

## A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: *continuum argumentativo*

Renato Melo Ribeiro<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-6532-3607

Sandra Zákia Sousa<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0001-5171-8301

### Resumo

Este artigo apresenta uma sistematização e análise do debate acadêmico acerca de avaliações em larga escala no Brasil, sob a forma de um *continuum* argumentativo. O objetivo é sintetizar o embate discursivo no campo da avaliação da escola básica em zonas argumentativas – apoio incondicional, apoio crítico, recusa propositiva e recusa categórica – que são gradações de um *continuum* com diferentes graus de apoio e recusa às avaliações em larga escala. Da perspectiva deste trabalho, o embate ideológico entre dois discursos-fonte (ou discursos-geradores) – o discurso economicista e o discurso crítico – gerou ao longo do tempo esses quatro posicionamentos político-educacionais. Metodologicamente, a apreciação dos discursos gravitantes da temática orientou-se pela noção de polifonia (BAKHTIN, 2005; MAINGUENEAU, 2002), ou seja, pelo esforço de abordar, de forma simultânea e equipolente, diferentes vozes que se pronunciaram em relação à controvérsia em tela – um recorte de um conjunto mais amplo de discursos acadêmicos que circulam no país. Ao evidenciar que o debate a respeito da avaliação externa da escola básica no país não se resume à simples polarização entre proponentes e opositores, acredita-se que tal *continuum* argumentativo – construído com base em produções de autores nacionais – constitui uma síntese (possível) da controvérsia acerca de avaliações em larga escala no Brasil, mimetizando em abstrata miniatura uma realidade heterogênea e complexa de lutas discursivas concretas.

### Palavras-chave

Avaliação educacional – Avaliação em larga escala – Polifonia – Controvérsia educacional.

---

**1-** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, Brasil. Contatos: renatoribeiro@usp.br; sanzakia@usp.br



# *The controversy about large-scale assessments in Brazil: argumentative continuum*

## **Abstract**

This article presents a systematization and analysis of the academic debate concerning large-scale assessments in Brazil, under an argumentative *continuum*. The goal is to synthesize the discursive conflict within the field of assessment in elementary school in argumentative zones – unconditional support, critical support, propositive denial and categorical denial – which are the gradations of a continuum with different degrees of support and denial of large-scale assessments. From the perspective of this research, the ideological conflict between two source-discourses (or generator discourses) – economic discourse and critical discourse – have generated four political-educational placements throughout time. Methodologically, the analysis of discourses influenced by the theme was based on the notion of polyphony (BAKHTIN, 2005; MAINGUENEAU, 2002), that is, by the effort to approach simultaneously and equipollent different voices that have stated in relation to the controversy being discussed – an excerpt of a broader academic discourse circulates in the country. By showing that the debate concerning external evaluation in elementary school in the country is not strict to the mere polarization between proponents and opponents, it is believed that such argumentative continuum – built on the bases of production of national authors – constitutes (possible) syntheses to the controversy about large scale assessments in Brazil, forming an abstract miniature of a complex and heterogeneous reality of concrete discursive struggles.

## **Keywords**

*Educational evaluation – Large-scale assessment – Polyphony – Educational controversy.*

---

## **Introdução**

Este trabalho<sup>2</sup> apresenta uma sistematização e análise do debate acadêmico sobre avaliações externas e em larga escala<sup>3</sup> no Brasil. A centralidade do debate público acerca da avaliação da escola básica confunde-se com a própria centralidade dos programas de avaliação na política educacional no país, nos últimos 30 anos. A existência dessa discussão em diferentes esferas sociais – universidades, escolas, mídia, governos etc. – deve-se à ressonância junto aos diferentes públicos da ampla divulgação dos resultados

---

**2-** A presente formulação originou-se do trabalho final da disciplina “Avaliação educacional: pressupostos teórico-metodológicos e propostas em realização no Brasil”, ministrada pela Profa. Dra. Sandra Zákia Sousa, e realizada no curso de Pós-Graduação da FEUSP, no 1º semestre de 2016.

**3-** Avaliações externas do desempenho dos estudantes da educação básica por meio de provas padronizadas aplicadas em larga escala, tal como ocorre no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e em testagens subnacionais.

das avaliações internacionais e nacionais, que colocou o tema da avaliação e da qualidade escolar na agenda.

A revisão de literatura e a apreciação de discursos científicos do campo da avaliação educacional aqui empreendidas, do ponto de vista metodológico, orientaram-se, centralmente, pela noção-chave de polifonia (BAKHTIN, 2005; MAINGUENEAU, 2002), ou seja, pelo esforço em abordar várias vozes que se pronunciaram diversamente acerca do tema das avaliações em larga escala no Brasil, de forma simultânea e equipolente. Trata-se de um recorte de um conjunto mais amplo de discursos acadêmicos que circulam no país. A noção de polifonia tem origem nas teses de crítica literária de Bakhtin (2005) acerca do romance polifônico de Dostoiévski. Posteriormente, os estudiosos da linguagem retomaram o termo polifonia para expressar a multiplicidade de vozes presente em um texto ou esfera discursiva.

Da perspectiva deste trabalho, o embate ideológico entre dois discursos-fonte (ou discursos-geradores) – o discurso economicista e o discurso crítico – gerou ao longo do tempo quatro posicionamentos político-educacionais em relação ao debate sobre avaliações em larga escala: apoio incondicional, apoio crítico, recusa propositiva e recusa categórica – que formam um continuum argumentativo com diferentes gradações de apoio e de recusa às avaliações em larga escala. Sendo assim, tal tensão discursiva fundamental (que serve de núcleo para coalizões discursivas mais amplas) recorta dois campos distintos e internamente heterogêneos, formados por uma ou mais zonas argumentativas agrupadas por um mínimo ideológico comum.

