

A young boy with brown hair, wearing a light blue shirt and a dark jacket, is sitting at a red table in a library, reading a large open book. The background is filled with bookshelves. A large green shape is overlaid on the top right of the image.

Contradições e Desafios na Educação Brasileira 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Willian Douglas Guilherme

(Organizador)

Contradições e Desafios na Educação Brasileira

2

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C764	Contradições e desafios na educação brasileira 2 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Contradições e Desafios na Educação Brasileira; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-374-3 DOI 10.22533/at.ed.743190106 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 370.710981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” foi dividido em 4 volumes e reuniu autores de diversas instituições de ensino superior, particulares e públicas, federais e estaduais, distribuídas em vários estados brasileiros. O objetivo desta coleção foi de reunir relatos e pesquisas que apontassem, dentro da área da Educação, pontos em comuns.

Neste 2º Volume, estes pontos comuns convergiram nas temáticas “Interdisciplinaridade e educação” e “Um olhar crítico sobre a educação”, agrupando, respectivamente, na 1ª parte, 11 artigos e na 2ª, 13 artigos.

A coleção é um convite a leitura. No 1º Volume, os artigos foram agrupados em torno das “Ações afirmativas e inclusão social” e “Sustentabilidade, tecnologia e educação”. No 3º Volume, continuamos com a “Interdisciplinaridade e educação” e abordamos a “Educação especial, família, práticas e identidade”. E por fim, no 4º e último Volume, reunimos os artigos em torno dos temas “Dialogando com a História da Educação Brasileira” e “Estudo de casos”, fechando a publicação.

Entregamos ao leitor o livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” com a intenção de cooperar com o diálogo científico e acadêmico e contribuir para a democratização do conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CONTRIBUIÇÃO DE UM FÓRUM PARTICIPATIVO NO ENTENDIMENTO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS DITO COMO O “IDEAL”	
<i>Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi</i> <i>Antônio Geilson Matias Monteiro</i> <i>Maria Aparecida Silva Furtado</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901061	
CAPÍTULO 2	14
A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONEXÃO DE SABERES: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO FAZER PEDAGÓGICO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	
<i>Dennys Gomes Ferreira</i> <i>Milton Melo dos Reis Filho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901062	
CAPÍTULO 3	26
A OLIMPÍADA NACIONAL DE HISTÓRIA DO BRASIL COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA DE REVITALIZAÇÃO DO APRENDIZADO	
<i>José Luiz Pereira de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901063	
CAPÍTULO 4	34
A QUÍMICA DOS SOLOS: O ENSINO DE CIÊNCIAS SOB O OLHAR ATENTO EM SALA DE AULA	
<i>Luana Marciele Morschheiser</i> <i>Jéssica Scherer Baptaglin</i> <i>Claudia Almeida Fioresi</i> <i>Gisele Louro Peres</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901064	
CAPÍTULO 5	48
A QUÍMICA NO PROCESSO ALIMENTAR: FUNÇÕES QUÍMICAS E REAÇÕES QUÍMICAS DOS ALIMENTOS	
<i>Jéssica Scherer Baptaglin</i> <i>Luana Marciele Morschheiser</i> <i>Claudia Almeida Fioresi</i> <i>Gisele Louro Peres</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901065	
CAPÍTULO 6	61
A SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Márcia Santos Anjo Reis</i> <i>Denise de Castro Assis</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901066	

CAPÍTULO 7	74
CONHECIMENTO MATEMÁTICO, EMANCIPAÇÃO HUMANA E LIBERDADE	
<i>Robson André Barata de Medeiros</i>	
<i>Lana Jennyffer Santos Nazareth</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901067	
CAPÍTULO 8	85
CONTRIBUIÇÕES DE ACADÊMICOS ESPECIALISTAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERIFERIA DA CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA	
<i>Cláudia Lino Piccinini</i>	
<i>Rosa Maria Correa das Neves</i>	
<i>Maria Carolina Pires de Andrade</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901068	
CAPÍTULO 9	100
LUDICIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Simone Cardoso Silva</i>	
<i>Vívian da Silva Lobato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7431901069	
CAPÍTULO 10	106
O DESENHO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Jennifer Damiane Baia Vila Nova</i>	
<i>Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010610	
CAPÍTULO 11	112
TICAS DE MATEMA NA MATEMÁTICA ESCOLAR: TRANSDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE MATEMÁTICA	
<i>Adauto Nunes da Cunha</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010611	
CAPÍTULO 12	127
A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ALGUMAS CRÍTICAS À LÓGICA DE MERCADO	
<i>Rosane Toebe Zen</i>	
<i>Maria Cristina Da Silveira Galan Fernandes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010612	
CAPÍTULO 13	141
A IMPORTÂNCIA DA TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ	
<i>Madison Rocha Ribeiro</i>	
<i>Rosilândia de Souza Rodrigues</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010613	

