



A avaliação externa na perspectiva de docentes do ensino fundamental em uma escola municipal do interior paulista

External evaluation from the perspective of elementary school teachers in a county school in the inland of São Paulo State

Évaluation externe du point de vue des enseignants du primaire d'une école municipale de l'intérieur de São Paulo

Katia Eleotério Rubio¹
Rede Municipal de Monte Mor

Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes²
Universidade Estadual de Campinas

Resumo: Apresenta-se um recorte de pesquisa qualitativa em que se buscou compreender a avaliação externa na perspectiva de docentes do 1º ao 5º ano e sua influência no trabalho pedagógico em uma escola municipal paulista. Recorreu-se ao estudo documental, à legislação e à entrevista semiestruturada. Pesquisou-se os dados da rede municipal disponibilizados pelo Inep (2009 a 2017). Identificaram-se influências da política de avaliação externa na prática pedagógica, configuradas nas categorias: responsabilização vertical; busca por melhores resultados da escola/professores por meio de simulados e de treinamento das crianças; e o estreitamento curricular para atender o que se avalia (mede) nas avaliações externas.

Palavras chave: Avaliação externa. Ensino fundamental. Política Pública. Prática Docente.

Abstract: This qualitative research is presented to understand the external evaluation from the perspective of teachers from the 1st to the 5th grade of an elementary school and its influence on the pedagogical work into a county school on the inland of São Paulo State. Documents, legislation and semi-structured interviews were used. Municipal network data provided by INEP (2009 to 2017) were assessed. And by it, influences of external evaluation procedures on the pedagogical practice were identified and configured on the following categories: vertical accountability; simulations and training with children for schools and teachers look for better results; and the narrowing of the curriculum to meet what is evaluated (and measured) in external assessment.

Key words: Educational evaluation. Elementary education. Public Procedures. Teaching Practice.

Résumé: Dans cet article, est présentée une partie d'une recherche qualitative, dans laquelle nous avons cherché à comprendre l'évaluation externe du point de vue des enseignants de la 1ère à la 5ème et son influence sur le travail pédagogique, dans une école municipale de São Paulo. L'étude documentaire, la législation et les entretiens semi-structurés ont été utilisés. Les données du réseau municipal fournies par l'INEP (2009 à 2017) ont été recherchées. Les influences de la politique d'évaluation externe sur la pratique pédagogique ont été identifiées, configurées dans les catégories: responsabilité verticale; rechercher de meilleurs résultats de l'école et des enseignants grâce à des simulations et à la formation des enfants; et le rétrécissement du curriculum pour répondre à ce qui est évalué (mesuré) dans les évaluations externes.

¹ Mestre em Educação Escolar. Trabalha na Rede Municipal de Monte Mor. E-mail: katiarubio85@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4676753594431815>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1792-7684>.

² Doutora em Educação. Docente permanente do Mestrado Profissional na Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Ensino e Práticas Culturais. Coordenadora pedagógica acadêmica na Escola do Legislativo da Câmara Municipal de Sumaré-SP. E-mail: geisavaz@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4675203644747034>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3428-4921>.

Mots-clés: Évaluation externe. Éducation fondamentale. Politique Publique. Pratique Pédagogique.

Recebido em: 26 de maio de 2020

Aceito em: 09 de junho de 2020

Introdução

O modo de produção capitalista afeta diretamente a vida humana nos aspectos político, social, cultural e econômico. A escola é um ambiente propiciador de formação de sujeitos que são atingidos pela ideologia dominante e pela proliferação de seus valores e pela constituição de suas consciências.

A avaliação educacional é entendida de acordo com Freitas et al. (2014), em três níveis: avaliação de larga escala (externa), a avaliação institucional participativa no âmbito da escola e a avaliação da aprendizagem no âmbito da sala de aula. Considerando-se essa classificação, o presente trabalho dedica-se ao estudo da avaliação externa.

Face ao exposto, neste artigo, procuramos apresentar um recorte de pesquisa qualitativa³ (MYNAIO, 1994), em que buscamos compreender a percepção de professoras do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), a respeito da avaliação externa e de sua influência no trabalho pedagógico docente. O estudo originou-se da experiência docente no Ensino Fundamental, a partir de 2015, em uma turma de 5º ano. Nesse período, identificamos a existência de crianças em processo de alfabetização, porém a preocupação da rede municipal pautava-se na preparação das crianças, por meio de simulados no formato das questões dos exames externos, para realização da Prova Brasil.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal do interior paulista, abarcou estudo documental, observação e entrevista semiestruturada com docentes do ensino fundamental que atuam em classes do 1º ao 5º ano.

O estudo nos permitiu compreender que, na percepção das docentes, a prática pedagógica sofre influências da avaliação externa para atender a política da rede municipal. Essa influência emerge nas categorias: treinamento por meio de simulados em ano de Prova Brasil e estreitamento curricular e responsabilização vertical dos docentes e da escola. Revela-se uma avaliação baseada

³ Pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Escolar, na linha Política, Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação Básica – Faculdade de Educação da Unicamp, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 2.918.708, em 26 de setembro de 2018).

por resultados voltados à concepção de qualidade da educação defendida nos testes padronizados medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O estudo revela uma concepção de avaliação fortemente criticada por estudiosos da área (AFONSO, 2012; FREITAS, 2005, 2014; FREITAS, D., 2013; FISCHER, 2010; SORDI, 2017 dentre outros), pois é reducionista ao focar em duas áreas do saber (português e matemática) e ao negar outros aspectos importantes à formação humana, além dos conhecimentos cognitivos promovidos pela escola e pelos seus atores sociais.

