



Quinze anos de estudo e análises sobre a avaliação escolar

Fifteen years of studies and analysis on school evaluation

Quince años de estudios y análisis sobre evaluación escolar

Filippe Rocha Dutra¹

Professor da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais; Uniredentor-Afya

Recebido em: 21/06/2020

Aceito em: 02/11/2022

Resumo

A avaliação, no contexto escolar, como tema de pesquisa ganhou destaque na última década do século XX, alcançando notabilidade, inclusive, no meio acadêmico-científico. Pela amplitude do tema, foi feito, para este artigo, um recorte com objetivo de discutir sobre a avaliação escolar, na conjuntura da educação básica brasileira, a partir de duas diferentes modalidades – a avaliação tradicional e a avaliação externa –, tendo por base estudos realizados em um período de 15 anos. Os caminhos metodológicos da pesquisa, de abordagem quantitativa e qualitativa, foram: I) aprofundamento da literatura mapeada sobre o tema, por meio de pesquisa bibliográfica; II) utilização dos dados coletados para pesquisa de Pós-Graduação, através da aplicação de questionário e entrevista; II) análise dos dados dialogando-os com os autores de referência. Os resultados encontrados corroboram com o entendimento já apontado por outros estudos a respeito da forte presença e interferência da avaliação escolar sobre o cotidiano das escolas e sobre o trabalho dos professores.

Palavras-chave: Avaliação Escolar. Avaliação Tradicional. Avaliação Externa. Trabalho Docente.

Abstract

Assessment, in the school context, as a research topic, gained prominence in the last decade of the 20th century, reaching notability even in the academic-scientific environment. Due to the breadth of the theme, a cut was made for this article in order to discuss school evaluation, in the context of Brazilian basic education, from two different modalities - traditional evaluation and external evaluation -, based on studies carried out over a period of 15 years. The methodological paths of the research, of quantitative and qualitative approach, were: I) deepening of the mapped literature on the subject, through bibliographical research; II) use of the collected data for postgraduate research, through the application of a questionnaire and interview; II) data analysis by dialoguing them with the reference authors. The results found corroborate the understanding already pointed out by other studies regarding the strong presence and interference of school evaluation on the daily life of schools and on the work of teachers.

Keywords: School Evaluation. Traditional Evaluation. External Evaluation. Teaching Work.

¹ filippe_rd@hotmail.com

Resumen

La evaluación, en el contexto escolar, como tema de investigación, ganó protagonismo en la última década del siglo XX, alcanzando notoriedad incluso en el ámbito académico-científico. Debido a la amplitud del tema, se hizo un corte para este artículo con el fin de discutir la evaluación escolar, en el contexto de la educación básica brasileña, a partir de dos modalidades diferentes - evaluación tradicional y evaluación externa -, a partir de estudios realizados durante un período de 15 años. Los caminos metodológicos de la investigación, de enfoque cuantitativo y cualitativo, fueron: I) profundización de la literatura mapeada sobre el tema, a través de la investigación bibliográfica; II) uso de los datos recopilados para investigación de posgrado, mediante la aplicación de un cuestionario y entrevista; III) análisis de los datos dialogándolos con los autores de referencia. Los resultados encontrados corroboran la comprensión ya apuntada por otros estudios sobre la fuerte presencia e interferencia de la evaluación escolar en el cotidiano de las escuelas y en el trabajo de los docentes.

Palabras clave: Evaluación escolar. Evaluación tradicional. Evaluación Externa. Trabajo Docente.

Introdução

A avaliação – elaborada e vivenciada por professores em suas salas de aula – adquiriu, enquanto temática de pesquisa, ênfase nas últimas décadas, levando o despontamento de novos estudos sobre o assunto. Paralelo a essa questão, há que se registrar que pouca relevância era dada, até então, a esse instrumento avaliativo, nos cursos de formação de professores (GATTI, 2003).

Falar de avaliação escolar é dizer muito a respeito daquilo que permeia e interfere diretamente sobre as atividades escolares. O presente artigo tem sua relevância científica pautada na preocupação em mapear o que parte da literatura publicada nas últimas década tem discutido a respeito do tema e também dar vozes aos diferentes atores escolares² que lidam, cotidianamente, com o tema dentro das escolas, ao mesmo tempo que, sem esgotar as inúmeras possibilidades de debates, busca reunir informações e discussões desenvolvidas por mim, ao longo de mais de uma década de dedicação e estudo sobre o assunto, especificamente durante os cursos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

O objetivo central deste artigo é fomentar discussões e manter vivas algumas reflexões a respeito da avaliação escolar. Pela extensão do tema, limitou-se por abordá-lo a partir de duas perspectivas: a avaliação tradicional – um dos modelos mais utilizados nos dias atuais – e avaliação externa, devido seu impacto sobre o trabalho docente.

Para tanto, optou-se por desenvolver uma pesquisa bibliográfica qualitativa/quantitativa, preocupada em dialogar com autores que nos últimos anos estudam o tema avaliação escolar. Também utilizou-se de pesquisa de campo, realizada junto a escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

A intenção é perceber, por meio da revisão bibliográfica, o que mais se tem discutido sobre

² Entenda-se atores escolares como sendo a direção da escola, equipe pedagógica, professores e alunos.

avaliação escolar e por meio da pesquisa de campo ligar a teoria ao que os diferentes atores escolares têm vivenciado.

