



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: MAIS REGULAÇÃO OU MAIS QUALIDADE EDUCACIONAL?

Edite Maria Sudbrack

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Brasil

E-mail: sudbrack@uri.edu.br

Janaíne Souza Gazzola

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Brasil

E-mail: sgjanaine@hotmail.com

Trabalho de natureza teórica

Resumo: O século XX foi pródigo em mudanças que alcançaram todas as esferas da atividade humana, preponderantemente na formulação da política educacional. Em que pese estilos, enfoques e interferências de eventos políticos distintos, o campo do conhecimento em políticas públicas expandiu-se projetando-se como integrante da ciência política. Nas últimas duas décadas o Brasil presencia um contexto de reformas educacionais, protagonizado pelas Políticas Educacionais. Tais medidas têm sido demandadas pela crescente democratização da sociedade brasileira, pelos clamores da sociedade civil, debates das associações de classe, pressões externas dos organismos internacionais, entre outros. As políticas públicas no Brasil como campo de estudo são ainda emergentes. Todavia, o lugar das políticas públicas na sociedade atual avoluma-se. Sua presença incorpora-se à gramática social contemporânea. O estágio da produção de conhecimento na área permite-nos afirmar que operamos com um conceito mutante submetido às tensões e contradições do momento histórico. Entre a gama de políticas educacionais aborda-se neste estudo a avaliação em larga escala. O tema da avaliação externa impacta em todos os níveis da educação. Tem sua gênese no esforço de racionalização das políticas sociais. Entre as Políticas Educacionais em desenvolvimento, a avaliação em larga escala imprime seu escopo de regulação sobre o processo educativo. Este ensaio problematiza o entendimento de Políticas Públicas, Políticas Educacionais e Políticas de Avaliação em Larga Escala, com foco no IDEB. O estudo é de caráter qualitativo e descritivo, valendo-se de fontes bibliográficas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Políticas de Avaliação em Larga Escala. Regulação. Qualidade Educacional.

Introduzindo o tema

Nas últimas duas décadas o Brasil presencia um contexto de reformas educacionais, protagonizado pelas Políticas Educacionais. Tais medidas têm sido demandadas pela crescente democratização da sociedade brasileira, pelos clamores da sociedade civil, debates das associações de classe, pressões externas dos organismos internacionais, entre outros.

A análise de políticas educacionais é tarefa complexa, segundo Ozga (2000), este processo não é externo às políticas, mas compõe e é intrínseco ao



próprio debate. Sob tal vértice, a visão do pesquisador também determina sua análise e reflexão.

O século XX foi pródigo em mudanças que alcançaram todas as esferas da atividade humana, preponderantemente na formulação da política educacional. Em que pese estilos, enfoques e interferências de eventos políticos distintos, o campo do conhecimento em políticas públicas expandiu-se projetando-se como integrante da ciência política. No Brasil, o campo ganha realce e visibilidade pós Constituição de 1988, acompanhado dos processos de democratização.

O estudo das políticas públicas revela em sua trajetória avanços distintos entre países. Para Celina Souza (2006) nos EUA (Estados Unidos da América), o foco esteve mais direcionado à análise do papel do Estado e menos no tocante à produção dos governos. Já na Europa além de explicitar a atuação do Estado, os estudos orbitam em torno do governo, enquanto principal protagonista de políticas públicas (SOUZA, 2006).

As investigações sobre políticas públicas difundiram-se, inicialmente, nos países desenvolvidos no pós-guerra. Nos EUA, faz-se uma distinção pela especificidade linguística entre políticas, que se refere à política e aos eventos do poder e *policy* ou *policies* como linhas de ação, atuação, medidas administrativas. Já nos países da Europa, o estudo das políticas públicas subordinou-se ao estudo da política. Ainda que com visões discrepantes, o campo de estudo das políticas públicas amplia-se, autonomizando-se no bojo da ciência política. Os estudos acumulados na área emprestam, segundo Di Giovanni (2009, p. 7), “uma sólida base de informações históricas, técnicas e científicas que podem fornecer forte apoio para as intervenções governamentais”.

