

## Avaliação em larga escala: que avaliação? O que dizem as crianças?

### Resumo

Esta pesquisa objetiva conceituar o processo de avaliação externa que ocorre a cada dois anos nas escolas do ensino fundamental, nominada Prova Brasil. Nesta oportunidade apresentaremos algumas reflexões acerca do que dizem as crianças em relação à Prova Brasil, visto que elas, assim como professores e gestores, também sofrem com as pressões externas sobre o resultado. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo por meio de entrevistas com os alunos dos 5º anos do ensino fundamental de escolas municipais, localizadas no município de Foz do Iguaçu/PR no ano de 2011. Ancoramo-nos nas pesquisas de Werle (2010), Lima (2011), Soligo (2013), Bourdieu (1990) e Perrenoud (1999). Foi perceptível o desgaste dos alunos ao longo do ano de avaliação da Prova Brasil, pois as vivências no que se refere à aprendizagem ficaram em segundo plano, enquanto o treinamento de questões, o instrumento destrinchado e o amplo desconhecimento da finalidade da avaliação, foram colocados em pauta pelas crianças quando discursam sobre a avaliação externa nas suas instituições escolares.

**Palavras-chave:** avaliação, indicadores, larga escala, discentes, Prova Brasil

**Cristiane Backes Welter**

Universidade de Caxias do Sul  
crisbwelter@hotmail.com

**Juliana Fatima Serraglio Pasini**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
july\_serraglio@hotmail.com

## 1. Introdução

O ato de avaliar sempre esteve presente em nosso cotidiano. Somos avaliados a todo o momento e, esse processo tem muitas finalidades, destacando a competência de medir o conhecimento adquirido pelos alunos, durante o período escolar, logo a qualidade da educação. Porém, o excesso de avaliações pode obscurecer a real finalidade da avaliação, que está em diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos, para que estas possam refletir no processo de ensino e de aprendizagem no decorrer do trabalho pedagógico.

Este trabalho priorizará as discussões referentes às implicações da avaliação em larga escala no contexto escolar, especialmente o que tange o entendimento das crianças do 5º ano do ensino fundamental que realizaram essas avaliações no ano de 2011, em escolas do município de Foz do Iguaçu/PR. O município possui um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), considerando a média de crescimento da avaliação realizada naquele período. A análise do material empírico foi realizada considerando: (a) as especificidades de cada escola e de sua gestão, a partir das reflexões de Werle (2013), Lima (2011), Soligo (2013); (b) e os subsídios teóricos e metodológicos fornecidos por Bourdieu (1990), Ball (2011) e Perrenoud (1999).

O principal instrumento de coleta de dados das percepções dos alunos foi a entrevista semi-estruturada, que visou a obtenção da informação sobre a realização da Prova Brasil no ano de 2011, além de permitir maior flexibilidade no decorrer das falas com os alunos. O roteiro prévio de entrevista permitiu a permanência no foco da temática da avaliação externa, porém tornou-se uma alavanca para novas questões. Portanto, levamos algumas questões básicas que nortearam as entrevistas, as quais foram gravadas, transcritas e sistematizadas.

Organizamos o presente trabalho de forma que fossem explicitados, num primeiro momento, a sinalização dos antecessores históricos, políticos e econômicos que interferem dinamicamente e diretamente sobre os processos de avaliação em larga escala no Brasil; na sequência, a explicitação dos subsídios teóricos que nortearam a análise das entrevistas, desenredando conceitos que estavam no bojo da sistematização dos dados; por fim, a apresentação de considerações inter-relacionadas a partir das percepções dos

estudantes, distribuídas em três categorias iniciais de análise (treino, instrumento, desconhecimento).

## 2. Que Avaliação? Motivações Históricas, Políticas e Econômicas da Prova Brasil

As políticas de avaliação em larga escala iniciaram no Brasil a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, a partir de debates da redemocratização política, emergiram discussões acerca da redemocratização do ensino, considerando, alguns aspectos fundamentais: acesso e qualidade da educação.