Desenvolvimento – dialogando com as pesquisas e a literatura mapeada

Quando o tema é avaliação escolar, há controvérsias e contrapontos que nem sempre caminham no mesmo sentido, fato que torna a pesquisa e o seu estudo algo ainda mais desafiador e, ao mesmo tempo, necessário.

Discutir a temática é também refletir sobre o que acontece nas instituições de ensino do Brasil, é também debater sobre uma série de questões que envolvem o chão da escola e atores escolares envolvidos direta ou indiretamente no processo avaliativo.

Os anos de 1990, para os estudos da avaliação escolar, podem ser percebidos como aqueles em que houve um despontamento significativo de interesse em pesquisas que abordassem o tema. Até então sem lugar de destaque nos congressos de educação ou mesmo nos cursos de Pedagogia existentes no Brasil, a avaliação escolar ascende, como objeto de estudos, promovida tanto por gestores quanto por pesquisadores do campo educacional (ROMÃO, 2007).

Segundo Gatti (2002, p. 17):

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc. No entanto, geralmente quando se fala em Avaliação Educacional, o que vem à mente é a de rendimento escolar, ou de desempenho, confundida com a ideia de medida pontual. Não sem razão visto que esta é a modalidade de avaliação mais presente no cotidiano das pessoas. Como nossas escolas emergiam sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante.

Ainda à luz de Gatti (2002), reforça-se o que já foi explicitado há pouco a respeito da amplitude do tema e, nesse sentido, evidencia-se, mais uma vez, a delimitação de interesse de discussão dentro de uma das subáreas elencadas pela autora – avaliação de desempenho escolar –, optando-se por estruturar este trabalho a partir de três questões centrais: *o que é avaliar? Como tem sido a prática da avaliação nas escolas? Quais as interferências sobre o trabalho docente?*

O que é avaliar?

É creditado ao estadunidense Raphy Tyler o uso, pela primeira vez, da expressão “avaliação educacional”, no ano de 1934, sendo ele, portanto, considerado o “pai da avaliação escolar” (DIAS SOBRINHO, 2002; 2003).

Na busca por um melhor entendimento do papel desempenhado pela avaliação no meio escolar, autores como Perrenoud (1999, p. 10) já se debruçaram sobre essa questão. Para esse autor, a avaliação está “[...] no âmago das contradições do sistema educativo”, podendo, por assim, assumir papel positivo ou negativo dentro do processo ensino-aprendizagem.

Avaliar por avaliar pode ser considerado um ato isolado que se resume somente no julgamento de algo, de alguma proposta ou mesmo de um desempenho esperado. Em uma perspectiva mais pedagógica, o ato de avaliar deve primar por ser um “[...] julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2018, p. 33).

Mesmo levando em consideração a relevância dos testes, Tyler enfatizava que o processo avaliativo deveria se debruçar para o julgamento do comportamento dos alunos, a partir de objetivos estruturados, prevendo sua ocorrência, dentro do ambiente escolar, de forma contínua e por meio de procedimentos diversificados (SOUSA, 1998).

Para Libâneo (2017, p. 195), a avaliação no campo educacional é “[...] uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas”. As chamadas provas ou testes escolares podem ser considerados instrumentos avaliativos, porém todo o processo avaliativo não deve se resumir a tais práticas.

A partir desse entendimento, a avaliação pode ser vista como um juízo de valor, um julgamento, um fio condutor na tomada de decisão no campo educacional. É juízo de valor, porque afirma ou desqualifica o objeto avaliado mediante critérios pré-estabelecidos. É julgamento, porque visa analisar criteriosamente seu objeto. É fio condutor na tomada de decisão, porque, após o objeto ser avaliado e de posse dos resultados obtidos, a etapa seguinte está baseada em ações que irão nortear o trabalho do setor educacional.

Luckesi (2018) chama a atenção para a concepção do ato de avaliar como sendo uma crítica, em que se deve ser capaz de detectar problemas e propiciar meios para que sejam contornados ou até mesmo sanados. Há que se enfatizar que, dentro desta concepção crítica, o ato de avaliar está longe da banal concepção de acusação. Ao contrário, é instrumento que diagnostica, redimensiona, acrescenta pontos, bem como zela por aquilo que passa pelo seu atento e precioso olhar.

Avaliar pode ser algo que liberta, emancipa, discrimina ou que represente autoritarismo. Tudo depende da postura do avaliador e do avaliado, bem como por quais caminhos perpassa todo o processo.

Para Esteban (2002, p. 22), “avaliar é interrogar e interrogar-se”. É buscar compreender os fatos e ir além do que se apresenta. É interessante perceber que dentro dessa visão, o questionamento, o ato de avaliar é duplo, uma vez que o avaliador deve ser capaz de trabalhar em um processo que envolve o outro, o seu ser, bem como todo o contexto externo a eles.

À luz dessa perspectiva e considerando o ambiente escolar, a avaliação adquire uma roupagem muito diferente e mais ampla do que a presenciada nas instituições de ensino, em que, além de ser resumida a simples testes, acaba assumindo, muitas vezes, o papel de instrumento repressor e/ou seletor do que é certo e errado.

O processo avaliativo também pode ser entendido como um elemento de relevância quando se enverada por analisar o tema a partir do contexto político, seja porque sofre interferência do sistema político-econômico predominante em boa parte do planeta – o Capitalismo, incluindo aqui as propostas neoliberais para o campo da educação –, bem como das políticas públicas voltadas para o setor educacional que estão, muitas vezes, direcionadas por ideologias de governos e/ou pelo próprio sistema político hegemônico.

