



SEÇÃO

1

PESQUISA APLICADA

Sistema de avaliação da educação básica:

Algumas repercussões na produção científica nacional



Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Pós-Doutora pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Pesquisadora CNPq; professora e pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Pesquisadora do Projeto

Sistema de avaliação da educação básica: algumas repercussões na produção científica nacional

RESUMO:

De que forma a produção científica nacional – em especial a veiculada em periódicos – repercute as avaliações em larga escala? Para dar conta de tal problemática, este artigo exprime construções teórico-conceituais advindas de uma pesquisa de cunho qualitativo, firmada na análise de algumas produções científicas selecionadas a partir da base de dados da biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online – SciELO. Os artigos foram eleitos a partir de critérios de indexação por palavras-chave, em um recorte temporal delimitado em dez anos (de 2001 a 2010). Assim, este estudo é construído buscando empreender um diálogo com os achados empíricos da pesquisa em artigos científicos nacionais, considerando que eles consubstanciam-se em um pertinente indicador sobre as tendências e repercussões do tema junto à academia. Para análise dos artigos, o texto baliza-se no debate sobre regulação e emancipação, inferindo algumas das tendências da academia. Como conclusão, aponta o caráter regulatório do sistema de avaliação da educação básica e, paradoxalmente, o eventual potencial emancipatório de tal sistema.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação da Educação Básica . Produção Científica . Regulação . Emancipação.

System evaluation of basic education: some effects on national scientific production

ABSTRACT:

How is the national scientific production - especially conveyed in journals - affects the large-scale assessments? To cope with this problem, the text expresses theoretical and conceptual constructions arising from a qualitative research, grounded in scientific analysis of some selected products from the database of the electronic library Scientific Electronic Library Online - SciELO. The articles were chosen based on criteria of indexing keywords in a bounded time frame of ten years (2001-2010). Thus, the text is constructed tabular seeking a dialogue with the empirical findings of research in national papers, considering that these articles embody in a relevant indicator of trends and impacts on the subject with the academy. For analysis of the articles, the text marker in the debate on regulation and emancipation inferring some of the trends of the academy. As the conclusion, the regulatory nature of the evaluation system of basic education and, paradoxically, any emancipatory potential of such a system.

Key words: system of evaluation of basic education-scientific - regulation - emancipation

Introdução

Inicialmente, o texto percorre a seara da descrição, com o objetivo de expor a estrutura e funcionamento do sistema de avaliação da educação básica brasileira que, apesar de tendencialmente novo, encontra suas raízes estruturais ainda na década de 1930.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira foi criado pela lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, e transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação através da lei nº 9.448, de 14 de março de 1997 (alterada pela lei nº 10.269, de 29 de agosto de 2001). Tal autarquia carrega por missão a promoção de estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro (<http://www.inep.gov.br/institucional>), tendo como objetivo “subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (<http://www.inep.gov.br/institucional>).

Nos termos da Portaria nº 2.255, de 25 de agosto de 2003, o referido instituto carrega por finalidade a organização e manutenção do sistema de informações e estatísticas educacionais e, a partir desses, a competência de planejar, orientar e coordenar diferentes ações que incidam sobre o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no país. Dentre essas ações, estão o apoio aos entes federados no desenvolvimento dos seus sistemas e projetos de avaliação educacional, além do desenvolvimento e implementação de diferentes sistemas de informação e base de dados que permitam a ampla visualização da situação da educação nacional, bem como favoreçam a formulação de políticas na área da educação, além de atividades que envolvem políticas relacionadas ao Ensino Superior .

Partindo dessa opção de política educacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, foi instituído pela Portaria do Ministério da Educação nº 931, de 21 de março de 2005, sendo composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB –, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.

Grosso modo, a ANEB objetiva “avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira” (BRASIL, Portaria 931/05), através de avaliações em larga escala, standardizadas, externas às redes em que serão aplicadas e com periodicidade bianual. É complementada pela ANRESC, cujo foco recai sobre o rendimento de cada estabelecimento de ensino e seus processos de gestão, contribuindo para “o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados” (BRASIL, Portaria 931/05).