Inaugura-se em 1988, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Com a premissa de reverter o quadro citado, a fim de elevar a qualidade da educação básica e propor novas políticas educacionais, nas esferas municipal, estadual e federal. Em 1990 realiza-se a primeira amostragem da avaliação da educação brasileira.

Na primeira avaliação realizada os alunos foram avaliados em língua portuguesa, matemática e ciências. Esta ocorreu em 1990, com a avaliação dos alunos de escolas urbanas que ofertavam 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas. Além disso, as 5ª e 7ª séries também foram avaliados em redação. Este formato apenas durou até 1993. (INEP, 2011, p.1).

A partir da década de 1990, a avaliação educacional torna-se eixo central dentre as políticas educacionais, e “na agenda das políticas públicas no Brasil, seguindo uma tendência que já vinha se desenvolvendo em diferentes países desde os anos 1970” (SOLIGO, 2013, p. 77). Fato que desencadeou uma série de reformas em âmbito educacional, a partir do qual, entendia-se até o momento que era baixo o nível de responsabilidade atrelado aos resultados que operavam as administrações ditas tradicionais.

A ideia de responsabilização passou a ser compreendida como um direcionamento para os governos democráticos, como forma de prestação de contas a sociedade de modo geral. Visto que a responsabilização no processo educacional foi apenas uma das facetas de um movimento amplo que se delineava no país. Visto que houve um processo

de descentralização de poder e responsabilidades. Estas foram distribuídas em âmbito federal, estadual e municipal, onde cada um deveria prestar contas acerca de diferentes aspectos à sociedade, ou seja, de ordem fiscal, econômica, educacional. Tal responsabilização é explicitada por Lima (2006) por meio do aumento da “autonomia da escola”, como sendo uma “prestação de contas” a sociedade acerca dos resultados, expressando a eficiência ou ineficiência da escola através dos resultados.

Lima afirma que há uma mudança de paradigma inspetivo no contexto escolar, ou seja, de inspeção orientada para a conformidade e performatividade da avaliação, que passa a exigir uma mudança gradual de métodos.

[...] Métodos que, não por acaso, embora tendendo a aparentemente afastar-se dos processos tradicionais de controle e verificação da conformidade, bem como da ação disciplinar, não deixam de produzir novos instrumentos de potencial controle sobre as escolas, seja por referência a valores de produtividade, de eficácia e eficiência, seja ainda por referência a objetivos de emulação especialmente compatíveis com lógicas mercantis, de hierarquização e seleção. Tudo isso, legitimado a partir de um pretense aumento de autonomia de cada escola, na sequência do processo de descentralização e de territorialização que, sendo retoricamente invocados não chegaram a ser objetos de realização. [...] (LIMA, 2006, p.45).

A avaliação, como afirma Lima (2006), tem atribuído um pretense grau de autonomia as escolas, principalmente no que se refere a gestão escolar e da qualidade do ensino, representada pelo controle dos resultados obtidos pelas avaliações em larga escala, regidas pelo princípio da eficácia e eficiência, o que acarreta no distanciamento entre o sujeito e o objeto da avaliação. Reproduzindo no espaço escolar o que Perrenoud (1999) denomina de “Hierarquias de Excelência”, hierarquias estas que regulam e controlam tanto as ações de quem ensina quanto de quem aprende.

Inicialmente, a inserção da avaliação em larga escala no contexto escolar, objetivou fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, sem atrelar o resultado à função do professor, como forma de responsabilizá-lo pelos resultados, porém, cria-se um modelo de avaliação baseado no princípio da responsabilização, visto que esta passa a aferir de modo positivo e negativo o modo de organização escolar, tanto no que se

refere ao trabalho do professor quanto à aprendizagem dos alunos, organização do currículo e da escola. Esta afirmação esta presente no texto do Plano Nacional de Educação de 1997, no que concerne orientações para instituir mecanismos de avaliação:

Instituir mecanismos de avaliação interna e externa, em todos os segmentos do Sistema Nacional de Educação, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, através de uma dinâmica democrática, legítima e transparente, que parte das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – proposta da sociedade brasileira, 1997, p.33).