CAPÍTULO 14	148
ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA: INTERVENÇÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Juliete Gomes Póss Asano</i>	
<i>Priscila Carozza Frasson Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010614	
CAPÍTULO 15	160
ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANCE EDUCATION: LOSSES AND WINNINGS	
<i>Felipe Santana Machado</i>	
<i>Aloysio Souza de Moura</i>	
<i>Ravi Fernandes Mariano</i>	
<i>Carla Gonçalo Domiciano</i>	
<i>Rosângela Alves Tristão Borém</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010615	
CAPÍTULO 16	167
ARQUIVO E AUTORIA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL: O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Elen Cristina Nascimento Coelho</i>	
<i>Soraya Maria Romano Pacífico</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010616	
CAPÍTULO 17	178
AVALIAÇÃO NOS CICLOS PEDAGÓGICOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	
<i>Ana Carolina Souza Azevedo</i>	
<i>Ireuda da Costa Mourão</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010617	
CAPÍTULO 18	191
AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA): UMA POLÍTICA DE REGULAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO(?)	
<i>Fernanda Barros Ataídes</i>	
<i>Simone Freitas Pereira Cost</i>	
<i>Olenir Maria Mendes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010618	
CAPÍTULO 19	202
CÂMARA DE NUVENS: UMA PROPOSTA EXPERIMENTAL DIDÁTICA	
<i>Lucas Maquedano da Silva</i>	
<i>Pedro Haerter Pinto</i>	
<i>João Marcos Fávoro Lopes</i>	
<i>Fernando Tiemi Karia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.74319010619	
CAPÍTULO 20	211
CONSIDERAÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE MONITORIA	
<i>Dhessica da Silva Lima</i>	
<i>Debora Brito Lima</i>	

CAPÍTULO 21 216

DIÁLOGOS SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM BRAGANÇA-PA

Mequias Pereira de Oliveira

Magda Sousa Santana

Rogério Andrade Maciel

DOI 10.22533/at.ed.74319010621

CAPÍTULO 22 225

DIFICULDADES ESTRUTURAIS ENFRENTADAS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DAS ZONAS CENTRO-OESTE E LESTE DA CIDADE DE MANAUS/AM

Dennys Gomes Ferreira

Érika Morgana Felix do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.74319010622

CAPÍTULO 23 237

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Pedro Paulo Souza Brandão

DOI 10.22533/at.ed.74319010623

CAPÍTULO 24 243

O MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRECISAMOS FALAR SOBRE ISSO

Camila Carolina Alves Assis

Laís Leni Oliveira Lima

DOI 10.22533/at.ed.74319010624

SOBRE O ORGANIZADOR..... 249

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ALGUMAS CRÍTICAS À LÓGICA DE MERCADO

Rosane Toebe Zen

UNIOESTE - Cascavel - PR

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

UFSCAR – São Carlos – SP

RESUMO: O objetivo geral deste artigo consiste em tecer um panorama histórico das Políticas de Avaliação da Educação Básica no Brasil, considerando como recorte temporal o início da década de 1990, quando foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. No percurso da análise são questionadas as estratégias adotadas pelas escolas para atender às metas quantitativas estipuladas pelo Estado para medir o desempenho de alunos, professores e escolas. O trabalho está fundamentado em pesquisa bibliográfica, para a qual foram consultados artigos que tratam do tema das “Políticas de Avaliação da Educação Básica”. A justificativa da análise se pauta na necessidade de compreender os desdobramentos dessas avaliações no trabalho de docentes que atuam na Educação Básica, considerando a demanda imposta pelo Estado, que prima pela produção de índices. A pesquisa constatou que quando o SAEB foi criado, os objetivos do sistema estavam voltados ao diagnóstico da situação educacional do país, perspectiva que se alterou substancialmente após os 1990, quando foram instituídos mecanismos de responsabilização

dos profissionais da educação pelas notas alcançadas pelos alunos nos exames em larga escala. Como consequência desta cobrança, em algumas escolas se observa a adoção de estratégias tais como a expulsão de alunos que apresentam baixo desempenho, o “adestramento” dos estudantes e o reducionismo curricular aos conteúdos cobrados nas provas. A adoção desses meios é problematizada, uma vez que deixam de fora aspectos importantes da atividade educacional, tais como a diversidade regional e o respeito ao ritmo de desenvolvimento próprio de cada educando.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da Educação Básica; Desempenho Escolar, *Accountability*.

ABSTRACT: The main objective of the article is to create a historical panorama of the Politics of Basic Education Evaluation in Brazil, considering a period of time the initiate in the beginning of the 1990s decade, when the System of Basic Education Evaluation – SAEB. In the analysis it is questioned about the strategies chosen by the schools to attend the quantitative goals stipulated by the State to measure the development of the students, teachers and schools. The work is reasoned in bibliographic research, for which was consulted articles that approaches the theme “Politics of Basic Education Evaluation”. The justification part of the need to understand the deployments of the

evaluations in the teaching work in Basic Education, considering the State demand, the focus on production of data. The research consisted that when SAEB was created, the system objectives used to be focused to the diagnostic of the country education, but this perspective has changed substantially after the 90's, when it was instituted mechanisms of accountability to education professionals, taking consideration the grade of students in the large-scale exams. As a consequence of this charge, in some school it was observed the elaboration of strategies such as the expulsion of students that show low accomplishment, the "students training", and curricular reductionism to the content charged in the public exams. The takeover of these mains is problematized, since the schools leave out important aspects of educational activity, such as region diversity and the respect of the rhythm of self-development of each student.

KEYWORDS: Basic Educacion Evaluation, School Development, *Accountability*.