Nesse sentido, salienta e, ao mesmo tempo, alerta Freitas (2010, p. 94-95):

Que a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista a partir de seus objetivos educacionais. Somente uma alteração nestes objetivos, poderá gerar uma nova concepção de escola e, conseqüentemente, uma nova concepção prática de avaliação [...] A associação entre avaliação e poder do professor (e da escola) joga muitas das propostas ‘inovadoras’ da avaliação em um terreno dicotômico: formas autoritárias versus formas democráticas de avaliar. Entretanto, a solução para as questões de avaliação não pode ser pautada como um dilema entre o autoritarismo e o democratismo.

É relevante pontuar que avaliar é um procedimento criterioso e importante para o acompanhamento do processo de aprendizagem. Deve estar firmada em dois processos fundamentais e inseparáveis: o diagnóstico e a tomada de decisão (LUCKESI, 2005) para que seja um instrumento colaborador da garantia do direito que o aluno tem de aprender.

Para Libâneo (2017, p. 202), “a avaliação é um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho”. Dessa forma, é preciso criar uma cultura dentro das escolas e fora delas também de que avaliar é uma prática que vai além da aplicação de uma prova ou de atribuir uma nota ou um

conceito ao aluno. "É ela que permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades, na medida em que o que importa é aprender" (LUCKESI, 2005, p. 55).

A partir das diferentes percepções e concepções a respeito da avaliação escolar apresentadas, mesmo que de forma não aprofundada, é possível se perceber que, além de despertar opiniões diferentes e por vezes não congruentes, é um tema que está diretamente ligado ao ambiente escolar, capaz de revelar muito sobre esse espaço e também de apontar caminhos e discussões relevantes para as pesquisas no campo educacional.

Como tem sido a prática da avaliação nas escolas?

No século XVI, as provas e exames escolares eram os instrumentos avaliativos mais utilizados. Segundo Luckesi (2018), nas orientações do ensino jesuítico para o período, os testes recebiam uma especial atenção. Nesse mesmo século e no posterior, as práticas pedagógicas claramente buscavam atender aos interesses da burguesia, que necessitava, com urgência, de algo que a edificasse como classe social em ascensão.

Em estudo dos documentos que regulamentavam as escolas judaicas nos séculos XVI e XVII, Furtado (2007) constatou que eram recomendadas certas posturas que ainda hoje são muito comuns: não era permitido que os alunos consultassem colegas ou as pessoas que estivessem aplicando a avaliação; em nenhuma hipótese deveria, no processo avaliativo, prolongar-se o tempo determinado para a aplicação da prova e etc.

No século XIX, a avaliação tinha seu lugar de destaque dentro do processo escolar, tornando-se parte integrante do ensino de massa. O modelo de avaliação mais praticado no findar do século XX e início do XXI pode ser percebido como aquele que assegura a continuação de um arcaico e conservador modelo imposto, por aqueles que regem as sociedades, aos indivíduos, transformando-se em um instrumento de continuidade e perseverança da classe dominante.

Esse modelo pode ser reproduzido pelo que é denominado por avaliação tradicional: concebida a partir de práticas corretivas, focadas nos acertos e nos erros, em que a subjetividade dos alunos não aparece como um fator a ser considerado, visto que, como ressalta Hoffmann (2019), nesse formato de avaliação, o processo e também a noção de qualidade estão alicerçados em padrões preestabelecidos que visam a comparação, seja para promoção, seja para o tipo de comportamento ideal a ser seguido, seja, ainda, para o entendimento de que para cada tarefa a ser executada há um gabarito de respostas

predefinido. Essa tendência avaliativa tornou-se mais regra do que opção, mais processo a ser seguido do uma das várias possibilidades de se conceber e vivenciar a avaliação nas instituições de ensino.

Dentro desse formato avaliativo, fica mais notória a perspectiva de uma relação desigual entre alunos e professores: estes serão sempre vistos como aqueles que detêm o conhecimento, enquanto os alunos serão aqueles que não sabem e/ou que sempre têm o que aprender; o ato de avaliar se dá a partir do fracionamento do conhecimento, desvinculando o que foi transmitido ao aluno daquilo que este mesmo aluno pode fazer com o que aprendeu (FREIRE, 1987).

A partir de uma análise mais politizada a respeito do contexto pedagógico e levando em consideração o fato de estar imerso no processo avaliativo – pelo fato de ser professor da educação básica –, compartilho da percepção de Luckesi (2018, p. 36), no sentido de que há um entendimento de que “[...] o ritual pedagógico não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas e, assim sendo, não auxilia a transformação social”.

O conceito de “bom”, “médio” ou “inferior”, rotulado ao aluno a partir de um modelo de avaliação tradicional, refletirá significativamente nesse mesmo aluno enquanto membro da sociedade. O “bom” aluno da escola tenderá a ser sempre o “bom” na sociedade, o “médio” será sempre o “médio” e o “inferior” será sempre o “inferior”.

Levando em consideração a denominada avaliação tradicional, percebe-se que a mesma possui um caráter classificatório, fato que tem corroborado para ratificar os conceitos mencionados no parágrafo anterior. Nessa perspectiva, ela constitui-se em um instrumento estagnador e manipulador do processo de crescimento, pouco servindo de objeto auxiliador quando se detecta no aluno alguma dificuldade. Pelo contrário, pode-se constatar que “as provas escolares que estimulam os alunos a repetir informações, além de pouco úteis, são frequentemente prejudiciais, pois engessam a inteligência” (CURY, 2003, p. 78).

