



## PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: APONTAMENTOS DE PESQUISA

Cristiane Machado – Univás  
Ocimar Munhoz Alavarse – Feusp

**Resumo:** Embora o debate em torno da formação docente sempre tenha tido destaque nos temas educacionais, sem dúvida, ganhou nova dimensão com a ampliação das políticas de avaliações externas e a consequente divulgação de seus resultados, adensando as polêmicas em torno dos desafios de uma educação de qualidade para todos. Em geral, essas avaliações têm como objeto principal o desempenho de alunos do ensino fundamental e médio, principalmente, em leitura e resolução de problemas, entretanto têm servido, também, de base para avaliação da qualidade das escolas e do trabalho dos professores. Paradoxalmente, apesar dessa perspectiva de *accountability*, constata-se grande desconhecimento desses profissionais sobre vários aspectos destas avaliações. Estudos como os de Allal (2013) e Nevo (1995), apontam evidências de dificuldades dos professores quanto aos usos desses resultados para incidir nas aprendizagens dos alunos. Assim, surgem questionamentos sobre a formação inicial e continuada e o conhecimento, em geral, de professores sobre avaliação educacional visando oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos. Apoiando-se em resultados de pesquisa-ação em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o objetivo desse trabalho é sinalizar perspectivas para o ensino superior para dotar os professores de condições para explorar o potencial dos resultados das avaliações externas para ampliar a qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas.

**Palavras-chave:** Avaliação externa, Formação docente, Qualidade da educação.

### **Apresentação**

Constatamos, mais recentemente, nos estudos acerca do tema da avaliação educacional uma alteração de modo que as investigações passam a integrar, além da avaliação da aprendizagem, outro tipo de avaliação: a avaliação externa, assim denominada por ser, em geral, formulada, elaborada e gerenciada por profissionais de fora do cotidiano escolar.

O cenário de fortalecimento de políticas de avaliação externa possui suas origens em um movimento mais amplo de reformas educativas, que tem seu marco na



década de 1990, quando os governos começaram a produzir novas políticas governamentais de maior controle dos investimentos nas políticas sociais, principalmente na educação, incrementando ações de redução nos gastos e aumentando a preocupação com medidas de *accountability* e com a qualidade do ensino (Oliveira, 2000; Coelho, 2008).

A difusão de iniciativas de políticas avaliativas em todos os âmbitos dos governos federal, estaduais e municipais tem sido marca forte desse período e são apresentadas com o objetivo de coletar, produzir e difundir dados e informações que possibilitem uma análise mais acurada da realidade educacional e das dificuldades existentes e que, também, subsidiem a elaboração de políticas e ações educacionais pelos vários níveis da gestão da educação, desde o mais macro, como o governo federal, até o mais micro, como a gestão das escolas.

Em geral, as avaliações externas são nucleadas pela aferição do desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e médio em provas padronizadas com ênfases em leitura e resolução de problemas, cujos resultados, quando disponibilizados, precisariam ser acessados e utilizados pelos professores, no desenvolvimento do seu trabalho, para tornarem-se os principais usuários dos resultados das avaliações externas.

Apoiando-se em resultados parciais de pesquisa-ação realizada em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o objetivo desse trabalho é sinalizar perspectivas para o ensino superior para dotar os professores de condições para explorar o potencial dos resultados das avaliações externas e, assim, possibilitar a ampliação da qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas.

#### **Avaliação externa e qualidade: contexto de ampliação e fortalecimento**

A avaliação externa, frequentemente, é uma avaliação em larga escala, pois contempla um amplo contingente de participantes e resulta em um conjunto de informações que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais. Barreto e Pinto (2001, p. 65), no estudo que analisou o estado da arte em avaliação em alguns periódicos nos anos 90, destacam que

Esse tipo de avaliação ganhou relevo no país nos anos 90, tendo predominado nesse grupo de artigos o discurso que se preocupa com o esclarecimento das características e finalidades dos sistemas de avaliação e busca as justificativas para adotá-los.

Freitas (2007, p. 51) revela que a origem da intenção do Estado em desenvolver estudos na área do planejamento educacional reside na década de 1930,



porém foi somente cinco décadas depois que a avaliação externa tornou-se prática institucional sistemática na educação básica.