INTRODUÇÃO

Ao propor a realização de um trabalho que tem como tema a discussão sobre a Avaliação da Educação Básica, apontando com um dos elementos centrais a lógica que rege tais avaliações, é importante destacar que se considera, no bojo deste artigo, a avaliação como fase importante e necessária no desenvolvimento do trabalho escolar. O objeto de análise e crítica deste trabalho toma como foco as avaliações em larga escala, as quais vêm ganhando uma proporção cada vez maior no trabalho pedagógico e em muitos casos, orientando o trabalho docente.

A avaliação da aprendizagem permite ao professor diagnosticar se os conteúdos trabalhados em sala foram apropriados conforme planejado (SANTOS, 2005). Com base nos resultados, o professor pode identificar a necessidade de mudanças nas estratégias de ensino empregadas até então, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos e, conseqüentemente, melhorar sua atuação como professor.

Como política do Estado, a aprendizagem escolar de alunos, escolas e professores tem sido aferida por meio de avaliações em larga escala, as quais são planejadas no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Desde que tais avaliações passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, as notas obtidas pelos alunos que realizam as provas são amplamente divulgadas. Os resultados e as metas definidas pelo IDEB para o Brasil, estados, municípios e para cada uma das escolas podem ser consultados a qualquer tempo e por qualquer pessoa.

Embora aparentemente essa transparência na divulgação dos resultados obtidos pelas escolas nas avaliações em larga escala possa indicar que se ampliou a democracia escolar, é preciso considerar que os dados expostos não levam em consideração questões pertinentes e que interferem nas notas obtidas, como o fator socioeconômico das famílias que fazem parte da comunidade escolar e a participação

de alunos que apresentam comprometimentos cognitivos e/ou dificuldades de aprendizagem. Sobre estas dificuldades, o esforço dos profissionais da educação, apenas, não é suficiente para produzir mudanças substanciais imediatos e impactar nos resultados das avaliações em larga escala.

No entanto, uma vez divulgados os dados, os resultados alcançados são tomados como “*a nota da escola*”, “*a nota dos alunos daquela escola*”, ou ainda, “*a nota dos professores que atuam naquela escola*”. A avaliação em larga escala ganha importância e vem direcionando os processos de ensino e o encaminhamento do trabalho escolar, submetendo a escola a uma “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2008 p. 7).

É em função desta “pedagogia do exame” que a realização deste trabalho se justifica. É preciso compreender que um dos desafios mais angustiantes e desafiadores para os docentes que atuam na Educação Básica é justamente alcançar as metas impostas pelo Ministério da Educação para o IDEB das escolas e redes de ensino.

Objetiva-se, neste trabalho, caracterizar e problematizar a Avaliação da Educação Básica e mais especificamente, as inovações que foram adotadas durante as reformas educacionais iniciadas em 1990. Dessa forma, a análise busca questionar as estratégias que se tornaram comuns em algumas escolas para atender aos princípios educacionais gestados no âmbito do Estado para avaliar o desempenho de alunos, professores e escolas da Educação Básica, as quais estão cada vez mais orientadas pela lógica que rege as relações de mercado.

Como decorrência deste processo, são evidenciados desvios no que refere aos objetivos da avaliação: ao invés de se avaliar para identificar e resolver os problemas que os profissionais das escolas enfrentam para realizar o trabalho pedagógico, as avaliações em larga escala acabam servindo para classificar e punir.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de fontes bibliográficas, que se constituem de artigos publicados em revistas brasileiras, os quais foram pesquisados e acessados por meio de alguns veículos, como a plataforma da *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)* e do navegador virtual *Google*.

O trabalho está organizado em duas seções. A primeira delas recebe o título de “A avaliação da Educação Básica: uma retrospectiva”, onde se realiza uma recuperação histórica com o objetivo de compreender que fatores incidiram e repercutiram no modelo que atualmente rege as avaliações em larga escala no Brasil. Na segunda parte do trabalho, “As avaliações e a lógica de mercado: algumas considerações” são discutidas questões que revelam proximidades entre a lógica que orienta as avaliações em larga escala e a que direciona as relações de mercado. Nesse processo, são identificados limites acerca das finalidades do processo educativo, na medida em que os aspectos humanizadores acabam sendo secundarizados na ordem de importância do encaminhamento do trabalho escolar.

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RETROSPECTIVA

As avaliações em larga escala no Brasil vêm sofrendo mudanças desde que foram criadas, nos anos iniciais da década de 1990, considerando-se que naquele momento o objetivo que cumpriam era conhecer e monitorar a qualidade da educação básica nas diferentes regiões do país. De lá para cá muitas coisas mudaram no que diz respeito à forma com o Estado procede para coletar as informações sobre a qualidade da educação. Nesse sentido, são identificadas três gerações da Avaliação da Educação Básica no Brasil: a primeira geração de avaliações caracterizava-se como diagnóstica, e, portanto, não produzia consequências diretas para as escolas e para os currículos, ao passo que as duas gerações seguintes se caracterizam por articular os resultados alcançados com políticas de responsabilização, implicando em desdobramentos de natureza simbólica ou material para os agentes escolares (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Durante o período pós-ditadura (considerando a transição do período ditatorial iniciado em 1964 à democracia, que vigorou a partir de 1985) o Estado centralizou as responsabilidades educacionais como desdobramento das lutas políticas que se aglutinavam em torno da abertura democrática. Na Constituição Federal promulgada em 1988 a educação é instituída como um direito de todos, e o acesso ao Ensino Fundamental é pautado na igualdade de condições e de acesso, mantido e financiado pelo Estado. Inspirado nesse contexto, também a avaliação parecia estar fundamentada em princípios democráticos (BARRETO, 2013).