Indo além da simples polarização (e dicotomia) entre proponentes e opositores, acredita-se que tal *continuum* argumentativo – formulação que não se pretende exaustiva, mas suficiente para servir como instrumento de análise – constitui uma síntese (possível) do debate das avaliações em larga escala no Brasil.

## **Discurso economicista de justificação das avaliações em larga escala**

O discurso economicista de justificação das avaliações em larga escala localiza a educação como fator estratégico para a competitividade internacional no campo econômico, em um enquadramento da escolarização essencialmente como capital humano. Nessa visão economicista, a performance econômica do país passa pelo bom desempenho do sistema educacional, havendo forte associação entre educação e desenvolvimento econômico. Em suma, a formação escolar está ligada à empregabilidade e produtividade do trabalhador, devendo atender, portanto, à demanda do mercado de trabalho por recursos humanos qualificados (CASTRO, 1999).

Além da relação com o êxito econômico, a educação aparece relacionada a um discurso de redução da desigualdade social e da melhoria da distribuição de renda, até para compensar o aumento da concentração de renda, da exclusão social e da pobreza provocados pela reorientação macroeconômica e pela reforma do Estado, que nos anos 1980/1990 incidiram em países latino-americanos, incluindo o Brasil (CASTRO, 1999). Nesse contexto, as avaliações em larga escala são importantes instrumentos para o

monitoramento (e controle) dos resultados dos sistemas educativos nacionais em relação às competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho (CASTRO, 2009).

Na verdade, o discurso economicista liga-se a outras variantes (discurso da gestão eficiente, por exemplo) para recortar ideologicamente, no *continuum*, a zona argumentativa apoio incondicional, que será desenvolvida na sequência.

## **Apoio incondicional**

Este ponto de vista representa a posição hegemônica no debate nacional sobre avaliação externa, com presença nos documentos oficiais e textos normativos das políticas públicas educacionais e forte reverberação nos meios de comunicação de massa. As vozes acadêmicas dessa zona argumentativa fazem-se representar também nos órgãos de pesquisa e de gestão governamental, influenciando fortemente os desenhos avaliativos mais significativos do país.

Da perspectiva de Castro (1999, 2000, 2007, 2009), as dificuldades advindas do processo de expansão da educação básica no Brasil podem ser sintetizadas na problemática da má qualidade do serviço educativo, tão eloquentemente evidenciada pelas avaliações em larga escala. A avaliação de sistema permitiu conhecer: a baixa efetividade do ensino e da aprendizagem, principalmente nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio; os desníveis regionais – entre sistemas e no interior do mesmo sistema de ensino; o descompasso entre o currículo proposto e o desempenho dos alunos; a distorção idade/série que impacta negativamente as proficiências aferidas; entre outras problemáticas. A partir do SAEB, gestores das redes públicas de diversos estados intensificaram os esforços pela redução das taxas de repetência e abandono, além de orientar programas de capacitação e formação continuada de professores.

Em diversos países do mundo, a implantação de sistemas de avaliação externa foi o primeiro passo das reformas educativas. Sem elas, não teríamos uma visão geral do sistema, nem um conhecimento objetivo do que está ocorrendo em nossas escolas, argumenta Castro (2007; 2009). Para autores alinhados com esse ponto de vista, os sistemas de avaliação em larga escala são instrumentos de gestão e de planejamento, permitindo identificar tendências, formular políticas e otimizar investimentos, a partir de dados fidedignos produzidos por metodologias cientificamente embasadas (CALDERÓN; BORGES, 2020; JANUARIO, 2019; PASQUALI, 2018).

Outra discussão associada às avaliações em larga escala, desde a perspectiva de seus entusiastas, é o debate curricular acerca da definição de padrões mínimos para referenciar os desempenhos dos sistemas de ensino. Isto é: estabelecer o que se espera dos alunos em relação aos níveis desejáveis de proficiência para cada etapa de escolaridade e os indicadores que vão permitir operacionalizar sua medição. Na opinião de Castro (1999, 2000), esses *standards* devem referenciar currículos, livros didáticos e metodologias de ensino, pautando tanto o projeto pedagógico da escola como o controle social exercido pela comunidade. Para Fini e Santos (2020), a função da avaliação externa é informar em relação àquilo que a escola deveria ter ensinado, a partir de um currículo nacionalmente estabelecido.

Seguindo tendência internacional de reestruturação das carreiras do magistério, vinculando desempenho a incentivos (Estados Unidos, Inglaterra, México e outros), alguns autores acreditam que, no Brasil, a implantação de salários diferenciados mediante desempenho, com sistemas de avaliação dos professores vinculados aos resultados das escolas nas avaliações em larga escala, serve como incentivo às equipes das escolas com o objetivo de reconhecer o esforço de cada unidade (CASTRO, 2007; DALMON; SIQUEIRA; BRAGA, 2018).

De acordo com Barros, Tavares e Massei (2009), tradicionalmente, os incentivos financeiros por desempenho fazem parte da estratégia das organizações para a motivação de seus trabalhadores em função de objetivos estabelecidos, principalmente em atividades exercidas por trabalhadores semiqualeificados (vendas, gerência etc.), com maior facilidade para a mensuração do desempenho. Contudo, desde o início dos anos 1980, os pagamentos em função do desempenho também vêm sendo adotados para a motivação de trabalhadores mais qualificados, nas mais diferentes organizações, inclusive no setor público educacional, que passou a contar com experiências de adoção de sistemas de incentivos similares aos praticados na administração do setor privado (BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009).

Dentre as diferentes modalidades de incentivos, destaca-se o modelo de incentivos às unidades escolares, por reconhecer o produto escolar como um resultado de um trabalho coletivo. Nesse modelo, “são atribuídos bônus a todos os participantes que, de uma ou outra forma, são responsáveis pelo alcance dos objetivos e respectivas metas estabelecidas previamente” (BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009, p. 53), tais como: escores em avaliações padronizadas de rendimento, taxas de aprovação, redução de ausências de professores, combate à evasão escolar, entre outras.