As políticas públicas no Brasil como campo de estudo são ainda emergentes. Todavia, o lugar das políticas públicas na sociedade atual avoluma-se. Sua presença incorpora-se à gramática social contemporânea. O estágio da produção de conhecimento na área permite-nos afirmar que operamos com um conceito mutante submetido às tensões e contradições do momento histórico.



Em relação ao processo de análise de políticas públicas, Mainardes (2006), ensina que as abordagens convencionais das Políticas Educacionais são as que têm sido mais utilizadas na academia, em detrimento das abordagens crítica e dialética (id., 2009). Enquanto campo de estudo que almeja expansão e adensamento, algumas pesquisas começam a se notabilizar nos Programas de Pós-Graduação, em Associações e Redes de Pesquisa. Tais espaços analíticos desafiam o pesquisador às articulações e interfaces entre temática e contextos, a fugir das análises lineares; ao compromisso com a elevação cultural e a distribuição do conhecimento, entre outros (MAINARDES, 2009).

O alerta do autor (id. ib.) vai no sentido do debate teórico-metodológico, seja na dimensão processual ou nas múltiplas influências sobre as Políticas Educacionais das quais são tributárias, tais como a globalização econômica, o papel dos organismos multilaterais, os indivíduos, os grupos, as redes, entre outros. A abordagem das redes de política pública tem focado estudos de realidades empíricas, sedimentando um corpo técnico composto por vários atores e sujeitos, propiciando, segundo Castels (1997), o gérmen para a mudança social.

Considerando-se as diferentes fases de uma política educacional (PÉREZ, 2010), tais como agenda, formulação, implementação e avaliação, este estudo reflete acerca da avaliação em larga escala, contribuindo com o debate na área. Examina-se a política anunciada, na tentativa de ampliar o diálogo, a partir de análises e referências que focalizam o contexto onde se efetivam tais decisões, que é o contexto da prática social. Sob esta vertente, o horizonte utópico exige o constante questionamento sobre a possibilidade daquilo que pesquisamos, poder, de fato, contribuir para uma sociedade mais democrática e mais igualitária.

Entre a gama de políticas educacionais aborda-se neste estudo a avaliação em larga escala. O tema da avaliação impacta em todos os níveis da educação. Tem sua gênese no esforço de racionalização das políticas sociais. Entre as Políticas Educacionais em desenvolvimento, a avaliação em larga escala imprime seu escopo regulatório sobre o processo educativo. Com efeito,



o viés regulatório e ranqueador, não coadunam com uma perspectiva emancipatória e formativa de avaliação.

Este ensaio problematiza o entendimento de Políticas Públicas, Políticas Educacionais e Políticas de Avaliação em Larga Escala, com foco no IDEB. O estudo é de caráter qualitativo e descritivo, valendo-se de fontes bibliográficas.

Políticas Educacionais

A análise de políticas educacionais como campo de estudo ainda é recente no Brasil. A investigação na área carece de referenciais de análise metodológica e epistemológica, haja vista o leque de influências que incide sobre a formulação de políticas, sejam globais e transnacionais, sejam locais ou de grupos em disputa pela definição e decisão de medidas educacionais. Cabe também problematizar a gênese de políticas públicas como campo de pesquisa. A presença da política pública como campo de estudo tem em sua gênese as contribuições de teóricos como Laswell; Simon C., Lidbloom; Easton (SOUZA, 2006). E ainda, Lowel; Dunn; Parson; Jenkins, entre outros (ESPINOZA, 2009).