Ainda segundo Barreto, no início da década de 1990 – antes das Reformas do Estado e da Educação – o Sistema de Avaliação da Educação Básica foi criado para diagnosticar qualidade da educação básica no Brasil. Naquele momento histórico, o SAEB realizava consulta às redes sobre os conteúdos ministrados nas escolas e os retornos dessa consulta consubstanciavam a elaboração das provas (BARRETO, 2013). Outro fator que indica o caráter diagnóstico das avaliações em larga escala realizadas naquele momento diz respeito ao fato de que as mesmas eram realizadas por amostragem, não sendo possível, assim, identificar os resultados por escola e tampouco comparar os escores obtidos.

A partir da década de 1990 o Estado brasileiro passa por um processo de reforma. A necessidade de reformar o Estado surge a partir das mudanças que o capitalismo sofre no período. Nesse sentido, Passone (2014) aponta que a reconfiguração da política é um desdobramento das transformações econômicas que aconteceram no cenário do capitalismo mundial. De forma mais específica, a partir da década de 1970 o capitalismo passou por um redimensionamento da forma de acumulação, que passou do modelo taylorista-fordista à acumulação flexível – ou toyotista.

Passone (2014) aponta ainda que o atendimento a essa nova forma de acumulação do capital demandou o surgimento de uma nova forma de ser do Estado (descentralizador, gerencial e regulador). Nos países de capitalismo central

(Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha, pioneiramente), o Estado começa a sofrer as transformações da concepção da gestão já na década de 1970. Nos países de capitalismo periférico, como Argentina e México, para citar alguns exemplos latino-americanos, as reconfigurações do Estado passaram a ser implementadas na década de 1980. E no Brasil, tardiamente, o Estado passa por uma reforma que reconfigura a sua concepção de gestão a partir dos anos 1990.

A gestão do Estado nessa nova configuração alterou também a forma como se concebe a educação e a necessidade da sua oferta. Estrategicamente, a educação assume uma função central no sentido de possibilitar a inserção do trabalhador no mundo do trabalho, que se tornou mais competitivo e exige trabalhadores com diferentes formações cognitivas. Por outro lado, a educação desempenha também uma função política: não podendo, por meio da certificação e da qualificação garantir a todos os trabalhadores uma ocupação no mercado de trabalho, a escola se incumbiu do convencimento dos cidadãos de que a melhor abordagem consiste na aceitação dessa realidade, pois a competitividade é uma característica inerente à natureza humana. Assim, a educação contribuiu na criação de mecanismos através dos quais o trabalhador de forma cada vez mais precoce se identifica nesse contexto social (PASSONE, 2014).

Como desdobramento da conjuntura política e econômica que marcou a sociedade brasileira nesse período, em 1995 o SAEB passa por reformulações na sua metodologia. As escolas particulares passaram a participar dos exames aplicados pelo INEP e a *Teoria de Resposta ao Item* (TRI) foi adotada como metodologia para a fundamentação das provas.

Os exames passaram a contar com um questionário nos quais os alunos respondem sobre a situação sociocultural da família e sobre seus hábitos de estudo. Esta nova metodologia passou a permitir que os resultados pudessem ser comparados. A partir de então, estados e municípios passaram a sentir necessidade de implantar seus sistemas próprios de avaliação abrangendo todas as escolas e alunos da sua esfera administrativa. Em 2007, 14 das 27 unidades federadas possuíam sistemas próprios de avaliação (BONAMINO; SOARES, 2012).

Com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, o SAEB passou a utilizá-los como referência para produzir a sua matriz de avaliação, o que revela o recrudescimento do papel do Estado como avaliador, ao mesmo tempo em que promoveu uma inversão: se antes as redes e sistemas de ensino forneciam ao SAEB informações sobre o que deveria ser avaliado, agora é o MEC que, por meio da centralização da elaboração das provas e do currículo, passou a definir para as escolas o que deverá ser ensinado.

A tentativa de mensurar a qualidade da educação brasileira nasce do reconhecimento de que, embora a oferta do ensino esteja em vias de universalização, ainda apresenta falhas no que se refere ao padrão de qualidade. Como resposta a esta necessidade, o Estado brasileiro criou o Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB) por meio do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007^a). A criação deste índice consiste num “dos aspectos mais relevantes do Plano de Desenvolvimento da Educação” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 420).

Na ânsia por integrar o grupo de países que fazem parte da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, até 2021, quando estaremos às vésperas de completar 200 anos de independência, o Brasil assume como meta que a média nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica seja de 6,0 pontos. Atingir esta média é um critério de entrada dos países membros da OCDE. O problema é que os resultados que vêm sendo apresentados desde que o Índice foi criado, em 2007, revelam que a meta não será atingida, pois a média nacional não vem melhorando de acordo com o proposto (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

A criação da Prova Brasil, em 2005, marca o início da segunda geração de avaliação da educação, conforme categorizado por Bonamino e Souza (2012). Este modelo de exame agrega à perspectiva diagnóstica o conceito de responsabilização. De caráter censitário, permite que os resultados de estados, municípios, escolas e turmas possam ser comparados.