As pesquisas realizadas por COSTA (2012) revelam que houve um negligenciamento aos principais anseios da sociedade no que se refere a instauração de um sistema de avaliação que contribuísse de fato com a aprendizagem, a fim de que os resultados fosse priorizados para acompanhamento da situação escolar, abandonado a questão central de aumento do desempenho. Visto que em 2001, com a PNE 2001-2010 (Lei 10.172), refere a avaliação com um programa de monitoramento dos sistemas de ensino, para gerar eficiência e igualdade no sistema escolar. Fato que impulsionou o conceito da gestão empresarial no contexto escolar, a partir do ranqueamento dos resultados.

Em 2007 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. De 2007 a 2011, a avaliação acontece dentro do mesmo padrão. A avaliação em larga escala passa a aferir todo o sistema educacional, não se delimitando apenas ao desempenho dos alunos, mas indiretamente, de todos os envolvidos no processo de ensino, já que com o IDEB, os resultados são divulgados de forma individual, no qual cada escola tem sua classificação detalhada. Um aspecto que tenciona nossa opção pela percepção dos estudantes é o resultado obtido nestas avaliações que é utilizado para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Esse um indicador é utilizado para medir a qualidade da educação básica no Brasil, e tem norteadas ações em âmbito municipal a fim de melhorar a qualidade da educação básica em diferentes recantos do nosso país.

O IDEB passa a monitorar todo o processo de desenvolvimento da educação, tem como objetivo avaliar a qualidade da educação, porém cada estado e município passa a desenvolver seus próprios instrumentos avaliativos como forma de monitorar o rendimento escolar, a fim de ter melhores resultados em âmbito nacional. Muitas são as pesquisas que reportam o cenário das políticas educacionais, das políticas meritocráticas que passaram a aferir o trabalho docente, porém identificamos que a ausência de pesquisa com crianças, que pudessem apresentar outro aspecto relevante sobre os impactos dessas avaliações no processo de aquisição do conhecimento, bem como se estas tem significado para os mesmos.

### **3. O Que as Crianças dizem sobre a avaliação externa?**

Fruto das análises produzidas no cotidiano das escolas citadas anteriormente, procuramos agora fazer uma aproximação entre as políticas regulatórias e as percepções que as crianças entrevistadas apresentaram no campo da prática escolar. Desejamos conhecer mais sobre os embates dos marcos regulatórios legais no interior das escolas e, por isso, traremos falas dos estudantes dentro das três categorias elencadas: treino, instrumento e a desconhecimento. Já havíamos discutido em diferentes congressos e fórum as percepções da gestão e dos docentes sobre a Prova Brasil, porém chamou nossa atenção a escuta de estudantes, atores principais dessa avaliação no cenário escolar, pois ela praticamente inexistente ou limita-se a análise dos resultados da avaliação realizada.

Os estudantes percebem a preocupação com o resultado da avaliação, mas demonstram dúvidas e distorções em que dizem respeito ao treino das provas, à compreensão das partes do instrumento de avaliação e desconhecimento da finalidade mais abrangente da avaliação realizada.

As provas ocorrem no período escolar desde o 1º ano do ensino fundamental, contudo, os estudantes são avaliados desde que adentram o espaço escolar, ou seja, desde a educação infantil, mas a aferição dos resultados atrelados ao número passa a ter grande importância desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Quando estes passam da educação infantil para o ensino fundamental, é comum ouvirmos os pais dizerem: “*agora é sério*”, “*terá que estudar*” ou “*vai fazer prova*”. Mas será que estes sabem o que é a prova? Para que serve a prova? Passam cinco anos de sua vida escolar realizando provas e quando chegam ao 5º ano do ensino fundamental, além das provas normais, tem uma tal de Prova Brasil. E agora, será que os alunos sabem a importância desta Prova?

Entrevistamos alunos do 5º ano do ensino fundamental, de escolas do município de Foz do Iguaçu que apresentaram evolução no IDEB, nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011. A escolha destas escolas justifica-se por terem participado de todas as edições do IDEB, por atenderem mais de uma turma de 5º ano, dos quais todos foram entrevistados no ano de 2011.