Face aos vários contributos para a área, não existe um conceito uniforme para explicitar a política pública. Para Di Giovanni (2009), existe um conceito em evolução, haja vista, o fato de que a realidade se transforma, as relações entre estado e sociedade são dinâmicas. Não obstante é inegável que a política pública está presente no vocabulário contemporâneo, seja na mídia, nas agendas públicas, nas narrativas de políticos e movimentos sociais, incorporando-se portanto ao cotidiano das pessoas.

Celina de Souza aponta uma definição mais consensual sobre política pública, situando-a no sentido de que: “decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê; por que e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 25). Traduzida para o campo da educação, apresenta-se como uma decorrência ou divergência da política em geral. Há abordagens que situam o papel das políticas, na solução de problemas, outras apontam os espaços onde acontecem os embates e tensões que disputam interesses e ideias. As políticas públicas podem ser consideradas



como áreas que envolvem várias disciplinas, como economia, ciência, política, sociologia, antropologia, planejamento e gestão, entre outras. A contribuição destas áreas congregam pontos de intersecção nos estudos da temática, contribuindo cada uma a seu modo com o avanço do conhecimento.

Para Espinoza (2009), uma política educacional envolve alguns elementos, tais como, uma justificativa para a demanda; um objetivo a ser alcançado; uma teoria educacional balizadora de seus propósitos. Espinoza (2009) aponta ainda, as diferentes tendências seja da teoria crítica ou da estruturalista ou da funcionalista para o entendimento das Políticas Públicas. Agrega-se à proposta do autor (id.) a implicação de que o analista de políticas deve incluir os segmentos marginais e segregados do processo, bem como reduzir as assimetrias entre os sujeitos, dando-lhe voz autoria.

Guy Burton (2014), em outro contexto, mas nas finalidades deste ensaio, enfoca que as políticas públicas “envolvem um conjunto de ações realizadas pelo Estado e formada pelas políticas de diversos atores, tanto públicos quanto privados, às vezes em disputa” (p. 319). O autor problematiza tal definição, demonstrando sua linearidade, o que torna a política algo idealizado e por vezes deslocada da realidade. Para Levin (2001), este modelo baseia-se numa suposta consensualidade de ideias entre os diferentes atores da sociedade civil e Estado, o que nem sempre é verdadeiro.

É oportuna também a observação de que a política educacional só faz sentido no contexto na qual é formulada, levando em conta, portanto, os diferentes grupos sociais e seus interesses em disputas.

Sob esta vertente, as reformas constituem processos de tensão, com interesses diversos. Popkevitiz (1997) alerta para o equívoco em considerar as reformas como portadoras de progresso, já que tanto se pode reformar para melhor, quanto se pode reformar sem obter avanços. A complexidade dos cenários nos quais operam as políticas educacionais, sob a aparência de reforma, não produzem efeitos de unidade, o jogo de forças leva a flutuações e inflexões. Ao enalço de uma virada conceitual, autores como Popkevitiz (1997), Hargreaves (1996) e Ball (2001), conduzem a deslindar as



contradições, discursos, significados e relações de poder presentes no cenário das reformas das políticas educacionais.

Feita esta ressalva, buscam-se balizadores teóricos que deem conta, em parte, da análise do foco desta investigação. Cabe, portanto, encetar algumas conceituações com base nas literaturas consultadas.

A implantação de Políticas Educacionais, pelo Estado brasileiro, caracteriza-se pela ênfase no controle e proposição das mesmas, ausentando-se do financiamento e execução. A lógica de que alguns planejam, outros executam, continua presente na atualidade. Na acepção de Moraes (2005, p. 163) “os homens de pensamento ordenam, estabelecem, priorizam, e os homens de ação cumprem, executam”. É lapidar a análise de Shiroma (2011), quando aponta que as políticas educacionais assentam-se em duas contradições. De uma parte, a legislação que exige qualidade, de outra, as condições objetivas para a consecução de tais políticas são precárias, bem como a assistência técnica e o financiamento necessários.