A centralidade das avaliações em larga escala na educação básica

As avaliações de sistemas educacionais, no Brasil, começaram a ser organizadas no final dos anos 1980 e início de 1990, como parte de uma agenda global para a educação, que certifica centralidade aos processos de avaliação no sentido de conferir a qualidade da educação decorrente do “quadro crítico da expansão acelerada e improvisada do ensino nos anos 1970, que colocou em tela o problema da “baixa qualidade” (FREITAS, 2013, p. 71). Isso resulta do impacto das organizações internacionais, como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) que representa uma “nova fase de desenvolvimento do Estado-avaliador” e, “[...] dezenas de Estados, independentemente das suas orientações político-ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de avaliação comparada internacional” (AFONSO, 2012, p. 475).

Em 1988, foi anunciada uma proposta de Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP) ao Ministério da Educação (MEC), que impulsionou o desenvolvimento de uma política de avaliação nacional e culminou na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 1989, foi implantado como um instrumento de aplicação amostral para acompanhamento global das redes de ensino e objetivava “[...] traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS et al, 2014, p. 47).

Segundo Santos, Horta Neto e Junqueira (2017), a partir de 1995, as provas começaram a ser aplicadas a cada dois anos, coletavam informações sobre o desempenho da aprendizagem de estudantes das 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e do 3^o ano do ensino médio, em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (cálculo e resolução de problemas). Aplicavam-se questionários para levantar informações relativas às características dos alunos, das escolas e dos contextos sociais, a fim de identificar questões associadas aos resultados das avaliações e informar estudos. A introdução da metodologia Teoria de Resposta ao Item (TRI) estabeleceu técnicas de elaboração de itens, de construção de matrizes curriculares de referência para a

constituição das provas, organizou o tratamento informatizado dos dados, possibilitou estabelecer a comparação entre os resultados dos exames ao longo do tempo; criou escalas para interpretação dos resultados e do desenvolvimento para sua divulgação, o que culminou para o uso da comparação entre as escolas (SANTOS, HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2017).

Em 2005, o sistema é reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931 (BRASIL, 2005), passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Essa Prova adotou a metodologia censitária, passou a oferecer dados por turma, escola, redes escolares, municípios, estados e país, o que possibilitou ao governo federal agregar a avaliação de sistemas educacionais à avaliação do desempenho de escolas públicas de ensino fundamental.

Freitas (2013) faz crítica à substituição das avaliações amostrais pelas censitárias, pois essas requerem ainda mais investimentos, promovem o ranqueamento entre as escolas, cujo “controle exige que escolas e alunos sejam medidos de forma individual com vistas à implementação da responsabilização e da meritocracia” (FREITAS, 2013, p. 149).

A propagação dos resultados da Prova Brasil reverberou em comportamentos orientados para a comparação, competição, premiação e punição. Em 2007, isso ficou ainda mais latente com a inserção do Ideb como um indicador de qualidade, que une dois indicadores: o fluxo (aprovação e evasão) e o desempenho cognitivo dos estudantes em provas (FERNANDES, 2007). Diante disso, a qualidade do ensino passou a ser baseada no índice obtido por escolas, municípios e estados e sua melhoria atrelada às metas propostas pelo MEC. Além disso, a divulgação pelas mídias dos resultados da Prova Brasil e do Ideb, em forma de *ranking*, evidencia nos sistemas escolares o que se considera qualidade da educação. Isso estimula a cultura da classificação e da comparação, porém esse índice revela apenas resultados quantitativos e avalia somente a dimensão formal do conhecimento em duas áreas específicas: Português e Matemática, tomadas como referência de qualidade do ensino. Avaliam-se apenas aspectos que podem ser mensurados, não se leva em consideração os processos, o que vale são os resultados (FREITAS, 2013, 2014).

Nesse sentido, Gatti (2013) provoca-nos a refletir sobre como vêm sendo conduzidos e direcionados os processos avaliativos realizados pelos governos a partir da publicação dos dados da série histórica da avaliação em larga escala e a ênfase dada aos índices que têm promovido o ranqueamento entre as escolas.

Olhando o modelo utilizado universalmente nessas avaliações e a escala utilizada, há pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino. O dado fica provocador, supondo-se parece que cada escola, cada rede, se “vire” para atingir metas teóricas propostas (GATTI, 2013, p. 58 – grifo da autora).

Assim, as avaliações têm sido reduzidas a atingir as metas propostas nem que para isso as instituições tenham que burlar o sistema e no dia da prova retirar os alunos tidos como “fracos” para que não prejudiquem a nota da escola. Conforme aponta Santos (2013, p. 235):

[...] o desejo de subir nas pontuações pode levar as escolas a comportamentos que desvirtuam os resultados, quando, por exemplo, excluem os alunos mais “fracos” destes processos avaliativos, quando treinam os alunos para os testes ou, até mesmo, quando fornecem aos alunos as respostas das questões das provas.

Essas transformações, na política de avaliação, parecem impactar de maneira negativa o sistema educativo, pois estimula a competição entre escolas, visando atingir a suposta qualidade. Isso impulsiona valores de comparação, de competição, de individualismo e a visão meritocrática inerentes à Teoria Clássica de Avaliação (FRANCO, 2005), cujo principal objetivo é a classificação do rendimento escolar dos alunos nas disciplinas ou nas áreas do currículo, permitindo a sua graduação, o que representa passar em uma disciplina, em um curso ou nível, para se obter uma titulação, ou mesmo, propiciar a seleção e a hierarquização dos alunos. Nesse modelo, o professor, é detentor do saber e da autoridade para atribuir uma nota, e tem, como preocupação, a objetividade na medição de resultados educativos, assentado nos postulados teóricos positivistas da ciência (FRANCO, 2005).

Para se fazer frente a essa lógica, nos identificamos com a concepção de avaliação contra hegemônica e contrarregulatória proposta por Freitas (2005):

[...] é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contrarregulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contrarregulação não é a mera obstrução ou um movimento de “fechar as fronteiras da escola” com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público (FREITAS, 2005, p. 912).