A impressão que se tem é de que o processo avaliativo estaria, então, funcionando como ponto definitivo de chegada, em que não haveria espaço para se fazer mais nada, nem para se almejar novas perspectivas de aprendizado, nem ao menos para se buscar melhorias. Nessa visão, a avaliação estaria longe de ser “um momento e fôlego na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada” (LUCKESI, 2018, p. 34-35).

O que se pode verificar é que a prática da avaliação tradicional é, acima de tudo, antidemocrática e desestimulante no que toca ao processo de evolução da aprendizagem dentro de novas perspectivas, visto que, como afirma Cury (2003, p. 142), “há muitas escolas que só se preocupam em preparar os

alunos para entrar nas melhores faculdades”.

Os estudos feitos por Gatti (2003, p. 100) revelam que:

As provas são vistas pelos docentes como um instrumento que ‘mede’ a aprendizagem e são praticamente o único tipo de instrumento de que se valem para a avaliação [...] Varia o grau em que *os professores* usam as provas como meio de ensino e também de aprendizagem, como forma de obter informações relevantes sobre o processo de desenvolvimento escolar dos alunos e sobre seu próprio processo de ensino. Na verdade, poucos têm em mente estas questões, ficando a avaliação restrita apenas a um processo de verificação que se baseia em concepções nem sempre claras sobre o que julga que os alunos devam ter retido, sintetizado ou inferido dos conteúdos tratados” (grifos nossos).

Com um olhar um pouco mais atento à realidade das escolas brasileiras, a prática da avaliação, processada no âmbito da sala de aula e inserida no espaço escolar, segue, ainda, uma rotina corriqueira que pouco se diferencia de uma escola para outra.

Os professores, em linhas gerais, após mais ou menos sessenta dias de aulas, avaliam seus alunos, formulando provas ou testes que são alicerçados em diversas variáveis: conteúdos ensinados, como também os que o professor supostamente pensou ter ensinado, fora os conteúdos extras com o intuito de tornar o processo avaliativo mais difícil.

A essas variáveis somam-se, ainda, questões disciplinares dos alunos e, como bem define Luckesi (2018, p. 67), uma certa “patologia magistral permanente” que inculcada na mente dos professores e membros da escola deixa bem claro que nenhum professor ou instituição escolar é capaz de aprovar a todos.

Ao fazer a correção, o professor atribui a cada aluno uma nota ou conceito que é registrado em um caderno, boletim, diário físico e/ou digital, que, no final do ano, se converte em uma nota que representará cada aluno, com base naquilo que supostamente ele aprendeu no decorrer dos dias letivos. Paralelo a essas provas, existem pequenos trabalhos e questionários, testes intermediários e os famosos “pontinhos”, que dependerão rigorosamente do comportamento do aluno em sala de aula e da sua interação com o conteúdo ensinado.

Dentro desse contexto, o *raio x* que se pode fazer do processo avaliativo que vem sendo desenvolvido nas escolas brasileiras é de uma avaliação que tradicionalmente mede a aptidão do aluno em torno de sua capacidade de domínio, memorização e exposição correta de conceitos, fato que revela a simplificação do processo avaliativo, visto que leva em consideração determinadas competências em detrimento de outras.

Dessa forma, a avaliação escolar tem se tornado uma prática antidemocrática e também

efetivamente arbitrária, uma vez que é capaz de sucumbir toda e qualquer criatividade e estímulo tanto dos alunos como dos professores.

A prática tradicional da avaliação, como já apontava Perrenoud (1999), estaria sustentada em dois pontos: a criação de hierarquias e a certificação de aquisições em relação a terceiros. No que toca ao primeiro ponto, há que se considerar que a avaliação tradicional compara alunos e os classifica dentro de um padrão que deverá ser seguido por todos. Tal hierarquia estabelece relações e rotula condutas a serem exercidas pelo aluno, seja ele o “melhor” ou o “pior”.

Quanto ao segundo ponto, a certificação de aquisições em relação a terceiros, percebe-se que a avaliação tradicional cria competências e virtudes a partir do sucesso ou insucesso dos alunos. Se o indivíduo possuir o título “X”, por exemplo, fruto de um curso ou grau escolar conferido, é certificado a ele um suposto potencial mediante a observação de terceiros. Porém, o que deveria se levar em consideração é que “uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridos e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo abrangido” (PERRENOUD, 1999, p. 13).

A partir do que até aqui foi discutido, pode-se perceber que a avaliação tradicional peca devido a diversos fatores. Um deles porque rotula e credencia a partir do geral, do preestabelecido; prevarica porque não considera a individualidade, a capacidade e o potencial de cada sujeito.

Há ainda, seguindo o caminho proposto por este artigo, espaço para se destacar duas outras questões que envolvem a prática da avaliação: a partir do quê ou de quais princípios os alunos são avaliados? E ainda, quais esforços são necessários para a prática de uma avaliação?

Assim, em um alinhamento crítico à forma tradicional de se avaliar, essa prática estaria se respaldando no princípio de que os alunos “são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 25). O processo de avaliação estaria preso e subordinado a modelos e a questões técnicas, fator que, muitas vezes, o torna incompatível com a criatividade e com a possibilidade de inovações.

