



AVALIAÇÕES EXTERNAS DAS APRENDIZAGENS COMO ELEMENTO DE PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL

EXTERNAL ASSESSMENTS OF LEARNING AS A PLANNING ELEMENT FOR MUNICIPAL PUBLIC EDUCATION ACTIONS

LAS EVALUACIONES EXTERNAS DE LOS APRENDIZAJES COMO ELEMENTO DE PLANIFICACIÓN DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS MUNICIPALES

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



Casagrande, Samir

Universidade Federal da Fronteira Sul

Bittencourt, Zoraia Aguiar

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Artigo recebido em: 20/10/2022

Aprovado em: 27/06/2023

Resumo: O artigo apresenta um estudo teórico acerca das avaliações externas como elemento propositivo de avaliação diagnóstica do trabalho do professor, da rede de ensino e do contexto educacional. Além disso, são apontadas algumas concepções da ampliação da avaliação externa que contrariam a retórica de que, sob uma perspectiva empresarial, a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica da educação pública. O texto está estruturado em três partes. Na primeira parte, analisa-se a avaliação externa da aprendizagem escolar e os seus aspectos legais. Na sequência da análise, foi mostrado o discurso enraizado nos preceitos estáticos e classificatórios, bem como nos preceitos excludentes da educação na perspectiva única de resultado. Para finalizar, o esforço de análise e de argumentação consistiu-se em identificar a avaliação como elemento diagnóstico da prática pedagógica na educação pública, podendo tornar-se uma alternativa para a busca de um resultado de desempenho escolar de melhor qualidade.

Palavras-chave: Avaliação externa. Aprendizagem. Diagnóstico.

Abstract: The article presents a theoretical study about external evaluations as a propositional element for the diagnostic evaluation of the teacher's work, the teaching network and the educational context. In addition, some conceptions of the expansion of external evaluation are pointed out that contradict the rhetoric that, from a business perspective, the school could generate better results than under the logic of public education. The text is structured in three parts. In the first part, the external evaluation of school learning and its legal aspects are analyzed. Following the analysis, the discourse rooted in static and classificatory precepts was shown, as well as in the exclusionary precepts of education in the single perspective of result. Finally, the analysis and argumentation effort consisted in identifying the evaluation as a diagnostic element of the pedagogical practice in public education, being able to become an alternative for the search for a better quality school performance result.

Keywords: External evaluation. Learning. Diagnosis.

Resumen: El artículo presenta un estudio teórico sobre las evaluaciones externas como elemento propositivo para la evaluación diagnóstica del trabajo docente, de la red docente y del contexto educativo. Además, se señalan algunas concepciones de la expansión de la evaluación externa que



contradicten la retórica de que, desde una perspectiva empresarial, la escuela podría generar mejores resultados que bajo la lógica de la educación pública. El texto está estructurado en tres partes. En la primera parte se analiza la evaluación externa de los aprendizajes escolares y sus aspectos legales. Tras el análisis, se mostró el discurso arraigado en preceptos estáticos y clasificatorios, así como en los preceptos excluyentes de la educación en la única perspectiva de resultado. Finalmente, el esfuerzo de análisis y argumentación consistió en identificar la evaluación como un elemento diagnóstico de la práctica pedagógica en la educación pública, pudiendo convertirse en una alternativa para la búsqueda de un resultado de mejor calidad en el desempeño escolar.

Palabras clave: Evaluación externa. Aprendizaje. Diagnóstico.

INTRODUÇÃO

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um fundo coletivo, composto pela contribuição dos 26 Estados e do Distrito Federal, que tem o objetivo de redistribuir os recursos de forma a diminuir as desigualdades educacionais no país, conforme disposto nos Art. 212 e 212-A da Constituição Federal (1988).

A Lei n. 14.113/2020 estabelece nova composição de recursos para a educação. Com a nova Lei, além das fontes de receita de impostos e de transferências constitucionais dos Estados, Distrito Federal e Municípios, integram a composição do FUNDEB os recursos provenientes da União (impostos) a título de complementação aos entes federados que não atingiram o valor mínimo por aluno/ano ou que efetivaram as condicionalidades de melhoria de gestão e alcançaram a evolução dos indicadores sobre atendimento e melhoria de aprendizagem com a redução das desigualdades.

Entre os principais critérios de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão para fins de distribuição da Complementação do Valor Aluno Ano Rendimento (VAAR) estão o provimento do cargo ou função de gestor escolar, o regime de colaboração entre Estado e Município para aplicação da avaliação externa do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) e, por último, ter os referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A avaliação externa, por vezes, pode ser observada sob uma perspectiva empresarial constituída por elementos que remetem à "punição", e não como um mecanismo de "análise diagnóstica" do desempenho escolar, possível para redimensionar recursos e mecanismos didático-pedagógicos para qualificar a educação. Nessa perspectiva, vamos discutir a avaliação externa das aprendizagens como um mecanismo de planejamento, em que o resultado da avaliação possa servir como elemento balizador da organização pedagógica escolar, da formação contínua dos professores e como um elemento de maior envolvimento dos pais e da comunidade escolar.