O primeiro aspecto da análise inicial a ser destacado refere-se ao treinamento para a realização da avaliação externa. Utilizamos a reflexão de Bourdieu sobre o *habitus* para exprimir como ações de gestão, que parecem inconscientes ou meros auxílios e preparações para avaliações externas, passam a ser introduzidas antes de tudo recusando uma série de alternativas que as instituições escolares detinham anteriormente. Incutem dessa forma uma necessidade tornada virtude que “produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados [...] mostram-se objetivamente ajustados à situação” (BOURDIEU, 1990, p. 23).

Notam-se ações que envolvem o *habitus*, especialmente no ano de 2009, quando o município iniciou a implementação da atividade de apoio no contraturno escolar, primeiramente ofertado apenas para alunos do 5º ano que fariam realizariam a Prova Brasil. Já a partir de 2010, este foi implementado para todas as turmas: do 1º ao 4º ano ocorria um dia na semana para cada turma; já para as turmas do 5º ano que realizariam a Prova Brasil, ocorria dois dias da semana para os alunos com maior desempenho acadêmico, e outros dois dias para os com menor desempenho acadêmico. Ou seja, os

alunos tinham dois dias de aula integral, onde apenas eram trabalhados os conteúdos de matemática e língua portuguesa.

Outra ação desenvolvida no sentido de treinamento para a prova pode ser analisada quando, no ano de 2011, também foram confeccionados pela Secretaria Municipal de Educação – SMED apostilas e CDs com bancos de questões com modelos de atividades para treinar os alunos para a Prova Brasil. O objetivo era prepará-los para o formato da prova e das questões. Ressaltamos também que, em ano de IDEB, o currículo das escolas municipais foi reduzido para focar, treinar ou criar o *habitus* nas disciplinas que são cobradas na Prova Brasil, ou seja, apenas eram ministrados conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática. Isso acarretou grande defasagem ao grupo de alunos envolvidos quando chegavam a segunda etapa do ensino fundamental, popularmente conhecida como Anos Finais.

Tais materiais enviados para as escolas priorizaram questões que trabalhassem apenas as questões nos moldes da Prova Brasil, ou seja, demonstrar as habilidades de decodificar códigos, identificar os descritores das questões avaliadas para assinalar a opção correta, não oportunizando as crianças o desenvolvimento de uma escrita crítica e elaborada.

Além disso, outro aspecto a ser sinalizado na categoria do treino para a avaliação externa no ano de 2011, refere-se às avaliações periódicas realizadas pelos professores das turmas com seus alunos, como em ano dito “normal”, acrescidas a uma ação da SMED que também aplicou prova nas turmas do 5º ano. Essas eram agendadas bimestralmente, com a finalidade de diagnosticar o nível de aprendizagem das crianças, a fim de monitorar os resultados, além de estabelecer metas para cada escola, o que tornou exaustivo o trabalho pedagógico. Este foi verdadeiramente um ano do treino para a prova.

Representaremos a fala dos alunos pelas siglas: A1, A2...letra e numeral por aluno entrevistado, a fim de demonstrar por meio da fala das crianças, o cansaço que este ano lhes causou, e a falta de compreensão da finalidade ou importância da avaliação para estes.



Ao entrevistá-los e questioná-los perguntando o que é prova? Estes nos responderam: A1: “*dia de prova é um dia em que temos que estudar muito... muito... para tirar nota boa...a minha mãe briga se vou mal na prova*”. A12: “*a prova é muito ruim, não pode falar, conversar, levantar, tem tanta coisa, as vezes eu não leio tudo, marco x onde vou achando que tá certo*”. A23: “*ah prof. Prova é coisa chata, não gosto, a profe briga se falar, eu não entendo o que é, mas tem que estudar*”.

Outra categoria de análise das falas dos alunos tratou do instrumento “prova”. Notamos que há uma supervalorização da prova por parte da escola e da família. Muitas vezes percebe-se que falta trabalhar com os alunos o conceito da prova, o que esta significa, além de realizar um trabalho posterior a prova a fim de torna-la significativa. Segundo Perrenoud “[...] as provas escolares tradicionais se revelam com pouca utilidade, por que são essencialmente concebidas com vista mais do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para identificação do nível de domínio de cada um” (1999, p. 15).