Estaria esse mesmo processo avaliativo sendo conduzido por perspectivas que ampliam as desigualdades. Como alerta Bourdieu, citado por Perrenoud (2001, p. 66):

Para favorecer os mais favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças provenientes das diferentes classes sociais; em outros termos, ao tratar todos os ensinados, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais frente à cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica, na verdade, serve de máscara e de justificação às desigualdades reais frente ao ensino, e frente à cultura ensinada, ou, mais exatamente, exigida.

A respeito da segunda questão levantada, percebe-se uma mistura de fatos interessantes e ao mesmo tempo intrigantes. Pelo que se pode observar nas escolas, a forma tradicional de avaliação toma um significativo tempo, vindo a sugar, tanto de quem a elabora como de quem a resolve, energia e disposição.

Elaborar e corrigir provas e testes seriam missões solitárias dos professores e, para muitos, com o passar dos tempos, tornam-se um fardo que, possivelmente, interferirá negativamente no seu desempenho profissional. A avaliação viria a absorver, no mínimo, um terço do período de trabalho dos profissionais, chegando a apoderar-se, em alguns casos, da metade do tempo – tempo esse precioso para o crescimento intelectual, dentre outras questões, do aluno.

À vista disso, é possível constatar que, ao se gastar muito tempo com o ato de avaliar, acaba faltando espaço e momento para o lúdico, para a criatividade, interação aluno/escola e escola/comunidade e o que acabaria ficando comprometido com esse impasse seria o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento por parte do aluno, bem como a instituição e seus membros.

O processo avaliativo dentro das escolas tem forte peso nas decisões e, para muitos, é norte e mediador dos objetivos a serem alcançados. Devido a esse peso sobre o cotidiano educacional, o que se vê, já há algum tempo, é uma busca incessante de pais, instituições, professores e alunos pela nota e/ou por resolver as tão famosas provas. Essa realidade está relacionada ao que é constatado por Luckesi (2018, p. 17) ao afirmar que “[...] a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame”, em que se busca a todo custo o sucesso no resultado a ser obtido através de provas.

Fernandes (2007) chama a atenção para a tendência, muito presente na atualidade, de se avaliar tudo e todos, em nome da “prestação de contas” e da busca pela eficiência e pela qualidade. A avaliação estaria sendo vista como a solução para os problemas que marcam a educação contemporânea.

Nesse contexto, se insere a avaliação externa, também denominada de exame de larga escala ou

teste estandardizado, destacados por Gatti (2002) como uma das subáreas da avaliação educacional. Barreto e Pinto (2001, p. 39) apontam para a crescente tendência, já no final do século passado, da prática de avaliações feitas pelo poder público, respaldada, muitas vezes, pelas “[...] exigências de organismos multilaterais que vêm tendo papel importante na definição e financiamento das políticas da área [...]”.

Na segunda década do século XXI, é nítida uma estreita relação – patrocinada por diferentes governos, redes de ensino, organizações internacionais, profissionais de várias áreas, inclusive da educação – entre as avaliações externas e a qualidade da educação que é ofertada nas escolas. Há que se destacar que tal associação costuma ser feita de forma superficial na medida que considera os exames de larga escala o principal, se não talvez o único, instrumento revelador de qualidade.

Essa associação requer uma análise mais ponderada que não ficasse restrita aos estudos da academia, mas que alcançasse os diferentes espaços, incluindo as escolas e gabinetes dos governos. Souza (2014, p. 408), que traz contribuições sobre tal questão, afirma que “sempre que tratamos do tema avaliação educacional, necessariamente, à abordagem assumida está subjacente uma dada concepção de qualidade [...]”. Facilmente é possível de se constatar uma forte tendência de implantação das avaliações de larga escala dentro das redes de ensino, com vistas ao incremento da qualidade (ALAVARSE, BRAVO, MACHADO, 2013), mesmo que qualidade educacional esteja resumida a boas notas nos testes aplicados.

Alves e Franco (2008) indicam a existência de um sistema de avaliação como instrumento de uma política pública. No caso brasileiro apontam para o fortalecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em especial da Prova Brasil, a partir de um contexto de pesquisas voltadas para a eficácia escolar e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, a partir de 2007, também começa a influenciar na definição de metas bianuais a serem perseguidas pelas instituições e redes de ensino (BONAMINO, 2013).

Paralelo a esse fato e a partir da realidade que pode ser constatada já nos primeiros anos da primeira década do século XXI, salientam Alves e Franco (2008, p. 486) que

[...] várias redes de ensino estaduais, municipais e mesmo privadas desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação de desempenho escolar. Em geral são avaliações censitárias, que envolvem todos os alunos matriculados nas séries selecionadas e incluem todas as escolas das respectivas redes de ensino”.

Seguindo uma tendência mundial, no Brasil assiste-se, nos últimos anos, a intensificação na aplicação de exames externos. São avaliações, como afirmam Bonamino e Sousa (2012, p. 375), que [...] associam-se à promoção da qualidade do ensino estabelecendo [...] novos parâmetros de gestão dos

sistemas educacionais”.

As experiências vivenciadas por mim enquanto profissional da educação – atuando em diferentes redes de ensino e funções dos setores do magistério e da administração escolar – e o contato com vários colegas de profissão corroboram com o que foi exposto até aqui. O testemunho que posso dar é de que há, no país, a consolidação de todo um arcabouço avaliativo, de toda uma estrutura avaliativa sistêmica presente nas esferas federal, estadual e até mesmo na municipal.