No Brasil, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) adotou em 2009 o pagamento de bônus por resultado às escolas públicas a partir das metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) (BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009). Do ponto de vista de Barros, Tavares e Massei (2009), a política de bônus da SEE/SP valoriza o servidor público ao mesmo tempo em que promove a excelência na prestação do serviço educacional, compondo com outros instrumentos da política pública estadual (avaliações do Saesp, metas do Idesp, gestão por resultados) para promoção da qualidade da rede oficial de ensino.

A experiência internacional tem indicado que programas de *accountability* podem induzir mudanças, por exemplo, oferecendo o incentivo necessário para que o diretor efetive demissões de professores incompetentes com apoio dos demais professores (FERNANDES; GREMAUD, 2009). Para Fernandes e Gremaud (2009), nos países em que essas medidas foram adotadas o desempenho dos estudantes tendeu a crescer de forma acelerada. Os autores acreditam que esses programas podem alterar condutas de professores, diretores e gestores, proporcionando aos estudantes um ensino de melhor qualidade. Para isso, é fundamental identificar e divulgar boas práticas, disseminando os procedimentos didático, pedagógicos e institucionais que impactam o desempenho dos alunos.

A entrada em cena da Prova Brasil a partir de 2005 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) visou a agregar à perspectiva de avaliação para o diagnóstico a noção de *accountability*, apoiada principalmente na fixação de metas para redes e

escolas e na divulgação dos resultados (FERNANDES; GREMAUD, 2009). Para a realidade brasileira, argumenta Fernandes (2007), um sistema educacional ideal “seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem” (FERNANDES, 2007, p. 7). Na opinião de Fernandes (2007), o grande aliado dessa política é a opinião pública local que, desde então, estaria mais fundamentada para cobrar seus representantes por melhorias na educação, fortalecendo os mecanismos de controle social da educação, por exemplo, cobrando dos prefeitos que não cumprirem as metas do IDEB.

## **Discurso crítico de problematização da avaliação externa**

Em contraposição ao discurso economicista, uma leitura de mundo crítica tem se filiado a um discurso pedagógico marcado por valores como a democratização e a transformação social. Esse discurso pedagógico trabalha com a perspectiva de uma formação humana não subordinada aos imperativos do mercado e vinculada a um projeto de cidadania ativa e transformadora, identificado com aspirações dos grupos menos favorecidos da população (SOUSA; OLIVEIRA, 2010; AFONSO, 2009).

O discurso crítico foi gestado pela aliança histórica entre setores da intelectualidade e da burocracia pública com os movimentos sociais da educação, incluindo associações científicas, sindicatos, organizações não governamentais. Ao longo do tempo, o discurso crítico (nível ideológico) desdobrou-se em três posicionamentos diferentes em relação às avaliações externas (nível argumentativo): apoio crítico; recusa propositiva e recusa categórica, que serão discutidos a seguir.

## **Apoio crítico**

Este posicionamento crítico-propositivo em relação às avaliações em larga escala reconhece a utilidade dessas avaliações, mas questiona os usos indevidos de seus resultados, como por exemplo: 1) alocar mais recursos para as escolas com melhores resultados, como forma de premiação do mérito; 2) definir bônus para professores em função do desempenho dos alunos; 3) estabelecer *rankings* para estimular a competição entre escolas e redes; 4) considerar os índices da avaliação externa como indicador principal/único de qualidade de ensino (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Sob certas condições e usos, argumentam Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), as avaliações em larga escala têm potencialidades para produzir avanços no conhecimento do universo educacional e apontar questões fundamentais relativas ao conjunto do sistema. Para alguns autores, as avaliações externas nacionais e internacionais evidenciaram as dificuldades das escolas em garantir o domínio de conhecimentos básicos a todos os alunos, além de suscitar a atenção da população ao tema da avaliação e da qualidade do ensino (MACHADO; ALAVARSE, 2014; ARAÚJO; TENÓRIO, 2017; MÓRICONI; BAUER, 2017).

Desse ponto de vista, um indicador de fácil compreensão como o IDEB, ainda que limitado (por monitorar apenas o aumento da aprovação e do desempenho), representa um avanço para a política educacional, por incluir na apreciação da qualidade escolar os resultados do processo de escolarização, e não apenas os tradicionais indicadores de acesso, permanência e fluxo escolar. O IDEB agregou transparência e objetividade no debate público sobre os resultados do processo educativo que, mesmo não sendo representativos de toda qualidade escolar, são elementos essenciais para a produção dessa qualidade (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013; MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Para Sousa, Pimenta e Machado (2012), o IDEB é um fator indutor de maior atenção aos resultados de desempenho de alunos por parte dos gestores das redes municipais, servindo inclusive de modelo para os sistemas de avaliação dos municípios. Para os pesquisadores, há evidências de que os municípios com sistema próprio de avaliação externa obtiveram crescimento nos indicadores do IDEB. Esses municípios conseguiram maior controle do processo pelos gestores locais, além de maior participação dos atores – diretores, professores, comunidade.

Argumentando em termos de prós e contras, Sousa, Pimenta e Machado (2012) salientam algumas preocupações, riscos, limites ou fragilidades dos processos de avaliação externa para as redes municipais. Entre esses riscos, está o excesso de provas oficiais nas escolas, a fragilidade técnica de avaliações empreendidas pelos municípios, a supervalorização de provas como instrumento de avaliação, a concentração curricular nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e a ausência de modalidades de avaliação alternativas ou complementares (autoavaliação das escolas, por exemplo).

Bonamino (2016, p. 125) põe em relevo o foco excessivo das avaliações nacionais e subnacionais “nas medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas”. A autora salienta que esse desinteresse do sistema avaliativo pelas “medidas contextuais” compromete, inclusive, o processo de reflexão dos professores e diretores brasileiros em torno dos resultados das avaliações externas ou dos indicadores sintéticos (como o IDEB), quando não acompanhados de informações sobre as características das escolas avaliadas.