Com efeito, o pano de fundo das políticas educativas do Projeto de Sociedade é a crença no mercado, filiado ao projeto neoliberal (SUDBRACK, 2009). Tais políticas carecem de esforço analítico, já que são portadoras de transformações, inclusive sobre o modo de pensar o campo político (CORREIA, 2010). Estas narrativas ausentaram, por vezes, do debate, a questão de sua avaliação. Para o autor (id., p. 457, 2010), é importante trazer à tona a discussão, na perspectiva de que “as relações entre a produção política da regulação em educação e a construção de políticas de avaliação”, são imprescindíveis. O alerta do autor transita no sentido de que a avaliação tem se deslocado da promoção da qualidade para reduzi-la ao culto da avaliação (id. lb.).

A complexidade da análise das Políticas Educacionais tem ampliado a pesquisa na área. De igual forma, constata-se uma prática comum em muitos países, inclusive no Brasil, em divulgar grande diversidade de informações governamentais sobre tais políticas, em especial a avaliação em larga escala, reforçadas por uma poderosa estratégia de cooptação da mídia e dos meios de comunicação, em geral, dificultando a apreensão de seu real significado,



ocasionando o que Boaventura Souza Santos (2000) denomina de renúncia à interpretação.

As políticas educacionais, não raro, explicitam suas iniciativas sobre denominação de reformas educacionais, na perspectiva de que algo novo e mais positivo se instale ao antigo. São veiculadas como pretensas melhoria e modernização, assim veiculam suas propostas numa linguagem instrumental que classifica questões como administrativas e técnicas, ocultando aspectos éticos e políticos.

Entre as medidas educacionais que acompanham este ensaio, elencam-se a Avaliação, a qual passa-se a explicitar.

Políticas de avaliação e a questão regulatória

Presencia-se no Brasil a uma ampliação crescente da avaliação na esteira da redefinição do papel do Estado. Para Afonso (2007), trata-se do que denomina de “obsessão avaliativa”. Assim, o processo de instituir avaliações em larga escala, concretiza-se nos diferentes mecanismos avaliativos, como SAEB¹, Prova Brasil (IDEB), Provinha Brasil, ENEM², entre outros, protagonizadas pelo Estado em relação à Educação Básica.

Entre as reformas levadas a termo na educação brasileira, ganham relevo as que se referem à avaliação em larga escala. Neste particular, incorpora-se uma prática de estabelecer como indicadores de referência aqueles intimamente ligados aos dados quantitativos, como se, de *per se*, representassem garantia de qualidade. As avaliações em larga escala têm se constituído como ferramentas eficazes na implementação de políticas educativas. Tais quantitativos acabam por construir realidades, classificação e ranqueamentos, por vezes perversos. O tratamento conferido aos dados, inclusive pela mídia, constroem comparações, legitimando tais mecanismos de referência, como se fossem a solução técnica capaz de transformar a realidade e a política. Anísio Teixeira, na década de 30, já realizava iniciativas de

¹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

² Exame Nacional do Ensino Médio.



avaliação, influenciado por John Dewey, na perspectiva da educação como direito e não privilégio.

As decorrências dessas avaliações centralizadas e padronizadas, produzem descompassos entre as regiões do país. As aferições referidas desencadeiam novas escalas reguladoras do fazer docente e da gestão, induzindo as políticas educacionais a reforçarem a imagem externa dos sistemas educativos e também desencadeando novas políticas de educação.

O discurso da necessidade de avaliação em todos os níveis tem sido preconizado como indutor da qualidade da educação pública, associando desempenho com qualidade educativa. Dito de outra forma: “A centralidade das avaliações [...] se insere em um contexto de regularização externa à dinâmica pedagógica, contribuindo para dificultar a reflexão da escola sobre o próprio trabalho” (ASSUNÇÃO E CARNEIRO, 2012, p.655). A perspectiva parece estabelecer formas de regularização da ação docente sem a efetiva democratização dos processos de decisão.