Nesse sentido, defendemos que a avaliação, ferramenta importante no processo educacional, deve propiciar informações, auxiliar e direcionar a trajetória a ser trilhada, delineando a qualidade de ensino que tem sido construída. É um processo que se faz constantemente, é um círculo virtuoso, conforme apontaram Sordi e Ludke (2009). Por isso, não se reduz a metas numéricas a serem atingidas, como o conceito de qualidade da educação proposto pelo Ideb.

Entendemos que o objetivo da avaliação externa é funcionar como um diagnóstico dos sistemas de ensino e das escolas para que possam reverberar em ações e em processos de qualificação do ensino, a fim de “auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros” (SOUZA, 2013, p. 65). Esse entendimento fundamenta-se na

Constituição Federal (1988) que determina o direito à educação como direito à formação humana e, no art. 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394/96, que reafirma esse direito e o define como desenvolvimento humano pleno.

Metodologia do estudo

Nesta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa porque responde a questões peculiares, contribuindo para compreensão da realidade, “permite aprofundar-se no quadro dos significados das ações e das relações humanas, as quais não são possíveis de captar através de equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22). Para tanto, organizamos o estudo em etapas.

Na primeira etapa, realizamos a revisão bibliográfica, mapeamento e análise de documentos oficiais tais como: leis, decretos, portarias e o Projeto Político Pedagógico da escola do campo de pesquisa. Na sequência, foram mapeados os dados do Ideb e o Censo Escolar da rede municipal disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), entre 2009 a 2017, que compreende uma série histórica de 5 ciclos. Os dados foram organizados em um banco de dados, em que utilizamos um editor de planilhas eletrônica, que possibilitou criar tabelas dinâmicas e os gráficos ilustrativos da rede municipal e da escola.

Na etapa seguinte, ocorreram as entrevistas semiestruturadas no 1º semestre de 2019. O roteiro foi formado por dois blocos. O primeiro com questões relativas às características profissionais das respondentes, ao tempo de atuação no magistério e na escola pesquisada; no segundo, questões que remetem diretamente ao tema deste estudo. No início da entrevista, foi explicitado a cada participante que seus nomes seriam mantidos em anonimato; por questões éticas foram denominadas de P1, P2... sucessivamente, cada uma recebeu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE).

As entrevistas foram gravadas com a anuência das entrevistadas, transcritas com o auxílio do aplicativo *Virtual Audio Cable Control*⁴. A categorização e a análise dos dados foram realizadas por meio de uma proposta interpretativa qualitativa (MYNAIO, 1994). Primeiramente, organizamos os dados em quadros, buscamos identificar as semelhanças presentes nas falas das docentes. Desse exercício, encontramos a confluência de sentidos e de significados latentes aos dados, que revelaram aspectos com características comuns e que se relacionavam entre si. Agrupamos as ideias comuns em torno de um conceito que foi capaz de abranger os elementos apresentados pelas docentes, o que culminou em três categorias: treinamento por meio de simulados, estreitamento curricular e responsabilização vertical.

⁴ É uma ferramenta que permite a reprodução ou gravação de áudio em texto, que pode ser reproduzido em outro programa, por exemplo no Google Drive (Utilizado nesta pesquisa).

Compôs a amostra cinco professoras do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), da instituição escolar da rede⁵ pesquisada. A maioria das docentes (80%) exerce o magistério de 6 a 15 anos. Quanto ao período de atuação na escola, uma docente atua há quatro meses e quatro atuam entre 2 a 10 anos, todas são graduadas em pedagogia.

Situando o campo da pesquisa

A rede de ensino é composta por 31 escolas, abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (1º. ao 9º. ano), Ensino Fundamental com a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Educação Especial. Ela está organizada em séries anuais, em que se admite a reprovação anual.

Em 2005, a gestão municipal adotou o Sistema Positivo, contratou a empresa Triani⁶ (Assessoria e Treinamento Educacional) para promover a formação dos professores e produzir avaliações nos padrões da Prova Brasil, identificar os aspectos a serem aprimorados com vistas a refletir positivamente no Ideb do município. Desde 2015, a política de formação continuada do município desenvolve cursos específicos destinados aos professores das séries que realizam os exames externos, objetiva-se encontrar meios de trabalhar os alunos e de alcançar as metas pré-estabelecidas pelo INEP. Há o estímulo ao uso de simulados, sem levar em conta o processo de ensino e de aprendizagem.

Essa política revela um pouco dos rumos que a avaliação tem tomado, leva-nos à reflexão sobre como o ensino, que deveria ter a função de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, e a escola, *locus* de formação humana, tornam-se mercadoria e produto seguindo a lógica neoliberal em que impera o individualismo, a competitividade e a meritocracia (FREITAS, 2014). Além disso, os professores têm o seu papel descaracterizado por essa lógica, pois o controle e a padronização dos conteúdos e dos métodos já podem ser observados na adoção de sistemas apostilados cada vez mais frequente e seu uso pelos docentes.