O PDE, por sua vez, foi criado pela adesão do Estado brasileiro ao documento “Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007b), que consiste, segundo Passone (2014) em uma proposta elaborada pela elite empresarial brasileira em 2006 que ganhou grande visibilidade na mídia, sobretudo pela adesão de grandes grupos corporativos à causa. Ainda segundo o autor, ao vincular qualidade da educação aos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações em larga escala, o Estado adota uma estratégia de responsabilização das escolas sem considerar as reais condições do sistema escolar do país. Essa “responsabilização da escola implica a desresponsabilização do Estado e de suas políticas, o qual passa a avaliar o desempenho da escola num contexto de racionalização de recursos” (PASSONE, 2014, p. 429-430).

Concomitantemente, a partir de 2006, os resultados da Prova Brasil passaram a ser divulgados. Enquanto nas páginas oficiais enfatizou-se a novidade de devolver os resultados obtidos por cada escola, a mídia se ocupou da divulgação dos *rankings*, destinando atenção especial às unidades que obtiveram os piores e os melhores desempenhos (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Sobre a terceira geração da avaliação, Bonamino e Souza (2012) destacam de forma mais específica, as experiências provocadas pelos sistemas próprios de avaliação nos estados de São Paulo e Pernambuco. Os modelos adotados nesses estados associam avaliação à qualidade e responsabilizam particularmente as escolas pelo desempenho dos alunos. No estado de São Paulo, essa responsabilização se concretizou a partir do ano 2000, quando foi criado o *Bônus do Mérito*, com distribuição de recursos para escolas e bonificação salarial de professores, desde que cumprissem com as metas estipuladas para desempenho dos alunos nos exames. No estado de Pernambuco, foi instituída uma política com cunho semelhante, o *Bônus*

de *Desempenho Escolar* (BDE), beneficiando as escolas que cumprem as metas definidas. A marca que, grosso modo, define as avaliações educacionais de terceira geração é o assentamento de mecanismos de intensa responsabilização, evidenciados pelos incentivos financeiros.

Embora a criação e os ajustes ocorridos no Sistema de Avaliação da Educação Básica se assentem oficialmente pela necessidade de realizar o diagnóstico da qualidade, tal feito não se comprova, uma vez que os baixos índices das escolas não têm gerado por parte do poder público a proposição de medidas que efetivamente venham a contribuir para a qualidade da educação, tais como, a melhoria das condições físicas das escolas ou oferta de cursos de aperfeiçoamento para os professores. Os autores reiteram que estas avaliações não indicam o padrão de qualidade do ensino oferecido nas escolas, mas sim, as suas defasagens. Outros elementos, tão ou mais importantes, acabam sendo desconsiderados, como o nível sociocultural dos alunos, o contexto econômico e social no qual a escola está inserida, o absenteísmo, e os avanços na carreira e melhoria salarial dos professores (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

AS AVALIAÇÕES E A LÓGICA DE MERCADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A *accountability* (ou responsabilização, em uma tradução livre do inglês) é um termo apropriado do contexto corporativo pela Administração Pública e se configura como sendo um dos braços das políticas educacionais que buscam medir a qualidade baseando-se nas avaliações em larga escala. Por meio desses exames, professores, escolas e redes de ensino são *responsabilizados* pelo bom ou mau desempenho dos seus alunos. Assim, a avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas de mercado, que desresponsabiliza o Estado e devolve os resultados às próprias instituições, que por sua vez são forçadas a buscar isoladamente a solução dos problemas que justificam o seu desempenho no *ranking* (ASSIS; AMARAL, 2013).

De acordo com Carvalho e Costa (2013), este sistema fortaleceu o viés da avaliação na perspectiva técnica e econômica, com o objetivo de colaborar com aqueles que defendem o funcionamento da escola a partir das mesmas regras do mercado, ou seja, que os recursos sejam disponibilizados de acordo com o desempenho de redes, escolas e professores que se tornam reféns dessa conexão entre a educação e o mercado, processo altamente valorizado pelo MEC e incentivado pelos organismos multilaterais. Esta perspectiva é uma das diretrizes assinalada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2008).

No centro dessa discussão está a questão de como se gerenciam os recursos investidos em Educação. Medidas como o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e o PDE-Escola são princípios administrativos de mercado que introduziram estruturalmente a racionalidade gerencial de regulação e responsabilidade dos entes educacionais públicos. A União mantém a centralização dos recursos e do poder de

decisão, mas o gerenciamento foi municipalizado, precarizando ainda mais a frágil situação dos municípios. Os exames cumprem, nessa lógica, o papel de controle que a União exerce sobre estados, municípios, escolas, professores e alunos, na verificação da maior ou menor “eficiência” e “eficácia” dos investimentos feitos em educação (PASSONE, 2014).