Assim, o estudo caracteriza-se como qualitativo, vale-se de dados bibliográficos e é ancorado no método dedutivo-analítico (CONSALTÉR; FÁVERO, 2019). Tem amparo teórico nos estudos de Hoffmann (1996), sobretudo na legislação brasileira vigente, especificamente na Lei n. 14.113/2020, na Resolução n. 1, de 27 de julho de 2022, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O texto está estruturado em três partes. Na primeira, analisamos a avaliação externa da aprendizagem escolar e seus aspectos legais. Na segunda parte, tentaremos mostrar o discurso da educação na perspectiva de resultado. Por fim, nosso esforço consiste em identificar a avaliação



como elemento diagnóstico da prática pedagógica na educação pública como alternativa para um resultado de melhor qualidade.

Avaliações externas das aprendizagens

As avaliações externas são um dos principais mecanismos para elaboração de políticas públicas no sistema de ensino, uma vez que elas redirecionam metas para as unidades escolares pelo bom desempenho das escolas. No contexto mundial, essas avaliações têm o objetivo de igualar a permanência do aluno na escola com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem (SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013). Werle (2010, p. 22) argumenta na seguinte direção:

Entende-se que a avaliação externa pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais. Avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema.

No Brasil, tais avaliações ganharam destaque em 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); em 1995, com a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC); em 1998, com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, no contexto atual do estado do Rio Grande do Sul, em 2007, com a Prova Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).

Assim, esses programas foram criados com a justificativa de fornecer informações sobre processos educacionais nas duas esferas, municipal e estadual, a fim de conduzir as políticas públicas de desempenho dos alunos (MACHADO, 2012). De modo geral, todas essas avaliações consistem em testes para averiguar as habilidades dos alunos, principalmente em Português e Matemática, visando ao alcance de bons resultados.

Ainda, estudos apontam que o apelo pela qualidade da educação pública, a partir dos indicadores de resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), repercutem no planejamento das ações escolares cotidianas, determinando o que se ensina na escola ou o que se deve ensinar (FISCHER, 2010).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por avaliações externas, com o objetivo de realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que possam interferir no desempenho dos alunos, para, então, mostrar a qualidade do ensino ofertado. Assim, os resultados visam a contribuir para a melhoria da qualidade e da eficiência do ensino.

O SAEB é composto por três avaliações externas: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A Provinha Brasil é outro tipo de avaliação externa aplicada para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras, com o objetivo de investigar as habilidades



desenvolvidas por essas crianças em Língua Portuguesa e Matemática. Já o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)⁹ avalia as escolas estaduais (urbanas e rurais) e foram avaliados os estudantes do 3º e 6º anos do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática.

No ano de 2022, a prova do SAERS passa a ser aplicada nas redes municipais de ensino, por meio do regime de colaboração entre estados e municípios, conforme prevê a Lei Federal n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e que, no inciso IV, estabelece o regime de colaboração entre estado e município, formalizado na legislação estadual e em execução nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020.

Assim, a metodologia de cálculo dos indicadores dessas avaliações, de acordo com a regulamentação do FUNDEB, considerará de forma obrigatória:

- I - o nível e o avanço – com maior peso para o avanço – dos resultados médios dos estudantes de cada rede pública, estadual e municipal, nos exames nacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, ponderados pela taxa de participação nesses exames e por medida de equidade de aprendizagem;
- II - as taxas de aprovação no Ensino Fundamental e Médio em cada rede estadual e municipal;
- III - as taxas de atendimento escolar das crianças e de jovens na Educação Básica presencial em cada ente federado, definida de modo a captar, direta ou indiretamente, a evasão no Ensino Fundamental e Médio (Lei Federal n. 14.113/2020).

No parágrafo 3º, da referida Lei Federal n. 14.113/2020, estabelece-se a medida de equidade de aprendizagem:

- I – será baseada na escala de níveis de aprendizagem, definida pelo Inep, com relação aos resultados dos estudantes nos exames nacionais referidos no inciso I do § 2º deste artigo; II – considerará em seu cálculo a proporção de estudantes cujos resultados de aprendizagem estejam em níveis abaixo do nível adequado, com maior peso para: a) os estudantes com resultados mais distantes desse nível; b) as desigualdades de resultados nos diferentes grupos de nível socioeconômico e de raça e dos estudantes com deficiência em cada rede pública. (BRASIL, 2020).

Cortez (2016) salienta que a avaliação externa deveria ter como foco o trabalho real desenvolvido na sala de aula, de modo que seus resultados sejam reflexos do que se ensina e do que se aprende no contexto escolar, possibilitando, desse modo, caminhos condizentes aos objetivos que ela propõe.

Conforme as orientações do SAERS, o diagnóstico produzido pode ser utilizado para planejar ações pedagógicas e de gestão, de modo a subsidiar o enfrentamento das dificuldades identificadas nos testes cognitivos e nos questionários contextuais, sejam elas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem ou a fatores intraescolares associados ao desempenho.

9 Fonte: <https://saers.caedufff.net/o-sistema/apresentacao/>.





O planejamento, para Gandin (1994), pode ser definido também como um conjunto de procedimentos que visam ao equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, propondo-se ao melhor funcionamento das escolas. Este permite uma reflexão sobre a atividade planejada e executada, de modo a oportunizar ao educador condições para que ele venha a elaborar a previsão das necessidades, de materiais e de recursos disponíveis, objetivando alcançar seus objetivos e resultados, de acordo com os prazos e as etapas previamente definidas.