Seguindo esse fio de argumentação, Gatti (2013, 2014) também sublinha alguns limites do desenho avaliativo oficial para oferecer elementos pedagógicos para a renovação do ensino, mesmo nas duas áreas avaliadas. Tal como se praticava nos primórdios da avaliação de sistemas no Brasil, falta dar destaque e divulgação aos fatores intervenientes nos desempenhos escolares, orientando as políticas educacionais sobre quais condições precisam ser alteradas com vistas a melhorar o ensino oferecido nas escolas públicas. Para a autora, mesmo com toda sofisticação metodológica, falta lastro educacional e pedagógico mais denso para as avaliações externas e, principalmente, mais discussão pública acerca da validade política, teórica e técnica das avaliações.

Com base em dados sobre os efeitos negativos da pobreza no IDEB, Horta Neto (2013) salienta o problema técnico e político (a injustiça com alunos e educadores) de se ranquear escolas pelo índice, uma vez que o nível socioeconômico afeta consideravelmente os resultados, o que evidencia a necessidade de outras políticas sociais para enfrentar o problema de desigualdades sociais que se transmitem em desigualdades escolares. A

divulgação dos resultados do IDEB pela mídia na forma de *ranking* acaba desviando o foco da reflexão sobre a realidade educacional, além de ignorar o grau de incerteza inerente ao indicador (TRAVITZKI, 2020).

Na investigação sobre as três gerações da avaliação em larga escala no Brasil, Bonamino e Sousa (2012) se detêm sobre as considerações acerca dos riscos e potenciais das avaliações de segunda e terceira geração para o currículo e práticas escolares. Contraditoriamente, as avaliações associadas a diferentes graus de responsabilização, por um lado, impactaram de maneira preocupante o currículo e as práticas – em muitos casos, levando a um estreitamento curricular e ao foco excessivo na preparação para os testes, apoiada em avaliações internas de aprendizagem a partir do modelo dos testes padronizados; por outro lado, propiciaram “uma discussão mais informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos de ensino fundamental e médio” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386-387).

A primeira geração de avaliações externas, de caráter amostral, consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas (simbólicas ou materiais) para as escolas e para o currículo escolar. Não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas, não possibilitando, portanto, políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Por sua vez, as avaliações de segunda geração (com consequências simbólicas ou responsabilização branda – publicização dos resultados, por exemplo) e de terceira geração (com consequências materiais ou responsabilização forte – pagamento de bônus ou prêmios, por exemplo) têm maior poder indutor, mas trazem, contraditoriamente, maiores riscos para a concretização do direito à educação de qualidade para todos os estudantes (BONAMINO; SOUSA, 2012). Contudo, na perspectiva das autoras, os riscos parecem estar relacionados muito mais ao desenho das políticas de responsabilização (a partir do uso dos resultados aferidos) do que ao desenho propriamente dito das avaliações externas como modalidade avaliativa, ou seja, a limitação está relacionada especialmente à interpretação distorcida do significado pedagógico de seus resultados.

Em estudo a respeito dos sistemas estaduais de avaliação, Sousa e Oliveira (2010) identificaram a tendência dos gestores estaduais em defender as tais “consequências fortes”. Por certo, uma das características mais marcantes da política educativa de vários entes federados tem sido o controverso bônus pago às equipes escolares em função do desempenho dos estudantes em avaliações standardizadas, tomado como critério central da avaliação docente (SOUSA, 2008). O caso de São Paulo é emblemático da situação dos sistemas de avaliação em nível estadual, como demonstram Sousa e Oliveira (2010), no que diz respeito aos impactos das avaliações em larga escala no currículo e nas práticas escolares. Para os pesquisadores, o governo estadual, eximindo-se de sua cota de responsabilidade, fomenta uma cultura avaliativa meritocrática com responsabilização unilateral de alunos (pela não aprendizagem) e de professores (pelas dificuldades no ensino).

Machado e Alavarse (2014, p. 430) rejeitam as políticas de responsabilização do magistério baseadas na meritocracia e na distribuição de bônus, enfatizando que não é

possível aferir o desempenho dos profissionais das escolas apenas pelos resultados dos alunos. Para avaliar escolas e professores, outros elementos do universo escolar precisam ser considerados (alguns certamente passíveis de quantificação), demandando outros instrumentos e procedimentos avaliativos (ALAVARSE, 2013).

Do ponto de vista do apoio crítico, é preciso haver diálogo entre as modalidades internas (avaliação de aprendizagem feita pelo professor; autoavaliação institucional) e a avaliação externa e em larga escala, como ponto de apoio para uma escolarização de sucesso para todos, bem como para fomentar uma cultura de interpelação sistemática sobre as práticas escolares e os resultados educativos (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013; ALAVARSE, 2013; MACHADO; ALAVARSE, 2014).

## **Recusa propositiva**

Este posicionamento desenvolve uma crítica contundente às políticas educacionais meritocráticas e gerencialistas que se legitimam por certos desenhos e usos de avaliações externas centralizadas, mas que não chegam a recusar os procedimentos de avaliação em larga escala: na verdade, este ponto de vista é bastante propositivo ao repensar o lugar das avaliações de sistema de forma articulada à avaliação institucional da escola pública.

Freitas (2007) é um crítico contumaz das formas de implementação das políticas de avaliação de sistema (MEC-INEP – Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), baseadas em responsabilização unilateral ou vertical. O autor acredita ser um grande equívoco analisar a educação básica brasileira apenas por meio do IDEB, destacando dois problemas relacionados ao indicador: 1) a pressão autoritária do governo federal sobre os municípios para assumir metas do IDEB em troca de verbas, o que poderá levar os prefeitos a liberar o fluxo do sistema de suas escolas, por meio de mecanismos de aprovação automática; 2) a ocultação nas médias estatísticas do IDEB da exclusão internalizada dos alunos oriundos das camadas populares.