Trata-se de um instrumento de política educacional caracterizado como uma estratégia de produção das informações que “fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, Portaria 931/05). O Sistema de Avaliação da Educação Básica insere-se na conjuntura da avaliação de sistema, que “refere-se à aferição padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito do sistema nacional ou dos sistemas estaduais de avaliação do ensino básico” (BARRETTO *et al*, 2001, p.51).

Se, por um lado, o SAEB representa a presença do Estado na esfera escolar (por homogeneizar currículos, forjar indicadores, entre outros), por outro, trata-se de um instrumento de política educacional que interfere no padrão de qualidade de redes e sistemas de ensino, forçando um redimensionamento dos modelos de qualidade e sucesso escolar. Essa suposta contradição é palco para reflexões sobre o ‘enquadramento’ do sistema em um dos pilares da modernidade: o projeto de regulação ou o projeto de emancipação.

A discussão sobre os pilares da modernidade – regulação e emancipação – (SANTOS, 2008) não chega a ser uma novidade no campo das políticas educacionais, pois este espaço é um terreno de tensões entre o papel histórico do Estado e a supostamente antagônica esfera da sociedade civil e do conhecimento. A tensão expressa, na medida, tanto a quebra de promessas da modernidade quanto as inúmeras possibilidades de organização sociocultural que ela guarda, pois “o projeto da modernidade é um projeto ambiciosos e revolucionário. As suas possibilidades são infinitas, mas, por o serem, contemplam tanto o excesso das promessas como o déficit de seu cumprimento” (SANTOS, 2008, p.77). Dessa tensão, subjazem, ainda, elementos que diferenciam o cenário das políticas educacionais, como o princípio da comunidade “o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação” (SANTOS, 2001, p. 75), urdido por duas dimensões fundamentais: a participação e a solidariedade.

A tensão entre regulação e emancipação (AFONSO, 2009) manifesta-se através dos instrumentos de políticas educacionais, como legislações, paradigmas de gestão, metas para o ensino, ações afirmativas e justiça distributiva, avaliações em larga escala e produção de indicadores para a aferição da qualidade da educação, bem como também é perceptível enquanto tendência na produção científica nacional.

Sobre a base empírica: Elementos formais

Como instrumento para verificar as tendências e repercussões do SAEB na produção científica nacional, sobretudo em relação à tensão entre regulação e emancipação, foi escolhida a base de dados da biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online – SciELO –, a partir de um recorte temporal estabeleci-

do em dez anos – de 2001 a 2010. Identificado o lócus da pesquisa e estabelecido o recorte temporal, foram selecionados todos os artigos indexados a partir das palavras-chave “educação” e “avaliação”, totalizando 1.114 artigos, que foram distribuídos por ano de publicação (de acordo com a tabela 1), indicando uma tendência crescente de produção científica acerca do tema.

Tabela 1. Distribuição anual dos artigos de acordo com os indexadores ‘educação’ e ‘avaliação’

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Produtos	30	42	54	76	82	101	146	155	176	252

Fonte: Elaboração própria.

Houve um crescimento regular do assunto, o que permite identificar, por um lado, o maior interesse temático por parte de pesquisadores qualificados, com produção madura para figurar entre as produções de um periódico nacional conceituado e, por outro, a disposição para tais discussões por parte dos periódicos científicos, disposição representada tanto pelos membros de seus conselhos editoriais, quanto pelos pareceristas *ad hoc* convidados.

Quantitativamente, é possível perceber que a taxa média de crescimento anual das publicações acerca do tema no período recortado ficou na faixa dos 27%, com oscilações entre 6,5% e 45%. De 2001 para 2002, a taxa de crescimento das referências foi de 40%, sendo que entre os anos 2002 e 2003, a média de aumento do tema foi de 28%; entre 2003 e 2004, essa média foi de 41%; de 2004 para 2005, 8%; de 2005 para 2006, a taxa foi de 22%, de 2006 para 2007 houve o maior crescimento do período, com uma taxa de 45%; de 2007 para 2008, a taxa de crescimento foi a menor do período, ficando em 6,5%; já de 2008 para 2009, a taxa média de crescimento foi de 13,5% e, finalmente, entre os anos de 2009 e 2010, ficou no patamar de 43%.