Dessa forma, desenvolvemos, neste estudo, uma abordagem acerca da necessidade de entender as avaliações externas como elemento propositivo de avaliação diagnóstica do trabalho do professor, da rede de ensino e do contexto educacional. Além disso, apontaremos que algumas concepções da ampliação da avaliação externa contrariam a retórica de que, sob uma perspectiva empresarial, a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica da educação pública.

Para Freitas (2009 *apud* CONSALTER; FÁVERO, 2020), a avaliação externa em larga escala é um mecanismo de acompanhamento integral do desenvolvimento dos sistemas e das redes de ensino, objetiva recolher informações diversas e averiguar tendências no decorrer de um período, com intuito de reorientar políticas públicas. Tais regulamentações estão firmadas em legislações e documentos orientadores, os quais serão apresentados a seguir.

Avaliação externa da aprendizagem escolar e aspectos legais

Ao analisarmos aspectos legais da educação, temos como marco legal a Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro, publicada pelo Ministério da Educação, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que expressa a política e o planejamento educacional do país. Essas diretrizes são fundamentadas em relação à Constituição Federal (BRASIL, 1988), cujo Art. 206 define que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

O objetivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação é organizar e estruturar os princípios enunciados no texto constitucional para a sua aplicação a situações reais, que envolvem várias questões, entre elas: o funcionamento das redes escolares; a formação de especialistas e docentes; as condições de matrícula; aproveitamento da aprendizagem e promoção de



alunos; os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos para o desenvolvimento do ensino; a participação do poder público e da iniciativa particular no esforço educacional; a superior administração dos sistemas de ensino; e as peculiaridades que caracterizam a ação didática nas diversas regiões do país.

Considerando a multiplicidade de realidades do país, a LDB é uma lei indicativa e não resolutiva das questões do dia a dia. Portanto, ela trata das questões da educação de forma ampla, de modo que o detalhamento do funcionamento do sistema é objeto de Decretos, de Pareceres, de Resoluções e de Portarias. Partindo desses pressupostos, a LDB não pode deixar de discutir o que diz respeito à avaliação. Em seu Art. 13, a Lei diz que os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

Sobre a verificação do rendimento escolar, a LDB 9394/96, no inciso V do art. 24, define critérios para que a avaliação da Educação Básica (nível Fundamental e Médio) seja estruturada seguindo regras comuns de “verificação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996). Diante dessa observação legal, a Lei Federal lança olhares sobre os princípios de avaliar como parte dos processos de ensino e de aprendizagem, o que é confirmado em seu Art. 24, que afirma que,

[...] a verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996).

Já o FUNDEB foi regulamentado pela Lei Federal n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, “[...] de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências” (BRASIL, 2020). Trata-se de uma forma de complementação da União. Nesse sentido, isso será calculado de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes de Educação Básica Pública, observadas as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno. No Art. 5º, a complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o Art. 3º dessa Lei, nas seguintes modalidades:





I – complementação -VAAF: 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos da alínea a do inciso I do caput do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente; II – complementação -VAAT: no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), nos termos da alínea a do inciso II do caput do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente e III, que trata da complementação -VAAR de 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 desta Lei. (BRASIL, 2020).

No Art. 14, § 1º, são estabelecidas as condicionalidades para a complementação do Valor Aluno Ano Rendimento (VAAR), conforme segue:

I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2020).

Entre os principais critérios de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão para fins de distribuição da Complementação VAAR (Resolução n. 1, de 27/07/2022), estão: a) provimento do cargo ou função de gestor escolar, de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar; b) regime de colaboração entre Estado e Município para aplicação da avaliação externa do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS); e, por último, c) ter os referenciais curriculares alinhados à BNCC.

Segundo as regras de aplicação da prova SAEB, a aplicação censitária é um levantamento quantitativo que engloba todas as escolas públicas urbanas e rurais que possuam dez alunos ou mais matriculados nos 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Médio. A aplicação amostral é feita com uma amostra de escolas previamente selecionadas pelo INEP e que cumpram o requisito dos dez alunos ou mais matriculados na creche, pré-escola, 2º e 9º do Ensino Fundamental.

Para tal, as escolas da rede pública municipal de ensino passarão a ser avaliadas por esse



instrumento externo, que fica a cargo e responsabilidade do estado. Então, em regime colaborativo, é aplicado esse instrumento de avaliação e o resultado é, posteriormente, divulgado aos municípios.

No entanto, cabe, ainda, salientar que outras ocorrências colaboraram de forma crucial para a implementação da avaliação como política pública educacional nos países em desenvolvimento, devido à disponibilização de financiamento para tal finalidade. Por exemplo, no Brasil, “[...] a origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial”, que, desde 1990, exerceu o “[...] papel indutor da política de avaliação” tanto na criação quanto na sua ampla reestruturação no ano de 1995, chegando a financiar as edições de 1995 e 1997 (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 120).

A Resolução Federal n. 1, de 27 de julho de 2022, “[...] aprova as metodologias de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão para fins de distribuição da Complementação VAAR, às redes públicas de ensino, para vigência no exercício de 2023 e dá outras providências” (BRASIL, 2022).