Na opinião do autor, seria muito melhor uma medição baseada no custo aluno/qualidade ou um indicador mais amplo e sensível às desigualdades sociais. Assim, propõe uma responsabilização bilateral do Estado e da escola (qualidade negociada), com foco na articulação da avaliação institucional com a avaliação em larga escala, no nível local do sistema educacional, ou seja, nos municípios. Sugere, ainda, que a avaliação em larga escala (ou de sistema) devem ser destinadas, preferencialmente, não para avaliar as escolas, mas à avaliação das políticas públicas educacionais. Para Freitas (2007), é preciso criar uma parceria entre escola e governo local, pela articulação de processos de autoavaliação com avaliação de sistemas feita pelos municípios.

Em nível municipal, uma avaliação da rede de ensino, conduzida pelos conselheiros municipais de educação e desenhada com a participação dos professores, tem melhores condições de se constituir com legitimidade técnica (construindo matrizes curriculares de referência mais próximas do praticado em sala de aula, por exemplo) e legitimidade política. Isso favoreceria a aceitação da avaliação e o uso dos resultados pelos profissionais do magistério. Nesse sentido, os sistemas municipais de avaliação – ancorados tanto em processos de avaliação institucional como em processos de avaliação em larga escala –

se justificam pela proximidade do gestor municipal com a realidade escolar. O papel do governo federal seria o de apoiar financeira e tecnicamente a implantação dos sistemas municipais de avaliação (FREITAS, 2007; FREITAS *et al.*, 2014).

Freitas (2007) propõe também instituir a obrigatoriedade da avaliação institucional participativa em todas as escolas da rede municipal. A avaliação institucional, via processo de autoavaliação, deverá estabelecer um elo entre os dados da avaliação interna dos alunos, feita pelo professor, e os dados da avaliação externa dos alunos, feita pelo sistema, que precisam ser reconhecidos como pertencendo à escola para impactar a qualidade do ensino (FREITAS *et al.*, 2014).

Em suma, o autor não é contra a existência de avaliação externa em larga escala, nem contra a existência de índices de desempenho dos alunos, mas posiciona-se contra o uso da avaliação externa para políticas de responsabilização vertical, que pressiona os municípios a toda sorte de armadilhas para aumentar seus desempenhos como forma de obter recursos. Para Freitas (2005, 2007), a avaliação em larga escala tem lugar principalmente como um dispositivo da avaliação institucional, na forma de um sistema de monitoramento de desempenho dos alunos, para subsidiar a reflexão no interior dos processos de avaliação institucional<sup>4</sup>.

Esse posicionamento que prioriza a municipalização da avaliação externa articulada com autoavaliação da própria escola expressa uma concepção sobre a mudança escolar: ela não poderia ser fomentada desde um centro pensante e técnico até a ponta do sistema. Ou seja, a mudança não é produto de um centro difusor, bastando persuadir os atores locais, mas sim “uma *construção local apoiada*” (FREITAS, 2005, p. 924, grifo no original). A construção local deve partir de um desafio feito a cada escola, que deve pautar suas demandas por condições de trabalho aos órgãos centrais ao mesmo tempo em que se compromete a repassar aos seus alunos os benefícios das condições de trabalho adicionais (FREITAS, 2005).

Enfim, o embate de Freitas não é com as avaliações em larga escala em si, mas com a intencionalidade das grandes corporações privadas, que almejam o controle ideológico do sistema educacional por meio de políticas ancoradas em certos usos dos resultados das avaliações externas, com interesse em não deixar nada de fora e até “medir a alfabetização em crianças de 8 anos” (FREITAS, 2012, p. 392). Desse ponto de vista, a articulação da responsabilização com meritocracia e privatização tem trazido consequências negativas à educação pública, entre as quais:

a) o estreitamento curricular e o apostilamento das redes públicas como forma de garantir o alinhamento entre o ensinado e o avaliado, restringindo a formação da juventude a conhecimentos básicos (leitura, matemática, ciências) demandados pelo mercado de trabalho (FREITAS, 2012);

b) os estratagemas para produzir artificialmente bons desempenhos nos testes externos – exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem ou bloqueio na matrícula de alunos de risco, segregação dos estudantes em turmas com alto (os que seguram a

---

**4-** Em Campinas, a rede municipal com apoio de professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP construiu um sistema próprio de avaliação de desempenho dos alunos de forma articulada com uma política de autoavaliação institucional participativa da escola (SORDI; SOUZA, 2009).

média) e baixo desempenho; professores que ajudam os alunos a realizar os exames, e outros artifícios que distorcem os resultados da avaliação (FREITAS, 2012);

c) a culpabilização dos gestores e professores dos estabelecimentos escolares por desempenhos insatisfatórios dos estudantes nos testes externos, reforçada por programas de remuneração variável dos profissionais da educação básica em função do desempenho dos alunos nas avaliações externas (FREITAS *et al.*, 2014; FREITAS, 2016).

Para Minhoto (2013), o grande problema está em quantificar um único fator, o desempenho do aluno, para garantir um julgamento justo sobre a qualidade do ensino de uma escola ou de toda uma rede de ensino. Nesse sentido, em nível da política pública, “é preciso criar a cultura de avaliar a qualidade dos sistemas de ensino tendo em vista um número maior de variáveis que não apenas aquela gerada pela boa aferição do que os alunos sabem e são capazes de fazer” (MINHOTO, 2013, p. 141), de forma a apreender as contradições sociais que contextualizam os desempenhos escolares.

Discutindo as repercussões e as tensões geradas pelas avaliações externas em escolas municipais da Baixada Fluminense, Amaro (2013) também defende que as avaliações em larga escala podem se revestir de possibilidades quando ancoradas no conceito de qualidade negociada. Em outras palavras, as informações produzidas pelas avaliações externas precisam se articular com a avaliação institucional da escola, na perspectiva da qualidade social da escola pública (SORDI *et al.*, 2021).