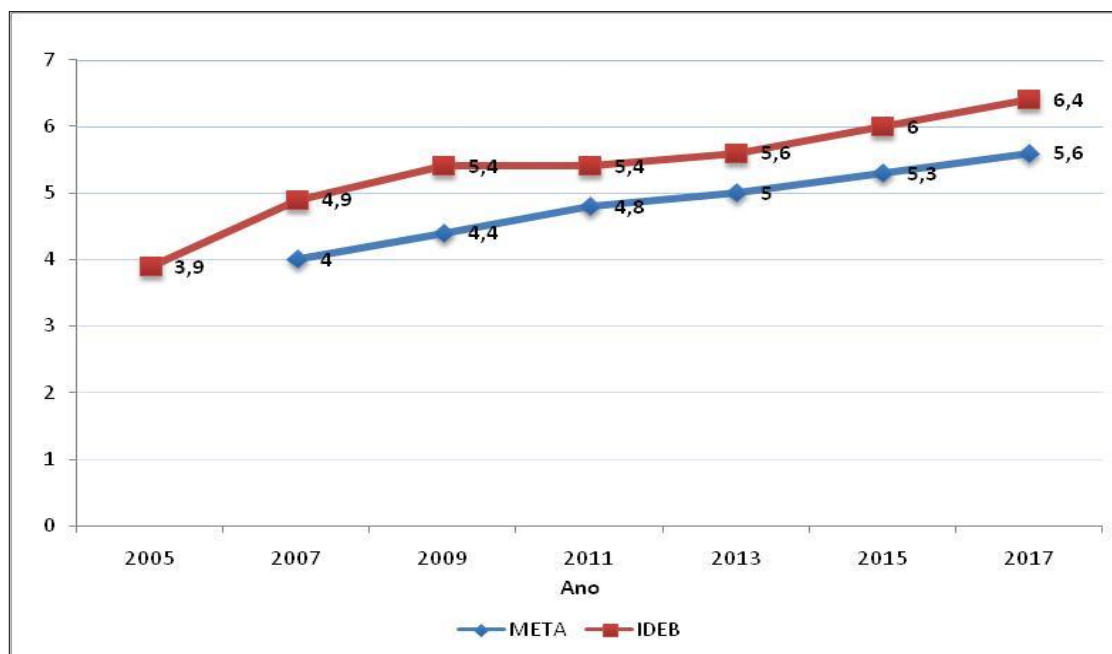
Uma política pública de avaliação que se pensa a si mesma como isenta de contradição é algo temerário. Ocorre que, ao ser instituída em um espaço-tempo político marcado pela lógica de produto, pela pressa dos resultados, pela certeza das escolhas e pela distribuição farta de recompensas a quem cumprir as metas, certamente haverá aqueles que nem se perceberão como descartados e sequer reagirão ao processo de desprofissionalização que os atinge de forma subliminar (SORDI, 2012, p. 159).

⁵Esclarecemos que a Secretaria Municipal de Educação do município autorizou a realização da pesquisa, bem como disponibilizou documento acerca da política de avaliação.

⁶A TRIANI é uma empresa que presta serviços a várias prefeituras e a empresas privadas.

Nota-se que o município vem apresentando resultados crescentes na nota do Ideb desde o ano de 2007, conforme o gráfico.

Gráfico 1- Evolução das taxas do IDEB nas séries iniciais



Fonte: Elaborado pela autora com bases em dados do INEP/2018-2019.

Contudo, mesmo que o índice do Ideb tenha ultrapassado a meta prevista para 2017, não é garantia de uma educação de qualidade social, conforme mencionado pelos estudiosos da área citados neste texto, já que a educação escolar continua promovendo formas de exclusão ao fragmentar a formação dos estudantes, restringindo as áreas de saberes a dois componentes curriculares. Assim como Bertagna (2017), temos que a educação escolar, centrada nos resultados das avaliações externas com vistas a garantir a qualidade do ensino e as práticas educativas voltadas a atender aos índices propostos, pode impactar negativamente no desenvolvimento pleno dos indivíduos.

A escola campo de pesquisa

A escolha da Escola I, para desenvolvimento da pesquisa, atendeu os objetivos do Mestrado Profissional de o estudo priorizar a realidade na qual se encontra imerso o pesquisador.

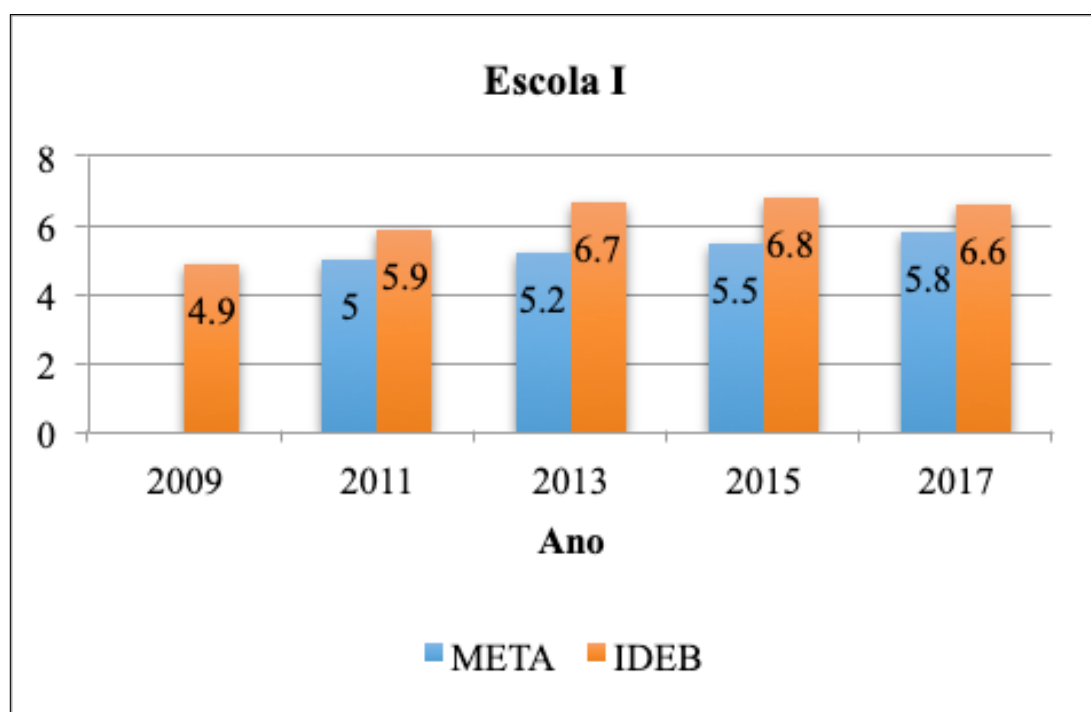
Segundo o Projeto Político Pedagógico (2017) a Escola I, inaugurada em 1985, era estadual, possuía três salas, ao longo dos anos passou por várias reformas e foi municipalizada em 2008. Está situada em bairro de classe média a baixa, há famílias em situação de vulnerabilidade social, e 20% dos estudantes são atendidos pelo Programa Bolsa Família (PPP, 2017). Situa-se em

um bairro em que há pequenos e poucos comércios: mercado, lojas de roupas, bares e igrejas de diferentes religiões. Há uma escola que atende as crianças da creche e da pré-escola.