A complementação do Valor Anual por Aluno (VAAR) é composta por 2,5% da receita total dos recursos que compõem o FUNDEB. Ela é destinada às redes públicas de ensino que apresentarem melhoria nos indicadores de atendimento e de aprendizagem, considerando a redução das desigualdades e o cumprimento de condicionalidades previstas (BRASIL, 2020).

Para concorrer à complementação do VAAR, tendo como forma de controle e fiscalização, os municípios deverão informar os dados via sistema SIMEC, que é um portal operacional e de gestão do Ministério da Educação (MEC), que trata do orçamento e monitoramento das propostas *on-line* do governo federal na área da educação. É no SIMEC que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas (PAR) nas cidades.

O Plano de Ações Articuladas (PAR), de acordo com a Resolução/CD/FNDE n. 14, de 08 de junho de 2012, é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. Ele é um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios em um Sistema Nacional de Educação. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE.

De acordo com o Art. 5º, da Resolução n. 1, de 27 de julho de 2022, fica estabelecido “[...] o prazo de 1º de agosto a 15 de setembro de 2022 para os entes federados apresentarem, em sistema do Ministério da Educação, as informações relacionadas às condicionalidades dos incisos I, IV e V do § 1º do art. 14 da Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020” (BRASIL, 2022). No inciso IV, apresenta o regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020.

A instrução legal de vinculação e de articulação institucional para o cumprimento dos procedimentos para a participação na cota de parte de impostos é de obrigatoriedade, interesse e determinação da municipalidade mantenedora da política de educação. Após a instrumentalização legal, é preciso realizar o processamento dos dados e a informação no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Ainda, será anexada no Sistema de Controle Nacional a documentação comprobatória da gestão democrática escolar, podendo ser lei municipal, decreto municipal ou outro instrumento legal do município que estabeleça os critérios técnicos de mérito e desempenho para ocupar o cargo de direção escolar, que é fator



compreendido na gestão democrática da educação.

Entende-se por Gestão Democrática o estabelecido na Meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (BRASIL, 2014), que se obriga a assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Para tal, devem ser observadas as seguintes estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; 19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, 2014).

Sobre o provimento do cargo ou da função de gestor escolar, por inspiração na estratégia 19.1 do Plano Nacional de Educação, a Lei Federal n. 13.005/2014 (PNE) estabelece que, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, é preciso observar critérios técnicos, de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, assim como na Lei Federal, 14.113/2020 (Lei do Fundeb), no inciso I – “cargo ou função de gestor escolar provido por critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho”. Essa conjuntura se estabelece na LDB, art. 67, § 1º, “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 2020).

Somado ao quesito apresentado anteriormente, é necessário anexar o documento municipal de comprovação do cumprimento da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da rede municipal de educação pública. O Documento a ser apresentado é O Referencial Curricular Municipal. Caso o município não tenha criado, deve apresentar o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Tanto o Referencial Curricular Municipal quanto o RCG devem estar acompanhados de normativa (Parecer ou Resolução) do Conselho Municipal de Educação.

Educação na perspectiva de resultado

A descentralização deveria ser tomada como um processo de promover a democratização das instituições, delegando maior autonomia e responsabilidade decisória aos níveis hierárquicos inferiores, podendo variar de uma simples descentralização administrativa à transferência do controle financeiro da educação (CONSALTÉR; FÁVERO, 2020). Todavia, um sistema descentralizado não representa, necessariamente, um sistema mais democrático (ALVAL, 2004 *apud* CONSALTÉR; FÁVERO, 2020). Esse processo assumiria um *status* burocrático-liberal, o que fomenta a concorrência dos territórios e uma nova “gestão local” ao invés de promover efetivamente uma democratização das instituições.



Akkari (2011, p. 41 *apud* CONSALTÉR; FÁVERO, 2020) considera cinco fatores como principais argumentos que explicariam o entusiasmo pela descentralização da educação: i) a perda de credibilidade do planejamento das políticas públicas; ii) a crise fiscal, que se manifesta na queda e na instabilidade dos recursos do Estado central, exigindo a constante busca de redução de custos e de parcerias; iii) maior atenção à obrigação de resultados e à prestação de contas (*accountability*); iv) o desenvolvimento das políticas neoliberais e a redução do papel do Estado, que deve se concentrar, em grande medida, sobre suas funções reguladoras, tais como a segurança e a justiça; v) a emergência de governos mais democráticos nos países em desenvolvimento, considerando as necessidades das populações locais e a ascensão da sociedade civil.

Lima e Gandin (2019), ao discorrerem sobre a consolidação das políticas públicas de avaliação externa no Brasil, aludem que tal demanda se deu, devido à difusão de discursos hegemônicos e de práticas concretas no âmbito global, nas quais afirmam a importância delas e da articulação que compreende as avaliações como uma exigência internacional, colocada lado a lado às particularidades do país. Os autores destacam ainda que:

Outro fator importante para entender a consolidação das avaliações em larga escala no Brasil é a ideia de que essas avaliações trazem transparência ao processo educacional, pois, por intermédio das notas, é possível saber a “qualidade” da educação de uma escola. Nos anos de 1990, o pressuposto da transparência fazia muito sentido para a sociedade em geral, na medida em que o Brasil havia vivido um período de ditadura militar (1964-1985), em que os processos não eram democráticos nem transparentes. (LIMA; GANDIN, 2019, p. 18).