## **Recusa categórica**

De acordo com Mendes *et al.* (2015), uma verdadeira *avaliocracia*<sup>5</sup> – constituída por *experts* – tem emprestado sua credibilidade intelectual para legitimar os testes padronizados das avaliações em larga escala dos produtos escolares, utilizadas para imprimir ingerências nos sistemas educativos e nas escolas, corrompendo/deformando o conceito de autonomia escolar em prol da lógica do mercado na educação pública (cheque-ensino, escolas administradas por concessão etc.) da ampliação e naturalização das desigualdades escolares.

Em contraposição a essa *avaliocracia*, os autores defendem o engajamento dos pesquisadores da universidade em projetos de ensino, pesquisa e extensão com as escolas, com ênfase em processos de autoavaliação como estratégia de resistência às avaliações externas e de promoção da qualidade social (e negociada) da escola pública. A avaliação institucional e os procedimentos de autoavaliação apresentam-se com uma lógica oposta à das avaliações em larga escala (MENDES *et al.*, 2015).

No contexto da nova ordem econômica, o trabalhador é individualmente responsabilizado por sua desatualização tecnológica e profissional, sendo pressionado ao desenvolvimento permanente de novas competências ao longo da vida. Para os pesquisadores, a medição pontual das avaliações em larga escala não resolve a questão da qualidade do ensino, mas funciona como legitimação da escola dual (escola para os mais

---

**5-** Para Correia (2010), a *avaliocracia* é uma rede de tecnocratas altamente especializados que produz uma linguagem técnica sofisticada e instrumentada no campo da avaliação, mas distante das atividades educativas propriamente ditas.

ricos e escola para os mais pobres), conformando um currículo mínimo destinado apenas aos segmentos sociais de menor renda (MENDES *et al.*, 2015).

Em nível internacional, o PISA vem fomentando o mercado educacional de elaboração de testes, de produção de material didático e formação docente com foco nas competências e habilidades aferidas nos testes padronizados. No Brasil (anos 1990), dentro do quadro de expansão do neoliberalismo, os organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, com apoio das corporações privadas, impulsionam com vigor a implementação das avaliações estandardizadas para a classificação das escolas de acordo com os resultados obtidos pelos alunos. Esses agentes privados potencializados pela mídia conservadora atuam como agentes reguladores do poder público, na definição dos rumos das políticas educacionais (MENDES *et al.*, 2015).

Os autores consideram as avaliações em larga escala parte integrante de uma agenda global para a educação dos países que trabalha, em última instância, para privatizá-la. Esse movimento de privatização pode ocorrer de diversas maneiras, como propostas de cheque-ensino para os pais escolherem as escolas ou até mesmo a concessão da administração de escolas públicas para a iniciativa privada. Nesse sentido, os pesquisadores defendem uma avaliação formativa que reforça o poder dos atores locais na definição e legitimação da qualidade dos estabelecimentos educativos (MENDES *et al.*, 2015, p. 1288).

A proposta consiste em construir reações desde o interior da escola às avaliações produtocentradas e aos efeitos das aprendizagens utilitaristas que subtraem da juventude “oportunidades de desenvolvimento humano, especialmente no campo dos valores, desprezados nas formas hegemônicas de avaliação que respondem aos interesses mercadológicos” (MENDES *et al.*, 2015, p. 1288).

De acordo com Saul (2015), o Estado avaliador instituiu um sistema de controle por meio de medidas de avaliação, no quadro de uma racionalidade técnica, a serviço de uma educação domesticadora, que impõe a estrutura curricular, procedimentos de ensino, processo de formação e regulação do trabalho docente e a avaliação da aprendizagem no interior das escolas. Esse sistema de controle responsabiliza os profissionais da educação pela má qualidade da educação ao mesmo tempo em que estimula o mercado educacional (LIBÂNEO, 2018; CUNHA; MÜLLER, 2018).

A avaliação educacional tem servido a propósitos de uma educação domesticadora – ao colocar os educandos numa atitude passiva diante de conhecimentos prontos, não significativos, e distantes de “uma leitura crítica da realidade, com perspectivas de transformá-la” (SAUL, 2015, p. 1303). A autora também questiona o valor do conhecimento aferido por avaliações em larga escala aplicadas em crianças e adolescentes que vivem em contextos marcados por injustiças, exclusão e violência.

Evangelista e Leher (2012, p. 10) alertam para a existência uma “agenda do capital para a educação”, impulsionada no país pelo movimento Todos Pela Educação (TPE), em torno de algumas ideias: currículo baseado em competências básicas, metas educacionais aferidas por avaliações centralizadas, responsabilização punitiva de escolas e professores e uniformização da pedagogia nas escolas. Segundo os autores, esta última favorece o processo de expropriação dos conhecimentos dos professores pelas grandes corporações produtoras de apostilas, cartilhas e livros didáticos.

Na perspectiva da recusa categórica às avaliações externas, há a primazia da autoavaliação no processo de qualificação da escola. A definição dos indicadores e metas de qualidade, portanto, seria tarefa dos coletivos de cada escola. Nesse sentido, o centro da luta pela qualidade estaria essencialmente na ponta do sistema, cabendo ao poder central atender as demandas das escolas, com uma regulação mínima que não ultrapassa o monitoramento da qualidade do serviço educativo que foi autonomamente estabelecida pela instituição escolar.

## **Continuum argumentativo**

A seguir, apresenta-se um quadro sinótico com as principais características distintivas das zonas argumentativas do debate sobre avaliações externas e em larga escala no Brasil.