O final dos anos de 1980 representou um marco significativo na implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da organização, elaboração e execução pelo Inep, com a criação efetiva do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), em 1987, que teve o objetivo de avaliar o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro – oEdu rural –, conforme Bonamino (2002). Assim, o Saep foi o ponto de partida para a construção do atual Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Saeb teve sua primeira edição em 1990 e, segundo informações do MEC, seus objetivos eram, dentre outros: regionalizar a operacionalização do processo avaliativo para possibilitar a gestão direta pelas instâncias locais; conhecer e construir parâmetros do rendimento dos alunos em relação às propostas curriculares e disseminar na sociedade ideias em relação à qualidade desejada e a obtida (Pilati, 1994, p. 15).

Cinco anos após sua implantação, o Saeb passou, em 1995, por uma reformulação contemplando duas grandes alterações importantes. A primeira, em relação aos seus objetivos, que passou a incluir estudos e análises dos alunos do ensino médio e de escolas particulares, dentre outras alterações (Coelho, 2008). A segunda, em relação à metodologia das provas, com a introdução da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para medir o desempenho dos alunos na perspectiva da trajetória histórica das aferições dos resultados obtidos nas provas, o que possibilitou, como destacam Sousa e Arcas (2010, p. 182), “comparações entre as diversas aplicações, criando-se, assim, uma série histórica, permitindo a elaboração de políticas públicas a longo prazo”. Nessa fase a avaliação externa teve o objetivo de produzir informações do desempenho dos alunos para serem alocadas nas trajetórias históricas dos resultados obtidos pelas escolas, possibilitando a produção de políticas pedagógicas que pudessem significar avanço na aprendizagem dos alunos que demonstravam maiores dificuldades.

Em 2005, com outra reformulação, o Saeb foi desdobrado em duas avaliações. Uma delas foi a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve várias características originais do Saeb. A outra foi a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida com o nome de Prova Brasil. Como semelhança, destaca-se que a aplicação de provas padronizadas com itens para estimular as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).

# Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



Como diferenças, ressalta-se, dentre outras, que: a Prova Brasil avalia apenas alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas urbanas e é universal – censitária; enquanto a Aneb, amostral, avalia alunos do ensino fundamental de escolas privadas e alunos de escolas públicas e privadas do 3º ano do ensino médio. Embora o Saeb tenha sido desdobrado em duas avaliações, tendo em vista a metodologia utilizada, nenhum aluno precisará fazer duas provas. A Prova Brasil, por ser censitária, ou seja, todos os alunos de todas as escolas públicas são avaliados, exclui a possibilidade de não reconhecimento de alguma escola nos resultados da avaliação, uma vez que seus alunos de ensino fundamental fazem parte do público avaliado, o que nem sempre acontecia com a avaliação amostral do Saeb, como destacaram Sousa e Lopes (2010, p. 55). Os autores agregaram ainda que uma considerável justificativa para a criação de outro sistema de avaliação com as características da Anresc, porém não é a única, pois, além disso, soma-se “à necessidade de fazer da avaliação um instrumento de gestão para/das unidades escolares levou à proposição da Prova Brasil, cujos resultados estão disponíveis para cada uma das redes e para cada escola”.

Dois anos após a criação da Prova Brasil, em 2007, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), fixando metas para as escolas públicas e redes, considerando os dados obtidos com a aplicação da Prova Brasil e com o Censo Escolar em 2005. Fernandes (2007, p. 6), presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) à época da criação do Ideb, explicitou que esse índice estava sendo criado para ser um “um indicador de qualidade educacional” e também para possibilitar um “monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados” na educação brasileira. O MEC disponibiliza, a cada dois anos, o Ideb dos estados, municípios e escolas obtido a partir das taxas de aprovação e das notas dos alunos na Prova Brasil, dentro de uma escala de 0 a 10.