Ainda sobre as mudanças ocorridas na década de 1980, Bonamino e Franco (1999, p. 108) previam que “[...] as prioridades educacionais, as formas de financiamento, o currículo, a avaliação educacional” passariam a priorizar os interesses do Banco Mundial (BM) e de setores empresariais em relação a temas de pesquisa, até então desenvolvidos por pesquisadores vinculados à Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e a setores que se destacavam pelas lutas para desvincular as propostas de universalização da educação de qualidade dos interesses empresariais.

Assim, a política educacional a partir desse momento, rigorosamente impelida pela lógica neoliberal e pelo “Estado Avaliador”, de acordo com Afonso (2000), teve como instrumento de gestão as avaliações em larga escala, intentando para que elas possibilitassem melhorias nos resultados dos serviços públicos educacionais, também em âmbito estadual e municipal.

Função da avaliação SAERS

A avaliação, muitas vezes, é usada como um mecanismo para selecionar ou classificar os alunos com maior ou menor desempenho, não assumindo uma postura reflexiva tampouco de recuperação paralela, sentido pelo qual a prática da avaliação escolar, ao invés de servir como instrumento de análise de como os alunos avançam na construção dos conhecimentos, atua como um instrumento doloroso de fim de um processo estático e meramente quantitativo. Segundo Esteban (1996, p. 15):

A avaliação escolar, nessa perspectiva excludente, seleciona as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimento, desvalorizando saberes; fortalece a hierarquia



que está posta contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem com ausência de conhecimento.

Nas palavras de Hoffmann (1996), essa é uma postura de avaliação puramente tradicional, uma vez que visa a classificar o aluno ao final de um período em reprovado ou aprovado, o oposto a um significado de comprometimento do professor para o crescimento do seu aprendiz. Apenas quantificar o resultado de uma prova, de um trabalho escolar, não significa desenvolver a capacidade de observar o indivíduo em sua totalidade educacional, não observando e produzindo a ideia de que não é capaz de crescer, de avançar de acordo com os padrões estabelecidos, com suas próprias potencialidades, no seu contexto estrutural, cultural individual, em suas características diversas. Fischer (2010, p. 39) frisa que:

[...] a partir da década de noventa do século XX, a implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de suas metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como um estudante deve responder às questões de uma prova, ou até mesmo a forma como deve pensar. E o que é mais grave: no dia a dia da sala de aula, o sentido pedagógico do processo ensinar-aprender corre o risco de ficar focado muito mais nos resultados, do que nos processos. Educadores, pais e professores precisam ter consciência de que a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo.

Partindo dessa perspectiva, questiona-se se: já que a LDB propõe uma avaliação que garante o bem-estar do aluno, por que não segui-la nas escolas? A avaliação não é um processo? Por que ela não pode ser contínua e cumulativa na prática do professor? Será que, dessa forma, os professores estão avaliando todos os aspectos desse aluno?

Partindo desses questionamentos, por que isso ocorre? Uma possível resposta é devido à não ou pouca participação dos professores na construção e elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, pois a cultura escolar consiste em valores, crenças e ideologias que os membros da organização partilham e que, na maioria das vezes, não estão explícitos.

Um dos princípios do Projeto Político-Pedagógico (PPP) consiste na valorização dos seus profissionais, mas, muitas vezes, quando a escola se organiza para projetos de atualização ou capacitação em serviço, ela não aproveita seu próprio potencial, as suas competências de sua equipe de trabalho. Normalmente, prefere buscar um profissional de fora, cuja prática desconhece, mas aplaude, em vez de aplaudir seu próprio colega de trabalho. O Projeto Político-Pedagógico é práxis, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, de resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais (PADILHA, 2002).

Libâneo (2004) define o PPP como o documento que descreve e caracteriza objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvidos na escola, pois expressa a cultura desta, imbuída de aspectos ideológicos, princípios morais, significações, questões reflexivas e tomada de decisões das pessoas que participam da sua elaboração. Para tanto, é imprescindível que o projeto



contemple ações e métodos adequados às necessidades e realidade de seu público-alvo.

O PPP é, portanto, o instrumento que explicita a intencionalidade da escola como instituição, indicando seu rumo e sua direção. Ao ser construído coletivamente, ele permite que diversos atores expressem suas concepções (de sociedade, escola, relação ensino-aprendizagem, avaliação, etc.) e seus pontos de vista sobre o cotidiano escolar, observando-se tanto o que a escola já é quanto o que ela poderá ser, como base na definição de objetivos comuns das ações compartilhadas por seus atores.

Desse modo, todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança, às vezes, preservando determinadas formas de cultura, outras vezes, interferindo no processo histórico instrumental (FREIRE, 1986). De acordo com a Constituição Federal de 1988, capítulo III da educação, da cultura e do desporto, seção I: "Art. 206. O ensino será ministrado com base, entre outros, pelo princípio VII, que trata da garantia de padrão de qualidade, sentido pelo qual a avaliação se estabelece como instrumento de validação".