Em um segundo momento, o exame dos produtos selecionados levou em consideração apenas os que versavam sobre avaliações de sistemas de educação básica ou avaliações em larga escala, assim como discussões sobre a regulação e a emancipação como categorias referenciais para o exame das avaliações, de acordo com a tabela 2.

Tabela 2. Distribuição anual dos artigos gerais e específicos

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Produtos	30	42	54	76	82	101	146	155	176	252
Produtos específicos	12	11	09	11	12	13	16	24	16	24

Fonte: Elaboração própria.

Para tanto, foi tomada como parâmetro a divisão proposta por Freitas, quando demanda

a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou municípios); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor (FREITAS, 2009, p.10).

É possível perceber que há certa constância de produtos que versam sobre as avaliações em larga escala e/ou concentram alguma discussão sobre o binômio regulação/emancipação como referência teórica para exame das referidas avaliações. A impressão inicial sobre o fenômeno de estagnação da temática das avaliações em larga escala, em contraposição à franca ascendência – representada pelo crescimento contínuo –, dos temas ligados à educação e à avaliação (em suas diferentes modalidades) pode indicar que o tema é periférico nas discussões acadêmicas representadas pela produção indexada ao SciELO.

Todavia, em um exame mais acurado, é possível indicar que a temática da avaliação em larga escala, adensada pelas discussões das categorias de regulação e emancipação, apresenta-se de forma contínua nos produtos examinados. Tal continuidade significa a constância do tema e da abordagem teórica ao longo dos últimos dez anos, sem interferência de modismos pedagógicos ou de ações políticas (tanto em nível de gestão da educação, quanto de planos de governo). Portanto, é licito crer que tal aspecto da avaliação, acompanhada do enfoque teórico em destaque, é razão contínua de preocupação, investigação e discussão por parte dos pesquisadores da área, não perfazendo uma temática menor ou ‘da moda’.

Na sequência, o texto esforça-se em realizar uma leitura teórica sobre a regulação e a emancipação, cotejando elementos advindos dos mais esclarecedores produtos obtidos no levantamento de dados descrito acima.

Os pressupostos da regulação inerentes às avaliações em larga escala

A partir do final da década de 1980, as práticas de avaliação standardizadas começam a surgir no cenário nacional, recebendo o status de políticas de estado, com o objetivo de apontar eventuais lacunas do sistema educacional (BARRETTO *et al*, 2001).

Herdeiro dos movimentos e demandas da década de 1980, o Sistema de Avaliação da Educação Básica consolida, a partir dos anos 1990, uma tendência de regulação estatal da educação, justificada em grande medida pela falta de subsídios mensuráveis para discussões de fôlego sobre a educação nacional.

Tal lógica é sublinhada também por XX Coelho:

As perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da questão da avaliação educacional, ao lado do questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização, concorreram para que, no início dos anos 80, fossem iniciadas, pelo Estado, as experiências de avaliação em larga escala e, ao final da década, fosse implantado um sistema nacional de avaliação, com vistas à modernização do setor educacional (COELHO, 2008, p. 232).

Em um texto que apresenta as avaliações em larga escala como instrumentos das políticas de regulação estatais, fortemente amarradas ao projeto neoliberal e aos indicativos de agências de financiamento multilaterais, Santos aponta que as avaliações de sistema tiveram um nascedouro ideológico que auxiliou no fomento da atual cultura do desempenho, bem ao gosto do ideário regulador:

Os diferentes e reiterados tipos de críticas aos chamados 'ineficientes sistemas burocráticos de governo' deram abertura e legitimidade à penetração crescente de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica lentamente vai introduzindo formas, muitas vezes bastante sutis, de privatização, mas seu elemento-chave é a análise de desempenho de pessoas e de instituições. A garantia da implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, é assegurada pela criação do Estado avaliador (SANTOS, 2004, p.1151).