Pais de alunos, já marcados pelo vício da busca pelo sucesso na vida profissional e social, entendem que o que realmente importa é que seus filhos sejam aprovados e, para que isso ocorra, devem perseguir boas notas. Os efeitos desta prática no cotidiano escolar são nítidos – seja pela forte presença do modelo tradicional de avaliação, seja pelo notório crescimento da avaliação externa como um instrumento avaliativo da educação –, visto que as escolas e até o próprio sistema social preparam os estudantes para as provas, para os exames, para a promoção. Em sua grande maioria, nas reuniões de pais, os assuntos tratados são rendimento e problemas dos alunos com suas notas, o que, algumas vezes, é ponto de discussão e desentendimento.

O processo avaliativo pode ser visto como uma ferramenta que exerce significativa pressão sobre todo o sistema educativo. Tal afirmativa pode ser embasada, por exemplo, na própria caracterização dada, muitas vezes, pelos professores às provas (por vezes utilizadas para amedrontar, inibir, ameaçar e, em casos mais excessivos, para torturar os alunos). As avaliações se tornariam, portanto, instrumentos dos professores e estes as utilizariam para provar seus alunos e não para fazê-los crescer.

Como apontam Santini e Coelho (2004, p. 37-38):

Em uma análise sociológica, histórica e cultural, vemos que a avaliação muitas vezes serviu e tem servido aos professores como forma de controle e poder sobre os alunos dentro da realidade sistêmica de exclusão em que a escola costuma estar inserida.

Da parte dos alunos, percebe-se que acabam por concentrar suas forças – que tanto seriam úteis se preocupadas de verdade com a aprendizagem e o crescimento intelectual – em provas com o intuito de conseguirem bons resultados e, conseqüentemente, a tão almejada promoção, fato que, inclusive, corroboraria para a existência da utilização de meios ilícitos por parte dos mesmos, para conseguirem um bom resultado; afinal, o que vale é uma boa nota e não como se faz para consegui-la.

Luckesi (2018, p. 21) já sintetizava bem toda essa lógica da avaliação como meio de busca pela nota ao afirmar que:

Os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto [...]. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm notas, o mais vai [...]

O que se percebe pela revisão de literatura feita para este trabalho é que já há algum tempo se presencia, com frequência, o fato de que “[...] as notas se tornaram a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos (LUCKESI, 2018, p. 24) e isso reforça, ainda mais, a preocupante ideia da prática de uma avaliação que mede, que castiga sutilmente e instiga ao medo e, em muitos casos, ao fracasso escolar por parte dos alunos.

Há que se destacar que não é objetivo deste artigo demonizar a avaliação, em especial a avaliação tradicional e a avaliação externa. Mas sim promover uma reflexão acerca de como tem sido o processo avaliativo nas escolas brasileiras. Uma das formas de fomento à reflexão é dar voz aos diferentes atores escolares que lidam de forma direta com o sistema avaliativo, buscando saber desses mesmos atores sobre o que pensam a respeito da ingerência dos processos avaliativos sobre as atividades escolares. E é justamente isso o que a sessão, a seguir, dedicou-se a fazer.

Quais as interferências das avaliações sobre o trabalho docente?

Sem pretensões de esgotar as possibilidades de respostas à questão levantada neste subtema, o caminho escolhido para ser trilhado leva em consideração quatro recentes pesquisas, desenvolvidas no contexto da educação pública, com foco na interferência do processo avaliativo sobre o trabalho desenvolvido nas escolas.

A primeira pesquisa conduzida por Dutra (2018), se deu no universo de três escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Minas Gerais, com a participação de 62 atores escolares (professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, professores do uso da Biblioteca, professores de apoio a alunos com necessidades especiais, supervisores, vice-diretores, diretores de escolas) na fase do questionário e que selecionou 05 para a fase seguinte, a da entrevista, e que discutiu, dentre outros pontos, a relação da avaliação, mais especificamente um modelo de avaliação externa – O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) – com o trabalho docente.

Das considerações elencadas pela pesquisa, são consideradas diretamente relacionadas ao tema aqui discutido: a existência da interferência das avaliações sobre o cotidiano escolar, mais especificamente sobre o trabalho dos professores; a prática da cobrança e da responsabilização pelos

resultados obtidos por alunos e escolas; a presença de estratégias desenvolvidas pelos diferentes atores escolares para conciliarem as diversas demandas da educação com as imposições do sistema avaliativo (DUTRA, 2018).

Os dados da referida pesquisa apontam que há uma influência da avaliação externa no cotidiano das atividades desenvolvidas pelos atores escolares, bem como uma relação próxima entre o exame externo e as avaliações internas, elaboradas pelos próprios professores.

Questionados se o SIMAVE influenciaria no cotidiano das atividades desenvolvidas pelos próprios participantes, 35,5% disseram que influencia parcialmente; 32,3% responderam que influencia, ao passo que 21% disseram que não e 11,2 não souberam responder. A título de ratificação [...], quando questionados se o SIMAVE influencia nas avaliações internas da escola, 41,9% responderam que sim, 27,4% que parcialmente, 19,4% não souberam responder e 11,3% que não influencia. Seguindo a mesma linha de investigação, quando indagados se o SIMAVE/PROEB têm influência sobre as atividades desenvolvidas pela escola, 43,5% disseram que parcialmente, 32,3% que sim, 21% não souberam responder e somente 3,2% disseram que não (DUTRA, 2018, p. 85).