Ao tratarmos de avaliação no e do processo educacional, destacamos que esta deve estar em constante análise, devendo se dar de forma sistemática e contínua ao longo de todo o processo de aprendizagem, uma vez que a avaliação deve constituir o ato crítico que servirá de subsídio à reflexão de como os professores estão construindo a prática.

Hoffmann (2010, p. 103) reitera que a finalidade da avaliação não é a de descrever, justificar, explicar o que o aluno alcançou em termos de aprendizagem, mas a de desafiá-los todo tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um.

Nesse sentido, Fernandes e Nazareth (2011, p. 69-70) afirmam que:

Como consequência dessa ótica de avaliação e qualidade da educação, entende-se também que o currículo deva ser padronizado para atender às demandas das provas. Dentre as estratégias para diminuir as defasagens identificadas nos exames, as escolas devem estabelecer formas de treinamento para as provas e incentivos para alunos e funcionários que melhor se adequem ao sistema, visando a fortalecer uma cultura meritocrática e competitiva em detrimento de outros fatores, como a valorização da carreira docente.

Podemos destacar, aqui, a prova do SAERS e, então, nos questionarmos: como os municípios estão se preparando para esse mecanismo de avaliação das aprendizagens? Nesse sistema, o rendimento escolar será medido nos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de cada rede de ensino, nos componentes curriculares de Português e Matemática. Ocorre que parte significativa dos municípios do Estado do Rio Grande do Sul nunca foi submetida a esse tipo de avaliação externa. Isso acontece porque boa parte desses municípios não possuem o quantitativo mínimo de alunos matriculados para a aplicação da Prova Brasil/SAEB, que apresenta bianualmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).



Amplamente divulgado pelos meios de comunicação e órgãos governamentais como a principal referência de qualidade da Educação Básica do Brasil, conforme Fernandes e Nazareth (2011), o IDEB é aplicado para qualificar a eficácia da educação, ou seja, baixo desempenho se configura sinônimo de “má qualidade”, já os altos desempenhos são garantia de “boa qualidade” das instituições escolares.

A avaliação como elemento diagnóstico da prática pedagógica

Nesse quesito, por parte dos professores e das secretarias de educação, é preciso ter atenção para essa questão da avaliação. O resultado escolar, embora não seja único, irá compor o indicador para a garantia de vinculação de maior parcela de recursos aos municípios.

Como podemos perceber, o processo educacional está mudando e as novas obrigatoriedades legais estabelecem a avaliação externa como elemento de análise e de mudança das práticas internas em educação. Muitos municípios sentem dificuldades e insegurança no cumprimento das metas e das estratégias estipuladas, que são discursos que podem se aproximar do âmbito empresarial, tecnicista e atraente de um resultado quantitativo e até, por vezes, pensado no viés punitivo àquele sistema educacional com necessidade de mais incentivo.

Esses olhares são aplicados de forma “padronizadora”, desconsiderando as peculiaridades culturais, étnicas, econômicas e diversas do território local, regional e nacional. Perspectiva essa que Nussbaum (2015) afirma que é produzir-se pelo mundo inteiro gerações de “[...] máquinas úteis, dóceis e tecnicamente qualificadas”, em vez de cidadãos realizados, capazes de pensar por si próprios, de pôr em causa a tradição e de compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros.

No que tange ao uso dos resultados do desempenho dos alunos, utilizando-os como meio de responsabilização por mérito, Freitas (2007, p. 971 *apud* CONSALTÉR; FÁVERO, 2020) salienta:

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem-organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito.

A escola é o lugar em que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagem diferentes, já que ninguém aprende ao mesmo tempo, mas todos aprendem. Dessa forma, é importante refletir sobre qual a melhor forma de construir os conhecimentos junto aos alunos. Assim, variar as estratégias é fundamental, pois as chances de serem atingidas as diferenças individuais são maiores.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas implicam os seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23).



Assim, a escola tem o papel social de ensinar os conhecimentos historicamente construídos e de produzir novos saberes de forma crítica e responsável com o meio social, com o meio ambiente, de modo a contribuir para uma sociedade justa e democrática. A escola traz muito mais que educação para as crianças e para os jovens, pois ela oferta, na vida de muitas famílias, novas perspectivas e novas oportunidades, em que o conhecimento pode transformar a realidade desse sujeito, de modo a melhorar sua posição e sua qualidade de vida.

Um planejamento estabelece diferentes articulações e oferece estabilidade aos fatores que estão incluídos na íntegra do processo de construção do conhecimento. Sendo assim, pode-se dizer que é uma ocupação complexa que envolve inúmeras atividades para ser executada com sucesso, dentre elas, qualificação continuada e trabalho individual ou coletivo dos educadores. Sendo assim, a escola exige que o educador seja realmente responsável pelo trabalho que desenvolve, usando de sua criatividade e sabedoria para estimular seus alunos na busca pelo conhecimento. Nesse sentido, concordamos com De Sordi (2019), em relação à formação de professores:

O processo de formação do educador precisa ser reconfigurado de modo mais amplo, crítico, rigoroso, afastando-se de aprendizagens meramente instrumentais voltadas ao ensino do que cai nas avaliações externas ou aquilo que se encaixa pragmaticamente ao que o mercado demanda. (DE SORDI, 2019).