Os estudantes em suas falas não desconhecem o instrumento prova e refere-se a situações vivenciadas em momentos de aproximação e de inferência nas avaliações externas como “branco”, “medo”, “senti mal”, “passei mal”, “esqueci”, entre outras. Mas percebemos que são expressões recorrentes quando tratam de avaliações escolares normais e que o instrumento, a partir do treino, tornou-se conhecido e não diminuiu os sentimentos e as reações mais comuns aos alunos em momentos avaliativos anteriores ou posteriores a Prova Brasil. Bourdieu (1990) provoca um aprofundamento dessa análise do instrumento da avaliação em larga escola quando sinaliza que as competências desenvolvidas não são vivenciadas somente pela teoria e sim, com a prática. Porém é preciso, segundo o autor, observar como os agentes envolvidos vivenciam o *habitus*, a natureza socialmente constituída, porque,

o fazem com muito mais freqüência do que agissem ao acaso, “a única coisa a fazer”. Isso porque, abandonando-se às intuições de um “senso prático” que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo (BOURDIEU, 1990, p.23).

Ao perguntarmos se sabem o que é a Prova Brasil, percebe-se o que Perrenoud (1999) denomina regulação dos conteúdos, pois a prova torna-se um instrumento regulador dos conteúdos trabalhados na escola, tanto por parte dos professores que tentam regular a aprendizagem dos seus alunos, quando dos gestores que tentam regular o trabalho do professor por meio dos resultados dos alunos destes.

Concernente ao conhecimento sobre o que é a Prova Brasil, nos responderam: *“esse ano tem Prova Brasil, a Pro falou que tem que estudar muito, se não reprova... (A23)”*, *“nóis vamos fazer essa prova esse ano, sempre a gente tem que ficar fazendo exercício de marcar x, ficar lendo, lendo, lendo...(A43)”*, *“eu vou fazer essa prova esse ano, tem umas profe que vem fazer a prova com a gente, não gosto, dai a nossa profe não fica na sala, as vezes eu naum leio a prova, é muita coisa, cansa, um saco...muita prova”(A21).*

De modo geral, houveram 70% dos alunos que não souberam dizer o que é a Prova Brasil, e 30% mal finalizam a leitura da Prova, começam a ler e como é cansativa não finalizam a leitura e saem marcando x onde acham necessário, vários “a”, “c”, e assim por diante, não fazem os cálculos como deveriam. E 20% destes disseram que fazem a leitura até o final, tentando identificar as palavrinhas que ajudam a achar as respostas da prova. Os professores realizam um trabalho voltado a identificação dos descritores das avaliações, a fim de orientar os alunos ou induzi-los a identificar a resposta correta.

Verificamos que o trabalho que vem sendo desenvolvido com esses alunos, pouco tem aferido de fato o que é realmente importante no processo escolar: a aprendizagem. A redução do currículo a duas disciplinas é um grande problema, pois questiona-se como é possível fazer contextualizações e formar criticamente, se os estudantes são privados de um conhecimento global, além de atividades que possam levá-lo a compreender globalmente o mundo que o cerca e a sociedade em que esta inserido.

Este modelo tem contribuído para um alienamento, onde há a ilusão de uma aprendizagem, de uma qualidade educacional, que nas palavras de Perrenoud, refletem a avaliação tradicional, pois *“não satisfeita em criar o fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos estratégias utilitaristas”* (1999, p.18).

O autor propõe que a escola adote outras formas de avaliação, como a avaliação formativa, visto que esta introduz uma ruptura porque propõe deslocar a regulação da aprendizagem por meio dos resultados, para a regulação dos níveis de aprendizagens e individualiza-las, visando superar as desigualdades presentes no contexto escolar que são ignoradas pelas provas padronizadas.