Estudos que apresentam informações sobre os avanços deste processo em outros países nos quais as medidas educacionais baseadas na *accountability* vigoram há mais tempo, como nos Estados Unidos, por exemplo, revelam que a incorporação da lógica de mercado ao trabalho escolar não tem resultado em efetiva melhoria da qualidade do ensino. O modelo de gestão da educação adotado naquele país trouxe como consequência o desmonte e a fragilização do sistema público de ensino (RAVITCH, 2011).

A questão que importa aqui é: se nos Estados Unidos essa prática não logrou efeitos satisfatórios, porque as mesmas foram adotadas no Brasil como medidas que prometem melhorar o sistema de ensino e realizar a tão propalada qualidade do ensino? O que se revela de forma mais evidente é que os nefastos efeitos já são de antemão conhecidos pelos gestores da política educacional, mas a necessidade que move tais iniciativas é a de não comprometer em maiores fatias os investimentos públicos em educação, e atender, com os mesmos recursos, o maior número de estudantes, e ainda encontrar os “culpados” pelo baixo desempenho escolar: os próprios estudantes, os professores, e as escolas. Os gestores das políticas públicas ensejam, em última mão, isentarem-se dessa responsabilidade.

Mercantilização, padronização, terceirização, responsabilização e meritocracia são os conceitos que compõem o cenário das avaliações promovidas pelos exames de larga escala hoje no Brasil (ASSIS; AMARAL, 2013).

Outra problematização que surge a partir da leitura dos artigos consultados diz respeito à ausência do compromisso ético nos processos que decorrem das avaliações realizadas em larga escala. Compreendendo que a ética é um elemento essencial para a preservação dos princípios de igualdade, dignidade e justiça nos ambientes educacionais, o tratamento desta questão não poderia escapar a esta discussão.

Para tanto, apresentamos a seguir algumas das práticas escolares que têm se tornado cada vez mais comuns, embora sejam questionáveis do ponto de vista ético: a expulsão de alunos que apresentam baixo desempenho, a orientação para que alunos de baixo desempenho não realizem as provas que compõem os exames de massa, o “adestramento” dos alunos para os exames e os reducionismos dele decorrentes. São também apresentados alguns argumentos que revelam o estreitamento das relações entre avaliações em massa e desigualdade social, e ao final, são indicados alguns dos possíveis desdobramentos deste modelo no sentido de comprometer e prejudicar as relações entre os sujeitos da escola, sobretudo da relação professor *versus* aluno.

Durante as buscas por informação sobre a repercussão dos exames em larga escala no trabalho docente, em dois artigos se identificou o registro de uma publicação

que foi notícia no estado de Goiás, pois algumas das escolas do município de Goiânia estariam adotando por prática expulsar (por transferência compulsória) os alunos de baixo desempenho (ASSIS; AMARAL, 2013; ASSIS, 2014). De acordo com os autores, a notícia foi veiculada pelo Jornal “O Popular”, no dia 13 de maio de 2013, no município de Goiânia – GO. Assinada pelo jornalista Vandrê Abreu, a matéria informa que o Conselho Tutelar do município havia recebido no último mês (de maio de 2013, portanto) ao menos sete denúncias feitas por parte de pais de alunos que sofreram esse constrangimento. Os gestores que se manifestaram sobre o fato reconheceram que a ação foi movida pela tentativa de escapar dos impactos negativos que os alunos de baixo desempenho provocavam na avaliação das escolas.

Assis e Amaral (2013) destacam outra prática que tem se tornado cada vez mais comum: a de “aconselhar” os alunos de baixo desempenho para que não frequentem a escola no dia da aplicação dos exames de avaliação em massa, pois as médias alcançadas pelos alunos incidem sobre o número de participantes das provas. Sobre essa estratégia, Ronca (2013) indica a necessidade de que os exames sejam considerados válidos somente se 80% ou mais dos alunos responderem à prova, o que, segundo o autor, poderia evitar o falseamento dos dados. Discordando do autor, faz-se necessário ressaltar que mesmo com a adoção de uma medida dessa natureza, se, no limite, 20% dos alunos considerados mais “fracos” não fizerem a prova, os resultados estariam sendo, ainda assim, manipulados.

Bonamino e Souza (2012) afirmam que os currículos escolares possuem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados que se utilizam das avaliações de larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Souza (2014) e Ronca (2013) argumentam que a atividade avaliativa tal qual tem se manifestado no país tem levado as escolas ao reducionismo curricular, que consiste em concentrar o ensino nos conteúdos de português e matemática, por serem estes os conteúdos cobrados nas provas. Além deste aspecto, ocorre um segundo reducionismo, que é o que ocorre quando se elenca, dentro dos conhecimentos de português e matemática, quais competências e habilidades devem ser submetidas a teste. O autor problematiza também que a definição dos objetivos educacionais acaba sendo feita de fora para dentro, sem levar em consideração as especificidades culturais locais ou mesmo um projeto nacional. A restrição curricular deixa muita coisa relevante de fora, inclusive aquilo o que se poderia denominar de *boa educação*.

Souza (2014) afirma que o *ranqueamento* leva à exclusão, e a exclusão é uma contradição desse sistema educativo que pretende oferecer condições de igualdade a todos em termos de acesso à educação. Carvalho e Costa (2013) asseveram que a ideia de igualdade é abandonada, uma vez que esta lógica estimula a desigualdade, que se faz sentir na valoração de escolas, professores e alunos de acordo com a classificação no ranking.