Materializado em avaliações em larga escala, o sistema foi associado à necessidade de superação das mazelas qualitativas da escola (pública) brasileira e estabeleceu a cultura do desempenho, engendrada em uma suposta face de necessidade:

Uma avaliação do sistema de ensino que tem como referência de desempenho tais indicadores estandardizados termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Neste sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação [...] Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, tem que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho (SANTOS, 2004, p. 153).

Ainda que seja um instrumento de política educacional consolidado, a avaliação em larga escala não prescinde de uma discussão acerca dos seus métodos, sua concepção de avaliação e, sobretudo, dos sentidos atribuídos ao ato de educar expressos em tais avaliações. Os dados levantados pela avaliação em grande escala precisam ser analisados, criticados e cotejados, qualificando políticas públicas e processos de gestão da educação. O uso indiscriminado de escalas e padrões nacionais tornam legítimas questões como as abaixo descritas:

Será razoável colocar centenas de milhares de sujeitos em uma única escala (...), ignorando completamente a diversidade social, econômica, cultural e educacional dessa população e as distorções que influenciam a caracterização dos vários índices de desenvolvimento humano? Não seria razoável (...) construir normas diferenciadas por regiões, levando em conta a diversidade das características individuais? (VIANNA, 2003, p. 56-57)

Apesar das desconfianças iniciais, as avaliações em larga escala prosperaram como discurso e prática agregada ao controle de mercado (oferta/procura, cliente/serviço, custo/benefício), na medida em que

a avaliação legítima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até há pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas... (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876)

Isso porque há um componente ideológico fortemente agregado a qualquer modalidade de avaliação, em especial às avaliações de redes e sistemas de ensino, uma vez que no capitalismo “a avaliação cumpre hegemonicamente papel estratégico na disseminação de valores e finalidades de mercado que consubstanciam processos de gestão de natureza contábil e /ou de economização da educação” (OZGA, 2000, p.10)

Esses processos de gestão de natureza contábil e/ou de economização da educação incentivam a produção fordista como elemento de comparação e ranqueamentos, na qual uma instituição, um aluno ou um sistema não são avaliados em relação aos seus próprios progressos (luta histórica dos defensores da chamada avaliação dialógica), mas sim em contraposição a outros pretensamente iguais. Nessa direção, Vianna alerta que

a comparação se faz pelo simples hábito de comparar, pois desta comparação nada efetivamente resulta, salvo maliciosos comentários de alguns segmentos da mídia, tendo em vista suas implicações [...] Além dos aspectos sociais e econômicos, precisamos atentar para a diversidade das características dos sistemas educacionais em diferentes regiões, a natureza dos currículos, a formação e experiência do corpo docente. Diante desse quadro, podemos fazer comparações e imaginar que os indivíduos poderiam ter os mesmos conhecimentos e as mesmas capacidades (VIANNA, 2003, p. 58)

A tendência de comparar, medir e ranquear promoveu uma pressão/cobrança externa sobre as escolas que, em geral, não corresponde à pressão por democracia no seu interior ou pela melhoria das relações entre os membros da comunidade educativa ou das condições de trabalho docente. Ainda de acordo com Vianna, “um instrumento de medida (...) pode ser válido para um curso, mas não para outro. Pode ser válido para um currículo, mas não para outro; para um professor, mas não para outro, inclusive, pode ser válido para uma escola, mas não o ser para outra instituição” (2003, p. 34).

A assertiva acima inviabiliza, por sua lógica, as aferições estandardizadas que circulam no SAEB, pois tais avaliações seriam parte de um cenário de “definição contabilística de educação” (CORREIA, 2010, p. 460) firmado na descentralização e nos parâmetros da eficácia, endossando o discurso ideológico da necessidade de promoção de uma nova cultura/modelo de qualidade na educação, que nasce acompanhada

por uma multiplicação dos dispositivos de avaliação que, sustentando-se, em geral, em aparelhos e indicadores estatísticos, contribuíram para a intensificação do processo de coisificação organizacional em que se impõem investimentos de formas semelhantes aos entes humanos e aos entes objetos (CORREIA, 2010, p. 467)

Temos, pois, institucionalizada, uma cultura regulatória nos processos educativos, já que resultados de avaliações (nem internas, tampouco externas) tem o condão de, sozinhas, estipular a qualidade da escola, tampouco a democratização da gestão depende dos resultados aferidos, pois é uma escolha e não uma condição.