A pesquisa desenvolvida por Borges e Sá (2015)³ aponta que, para a grande maioria (83,7%) dos professores, as avaliações internas que aplicam a seus alunos possuem o mesmo formato das avaliações externas e que, para 82,9%, possuem, inclusive, o mesmo conteúdo.

A questão da cobrança e da responsabilização – que também são enfatizadas pela primeira pesquisa citada e que podem ser consideradas uma realidade nas escolas participantes – tem relação ao que Sacristán e Gómez (1998) denunciam como sendo a capacidade das avaliações externas em pressionarem o ambiente escolar, alcançando, como aponta também a pesquisa desenvolvida por Rosistolato, Prado e Fernandez (2014)⁴ um efeito dominó, atingindo as diferentes hierarquias do sistema educacional.

Ainda no campo da responsabilização,

³ Os dados empíricos [...] mobilizados foram recolhidos por meio de questionários encaminhados de forma *on line* aos professores que participaram do “III Seminário Prevenção da violência nas escolas e promoção de uma cultura de paz: buscando caminhos”, organizado pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (MAGISTRA/SEEMG), no período de 10 a 14 de novembro/2014. Para este seminário inscreveram-se 594 educadores da educação básica, de todas as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) do estado de Minas Gerais, sendo: 83 representantes das SRE, 317 professores, 78 especialistas em educação básica, 85 diretores de escolas, 26 vice-diretores de escolas, 03 coordenadores do programa Reinventando o Ensino Médio, 01 secretário escolar e 01 analista educacional. Dos 317 professores que receberam o questionário, 100 fizeram a devolução (BORGES; SÁ, 2015, p. 108)

⁴ Pesquisa desenvolvida a partir de análise de dados coletados em pesquisa realizada no ano de 2012, por meio de grupos focais compostos por 12 gestores da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, 11 profissionais que atuam nas Coordenadorias Regionais de Ensino e 4 profissionais atuando na Gestão Central da Secretaria de Estado de Educação.

os dados coletados, a partir da aplicação do questionário, caminham também na perspectiva de haver alguma responsabilidade, por parte de determinados atores escolares, sobre os resultados alcançados. Quando questionados sobre o quanto eles consideram o professor responsável pelo sucesso ou o fracasso obtido pela escola e pelos alunos nas avaliações externas, a grande maioria (72,6%) se considera parcialmente responsáveis, uma pequena parcela (11,3%) não se consideram responsáveis, seguido de 9,7% que se consideram responsáveis. Indagados sobre o quanto consideram os diretores de escolas como responsáveis pelos resultados do SIMAVE, os resultados, coletados por meio das respostas ao questionário, não diferem muito do apresentado anteriormente: 61,3 % consideram os diretores parcialmente responsáveis, 21% não os consideram responsáveis e 9,7% os consideram responsáveis. A prevalência da opção de resposta *Parcialmente Responsável* atribuída pelos profissionais da educação, quando questionados sobre o quanto cada ator educacional seria responsável pelos resultados obtidos nas avaliações externas, permite inferirmos que esses mesmos profissionais possuem uma percepção de responsabilização dos resultados obtidos nas avaliações diferente da que encontramos no público extraescolar ou estão renegando o forte teor de responsabilização que lhes é atribuído (DUTRA, 2018, p. 90).

A questão das estratégias adotadas pelos diferentes atores escolares, para conciliarem a demanda advinda do processo avaliativo com outras atividades próprias da escola, é um outro ponto que foi levantado pelo estudo a respeito das interferências das avaliações no cotidiano das escolas.

A grande maioria dos professores que responderam ao questionário (72,6%) disseram que o SIMAVE os tem levado a utilizarem estratégias escolares para responder às demandas do seu trabalho e à agenda avaliativa do PROEB; 24,2% disseram não saber responder a essa questão e somente 3,2% afirmaram que o SIMAVE não os tem incitado a buscar por estratégias (DUTRA, 2018, p. 97).

Ampliação da carga horária de trabalho, seleção de atividades prioritárias e trabalho coletivo são as estratégias apontadas como possíveis alternativas ao aumento das atividades escolares (DUTRA; FERENC; WASSEM, 2019).

A questão da ampliação da carga horária de trabalho é uma realidade presente na vida de muitos daqueles que labutam no ambiente escolar e é também indicada na pesquisa desenvolvida por Barbosa e Vieira (2013)⁵. As autoras apontam que, para 72% dos participantes, houve um aumento da demanda de trabalho, envolvendo desde horas para realização de reuniões – que tratam sobre as avaliações externas e análises dos resultados –, até a elaboração de simulados para preparar os alunos, bem como a adequação e disposição de atividades e de processos avaliativos de acordo com o que é exigido nas avaliações externas.

⁵ Pesquisa realizada com o objetivo de investigar “[...] a avaliação externa estadual em Minas Gerais e fornecer subsídios para a compreensão de seus efeitos na prática docente. A pesquisa envolveu a aplicação de 102 questionários, entrevistas com a Diretora da Superintendência de Avaliação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, com a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF, com a ex-secretária adjunta de educação do governo Itamar Franco, a analista educacional da Superintendência Regional de Passos, responsável pela avaliação, com o Secretário Municipal de Educação de Formiga, e 81 entrevistas a gestores e professores de cinco escolas públicas do município de Formiga – MG, sendo que três destas escolas são municipais e duas são estaduais” (BARBOSA; VIEIRA, 2013, p. 419).

A seleção de atividades consideradas prioritárias frente aos desígnios abrangentes que tomam conta da educação brasileira também é outra realidade visível. Cabe, por assim, aos diferentes atores escolares selecionarem e darem preferência àquilo que se coloca como inadiável ou insubstituível.