O tema da avaliação externa em todos os níveis da educação tem sua gênese no esforço de racionalização das políticas sociais, inclusive a educação, a partir da crise do Estado-Providência. O discurso do Estado avaliador encontra sua fonte também numa racionalidade instrumental/reguladora, na qual a imposição dos valores da competência e do desempenho forjam um pensamento único, traduzido como legítimo.

Esta carta avaliativa confere uma perda da democracia, que se despe de seu sentido de valor/forma de vida, para transmutar-se em uma racionalidade instrumental que hierarquiza o desempenho, na lógica da relação custo/benefício. Perdem-se, com efeito, os espaços de deliberação democrática de pensamento crítico e autônomo, substituindo-os por valores do mercado. Estes contextos, de traços predominantemente reguladores, conduzem a valorizar opções baseadas na meritocracia e não na ocorrência de uma avaliação mais democrática.

Sob tal vértice, a avaliação deve transplantar o significado de controle, exigindo que se revista de multirreferências, que envolvam questionamentos e dinâmicas situados num tempo histórico. Para Dias Sobrinho (2003), a



avaliação necessita ir além do controle e da conformidade para atingir os fins educacionais, os quais darão sentido e pertinência à ação educativa. Para o autor (id., 2003, p. 183), “a intencionalidade educativa da avaliação é distinta da intencionalidade conformadora do controle”.

A superação da avaliação como controle passa por encará-la como processo de formação humana, advogando os significados produzidos por sujeitos dinâmicos, requerendo diversas metodologias e interpretações, no horizonte inconcluso da qualidade educativa e da democracia.

Os mecanismos de avaliação externa estandardizados e homogeneizados, baseados em competências, traduzem a preocupação com a imagem externa do sistema. Revelam o sentido mais perverso da avaliação, ou seja, classificatório e excludente. O conceito de avaliação vinculado à ótica da competência aponta para a marca econômica presente na política educativa, bem ao gosto do viés mercadológico. A avaliação estandardizada criterial, que tem sido adotada, detém objetivos previamente definidos, torna públicos os resultados e acirra a competição, ampliando a esfera reguladora. Com efeito, no momento em que o Estado reduz seu papel a atribuidor de notas, contribui para a diferenciação e a competitividade, restringindo-se a critérios formais de avaliação, baseados em escores quantitativos, elitizando o modelo.

Trata-se do que Lyotard (1988) denomina de performatividade (desempenho). Assim, enquanto um mecanismo que controla indiretamente prescreve e controla tarefas, avalia o seu desenvolvimento. Sob esta vertente, a relação educação/professor é subvertida, já que aponta para a sua utilidade, para a sua comercialização, transformando-a em bem de consumo, organicamente articulada ao mundo do trabalho flexível da sociedade globalizada.

O que está em jogo na avaliação é também seu significado simbólico, na medida em que o poder central manifesta seu poder político, embora não transpareçam de forma visível seus mecanismos, já que são encobertos por linguagens especiais, como qualidade e competitividade. De todo modo, o poder político funda os mecanismos de avaliação externa em vigor, assentados



no pilar da regulação³. Ao afirmar que o poder público deve prestar contas à coletividade sobre serviços que oferece e como usa os recursos (*accountability*), processa-se uma substituição do discurso da escola pública pelo princípio neoliberal de livre escolha e/ou de competitividade entre escolas (BARRETO, 2000). Esta parece ser a grande narrativa do momento, ao proclamar a importância e o significado dos produtos da avaliação externa que propugna.

Vislumbra-se, portanto, a influência da Avaliação em Larga Escala nos entes subnacionais, encontrando sua gênese no esforço de racionalização das políticas sociais, no caso a educação. As políticas de avaliação têm tido primazia nas agendas de governos, aderindo às aferições em larga escala.

Há que esclarecer que não se nega a necessidade de avaliação dos sistemas educacionais, trata-se de não reduzir a avaliação à perspectiva classificatória e excludente, captando a totalidade e o significado do processo avaliativo.