No que concerne à utilização dos resultados Werle (2010, p.23) afirma que “os dados que as avaliações fornecem podem servir para a reflexão acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema. [...]”. Visto que não permitem avaliar a educação como um todo, segundo a autora as avaliações em larga escala possuem um foco muito definido, que nos permitem refletir unicamente acerca do que ele está avaliando a aprendizagem nas disciplinas avaliadas, pois não é possível referir-se a um currículo todo, visto que este não abrange todas as disciplinas curriculares.

No discurso político as avaliações nos permitem planejar, aperfeiçoar os processos de ensino, propor novas ações voltadas à aprendizagem dos alunos, autoavaliação das escolas, porém não nos permitem avaliar o processo de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010, p. 24). No entanto, é perceptível que tais dados vem se resumindo a propor comparações entre as escolas, ter um *ranking* estabelecendo que escolas são melhores ou piores, desqualificando algumas instituições.

Com a avaliação dos processos de ensino e implementação das políticas de avaliação em larga escala, evidencia-se a percepção de que as políticas educacionais são planejadas a “portas fechadas”, planejadas longe do contexto escolar, produzidas em “gabinetes”, dificultando o processo de interpretação pelos diferentes sujeitos educacionais COSTA, (2010, p. 210).

### Considerações finais

Compreendemos nessa investigação que as contradições atuais entre avaliação em larga escala na Educação Básica e o entendimento sobre o sistema de avaliação dos envolvidos no processo implicam em uma ressignificação no cotidiano das instituições

escolares. O diálogo estabelecido com os estudantes possibilitou uma nova postura das pesquisadoras frente aos sujeitos envolvidos na avaliação em larga escala e exige a ampliação da pesquisa incluindo novos condicionantes e fomentando novas análises.

A avaliação da Educação Básica, especialmente a Prova Brasil que foi objeto do trabalho de pesquisa em questão, é um processo amplo, qualificado e contraditório conforme refletem as falas dos alunos. Mas muitas iniciativas pontuais na área da Educação e em cada escola de educação básica revelam que a trajetória, a identidade e o compromisso de cada profissional envolvido precisam ser ponderados quando realizamos uma pesquisa em educação e são frutos que procedem de vários movimentos e atuações nas próprias escolas.

Os sujeitos dessa pesquisa indicaram tensionamentos recorrentes em outros estudos sobre a sistemática da avaliação implantada pelo governo federal, porém explicitaram a necessidade de existir uma sistemática de avaliação para acompanhamento das ações e dos investimentos financeiros na área da educação. Por isso identificamos esses projetos escolares são tentativas declaradas de rompimento da lógica neoliberal que, só será possível, através de novas proposições dos atores desse processo.

## Referências

**BRASIL.** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>> acesso em: março,2013.

\_\_\_\_\_. Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4a série do ensino fundamental. Brasília, 2003.

BALL, Stephen J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 121-137.

\_\_\_\_. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, PP.99-116,jul/dez 2001.

\_\_\_\_; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

COSTA, Daianny M. **Diálogos entre avaliação e o estabelecimento escolar aprendente: um princípio de insubordinação.** In: WERLE, Flávia O. C. (org.) Avaliação em Larga Escala: foco na escola. São Leopoldo: OIKOS; Brasília: Liber Livro, 2010.

\_\_\_\_. **Escola pública, democrática e popular. Uma análise da política de avaliação em larga escala e a contribuição para organização docente Do Brasil e da Argentina.** In: WERLE, Flávia O. C. (org.) Avaliação em Larga Escala Questões Polêmicas. Brasília, Liber Livros, 2012.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira.** In: CONGRESSO Nacional de Educação, 2, 1997, Belo Horizonte. (Projeto de Lei n. 4.115, de 10 de fevereiro de 1998).

LIMA, Licínio. **Compreender a Escola: Perspectivas de análise organizacional.** Lisboa/Portugal: ASA, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens.** Artmed Editora: Porto Alegre, 1999.

SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da Educação: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil.** São Leopoldo, 2013. Tese (Doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Werle, flávia o. C. **Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação.** In: WERLE, Flávia O. C. (org.) Avaliação em Larga Escala: foco na escola. São Leopoldo: OIKOS; Brasília: Liber Livro, 2010.