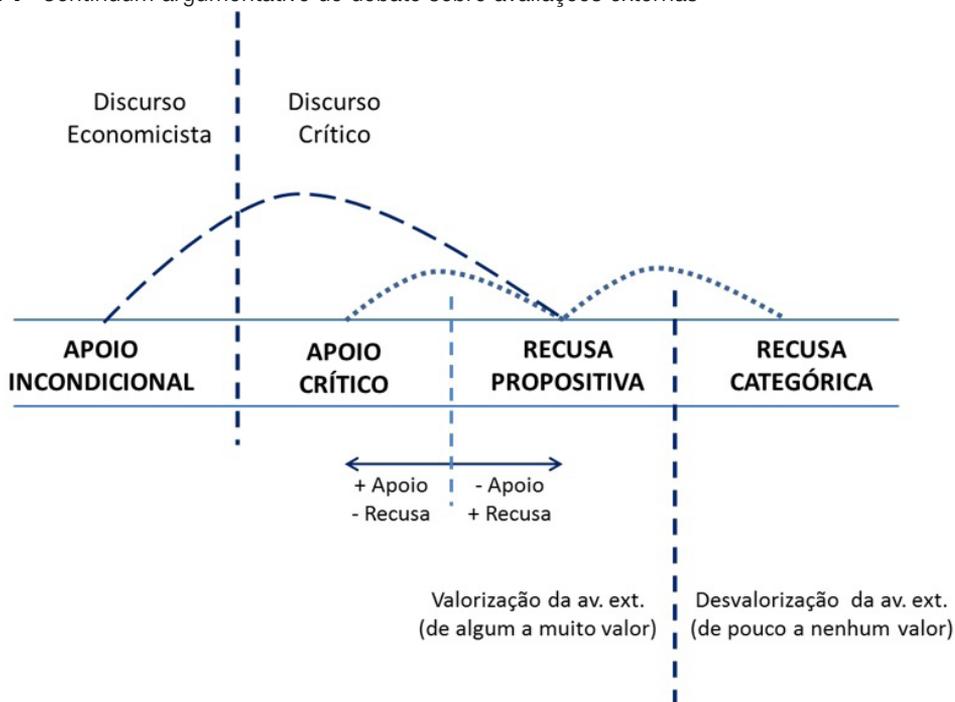
**Quadro 1-** Quadro sinótico das zonas argumentativas do debate sobre avaliações externas

<b>Apoio incondicional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Defesa das avaliações em larga escala e do uso de resultados para estimular a competição entre escolas</li> <li>• A mudança da qualidade é gerada essencialmente do centro do sistema para as redes e escolas</li> <li>• Valoriza conteúdos/competências básicas (leitura, resolução de problemas, ciências) para a formação do trabalhador qualificado</li> <li>• Utiliza os resultados para avaliar (e responsabilizar) a escola, educadores e gestores locais</li> </ul>
<b>Apoio crítico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhece potencialidades e limites nas avaliações em larga escala, contestando desusos para estimular a competição entre escolas</li> <li>• Valoriza os conhecimentos básicos aferidos pelos testes padronizados, mas contesta a redução do currículo ao que é avaliado pelos testes</li> <li>• A mudança da qualidade é gerada também a partir do centro do sistema desde que haja apropriação pelas escolas</li> <li>• Defesa do uso de resultados também para avaliar as políticas e as instâncias governamentais</li> </ul>
<b>Recusa propositiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Municipalização da avaliação em larga escala como dispositivo da avaliação institucional das escolas / uso apenas diagnóstico das avaliações externas em nível federal</li> <li>• Crítica do reducionismo dos conhecimentos valorizados pelas provas padronizadas e defesa de uma formação ampla e crítica das crianças e jovens</li> <li>• A mudança é gerada essencialmente por um pacto de qualidade entre a escola e o poder local (municípios)</li> <li>• Responsabilização bilateral estado-escola</li> </ul>
<b>Recusa categórica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recusa ou desvalorização das avaliações em larga escala e defesa da autoavaliação como estratégia de resistência</li> <li>• Defesa da qualidade social e da formação para transformação social</li> <li>• A mudança é gerada essencialmente a partir do interior da escola</li> <li>• Primazia da autonomia da escola e da ação do Estado no oferecimento de condições para a qualidade</li> </ul>

Fonte: Elaboração dos autores.

Em seguida, com o objetivo de oferecer uma síntese gráfica capaz de apreender os diálogos e tensões da controvérsia em questão, apresentamos o diagrama do *continuum* argumentativo do debate sobre avaliação externa (Figura 1).

**Figura 1-** *Continuum* argumentativo do debate sobre avaliações externas



Fonte: Elaboração dos autores.

A ilustração possibilita uma visão esquemática das zonas que constituem o *continuum* argumentativo (apoio incondicional, apoio crítico, recusa propositiva, recusa categórica) da controvérsia das avaliações padronizadas, incluindo diferenciações dentro de uma mesma zona e/ou posições de fronteira (“quase incondicional” e “quase recusa”). No diagrama, é possível perceber as linhas de divisão ideológica e pragmática que definem potenciais campos constituídos por uma ou mais zonas argumentativas.

Partindo de um ponto imaginário ao centro do *continuum*, os posicionamentos seguem em direção aos extremos. O deslocamento à esquerda vai em uma gradação crescente de mais apoio e menos recusa, enquanto o deslocamento à direita vai em uma gradação crescente de menos apoio e mais recusa. As gradações pela combinação inversa de graus de apoio e de recusa visam a dar conta da complexidade dos posicionamentos/argumentações em questão, especialmente das zonas argumentativas mais ao centro, uma vez que seus pontos de vista e argumentos operam em termos de prós e contras das avaliações em larga escala.

As linhas curvas que partem da zona argumentativa tomada por referência (no caso, recusa propositiva, mas poderia ter sido qualquer outra) buscam representar o maior ou menor diálogo/tensão entre as diferentes posições. A tendência é haver mais diálogo e menos tensão entre zonas argumentativas vizinhas (linhas curvas com pontilhados redondos e menos espessos). Por sua vez, existe a tendência de haver mais tensão e

menos diálogo entre zonas argumentativas mais distantes (linha curva com pontilhados quadrados e mais espessos). A ideia de considerar ao mesmo tempo a combinação de graus de diálogo e graus de tensão com sinais opostos busca representar a complexidade da relação discursiva, por meio da unidade complexa do binômio diálogo-tensão.