A divulgação dos resultados da Prova Brasil e do Ideb tem suscitado, notadamente pelos grandes meios de comunicação, em um *ranking* das melhores (e conseqüentemente das piores!) escolas e redes do país. Essa apropriação, desconectada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades. Nesse sentido, defendemos que a avaliação deve ser utilizada com outro referencial, assim como explicita Vianna (2005, p. 16)

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao

# Seminário Internacional de Educação Superior 2014

## Formação e Conhecimento

### Anais Eletrônicos



processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

O Ideb surge oficialmente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.074, de 24 de abril de 2007, e foi enfatizado como um dos aspectos mais relevantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por Fernando Haddad (2008, p. 11), então Ministro da Educação.

Como indicador, o Ideb combina os resultados de desempenho nas provas do Saeb com taxas de aprovação de cada uma das unidades – escolas e redes – para as quais é calculado, sendo todo esse processo é de responsabilidade do Inep. Uma questão controversa reside na concepção de que este indicador expressaria a qualidade da escola ou da rede à qual se refere. Textualmente, no Decreto nº 6.094 de 2007 a formulação do Ideb apresenta uma visão extremamente objetivista sobre o seu potencial para indicar a qualidade da escola:

Art. 3- A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Não obstante, se a conceituação do que seria a qualidade da escola, na literatura e nas políticas educacionais, não obteve ainda um consenso, somos, contudo, crescentemente, testemunhas de inflexões importantes a respeito do lugar que as avaliações externas passaram a ocupar nas políticas educacionais, destacadamente no plano federal, situação nitidamente evidenciada por Fernandes e Gremaud (2009, p. 213), que sinalizam com a necessidade de medidas de *accountability* para que houvesse incidência dos resultados dessas avaliações nas escolas.

Embora a concepção de qualidade associada ao Ideb seja um tanto reducionista, por não contemplar aspectos relevantes do processo pedagógico, é possível considerar algumas potencialidades no Ideb por conta de duas características: por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira e suas escolas, e, sobretudo, por articular dois elementos que há muito tempo parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho. Desse modo, admite-se que esses tópicos não são, de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda como de qualidade.

# Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



Apreciando as características e metodologia da formulação do Ideb, Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 991) defendem que seu princípio é o “de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano”. Se qualidade não se confunde com desempenho em leitura e resolução de problemas, por outro lado, estes tópicos não são, de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade. Ao contrário, configuram-se como suporte para todos os outros conhecimentos abordados no processo de escolarização.

Sem dúvida, a conceituação e o dimensionamento da qualidade da educação escolar se constituem num complexo problema político e pedagógico, pois concentram leituras da sociedade, da escola e das relações que entre elas se estabelecem. Oliveira e Araújo (2005) demarcam o debate apontando a necessidade de que os resultados de avaliações externas sejam incorporados sem que, contudo, se estabeleça determinismo nas relações entre eles e o trabalho dos professores, como se estes fossem os únicos e plenamente capazes de engendrar os resultados escolares.

A urgência de compreender a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política, pois numa escola que se pretenda democrática e inclusiva as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo. Ainda mais, quando nos reportamos ao ensino fundamental, etapa obrigatória, assim fixada para que a ninguém seja dado o direito de se excluir de conhecimentos considerados indispensáveis para o aproveitamento de outros direitos.

Considerando-se, então, o potencial que as avaliações externas têm para as políticas educacionais, com suas reverberações no trabalho dos professores, está em andamento uma pesquisa em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) com o objetivo de cotejar os resultados das avaliações externas com os das avaliações internas, com destaque para as semelhanças e diferenças entre as proficiências dos alunos, estimadas pela avaliação externa, e os conceitos emitidos pelos professores para esses mesmos alunos. Apoiando-se em resultados desta pesquisa-ação o estudo pretende sinalizar perspectivas para o ensino superior para dotar os professores de condições para explorar o potencial dos resultados das avaliações externas para ampliar a qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas.



#### Resultados de pesquisa em escolas da RME-SP

A pesquisa, iniciada no ano de 2010 e ainda em curso, trabalhou com os resultados da avaliação externa Prova São Paulo e das avaliações internas feitas pelos professores. Como exemplo aqui em tela, destacamos resultados de alunos das turmas das 2<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries relativas ao ano de 2009. A Prova São Paulo classifica os alunos, a partir da proficiência atingida em suas provas padronizadas, em quatro níveis: **Abaixo do Básico**, **Básico**, **Adequado** e **Avançado**. Nas avaliações internas, os professores atribuíram conceitos, ao final do ano, que podiam ser: **NS** (não suficiente), **S** (suficiente) e **P** (plenamente suficiente).