Assim, para a concretização de um planejamento escolar, é imprescindível entender todos os elementos que o orientam, bem como seus fundamentos, metas, objetivos e estratégias. Os professores que têm seu planejamento diário organizado e bem estruturado estabelecem maneiras de aprimorar seu trabalho. Tal condição tem como primeira consequência a ampliação das oportunidades de exploração dos recursos que lhe são disponibilizados, o que facilita o direcionamento da teoria e da prática cotidiana.

Gandin (1995) deixa claro quando fala que planejamento é um procedimento que visa ao equilíbrio acerca do progresso do funcionamento educacional, para que não se crie somente o compromisso de acertar em um único momento, mas, sim, a cada dia, visto que o aprendizado educacional é múltiplo, dinâmico e diretamente ligado às diferentes características de cada período histórico-social.

De acordo com Vasconcellos (2006), é por esse motivo que, ao investigar a história da educação escolar, percebe-se que ela, assim como o planejamento, vai de acordo com cada contexto sociopolítico, econômico e cultural, o que faz com que se obtenha, com isso, distintas concepções sobre a arte de planejamento que norteia os educadores. Os planos de preparação do planejamento na prática pedagógica estão sendo cada vez mais direcionados aos detalhes, tornando-se mais complexos e, em paralelo, mais completos no dia a dia da educação.

Não é possível pensar em um planejamento acabado e definido: o planejamento eficaz tem que ser flexível, pois se acredita que ele simule uma aproximação adequada à realidade de cada turma, tornando-se, assim, um instrumento real para enfrentar a problemática de cada realidade encontrada. Isso irá favorecer a passagem gradativa de diferentes situações existentes dentro do contexto escolar.

Hoje, a escola precisa pensar em sua realidade, avaliar sua clientela, suas expectativas, suas



carências, rever seu Projeto Político-Pedagógico e dialogar com comunidade escolar, para construir metas eficazes, com intuito de desenvolver competências e formar sujeitos pensantes e críticos. É preciso que a escola faça sentido na vida dos alunos, aí, entra o papel do professor, oferecendo o maior número possível de diferentes metodologias para um mesmo conteúdo, para oportunizar que os diferentes modos de aprender se concretizem.

Sordi (2012) convoca os professores e demais atores escolares para assumirem a participação, o protagonismo nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como estarem atentos à questão da avaliação, para procurar alternativas e provocar demandas para os formuladores das políticas educacionais.

Se existe um processo de organização interna desses atores na direção de um processo de autoconhecimento e autoavaliação, mais uma autoavaliação plural como as vozes envolvidas, a gente consegue ter mais força para não ficar preso, refém dessa estrutura e criar alternativas, inclusive que poderão colocar em xeque essas coisas que estão sendo naturalizadas pelas políticas vigentes de avaliação ponto. O que faz uma escola ter ou não êxito? Ter ou não qualidade? Que qualidade é? A resposta tem que ser dada a partir dos atores da escola – e não estou falando aqui da sala de aula, estou falando da sala de aula como um dos elementos constitutivos, um dos espaços, mas evitando inclusive que se discuta isso de uma forma privada, já que não é o professor sozinho que deveria discutir e sim coletivo da escola. (SORDI, 2012, p. 111).

É preciso entender a avaliação externa como um instrumento diagnóstico, reflexivo e propositor de planejamento e preparação do professor. Segundo Fávero e Tonieto (2010, p. 69), o professor precisa dar continuidade ao seu próprio processo de formação continuada, pois planejar é reunir atividades, mas não somente isso, uma vez que envolve análise, reflexão e previsão, visto que é preciso analisar uma determinada realidade, refletindo sobre as condições existentes e traçando estratégias de ação para a superação de dificuldades, para, desse modo, alcançar os objetivos desejados. Portanto, o planejamento é um instrumento de ordenação e de organização de um ensino de qualidade.

Ao fazer um planejamento, o professor precisa levar em consideração muitos aspectos, dentre eles, conforme Fávero e Tonieto (2010, p. 69): a realidade em que os alunos estão inseridos; a diversidade e a bagagem cultural dos alunos; seus limites e potencialidades; os objetivos a serem alcançados; os tempos da aprendizagem; a escolha e organização das atividades, as quais devem manter coesão entre si, de modo que não se dispersem dos objetivos propostos, bem como terem uma sequência entre uma aula e outra; a metodologia e as estratégias a serem realizadas em aula; a flexibilidade; a sociabilidade, a maturidade, as habilidades e as necessidades peculiares dos alunos, considerando o ritmo e as diferentes formas de aprender e a avaliação da aprendizagem dos alunos. Tudo isso somado às obrigatoriedades e particularidades dos mecanismos de avaliação externa adaptadas e relacionadas em uma abordagem, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

O sucesso nos bancos escolares públicos ainda é uma meta a ser perseguida e requer empenho em torno de políticas, gestão democrática da educação, investimento na formação docente, tanto inicial quanto continuada, estudo e adoção de metodologias



de ensino diferenciadas, etc. Na verdade, o acesso à escola é a primeira face do direito, sendo complementada, obrigatoriamente, pelo sucesso escolar (correção de fluxo, políticas de avaliação e currículo, etc.). (ESQUINSANI, 2017, p. 23).