Nos exames de larga escala, nos quais são adotadas as provas de múltipla escolha – ou provas de resposta ao item – os resultados indicam na linha dos alunos

com mais alto desempenho os que detêm as melhores condições econômicas, e no de mais baixo, os mais pobres. Nesse sentido, longe de fortalecer a democracia no processo educacional, este tipo de avaliação acaba por promover o enraizamento da diferença social (PASSONE, 2014).

Essas avaliações revelam uma grave falha desse tipo de valoração, na qual um único mecanismo é capaz de revelar o grau de aquisição de conhecimento de uma pessoa: o da pessoa que sabe indicar qual, dentre aquelas alternativas, é a resposta certa (CASASSUS, 2009).

Na base desses exames está a lógica de mensuração de inteligência criada no início do século passado por Binet-Simon, os quais se revelaram ao longo da história insuficientes e ineficazes no atendimento do propósito para o qual foi criado. Por esta razão Passone (2014) considera inadequado adotar a avaliação psicométrica como indicador efetivo da qualidade educacional.

Ainda no que concerne às incertezas de que tais provas possam de fato medir o índice de qualidade da educação, Machado e Alavarse (2014) argumentam que as próprias avaliações não passam por nenhuma avaliação. Ou seja: elas são soberanas em relação a si mesmas.

A avaliação feita sob esses moldes acaba comprometendo também o fator ético que envolve o processo de formação dos sujeitos. Ao invés de valorizar as relações educacionais “autênticas”, as mesmas são secundarizadas em prol de uma “moralidade utilitária”.

Bonamino e Soares (2012) alertam para o risco de que os professores concentrem seus esforços nos conteúdos avaliados e desconsiderem aspectos importantes do currículo, situação conhecida como “ensinar para o teste”, tendência destacada por Assis e Amaral (2013). Os autores manifestam o receio de que as escolas passem a se concentrar no “adestramento” dos alunos para a realização de provas objetivas buscando os bons resultados nos exames.

Estas constatações suscitam a dúvida sobre a possibilidade de se realizar nas escolas brasileiras de hoje o ensino com qualidade e que vise à emancipação humana. Se o docente é o sujeito que, em primeira mão, é *responsabilizado* pelo desempenho dos seus alunos, em que bases se constroem a relação deste profissional com os alunos de baixo aproveitamento, cujos resultados poderão *minar* ou *comprometer* a carreira desse professor?

Para Souza (2014), as avaliações de sistemas e de rendimento escolar só se caracterizariam como instrumentos para melhorar a qualidade da educação se elas se propusessem a: conhecer a realidade educacional; produzir informações capazes de balizar iniciativas governamentais nas suas mais diversas instâncias; considerar as determinantes extra e intrainstitucionais que promovem a qualidade da educação; e induzir relações compartilhadas, pois a qualidade da educação deveria partir de um controle social, e não do controle central, como vem ocorrendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho teve o propósito de caracterizar e problematizar a Avaliação da Educação Básica no Brasil, considerando as alterações que vem sendo incorporadas aos processos avaliativos desde 1990. O período em destaque caracterizou-se pela reformulação do Estado brasileiro e aderiu às políticas neoliberais como orientação da gestão, as quais produziram profundos efeitos nas políticas educacionais, inclusive as relacionadas à avaliação da educação.

A pesquisa bibliográfica revelou que quando criado, o Sistema de Avaliação da Educação Básica realizava efetivamente avaliações com o caráter diagnóstico, cenário que foi sendo alterado em virtude da adoção de uma série de medidas, o que provocou profundas transformações na forma com a Avaliação da Educação Básica é realizada atualmente.

Desde 1995 os instrumentos avaliativos são construídos a partir da Teoria da Resposta ao Item – TRI. A partir deste fato, os alunos passam a responder a uma prova de múltipla escolha para verificar a apropriação dos conhecimentos. Porém, são muitas as dúvidas sobre a validade deste instrumento em alcançar o objetivo proposto.

A adoção da Teoria da Resposta ao Item como base para elaboração dos instrumentos de avaliação provocou impactos significativos no que diz respeito à forma como o aprendizado dos alunos é avaliado, ou melhor, mensurado, uma vez que a fundamentação teórica da TRI é a psicometria. Essa teoria baseia-se em modelos que representam a probabilidade de um aluno responder corretamente a um item como forma de mensurar as habilidades do respondente.

O modelo de prova que é aplicado para mensurar o grau de apropriação do conhecimento se fundamenta no princípio de que indivíduos com maior habilidade possuem maior probabilidade de acertar ao item, porém, esta relação não é linear. Sendo assim, as habilidades observadas em diferentes respondentes podem ser comparadas entre si, mas não possuem, entretanto, “significado prático em termos pedagógicos” (ANDRADE; VALLE, 1998, p. 23).