Avaliação em Larga Escala e IDEB: mais regulação ou mais qualidade?

A avaliação em larga escala configura-se em um procedimento amplo e extensivo. Para sua realização, envolve diferentes modalidades de avaliação e, concomitantemente, a participação de agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, e que abrange um sistema de ensino. Na maioria das vezes esta avaliação detém-se na aprendizagem dos alunos, com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto,

[...] a avaliação em larga escala é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas. O interessante de agregar o termo avaliação externa com a informação de que é “em larga escala” é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência (WERLE, 2010, p. 22).

³ Expressão usada por Boaventura Souza Santos (2001) ao situar o projeto social contemporâneo assentado em dois pilares, o da regulação e o da emancipação, sendo o segundo absorvido pelo primeiro.

De acordo com Gatti (2012), as avaliações em larga escala passaram a ser tomadas como a grande política e currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social. Cabe perguntar que elementos pedagógicos realmente oferecem para a qualidade educacional?

Nesse quadro, tomando-se como principal referência o IDEB, pode-se salientar a potencialidade de gerar discussões sobre qualidade de ensino, atreladas à avaliação externa, elemento com ênfases teóricas completamente divergentes. Martins (2001), em sua perspectiva, considera as avaliações externas e seus testes padronizados em larga escala como elementos que dificultam a efetivação da autonomia da escola e o processo de descentralização. Ainda, a mesma autora afirma:

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas, um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS, 2001, p. 34).

Alguns aspectos trazem riscos e outros retratam potencialidades. Assim, é possível considerar a hipótese de que em algumas escolas tende-se a ensinar, concentradamente, o que constitui os objetos de avaliação - leitura e resolução de problemas - e no formato da prova - com itens de múltipla escolha - o que seria configurar um reducionismo curricular e didático.

Ademais, como outro efeito colateral, há o registro de atividades escolares de organização de "simulados" de aplicação de provas padronizadas, algo que deveria ser evitado, inclusive porque não produz o aumento de proficiência esperado (ALAVARSE, 2014).

Mais grave, ainda, seria abandonar as avaliações internas, pois estas, mesmo quando revelam algumas restrições técnicas, integram a tarefa educativa a cargo, incontornavelmente, dos professores. Se as restrições às avaliações internas podem ser superadas com formação e capacitação, por seu turno, as avaliações externas não podem e não deveriam se converter em



orientadoras privilegiadas dos processos formativos, mesmo quando parecem se constituir no mais saliente traço das políticas educacionais. Distinto disso, seria a tarefa de articular, por vários meios e objetivos, as avaliações externas com as internas (ALAVARSE, 2014).

As medidas resultantes das avaliações não se constituem, por si só, em avaliação, pois uma medida indica o quanto se atingiu numa determinada escala e a avaliação é o julgamento desse resultado em função de critérios, para os quais a interpretação pedagógica é parte insubstituível do processo avaliativo, que, também, deve levar em consideração as condições específicas de cada rede e escola (ALAVARSE, 2014).

A manutenção do ideal de qualidade da escola pública, na partilha dos bens educativos, merece questionamento. Equivocadamente, por vezes, restringe-se a qualidade às avaliações externas em larga escala, as quais acentuam muito mais o caráter regulador do que o potencial de qualidade. Para Barroso (2005, p. 727), “a atual difusão do termo regulação está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas”.

Originada da doutrina militar, passando pelo desenvolvimento das teorias dos sistemas, pela área da economia, a regulação instala-se nos sistemas sociais, produzindo as regras e normas.

Para Barroso (2005), há uma transformação na forma de entendimento e prática da regulação das políticas educacionais, no contexto de reforma e reestruturação do Estado. O Estado, portanto, regula e avalia, estabelecendo as grandes linhas de orientação, transferindo aos níveis subnacionais, em parcerias com setores privados, o “mercado” educativo.