O processo educativo é complexo e global, então, é fundamental o financiamento, a gestão democrática, as políticas educacionais, a formação continuada e, de forma especial, o comprometimento pela educação de todos os profissionais envolvidos no contexto escolar e social.

Freitas (2014) alerta sobre as teorias da produtividade e da responsabilização fortalecidas pela avaliação externa no contexto educacional e sobre a maneira como a avaliação tem exercido um papel central, predominantemente controlador e indutor da padronização da cultura escolar e do processo pedagógico, influenciando significativamente o dia a dia na escola. Nesse sentido, o autor aponta:

As relações entre as avaliações externas em larga escala e as avaliações formais internas da escola ocorrem em vários momentos, mas, especificamente no que conhecemos como simulados destinados a preparar para os testes e também na organização de provas internas regulares da escola que acabam voltando-se para o mesmo objetivo. As consequências mais duras, no entanto, são potencializadas quando as avaliações de larga escala se conectam às avaliações informais feitas pelo professor durante o processo de ensino em sala de aula. (FREITAS, 2014, p. 1096).

Ainda, Freitas (2014, p. 1097) deixa claro que as avaliações externas se conectam com esse processo complexo que ocorre, predominantemente, no interior da sala de aula para controlar o processo pedagógico, mas que tem suporte no planejamento da própria escola, quando ela reage aos resultados das avaliações externas através das avaliações internas.

CONCLUSÃO

O trabalho apresentado realizou uma abordagem acerca da necessidade de entender as avaliações externas como elemento propositivo, de avaliação diagnóstica do trabalho do professor, da rede de ensino e do contexto educacional. Além disso, apontou-se que algumas das concepções da ampliação da avaliação externa contrariam a retórica de que, sob uma perspectiva empresarial, a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica da educação pública.

É preciso treinar, exercitar as questões, preparar os estudantes, capacitar os professores e apresentar o tema às famílias, para que, conjuntamente, possam se engajar e promover o melhor resultado. Haverá cobrança, mas a educação é o instrumento legítimo de transformação e são, os professores, os responsáveis e os privilegiados em evidenciar a potência da educação das nossas cidades.



O resultado da avaliação deve servir como elemento balizador da organização pedagógica escolar, da formação continuada dos professores e como um elemento de maior envolvimento dos pais e da comunidade escolar. A partir desse, que pode ser entendido como um diagnóstico do desempenho escolar, será possível preparar e direcionar recursos e mecanismos didático-pedagógicos para qualificar a educação.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação ou emancipação: para uma nova sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 27 de julho de 2022**. Aprova as metodologias de aferição das condicionalidades de melhoria de gestão para fins de distribuição da Complementação VAAR, às redes públicas de ensino, para vigência no exercício de 2023 e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-27-de-julho-de-2022-418326611>. Acesso em: 17 out. 2022.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cad. Pesqui.** [on-line]. 1999, n. 108, p. 101-132. ISSN 1980 5314. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>. Acesso em: 07 out. 2022.

CORTEZ, Elizena Durvalina de Souza. **Repercussões da avaliação externa na escola**: a Prova Brasil na percepção de professores. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/304995>. Acesso em: 07 out. 2022.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 148-163, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i10.850. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/850>. Acesso em: 19 out. 2022.

DE SORDI, José Osvaldo. **Gestão por processos**: uma abordagem da moderna administração. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.



- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Políticas, estrutura e gestão da educação básica**: conteúdos para a formação de professores. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Uma avaliação de outra qualidade. **Presença Pedagógica**, v. 2, São Paulo, 1996.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- FÁVERO, Altair; ESQUINSANI, Rosimar. Me ame, me abrace, me acolha! saberes docentes e políticas de formação continuada. **Revista contrapontos** – Eletrônica, v. 11, n. 1, p. 6-13, 2011. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2430>. Acesso em: 19 out. 2022.
- FISCHER, Beatriz T. D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia Obino Correa. (org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. Piracicaba, SP. **Impulso**, v. 21, n. 51, p. 63-71, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/526>. Acesso em: 19 out. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Ed. Terra, 1996,
- FREITAS, Luiz Carlos. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em: 07 out. 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 07 out. 2022.
- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento Como Prática Educativa**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GODOY, Arlida Schimitt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, abril, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2022.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 2. ed. Porto alegre: Mediação, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e prática. 5. ed. Goiânia:



Alternativa, 2004.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luis Armando. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, n. 4, jul. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019204183>. Acesso em: 07 out. 2022.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @ mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2012. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos**: Por que a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. **Projeto político pedagógico**, leitura do mundo e escola cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.

SANTOS, Anderson Oramísio; GIMENES, Olíria Mendes; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. **Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas**: percepções e visões preliminares. Universidade de Uberaba. Uberaba, v. 1, n. 1, p. 38-50, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/671#:~:text=Esse%20artigo%20resulta%20de%20uma%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20bibliogr%C3%A1fica%20e,e%20quais%20suas%20consequ%C3%AAs%20na%20aprendizagem%20dos%20alunos>. Acesso em: 19 out. 2022.

SORDI, Mara Regina Lemes. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 135-154, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>. Acesso em: 19 out. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2006.

WERLE, Flávia Obino Correa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Correa. (org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. p. 21-36. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.



contrapontos