Os autores consultados afirmam que este tipo de prova apresenta altos índices de erro, que tanto revelam baixo desempenho de alunos considerados *bons*, como desempenho acima da média de alunos que apresentaram em sua trajetória escolar maiores dificuldades de aprendizado. Apontam também que estes instrumentos deveriam ser eles próprios alvos de avaliação, questionando se estas provas são realmente eficazes no exercício de verificar o que o aluno sabe ou deixa de saber sobre determinado conteúdo. O desconforto do respondente, a dificuldade na interpretação das questões, os equívocos que podem ocorrer em virtude da utilização de gabaritos, o tempo necessário para que cada indivíduo possa responder a cada questão, entre outros, são variáveis desconsideradas (PASSONE, 2014; FREITAS, 2013; CASSASSUS, 2009).

Outra mudança radical diz respeito aos conteúdos avaliados. Quando criado, o SAEB realizava consultas às redes de ensino sobre os conteúdos ministrados nas escolas para, a partir deste levantamento, elaborar instrumentos avaliativos. Depois, as provas passaram a ser elaboradas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso significa que a avaliação deixou de ocorrer a partir do que as escolas ensinam, e passou a indicar às escolas o que elas deveriam ensinar. Há, nesse sentido, uma inversão de prioridades e uma limitação na autonomia do que pode ser ensinado.

A incorporação, por parte do Estado, da responsabilização ou *accountability* nos resultados avaliativos produzidos nas escolas é evidenciada a partir de três fatores principais: a criação da Prova Brasil, em 2005, de caráter censitário (até então as provas eram realizadas por amostragem), a adesão do Estado brasileiro ao Compromisso Todos pela Educação (uma espécie de *pacto* promovido por vários grupos econômicos) e a criação do IDEB, em 2007. De modo geral, os resultados das escolas puderam ser comparados e a lógica de mercado foi introduzida nas escolas, na medida em que os profissionais da educação passaram a ser considerados responsáveis pelo desempenho da escola nos exames. Os resultados são números assépticos, que não revelam as dificuldades enfrentadas pela comunidade, por professores e alunos na realização do trabalho escolar. No plano oficial, a nota da escola parece revelar que alguns trabalham mais e se esforçam mais, razão pela qual alcançam os melhores resultados, e que esse esforço merece ser reconhecido.

O panorama que se desenha diante da realização desta pesquisa nos instiga a problematizar se os currículos próprios (das redes municipais e estaduais) ainda cumprem com a função de orientar o trabalho escolar. O que se verifica no horizonte cada vez mais próximo é à renúncia aos princípios elencados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que no Artigo 26 indica que os currículos devem contemplar base nacional comum, que por sua vez deve ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, de modo a assim atender aos interesses regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

O levantamento bibliográfico realizado nos possibilitou constatar que são muitas as questões que envolvem o tema, e que os estudos em torno do mesmo estão longe de se esgotar. Nesse sentido, a intenção de verificar *se e como* as Avaliações da Educação Básica interferem no encaminhamento do trabalho pedagógico das escolas do Município de Cascavel-PR consistem em um desafio que nos propomos a assumir, tomando o tema como objeto de análise em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dalton Francisco de; VALLE, Raquel da Cunha. Introdução à Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. Estudos em Avaliação Educacional, n. 18, p. 13-32. 1998.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 27-47, 2013.

ASSIS, Lúcia Maria. Avaliação da Educação Brasileira: um balanço crítico. In: **Anais do Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, IV/ Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, VII, 2014, Porto/PT. Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana. Porto/PT: Fórum Português de Administração - FPAE, 2014. v. ÚNICO. p. 1-15.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Ministério da Educação. Governo Federal. Lançado em 7 de outubro de 2007b.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 133-143, 2013.

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

CARVALHO, Maria Alice Souza; COSTA, Sônia Santana da. Avaliação na educação infantil: tendências e desafios. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 179-189, 2013.

CASCAVEL-PR. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino**. 2008. Disponível em: <<https://acmeducacao.files.wordpress.com/2008/07/currac2acculo-para-rede-pac29cblica-municipal-de-ensino-de-cascavel-ensino-fundamental-anos-iniciais1.pdf>> Acessado em 10/04/2017.

CASASSUS, Juan E. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: A perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 09, p. 71-78, maio/ago. 2009. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/28320455_Uma_nota_critica_sobre_a_avaliacao_estandardizada_A_perda_de_qualidade_e_a_segmentacao_social>. Acessado em 07/04/2017.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 23, p. 461-484, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In.: PINO, Ivany Rodrigues, ZAN, Dirce Djanira Pacheco e Organização). Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Cristiane.; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 325-347, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. 1990. Disponível em:

<https://fasul.edu.br/portal/files/biblioteca_virtual/7/curraculobasicoparaaescolapublicadoestadodoparana.pdf> Acessado em 10/04/2017.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 44, p. 424-448, 2014.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Avaliação da Educação Básica: seus limites e possibilidades. **Retratos da Escola**, v. 7, n.12, p. 77-86, 2013.

SANTOS, Clóvis Roberto et. al. **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**. Faculdade de Educação – programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3, n.4, p.4-54. 2016.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonsaga. Escolas de ensino fundamental: contextualização dos resultados. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 145-158, 2013.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de Avaliações de Larga Escala. **Revista da Avaliação da Educação Superior. Avaliação** (UNICAMP), v. 19, p. 407-420, 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação da educação básica: das informações existentes ao interior das escolas. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 167-177, 2013.

SOBRE O ORGANIZADOR

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-374-3