A escola abriga da 1ª a 9ª série do ensino fundamental. Em 2019, havia 649 alunos matriculados; 299 do EF I e 350 do EF II, distribuídos em 2 períodos. Possui boa estrutura física, aconchegante e alegre. Há representações de obras de artes nas paredes. Ao todo são 12 salas de aula, biblioteca, parque, quadra coberta, dentre outros.

Em relação à avaliação externa, o Gráfico 2 ilustra as metas projetadas e os índices alcançados pela escola.

Gráfico 2 – Metas e projeções IDEB da Escola I



Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do INEP/2018 – 2019

Observa-se o crescimento da escola desde o ano de 2009, apenas uma queda de 0,2 (dois décimos) entre o ano de 2015 e 2017. Observamos que a escola superou a meta do Ideb estabelecida pelo Ministério da Educação em todos os anos. Embora se constate essa evolução, conforme ressalta Souza (2013), muitas vezes, as escolas não param para avaliar o que significou os índices e a relação com a aprendizagem efetiva dos estudantes. Por isso, “cabe lembrar que a avaliação não é um fim em si mesmo e ela somente terá validade na medida em que seus resultados forem tomados como indicadores para a ação pedagógica” (SOUZA, 2013, p. 168). Concluímos que nessa lógica a avaliação é confundida como medida, e a qualidade privilegia a quantificação de resultados em busca da objetividade.

Avaliação externa: o que nos revelam as docentes

Ao longo do texto, apresentamos que os dados quantitativos das avaliações têm ganhado força, ou seja, quanto maior as notas das escolas no Ideb mais se difunde a ideia de que melhor é a qualidade da educação ofertada (BERTAGNA, 2017; GATTI, 2013; FREITAS, 2014). Contudo, é necessário questionarmos que qualidade é essa que vem sendo veiculada. Por isso, as docentes pesquisadas foram levadas a refletirem sobre as avaliações externas e nos revelaram que essas avaliações apresentam significado expressivo em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Emerge de suas reflexões a categoria **treinamento dos alunos**, como justificativa para alcançar os índices propostos pelo Ideb, por meio de simulados, que são vistos por todas de forma negativa.

Porque além de você ter que dar o conteúdo, tem que ficar treinando aluno pra fazer prova, treinando aluno para preencher gabarito. [...] Porque você tem que ficar lá ensinando a criança que ela tem que fazer um X em cima da letra e depois ela tem que preencher o gabarito. E... pra quê? (P1 – Entrevista, 2019).

Ela seria, Eh... a interferência dela [avaliação externa] seria boa se a gente conseguisse trabalhar todas as habilidades que ela propõe que é bem interessante, né?! Eh... por exemplo, retirar informações explícitas e implícitas de um texto, fazer com que as crianças... com que aquele aluno consiga realmente enxergar aquilo, né?! Mas se a gente tivesse tempo pra trabalhar bem isso e não ficasse preso ao conteúdo de prova, seria bem interessante, mas eu vejo como um treino, então isso influencia de uma maneira não tão boa (P2 –19).

Evidencia-se que a prática pedagógica realizada enfatiza o treino dos estudantes, pois utilizam simulados que versam especificamente sobre as áreas abordadas pela avaliação em larga escala, para alcançar melhores resultados no Ideb. Considerando-se isso como o objetivo da avaliação, observamos que os índices se sobrepõem à discussão da proposta pedagógica e da formação dos estudantes, esvazia o trabalho do professor e a função da escola, vejamos:

Bom, na minha prática pedagógica elas [avaliações externas] interferem de modo que eu tenho que trabalhar com simulados, o tempo todo. [...] Ah, tá chegando perto da prova, ou é no 5º ano porque vai ter a prova, aí eu utilizo os simulados. Então, assim não é uma coisa que a criança construiu, né? (P3 –19).

Diante disso, concordamos com Bertagna e Borghi (2011) ao afirmarem que,

[...] as avaliações acabam se constituindo nos fins da escola que se organiza e trabalha em função dos resultados das avaliações e não da construção de um projeto histórico de educação de interesse dos próprios sujeitos que deveriam se beneficiar com seu uso (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p. 135).

A avaliação centrada nos resultados leva ao treinamento das crianças, a escola e os docentes organizam o trabalho pedagógico, buscando alcançar melhores índices, sem considerar os processos que fazem parte do ato educativo. A depender da percepção que se tem

de avaliação, essa pode corroborar a ideia de ser “[...] um fim em si mesma e passa a ter implicações para a organização do trabalho pedagógico, conseqüentemente, revelando e velando os objetivos almejados para a escola” (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p. 136).

Diante de uma avaliação voltada a resultados e não aos processos, deparamo-nos com o problema do “retorno à prática da avaliação classificatória e da negação da avaliação diagnóstica, tantas vezes identificada como avanço em inúmeras pesquisas sobre práticas pedagógicas de sucesso” (FISCHER, 2010, p. 47).