O cotejamento dos resultados das avaliações apontou, em alguns casos, incongruência entre eles. Em uma classe de 2<sup>a</sup> série com, aproximadamente, 40 alunos, em Língua Portuguesa, encontramos alunos que obtiveram conceito **NS** nas avaliações internas, mas ficaram nos níveis **Adequado** e **Avançado** na Prova São Paulo. Por outro lado, encontramos alunos que embora tenham ficado com conceito **S** na avaliação dos professores não conseguiram ultrapassar o nível **Básico** na Prova São Paulo.

Nessa mesma turma, em Matemática, a incongruência permanece. Alguns alunos foram considerados **NS** pelos professores, embora tenham ficado entre os níveis **Adequado** e **Avançado** na Prova São Paulo. Outros alunos obtiveram conceito **S** dos professores, ao mesmo tempo que figuraram entre aqueles com resultado **Abaixo do Básico** na Prova São Paulo.

Analisando os resultados de aprovação e reprovação de turmas de 4<sup>a</sup> série – série na qual existia a possibilidade de reprovação por desempenho – percebemos que a incongruência se repete. Em Língua Portuguesa, encontramos alunos que foram reprovadas, mas estavam no nível **Adequado** na avaliação externa; também, identificamos vários alunos que foram aprovados, com conceito **S** e **P**, mas que não passaram do nível **Abaixo do Básico** na Prova São Paulo. Em Matemática, a situação persistiu, pois tivemos alunos que obtiveram **S** ou **P** na avaliação dos professores, mas que não conseguiram superar o nível **Abaixo do Básico** na avaliação externa.

Com efeito, considerando a importância e implicações, para os alunos e para a própria escola, devemos ressaltar essa incongruência entre os resultados das duas avaliações, externas e internas, pois significou a reprovação de alunos que se fossem avaliados somente pela Prova São Paulo seriam aprovados e, por outro lado, alguns alunos que foram aprovados nas avaliações internas não seriam pelos resultados da



Prova São Paulo, ao não atingirem proficiências necessárias para prosseguir nos estudos.

Pela natureza de pesquisa-ação, esses achados foram discutidos com os professores das escolas participantes da pesquisa, não para se decidir pela melhor avaliação, mas para a problematização de suas características, sobretudo seus instrumentos e critérios, com vistas ao que Nevo preconiza como o necessário diálogo entre esses tipos de avaliação. Além de profundo desconhecimento das avaliações externas, ganhou relevo os critérios utilizados pelos professores para definir as sínteses avaliativas, muito carregadas de elementos que, embora pertinentes ao processo pedagógico, não estavam situados no centro do processo de ensino e nem diziam respeito ao que se afirmava estar sendo avaliado. Tratava-se, com grande frequência, de aspectos comportamentais, de assiduidade ou mesmo pessoais.

Os casos relatados evidenciam a importância da apropriação pelos professores dos fundamentos, objetivos e resultados das avaliações externas, para que estas possam ser utilizadas como um complemento ao trabalho docente, servindo como mais um mecanismo para avançar na qualidade da educação pública oferecida. Neste sentido, o estudo aponta perspectivas para o ensino superior, especialmente nos cursos de formação docente, para que contemple em suas propostas curriculares a temática da avaliação educacional

### **Considerações finais**

Diante do exposto e do objetivo desse trabalho de evidenciar e problematizar conhecimentos necessários para que os professores explorem o potencial dos resultados das avaliações externas, emergem apontamentos que podem fornecer pistas para o alcance de tal finalidade no ensino superior. Inicialmente, como indicado no tópico anterior, é premente a apropriação, pelos professores, dos fundamentos, objetivos e resultados das avaliações externas, para que elas possam ser utilizadas no desenvolvimento do seu trabalho, servindo como mais uma possibilidade instrumental para avançar na qualidade da educação pública oferecida. Para isso, são necessários conhecimentos sobre o contexto, os pressupostos, e o papel das avaliações externas, bem como o seu potencial de uso de seus resultados no cotidiano da sala de aula, que podem ser abrangidos nos currículos do ensino superior.