A relevância da avaliação estandardizada: possibilidades emancipatórias

A avaliação poderia, sem qualquer susto de ordem epistemológica, figurar no panteão das necessidades básicas humanas. Vivemos sob o imperativo constante de avaliar situações, pessoas, conjunturas. Avaliamos a todo o instante e, seguramente, “desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem” (VIANNA, 2000, p. 22).

Avaliar coloca-se, também, como um ato político, onde “as funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas [...] a avaliação é ela própria uma actividade política” (AFONSO, 2009, p. 19). Portanto, quando avaliamos, empenhamos uma atividade política consciente de seu impacto.

As avaliações de sistema nasceram na contracorrente do desmoronamento do Estado educador nos anos 1980 (CORREIA, 2010), surgindo como uma espécie de referencial aglutinador para sistemas educacionais que, em face do esfacelamento do Estado como regulador da educação, ficaram sujeitas a uma pluralidade de invenções e modelos locais que, antes de atender à demanda legítima pela descentralização da administração da educação, não foram capazes de configurar “o aperfeiçoamento dos dispositivos e instrumentos capazes de assegurar a governabilidade e a coerência dos sistemas educativos no respeito dos princípios da igualdade de oportunidades, ou da democratização da educação” (CORREIA, 2010, p. 457).

Por outro lado, as amiudadas críticas a determinadas mazelas do magistério, tais como corporativismo, descaso, falta de profissionalismo, domesticização do espaço público, incompetência teórica e/ou metodológica, lacunas nos processos de formação inicial e continuada legitimaram, em grande medida, a aplicação de avaliações de larga escala como forma de controle estatal do trabalho pedagógico, fruto de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. De acordo com Afonso, existe uma simbiose “entre avaliação e responsabilização que faz com que a primeira se desenvolva e adquira maior visibilidade em época em que os movimentos de reforma exigem uma maior participação e controlo sobre a implementação das políticas para a educação” (2009, p. 44).

A necessidade de avaliar também exprime um mecanismo, legítimo, de consecução de uma educação de qualidade, na medida em que

se, por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controlo social e como formas de legitimação da acção do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, económicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas (AFONSO, 2001, p.22).

Por essa lógica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica seria um instrumento de regulação que propõe, através do estudo de seus indicadores advindos da 'medição', políticas que possam alterar significativamente o quadro educacional contemporâneo. Nesse sentido, ainda que seus meios (provas estandardizadas) sejam regulatórios, os seus fins seriam emancipatórios:

O valor e a utilidade da avaliação para a gestão democrática precisam ser considerados como critérios de aferição da pertinência da avaliação efetuada. E, como manifestação da própria concepção de gestão democrática prevalecente, pode essa prática, examinada em seu valor e utilidade, revelar e orientar escolhas relativas à vivência democrática na educação (COELHO, 2007, p. 517)

Assim, se as avaliações de sistema assumirem o status de finalidade, produto da política educacional, tais avaliações restarão por mostrar uma face de regulação, controle e centralização burocrática. Todavia, se essas avaliações forem consideradas como um instrumento da política educacional, um caminho, um meio, um relatório, podem assumir uma face emancipatória, concorrendo com outros fatores para que a qualidade da educação possa ser redimensionada.