Constata-se nessas falas que os sistemas de ensino estão centrados em atender as avaliações externas, visando a índices e a resultados quantitativos, reforçando que as “tradicionais avaliações escolares de desempenho em domínios de habilidades sempre tiveram uma função social – reprovar, reter, quebrar percursos escolares e humanos” (ARROYO, 2017, p. 16). Esse autor destaca que, nas avaliações nacionais-internacionais, ela “adquire novas dimensões na medida em que predefine o lugar no percurso-ordem econômica globalizada” (p. 16).

Consta-se um aspecto importante na compreensão que P5 esboça acerca da avaliação externa, ela a enxerga como reducionista, por não considerar a realidade dos estudantes.

*A avaliação externa interferir na minha prática? Interfere muito! Eu **odeio** fazer avaliação externa, porque não trabalha a realidade do meu ALUNO! Ela [avaliação externa] não vê a realidade da comunidade que o aluno está inserido (P5– Entrevista em 7/5/2019).*

Esse reducionismo concretiza-se na preparação de alunos, induz ao **estreitamento curricular**, segunda categoria identificada nesta pesquisa, pois os simulados abordam apenas questões de Português e de Matemática, disciplinas que são cobradas pelas avaliações. Estudos têm demonstrado que isso reduz o currículo a essas duas áreas de saberes, ocorrendo a exclusão de conhecimentos essenciais que são entendidos, por parte dos formuladores da política, sem funcionalidade para os propósitos estreitos de obter um número máximo de pontos nos testes (MENEGÃO, 2016; SOUSA; FERRAROTO, 2016).

Concordamos com Menegão (2016),

[...] não somos contrários ao trabalho com a dimensão cognitiva no currículo escolar. Porém, a ênfase dada pela avaliação em larga escala, aos aspectos cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática, tem induzido ao estreitamento curricular, especialmente porque promove situações em que ensinar e aprender para o teste seja a razão principal do fazer docente (MENEGÃO, 2016, p. 646).

Diante disso, o campo de ação do professor torna-se reduzido, pois o ensino baseia-se em duas disciplinas apenas, deixando de ensinar e de desenvolver as outras áreas do ensino e a formação ampla de cada estudante. Esse processo de estreitamento do currículo revela uma

interdependência entre as categorias, ou seja, treina-se para alcançar um alto índice, para tanto volta-se aos conteúdos específicos que são medidos no exame. Freitas (2014) menciona que a disputa dos reformadores empresariais da educação pelo controle da organização do trabalho pedagógico nos dois pares dialéticos: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos, como as avaliações em larga escala, priorizam a dimensão do conhecimento mais especificamente nas áreas de Português e de Matemática e padroniza os conteúdos a serem ensinados pelos professores por meio de uma matriz de referência. Por conseguinte, visando alcançar os índices propostos, as escolas organizam o trabalho pedagógico e o ensino dos conteúdos.

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas, pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assume como conteúdo e como método (FREITAS, 2014, p. 1094).

Isso se afasta das necessidades cognitivas e de formação humana dos estudantes baseada no desenvolvimento pleno dos indivíduos atrelado ao conhecimento da arte, da cultura e da promoção da criatividade (SAVIANI, 1991).

Na rede de ensino pesquisada, a matriz curricular para o ensino fundamental nas séries iniciais é composta por sete aulas de Português, sete de Matemática, duas de Ciências, duas de História e duas de Geografia. Podemos perceber nessa matriz que a ênfase é dada às duas áreas do conhecimento avaliadas nos exames. Em ano de avaliação externa, essas disciplinas são as mais exploradas na prática docente, conforme revelado pelas docentes de quinto ano.

Como é um ano de prova, é um ano que eu vou trabalhar simulado, que eu dou simulado, faço correção com eles, tento tirar as dúvidas pra que eles me perguntem, a gente faz a correção juntos na qual eles colocam certo no simulado deles pra eles verem o erro e o acerto e aí eu falo por quê? Quem colocou uma resposta diferente? Por que que você pensou isso? Então muda, porque talvez se eu colocasse de uma outra forma... ah! Esse mesmo assunto, eu acabo trabalhando vários assuntos num único documento e aí acaba que muda minha prática por conta disso. Eu tenho que trabalhar o assunto [conteúdo] mais os descritores que vem lá da Prova Brasil, da Prova Ana e assim por diante (P3).

A fala da professora revela o trabalho com simulado pautado nos descritores exigidos pelas avaliações. Essa declaração nos permite constatar a redução do ensino em duas áreas do saber, as quais são cobradas pelas provas. Dessa forma, “a justificativa é óbvia: é por esses conteúdos e essas disciplinas e não outras, que são pressionados, cobrados e responsabilizados” (MENEGÃO, 2016, p. 648).

As falas trazidas pelas professoras nos permitiram perceber o destaque para o ensino de Português e de Matemática e o preparo dos alunos por meio de testes, focalizando

resultados, isso contribui à padronização do currículo e não a sua ampliação. Segundo Freitas (2014), a avaliação possui centralidade na escola o que confere a ela papel controlador e isso impacta o seu cotidiano e de toda a comunidade escolar.

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na *indução da padronização* como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola (FREITAS, 2014, p. 1093, grifos do autor).

Para esse autor, a concepção de qualidade defendida pela educação neoliberal possui caráter utilitarista, é pautada por medições numéricas por meio de provas para as séries iniciais reduzidas: leitura e matemática. A referência de qualidade, nesse caso, é baseada em testes padronizados.

A categoria **responsabilização vertical** revela o que tem sido objeto de discussão sobre os efeitos dos resultados das avaliações externas nos sistemas de ensino e a “responsabilização das escolas e dos gestores, avaliação e responsabilização de professores fortemente conectada com os resultados acadêmicos dos alunos” (AFONSO, 2012, p. 474).

