66, p. 29-34, abr./jun.1995. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2025/1994>. Acesso em: 17 jan. 2019.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa?. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 25, n. 48, p. 67-79, jan./abr. 2015. DOI: 10.18675/1981-8106.vol25.n48.p67-79. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/304446405\\_Responsabilizacao\\_ou\\_controle\\_da\\_qualidade\\_do\\_ensino\\_a\\_que\\_serve\\_a\\_avaliacao\\_externa](https://www.researchgate.net/publication/304446405_Responsabilizacao_ou_controle_da_qualidade_do_ensino_a_que_serve_a_avaliacao_externa). Acesso em: 17 jan. 2019.

MARTINS, E. C. C. *Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social*. Orientador: Adolfo Ignacio Calderón. 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2015.

MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Boas práticas e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social com referência aos resultados do IDEB. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 35-38, n. 66-71, p. 130-144, jan./jun. 2016.

Disponível em:

<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/77>. Acesso em: 17 jan. 2019.

MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 264-293, maio/ago. 2015.

Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3022/3062>. Acesso em: 17 jan. 2019.

MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Eficácia escolar: boas práticas à luz de estudos do governo brasileiro e das agências multilaterais. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1297-1327, jul./set. 2019.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/336227655\\_Eficacia\\_escolar\\_boas\\_praticas\\_a\\_luz\\_de\\_estudos\\_do\\_governo\\_brasileiro\\_e\\_das\\_agencias\\_multilaterais](https://www.researchgate.net/publication/336227655_Eficacia_escolar_boas_praticas_a_luz_de_estudos_do_governo_brasileiro_e_das_agencias_multilaterais). Acesso em: 17 jan. 2019.

MARTINS, G. P. G. Análise da experiência de categorização ou classificação das escolas por cores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2000-2001).

Orientador: Adolfo Ignacio Calderón. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2017.

MELLO, G. N. M. *Escolas eficazes: um tema revisitado*. Brasília, DF: MEC: Unesco, 1994.

MENEGHETTI, F. K. Tréplica: o que é um ensaio-teórico? Tréplica à professora Kazue Saito Monteiro de Barros e ao professor Carlos Osmar Bertero. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 343-348, mar./abr. 2011.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/262445159\\_What\\_is\\_a\\_theoretical\\_wssay\\_Response\\_to\\_prof\\_Kazue\\_Saito\\_Monteiro\\_de\\_B Barros\\_and\\_prof\\_Carlos\\_Osmar\\_Bertero/fulltext/03a031e30cf2e2fa7b742164/What-is-a-theoretical-wssay-Response-to-prof-Kazue-Saito-Monteiro-de-Barros-and-prof-Carlos-Osmar-Bertero.pdf](https://www.researchgate.net/publication/262445159_What_is_a_theoretical_wssay_Response_to_prof_Kazue_Saito_Monteiro_de_B Barros_and_prof_Carlos_Osmar_Bertero/fulltext/03a031e30cf2e2fa7b742164/What-is-a-theoretical-wssay-Response-to-prof-Kazue-Saito-Monteiro-de-Barros-and-prof-Carlos-Osmar-Bertero.pdf). Acesso em: 17

jan. 2019.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MURILLO TORRECILLA, F. J. (coord.). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2007.

MURILLO TORRECILLA, F. J. La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2005.

Disponível em:

<http://www.icej.upm.es/revista/revista3n2005/1-11.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10054/10161>. Acesso em: 17 jan. 2019.

MURILLO TORRECILLA, F. J.; HERNÁNDEZ CASTILLA, R. La equidad en la investigación sobre eficacia escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada, v. 15, n. 3, p. 1-8, dec. 2011. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART1.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

RIBEIRO, V. M. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 63-78, jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.204>. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/204/234>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SANDER, B. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira, 1984.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, V. G. (org.). Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. *Textos FCC*, São Paulo, v. 38, p. 1-116, out. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/Issue/292/4>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SOARES, J. F. A avaliação como instrumento de garantia do direito à educação. [Entrevista cedida a] *Cadernos Cenpec*. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 183-213, 2012. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/98/123>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SOARES, J. F. (coord.). *Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 141-152, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.%25p>. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2670>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SOUSA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300007&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300007&script=sci_abstract&tIng=pt). Acesso em: 17 jan. 2019.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós, 1987.

STUFFLEBEAM, D. L. *Foundational models for 21 st century program evaluation*. Michigan: The Evaluation Center Western Michigan University, 1999.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1998.

VALDEVINO, F. G. Revisão de literatura do Prêmio Escola Nota Dez. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. *Anais [...]*, Natal: [s. n.], 2004.

VIANNA, H. M. Avaliação e o avaliador educacional: depoimento. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60, n. especial, p. 86-103, dez. 2014. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3312/2945>. Acesso em: 17 jan. 2019.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e proposta. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, out./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/04.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

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

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Ed. Gente, 2004.