Se os diferentes estudos realizados há pouco mais de vinte anos de avaliação sistêmica da educação básica apontam, entre outros fatores, "boas práticas pedagógicas", "professores comprometidos e qualificados" e "gestão democrática" como componentes fundamentais para reverter a trajetória de fracasso de nossas escolas, como tornar isso realidade pela política pública? (COELHO, 2008, p. 251)

Colocando a questão em termos prescritivos, há uma decisão a ser tomada em relação às avaliações de sistemas, como o SAEB: ou assume-se as aplicações estandardizadas e os dados na forma do simples controle e solidificação da lógica do mercado ou opta-se pelo caminho do emprego crítico de tais dados, utilizando-os como instrumentos para a consecução e ampliação da qualidade na educação. Nos limites do texto, a reflexão acadêmica também parece entender essa encruzilhada.

Breve síntese sobre a repercussão acadêmica: Entre a regulação e a emancipação

A tensão permanente entre regulação e emancipação (AFONSO, 2009) manifesta-se, também, através dos instrumentos de políticas educacionais, como as avaliações em larga escala que, por sua genealogia, vive na constante tensão entre sua origem de regulação e as possibilidades de emancipação que pode promover. Existe uma imprecisão conceitual quando adentramos o terreno do que é regulação no campo da educação, assim como algumas práticas de gestão não se configuram exatamente como um contraponto emancipatório (apesar

de discursivamente se colocarem nessa condição). Mesmo no debate acadêmico, o exame do material empírico mostra certa tolerância “à coexistência do discurso da democratização da gestão com práticas avaliativas apoiadas em supostos do gerencialismo” (FREITAS, 2007, p.514).

A academia parece repercutir a sustentação ideológica ambígua das avaliações em larga escala, tanto utilizadas para regular quanto (não sem algum esforço) para emancipar, pois refletem escolhas e instrumentos de políticas educacionais e são frutos da conjunção de três fatores: a tendência internacional de ranquear e produzir informações através da aferição da aprendizagem, a necessidade de se constituir instrumentos que permitam a gestores, educadores e a sociedade civil um *feedback* situacional da educação e, como terceiro fator, a configuração do estado avaliador.

Esses fatores, como fiéis da balança, convencem eventuais interlocutores que as avaliações em larga escala são regulatórias, mas também podem levantar conclusões opostas. Se a tendência internacional de ranquear e produzir informações através da aferição da aprendizagem, assim como a configuração do estado avaliador, são fatores que impingiriam às avaliações em larga escala um prisma regulatório, a necessidade de se constituir instrumentos que permitam a gestores, educadores e a sociedade civil um *feedback* situacional da educação, instauraria uma interessante possibilidade para que as avaliações em larga escala fossem utilizadas também de forma emancipatória.

Como conclusão, é possível inferir que o debate acadêmico apresenta certa tendência a assumir a importância material das avaliações em larga escala como instrumento que perspectiva a gestão da educação, mas, por outro lado, também se dedica ao enfrentamento conceitual sobre a que pilar da modernidade servem essas avaliações: regulação ou emancipação (SANTOS, 2008).

Talvez seja possível pensar o Sistema de Avaliação da Educação Básica como um instrumento de política educacional que transcende a regulação e a emancipação. Ou, pelo contrário, pensá-lo como uma expressão mais apurada do diálogo entre os dois projetos, no qual a emancipação precisa da regulação como instrumento de organização.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, , v.22, n.75, p.15-32, ago. 2001.

BARRETTO, E. S. de S. *et al.* Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.49-88, 2001.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59,p. 229-258, jun. 2008.

CORREIA, J. A. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.15, n.45, p. 456-466, 2010,.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 99, , p. 501-521, ago. 2007.

FREITAS, L. C. de. *Avaliação Escolar Caminhando pela Contramão*. Petrópolis, Editora Vozes, 2009.

OZGA, J. *Investigação sobre políticas educacionais – Terreno de contestação*. Trad. Isabel Margarida Maia. Porto Editora: Porto/Portugal, 2000.

SANTOS, B.S.. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. v.01.Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L.L. de C. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n.89, p. 1145-1157, set/ dez. 2004.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil*. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.84, p.873-895, set. 2003.

VIANNA, H. M. *Avaliação Educacional*. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. *Avaliações em Debate: SAEB, ENEM, Provão*. Brasília: Plano, 2003.