Assim, a avaliação dos sistemas educativos aparece associada à responsabilização pelos resultados das escolas, dos professores e dos alunos, obtidos pela utilização de testes standardizados, como se confirma na voz da docente.

É a cobrança, né?! Da nota da escola e do município, que se baixar vem uma cobrança em cima de nós professores. Então, é um ano que a gente se descabela pra fazer tuuuudo e caminhar pra... pelo menos manter a nota que a gente atingiu no ano anterior. É um ano bem difícil (P3 –19).

Percebemos na fala de P3 que as professoras são responsabilizadas e cobradas pela nota da prova, em que se visualiza a responsabilização vertical. Em seu depoimento, a qualidade do desempenho dos alunos é responsabilidade quase que exclusiva das equipes escolares, principalmente a categoria de professores. Nesse formato avaliativo, a avaliação externa torna-se uma política de *accountability* (AFONSO, 2012; FREITAS, 2013), ou seja, de responsabilização verticalizada em que os resultados das provas são o único fator para avaliação da qualidade da educação e os professores responsáveis pelos resultados obtidos nos testes standardizados.

Corroborando esse raciocínio, P5 externa sua indignação quando declara:

E aí de repente a prova... ela chega com um conteúdo bem mais avançado daquilo que você já trabalhou ou muito inferior aquilo que você já fez. Então não existe uma é... como que eu posso dizer? É jogado. Eu vejo isso como jogado. Eu vejo isso como política. O político quer é... mostrar praquele outro que o que ele faz é melhor que o que o outro estava fazendo. Ele dá a prova e olha: - As crianças foram bem nessa avaliação! Então significa que o que eu estou fazendo para educação do nosso país está bom, porque elas [crianças] foram bem. - Olha, elas não foram legal, não

atingiram a nota. Então significa que o profissional que tá lá dentro não presta. É assim!. Eles não veem que o que não presta é a postura deles.

Para Freitas (2014, p. 157),

Qualquer ênfase exagerada em processos de responsabilização é danosa para a educação. Isso leva apenas a um esforço grande em ensinar a responder testes, a diminuir as exigências e outras maneiras de melhorar a nota dos estudantes sem, necessariamente, melhorar a educação.

Compreendemos, ancoradas em Freitas et al. (2014, p. 21), que “a transmissão do conhecimento não é o único objetivo da escola. Seja tácita, seja planejadamente, a escola é formativa”. Para esses autores, a escola deveria cumprir um papel dual no processo educativo: fornecer instrução e formação plena aos indivíduos. No entanto, o foco nos índices das avaliações externas assume papel de controle do trabalho pedagógico do professor, pautando o que e como o docente deverá ensinar. O ensino e a formação acadêmica dos estudantes ficam comprometidos devido a uma avaliação que visa apenas aos resultados numéricos e não aos processos de ensino-aprendizagem (FISCHER, 2010).

Para superar a avaliação externa e hegemônica e as consequências trazidas à educação, ao ensino e a prática pedagógica, conforme dissertamos, por meio das categorias em análise quais sejam: treinamento dos alunos, estreitamento curricular, e responsabilização vertical, consideramos de suma importância refletir e resistirmos às práticas de treino que vêm sendo realizadas com a finalidade exclusivamente da obtenção de melhores índices. Pois,

[...] as escolas induzidas e/ou motivadas para a obtenção do índice considerado adequado nacionalmente, acabam restringindo o trabalho e a organização do trabalho pedagógico à obtenção dos resultados (índices), enfatizando o produto, expresso nos números do IDEB, reforçando relações de individualismo, competição e, também, de responsabilização individual, como tem ocorrido na condução das políticas atuais no Estado de São Paulo (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p. 136).

A concepção de avaliação que defendemos “é aquela que potencialize e contribua para formação humana mais ampla, assentada em princípios formativos que permitam o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade e garanta, de fato, o seu direito a educação” (BERTAGNA, 2017, p. 33). Trata-se de uma avaliação que sugere a reflexão sobre a qualidade social de maneira coletiva atinente aos modelos de Avaliação Institucional Participativa (AIP), nesta a “responsabilização participativa assenta-se numa visão de avaliação dialógica, fruto de um processo intersubjetivo, rico e plural em que se buscam acordos consensuados de modo transparente e corajoso, negociando-se sentidos, tempos, estratégias e metas” (SORDI, 2017, p. 93).

A qualidade da educação, que defendemos, corrobora a defesa de Arroyo (2017, p. 26-27),

[...] o referente da qualidade social da educação e o direito à formação humana pressupõe o reconhecimento de que as crianças, adolescentes, jovens-adultos nas escolas públicas são humanos já, sem condicionantes. Logo desconstrói a empreitada educadora colonial, republicana e até democrática. A desconstrução desse mito passa pelo reconhecimento do povo, dos seus filhos como humanos ao chegarem às escolas.

Portanto, mais do que ter a meta do Ideb estampada nas mídias sociais, muitas vezes em cartazes na entrada da escola, com os parabéns pelo aumento em relação à avaliação anterior, cabe a escola promover debates sobre o que esses dados revelam e transformar isso em ações que garantam a aprendizagem de todos os estudantes, em direção à formação humana plena.

Algumas considerações

Este estudo objetivou compreender a visão das docentes das séries iniciais de uma escola municipal do interior paulista em relação à avaliação externa, que faz parte da avaliação de larga escala.