Cruzando verticalmente o *continuum* temos duas linhas de divisão. Do lado esquerdo, a linha ideológica recorta dois campos: um do discurso economicista e um do discurso crítico. Esses discursos-fonte são a matriz ideológica das zonas argumentativas, recortando dois campos – cada qual com seu mínimo ideológico comum. Sob esse ângulo, as zonas argumentativas são desdobramentos pragmáticos de seus respectivos discursos ideológicos. Já do lado direito do *continuum*, há a linha pragmática que também recorta dois campos: o da valorização das avaliações externas (posições que variam de algum a muito valor, quanto mais à esquerda do *continuum*) e o campo da desvalorização das avaliações externas (com posições que variam de pouco a nenhum valor, quanto mais à direita do *continuum*). Há uma linha menos nítida, que corta verticalmente o ponto de divisão imaginário do *continuum*, uma espécie de marco zero do constructo teórico proposto. Essa linha qualitativa (linha de referência para a categorização das zonas argumentativas) opõe um campo do apoio a um campo da recusa. Essa segmentação vertical em linhas de divisão (ideológica, pragmática e qualitativa) marca graficamente diferentes níveis de tensão na esfera pública acadêmica em relação ao debate sobre avaliações em larga escala.

É importante esclarecer que não se trata de uma classificação de autores, mas de movimentos argumentativos, ainda que os autores sejam o ponto de partida e a referência inevitável, uma vez que as manifestações discursivas analisadas são sempre assumidas por sujeitos. Contudo, um mesmo autor poderá fazer movimentos argumentativos distintos, principalmente em zonas avizinhas, sem comprometer a coerência do seu discurso.

## Considerações finais

O embate entre um discurso economicista e um discurso crítico ganha contornos específicos na arena da avaliação da escola básica, operando como tensão geradora do espectro de posicionamentos político-pedagógicos, no caso, as zonas de um *continuum* argumentativo, prototipicamente delimitadas como: apoio incondicional; apoio crítico; recusa propositiva; recusa categórica. A tendência de tensão e de diálogo entre as zonas argumentativas depende da distância (ou proximidade) entre elas no *continuum*, mas também das linhas de divisão ideológica, qualitativa e pragmática que recortam o interdiscurso da avaliação, mimetizando em abstrata miniatura uma realidade heterogênea e complexa de lutas discursivas concretas.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p.135-153, jun. 2013.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. 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.

AMARO, Ivan. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.

ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos; TENÓRIO, Robinson Moreira. Resultados brasileiros no Pisa e seus (des)usos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 344-380, maio/ago. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoevski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARROS, Maria Camila Mourão Mendonça; TAVARES, Priscilla de Albuquerque; MASSEI, William. O desenvolvimento da educação no Estado de São Paulo: sistema de avaliação do rendimento escolar, plano de desenvolvimento da educação e bonificação variável por desempenho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2009.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp. p. 1367-1382, dez. 2015.

BONAMINO, Alicia. A evolução do SAEB: desafios para o futuro. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

CALDERÓN, Adolfo-Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação em larga escala na educação básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília, DF: INEP, 1999.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O desafio da qualidade. *In*: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo (org.). **O Brasil tem jeito?: educação, saúde, justiça e segurança**. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 35-72.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 1, jan./mar. 2000.

CORREIA, José Alberto. La “evaluocracia”: el papel de la evaluación en la legitimación y reconstrucción institucional de la educación. **Avances en Supervisión Educativa**, Madrid, n. 13, p. 1-9, 2010.

CUNHA, Eduardo Carlos Souza; MÜLLER, Eucinéia Regina. Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 17, n. 29, p. 143-163, 2018.

DALMON, Danilo Leite; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe Michel (org.). **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: SM, 2018. p. 112-133.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 10, n. 15, 2012.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, DDF: INEP, 2007.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. *In*: VELOSO, Fernando *et al.* (org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FINI, Maria Inês; SANTOS, André Vitor. Currículo comum, avaliações externas e qualidade da educação. Entrevista de Maria Inês Fini concedida a André Vitor dos Santos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 191-202, jan./abr. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Por que bônus não funciona? **Blog Avaliação Educacional**, Campinas, 06 jul. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com>. Acesso em: 03 abr. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernadete. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio 2014.

GATTI, Bernadete. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69.

HORTA NETO, João Luiz. IDEB: limites e usos do indicador. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 149-161.

JANUARIO, André Alves. **Pesquisa em eficácia escolar no Brasil: um estudo sobre a produção científica brasileira com foco nos fatores relacionados à eficácia escolar (2005-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz *et al.* Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1283-1298, dez. 2015.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (Orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 137-148.

MORICONI, Gabriela; BAUER, Adriana. avaliações e pesquisas educacionais internacionais: entrevista com Andreas Schleicher. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 630-640, maio/ago. 2017.

PASQUALI, Luiz. O papel da psicometria na testagem em educação e psicologia. **Revista Examen**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 179-183, jan./jun. 2018.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1299-1311, dez. 2015.

SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva (org.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem**. Campinas: Millennium, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de *et al.* Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716-753, 2021.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela 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.

SOUSA, Sandra Zákia; PIMENTA, Cláudia Oliveira; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

TRAVITZKI, Rodrigo. Qual é o grau de incerteza do IDEB e por que isso importa? **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, abr./jun. 2020.

*Enviado em: 25.03.2021*

*Revisado em: 09.05.2022*

*Aprovado em: 20.06.2022*

**Editor:** Fernando Rodrigues de Oliveira

**Renato Melo Ribeiro** é doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP); Educador (servidor não docente) da Comissão de Estágios, Estudos Independentes e TCC da FE/USP.

**Sandra Zákia Sousa** é doutora em educação; professora na pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pesquisa e publica na área de educação, com ênfase em política, planejamento e avaliação educacional.