A questão do trabalho coletivo é uma resposta às múltiplas funções depositadas sobre os diferentes atores escolares da atualidade. O assunto é abordado por Thurler e Maulini (2012), que compreendem o mesmo como uma organização do trabalho docente e alternativa para as particularidades dos tempos atuais, incluindo o fato de ser uma atividade que transcende as limitações da sala de aula como espaço de aprendizagem.

Nesse sentido, há que se ponderar que existe uma forte interferência do processo avaliativo sobre o dia a dia das escolas e que tal ingerência, além de melhor compreendida, deve ser mais constantemente estudada.

Considerações finais

Que a avaliação é uma realidade nas escolas brasileiras e que sua ação sobre o sistema de ensino não pode ser desconsiderada, é um diagnóstico que boa parte daqueles que estudam o assunto e, também, dos que estão no cotidiano escolar são capazes de fazer.

Entretanto, ao reafirmar essas questões, deseja-se, justamente, evidenciar que o processo avaliativo, na atualidade, permite e exige novas práticas e posturas. A escola e a avaliação do século XXI estão cercadas por um contexto diferente do vivido pelas sociedades progressas.

Se por um lado ainda se mantêm práticas tradicionais, que reproduzem um passado que não mais condiz com o contexto societário da atualidade, é possível também vislumbrar a coabitação dessa realidade a práticas avaliativas muito impregnadas de ideologias que aproximam mais a educação a ideais econômicos e mercadológicos do que propriamente pedagógicos. Como afirma Furtado (2007), “a lógica da avaliação por nós praticada é resultante, estejamos ou não conscientes disso, do modelo de sociedade que apoiamos. Mudar nossa prática avaliativa exige comprometimento com um modelo social mais justo e incluso”.

Seja por meio da vivência de avaliações nos moldes tradicionais, seja através dos exames externos, ou até mesmo pelas várias outras maneiras de se avaliar alunos, escolas e redes de ensino, o que se faz questão de destacar é o fato de que esse valioso instrumento deve estar a serviço da educação, primando sempre pela busca de melhorias e não subordiná-lo a seus preceitos, conceitos e proposições.

E, nesse sentido, o presente artigo elucida a necessidade de uma educação transformadora da vida dos alunos; um processo de ensino e aprendizagem focado não meramente em regras, metas e índices a serem atingidos ou mesmo diplomas a serem conquistados, mas, acima de tudo, que seja um caminho marcado por uma aprendizagem efetiva, alcançada de diferentes maneiras, por uma formação-cidadã, pautada em valores humanos e conceitos científicos aplicados à realidade. Uma prática avaliativa a serviço da docência e dos processos metodológicos e didáticos e não que se valha de cárcere ao trabalho a ser desenvolvido pelos professores e escolas.

Dentro dessa perspectiva, a avaliação tem seu espaço, valor e papel a desempenhar, atuando diretamente como um instrumento da educação.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristina. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Edital UFMG, 2008. p. 482-500.

BARBOSA, Liliâne Cecília de Miranda; VIEIRA, Lívia Fraga. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 02, n. 11, p. 409-433, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/16615/12466>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. **Avaliação na Educação Básica (1990-1998)**. Brasília: MEC: INEP, 2001. 219 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 4). Disponível em:

http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/avaliacao_ed_basica9098.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sanda Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? *In*: Bauer, Adriana; Gatti, Bernadete Angelina (Orgs.). **Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Editora Insular, 2013. v. 2. p. 43-60.

BORGES, Edna; SÁ, Vigínio. As consequências das avaliações externas em larga escala no trabalho

docente. **Revista de estudios e investigación em Psicología y educación**, n. 10, p. 106-110, 2015. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.10.579/pdf_275. Acesso em: 29 abr. 2020.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 10. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 176 p.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. *In*: Freitas, Luis Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DUTRA, Filipe Rocha. **O SIMAVE e sua relação com o trabalho docente: percepções de diferentes atores do cotidiano escolar**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

DUTRA, Filipe Rocha; FERENC, Alvanize Valente Fernandes; WASSEM, Joice. Avaliações externas e sua relação com o trabalho docente na perspectiva de atores da escola pública. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 23, n. 39, p. 188-205, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/3744>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 141 p.

FERNANDES, Domingos. Limitações e potencialidades da avaliação educacional. *In*: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007. p. 5-8.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 256 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro/SP, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086/3294>. Acesso em: 29 maio 2020.

FURTADO, Júlio. Avaliação e mudança: necessidades e resistências. *In*: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007. p. 79-85.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS revista científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 860-878, set./dez. 2022

35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019. 192 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 375 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, 230 p.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? In: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007. p. 57-61.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. **Estudos sobre avaliação educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1940/1940.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Ignacio Peres. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernai F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998, 398 p.

SANTINI, Berenice; COELHO, Marcos Vinicius Farrete. Avaliação por competência na educação tecnológica. **Pátio: revista pedagógica**. Porto Alegre, n. 29, p. 36-38, fev./abr., 2004.

SOUSA, Clarilza Prado de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Séries ideias**, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p161-174_c.pdf. Acesso em: 18 maio 2018.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Sorocaba/SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 fev. 2020.

THURLER, Monica Gather; MAULINI, Olivier. (Orgs.). **A organização do trabalho escolar**: uma oportunidade para repensar a escola. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012, 303 p.