Evidenciamos, no texto, que o sistema de avaliação da educação, por meio da avaliação externa, surgiu a fim de diagnosticar as escolas e o ensino por elas realizado, objetivando novas medidas educacionais e políticas para melhoraria da qualidade da educação e do ensino. No entanto, essa política passou por várias alterações ao longo de sua implementação e acabou tomando rumos diferentes dos propostos inicialmente. Com a inserção da Prova Brasil, a avaliação passou a ter caráter censitário e não mais amostral. Ademais, a criação do Ideb, em 2007, estabeleceu um indicador de qualidade das escolas públicas da educação básica e de redes de ensino, definido por metas. Isso gerou mudanças nas escolas, nos professores(as) e nos alunos, pois a escola passou a sofrer pressão externa, a fim de obter os índices propostos pelo MEC. A partir do Ideb, foi possível realizar o levantamento das notas por escolas e municípios, isso corroborou o ranqueamento entre as instituições escolares, levando à divulgação pela mídia das melhores e das piores escolas, focada de maneira equivocada apenas nos resultados obtidos sem considerar os fatores sociais, econômicos e estruturais de cada escola.

Defendemos, com base no referencial teórico desta pesquisa, que, para além de se obter uma boa nota ou alcançar a meta, é necessário garantir melhoria das condições de ensino e de aprendizagem a todo(a)s o(a)s estudantes.

As entrevistas com as docentes, das séries iniciais, revelaram que as avaliações externas afetam expressivamente a prática pedagógica, tendo em vista a pressão que sofrem no sentido de alcançarem as metas estabelecidas. Elas são responsabilizadas e cobradas para atingir a

meta proposta e realizam o treinamento dos estudantes para que consigam índices mais altos no Ideb. Realizam simulados que abordam apenas questões de Português e de Matemática, disciplinas exigidas pelas provas, e isso provoca o estreitamento curricular, pois, de acordo com Freitas (2013, p. 158), “dirigem o olhar dos professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são leitura e matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora”.

Este estudo contribui para o entendimento de que a avaliação externa deveria servir como diagnóstico às políticas públicas, visando tomar decisões, fomentar recursos e corrigir as distorções existentes. Entretanto, constatamos, no levantamento bibliográfico, no estudo documental e nos dados das entrevistas, que, após 30 anos de avaliações, há muitas lacunas e existem interesses advindos do campo econômico defendidos pelos “reformadores empresariais” (FREITAS, 2014), os quais entendem que a qualidade da escola pública está baseada em um único aspecto: o do conhecimento, mais precisamente em português e matemática, e postulam que se deve organizar a educação de modo a “adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza” (FREITAS, 2014, p. 1105).

Concluimos que é necessário repensar a função da avaliação externa de forma que ela passe a ser entendida como referente à qualidade social da formação humana e o direito à educação e não ao estímulo à competição, à meritocracia e a processos de classificação. Assim, compreendida, contribua para a formação de crianças e de jovens capazes de obter formação social, promova a capacidade de enfrentar e de solucionar desafios impostos pela sociedade contemporânea, e a não ser mais uma “mercadoria” exposta ao mercado de trabalho, mas, sobretudo, atuar de forma coletiva em busca do desenvolvimento de uma sociedade menos injusta.

Referências

AFONSO, A. J. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc**, Campinas, v.33, n.119, abr-jun 2012, p. 471-484.

ARROYO, M. G. O direito à Formação humana como referente da avaliação. In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (Orgs.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência** –Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 11-30.

BERTAGNA, H. R. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (Orgs.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 31-46.

BERTAGNA, H. R.; BORGHI, R.F. Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Educação: Teoria e Prática**, vol. 21, n. 38, out/dez./2011.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei nº 9394, de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da União**, seção 1, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de; (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13 - 62.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Inep, 2007. (Série documental. Textos para discussão, 26). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C976990-7D8D-4610-AA7C-FF0B82DBAE97%7D_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

FISCHER, Beatriz. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia. (Org.) **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília: DF: Oikos, Liber, 2010, p. 37-49.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs). **Ciclo de debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013. v.1, p.70-96.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out 2005.

FREITAS, L. Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete. (Org.). **Ciclo de debates: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013. v.2, p. 147-176.

FREITAS, L. C. de. 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, out.-dez., 2014. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 9-86.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In SOUSA, C. P. de. **Avaliação do Rendimento Escolar**. (13ª ed.). Campinas: Papyrus, 2005.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectiva. **Olh@res**, Guarulhos, v.2, n. 1, p. 8-26, maio 2014. Disponível em: <http://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/202/76>. Acesso em: 19 jun. 2019.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A; GATTI, B. A.; TAVARES, M. (Org.). **Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro**: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. Florianópolis: Insular, 2013. v.1, p. 47-69.

MENEGÃO, R. de C. G. S. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez. 2016 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 dez. de 2019.

MYNAIO, S. C. M. de. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MYNAIO, S. C. M. de (Org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

OLIVEIRA, R. Portela de. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, A; GATTI, B. A., (Orgs). **Ciclo de debates**: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Florianópolis: Insular, 2013. v.2. p 87-100.

SANTOS, A. A. dos; HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D., **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb)**: proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/sistema_nacional_de_avaliacao_da_educacao_basica_sinaeb_proposta_para_atender_ao_disposto_no_plano_nacional_de_educacao_1.p df. Acesso em: 30 abr. 2020.

SANTOS, Lucíola. A avaliação em debate. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete (Orgs). **Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro**: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. Florianópolis: Insular, 2013. v.2. p. 229-244.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

SORDI, M. R. L. de; BERTAGNA, R. H.; SILVA, M. M. da. A Avaliação Institucional Participativa e os Espaços Políticos de Participação Construídos, Reinventados, conquistados na Escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio-ago., 2016.

SORDI, M. R. L. De,. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 83-100.

SOUSA, M. de; FERRAROTTO, L.. Avaliação externa na rede municipal de São Paulo: para qual direção conduz?. **Teoria e Prática da Educação**, 19(3), 79-89. Set/dez. 2016. <https://doi.org/10.4025/tpe.v19i3.36622>. Acesso em: 06 fev. 2020.

SOUSA, S. Z. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete (Org.). **Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal**. Florianópolis: Insular, 2013. v.2. p. 61-85.