A avaliação em larga escala tem estado muito mais a serviço desta lógica, do que na promoção de uma educação igualitária e de qualidade para todos.

À guisa de concluir

A escola enquanto coletivo, portador de intencionalidade educativa, pode ser um espaço de exercício da democracia, ao propiciar mecanismos de



participação e de deliberação coletiva. Tais mecanismos podem ser viabilizados pela gestão democrática, construindo canais de comunicação, envolvendo a projeção de seu ideal educativo.

No atinente às Políticas Educacionais no Brasil, convive-se com possibilidades de vivência participativa e também com dimensões reguladoras do fazer docente, atributo da função do Estado que tem a responsabilidade final sobre os seus Sistemas Educacionais.

Entre as Políticas Educacionais em desenvolvimento, a avaliação em larga escala, através de seu escopo regulatório, monitora o processo educativo. O estudo em tela representa um esforço de compreensão das políticas educacionais no que se refere à avaliação em larga escala. O empenho analítico ainda provisório vislumbrou as interferências externas sobre as decisões educacionais a partir de pressões dos organismos multilaterais e da competitividade econômica globalizante. Os mecanismos de avaliação externa expressam grande atenção aos produtos como elementos para entendimento das transformações por que passa a educação no país.

A redução da avaliação à ótica da competência subtrai seu caráter ético e potencialmente emancipatório. Não se trata de negar a avaliação, mas avançar para além da perspectiva de classificar e certificar, encarando-a como um processo amplo e integrado, propiciando a tomada de decisões que qualifiquem o processo educativo. Concordamos com Assunção e Carneiro (2012, p.660), quando afirmam:

Urge que fortaleça um movimento entre os profissionais docentes, na perspectiva do estabelecimento de um debate contra-hegemônico visando o resgate do efetivo papel pedagógico da avaliação no processo educacional, que seja o da emancipação e do apoio à construção do conhecimento.

Este desejo deve reunir os pesquisadores no seu tempo histórico frente à necessidade de

[...] indagar quais são os valores que se encontram em cada processo e situação, qual é o papel e como poderiam e deveriam desde as diferentes visões da realidade, fazer



explícita neste processo de pesquisa (ALMEIDA e TELLO, 2013, p. 16).

Referências

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

ALAVARSE, O. M. A avaliação escolar: características e tensões. **Cadernos de Educação**, Brasília, v. 26, p. 41-56, 2014.

ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO, C. Consolidando o campo da investigação em Política Educacional. In: ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO, C. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa educacional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

ASSUNÇÃO, M. F.; CARNEIRO, V. L. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **RBPAE**, v. 28, n. 3, 2012.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículos sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARRETTO, E. S. de S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, São Paulo: Editores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

CASTELS, M. Para o Estado-rede: globalização econômica e instituições políticas na era da informação. In: L. C. BRESSER-PEREIRA L.; SOLA; WILHEM, J. (Orgs.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CORREIA, J. A. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

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

DI GIOVANNI, G. **As estruturas elementares das políticas públicas**. São Paulo: UNICAMP, NEEP, 2009.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y políticas educacional. **Archivos Analíticos de Política Educativa**, v. 17, n. 8, abril, 2009.



GATTI, B. A. **Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional.** In: Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

BURTON, G. Teorizando o estado e a globalização na política e na política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez., 2014.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidade.** Madrid: Morata, 1996.

LEVIN, B. **Conceptualizing the process of education reform from an international perspective.** Education Policy Analysis Archives, v. 9, n. 14, 2001.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna.** 6. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates.** São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, Revista de Ciência da Educação: CEDES, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez, 1993.

MORAES, A. de. **Direito constitucional.** São Paulo: Atlas, 2005.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação.** Porto: Porto Editora, 2000.

POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, ago., 2011.



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, POA, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SUDBRACK, E. M. **Rosa-dos-ventos**: traços da formação docente pós-LDB. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.