As provas externas são elaboradas a partir de uma matriz com conteúdos abordados nos itens das provas. Conhecer, estudar e esmiuçar essas matrizes que fundamentam os temas e assuntos das provas padronizadas é importante para que o





professor possa cotejar com o currículo adotado pela escola e utilizado por ele na sala de aula. Como exemplo, ao analisar a necessidade do debate em torno da matriz da Provinha Brasil, que consiste numa prova padronizada elaborada pelo Inep, Morais (2012, p. 569) reforça que, sem ele, fica muito difícil mudar as “práticas excludentes na escola, que tem tido dificuldade em alfabetizar, com qualidade e em tempo adequado, muitos dos filhos das camadas populares”.

Os resultados das avaliações externas refletem o trabalho que foi desenvolvido há algum tempo, e não apenas no momento imediatamente anterior à aplicação da prova. Por essa razão, o conhecimento sobre o planejamento, sobre a ação de planejar, é peça chave para o professor conseguir compreender os que seus alunos sabem e o que eles não sabem e, o que é mais importante, o que foi feito para que eles soubessem ou não determinado tema ou assunto. Assim, dominar a técnica sobre como planejar e utilizar o planejamento como ferramenta diária e constante do desenvolvimento do trabalho é fundamental para o professor explicar a produção dos seus alunos.

As avaliações externas fornecem dados que, se compreendidos de forma consistente, podem fortalecer a escola pública na efetivação da sua função social na sociedade democrática de oferecer um ensino que garanta a aprendizagem de todos os seus alunos. É uma possibilidade de organizar a escola para que ela possa criar as condições para minimizar as diferenças e desigualdades das origens dos alunos que, em geral, resultam em desigualdades de resultados escolares, visando garantir que todos os alunos aprendem o que é considerado o básico em cada nível de ensino (Crahay, 2002, 2009).

Os trabalhos de Allal (2002 e 2013), ao enfocarem o processo de avaliação no interior das salas de aula e sua articulação com aspectos externos a esse espaço, particularmente os indicadores provenientes de avaliações externas, permitem-nos considerar que conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações importantes para a constituição da qualidade na escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir uma aprendizagem básica para todos os alunos na perspectiva apontada por (Crahay, 2002, 2009), condição para a democratização da escola, porém, esse desafio não se obtém sem a efetiva participação dos professores, o que, certamente, requer profissionais melhor capacitados na condução e conhecimento da avaliação educacional.



#### Referências

ALLAL, L. The assessment of learning dispositions in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 9, n. 1, p. 55-58, 2002.

\_\_\_\_\_. Teachers' professional judgement in assessment: a cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 20, n. 1, p. 20-34, 2013.

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

BARRETO, E. S. S; PINTO, R. P. (Coord.). *Avaliação na educação básica: 1990-1998. Cadernos de Pesquisa*, v. 114, p. 49-88, 2001.

BONAMINO, A. C. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

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

CRAHAY, M. *Poderá a escola ser justa e eficaz?: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

\_\_\_\_\_. Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible? In: MOTTIER LOPEZ, L.; \_\_\_\_\_ (Dir.). *Évaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 233-251.

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).

\_\_\_\_\_; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (Org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 989-1014, 2007.

FREITAS, D. N. T. *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

HADDAD, F. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 23 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 30).

MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a *Provinha Brasil*. *Revista Brasileira de Educação* Campinas. v. 17, n. 51, p. 551-742, 2012.

# Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



NEVO, David. *Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Traducción de María Serrano Bericat. Bilbao: Mensajero, 1997.

\_\_\_\_\_. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, A. (Coord.). *Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997*. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. p. 89-97.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

PILATI, O. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 11-30, 1994.

SOUSA, S. M. Z. L.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, 2010.

\_\_\_\_\_; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*, São Paulo, p. 53-59, 2010.

VIANNA, H. M. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.