

DO CONSENSO DE WASHINGTON ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL: TRAJETÓRIA E REFLEXÕES

Sheila Maria Muniz¹
sheylamuniz@hotmail.com
Rita de Fátima Muniz²
ritamunizjjjoca@gmail.com
Adriana Eufrásio Braga³
adrianaufc@yahoo.com.br

159

RESUMO

O presente artigo traz um breve percurso histórico sobre as medidas adotadas via Consenso de Washington e suas influências referentes às políticas educacionais no Brasil, em específico quanto à adoção de avaliações em larga escala. Objetiva, portanto, trazer uma curta trajetória dessas avaliações, bem como reflexões sobre as mesmas. Para tanto, esta pesquisa, de natureza bibliográfica, contou com as abordagens de Bernussi (2013), Gentili (1998), Horta Neto (2013), Muniz (2016), entre outros. Constatou-se que as definições a partir do Consenso culminaram, dentre outras políticas, na definição do sistema de avaliação em larga escala atualmente adotado no país. Evidenciou-se também a necessidade de um olhar mais crítico em relação a essas avaliações. Percebeu-se que da forma como vem ocorrendo a divulgação dos resultados pode-se estimular o desenvolvimento de práticas desaconselhadas de ensino, além de fomentar a competitividade entre as instituições escolares e educadores. **Palavras-chave:** Consenso de Washington; Políticas educacionais; Avaliações em larga escala.

1. INTRODUÇÃO

Compreender a educação no atual cenário educacional brasileiro requer pensar o país em uma conjuntura mais ampla, para além de suas fronteiras, e retornar ao final do século XX, mais precisamente nas duas últimas décadas desse século. Nas décadas de 1980 e 1990, o mundo assistiu a um aumento no número de nações independentes ao lado do aprofundamento da recessão global e da crise da dívida externa. Nesse âmbito, uma série de países da América Latina, dentre eles o Brasil, adotou o Consenso de Washington. As definições estabelecidas a partir do Consenso, por meio de ajustes estruturais, visavam promover a estabilização, a liberalização e a privatização. No tocante a isso, Gentili (1998 p. 14) discorre que:

¹ Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará. Professora da educação básica Municipal de Jijoca de Jericoacoara, Brasil.

² Doutoranda em Educação, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da educação básica Municipal de Jijoca de Jericoacoara, Brasil.

³ Doutorado e Mestrado em Educação. Professora Associada I do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará.

A expressão *Washington Consensus* foi usada pela primeira vez por John Williamson, pesquisador do *Institute for International Economics*, um dos mais célebres *think tanks* norte-americanos. O programa de ajuste e estabilização proposto no marco desse ‘consenso’ inclui dez tipos específicos de reformas, que, como assinala Williamson, foram quase sempre implementados com intensidade pelos governos latino-americanos a partir da década de oitenta [...].

Tais reformas consistiram na disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulação da economia e proteção de direitos autorais (BERNUSSI, 2013; GENTILI, 1998; SILVA, 2005). Essas medidas ficaram conhecidas como políticas neoliberais e foram apresentadas como única alternativa aos países em desenvolvimento, a fim de que pudessem inserir-se na modernidade (SILVA, 2005).

Todavia, Gentili (1998) defende que não foi bem um consenso, pois os países encararam sua adesão como uma forma de obterem apoio financeiro externo; como um meio para continuarem com os empréstimos do Banco Mundial. Em contrapartida, precisariam cumprir as medidas que foram estipuladas. Por sua vez, Silva (2005) assevera que tais medidas se mostraram ineficazes, tendo em vista que elas não impulsionaram a economia nessas nações, tampouco reduziram as desigualdades sociais existentes. Nesse mesmo sentido, Silva (2005, p. 259) pontua que:

Ao contrário do pretendido durante o Consenso de Washington (1989) pelos seus integrantes, os governos dos países tomadores de empréstimos que aplicaram as medidas propostas estão mais endividados, suas economias desorganizadas, a moeda erodida e apresentam resultados financeiros e econômicos insatisfatórios acompanhados de graves desigualdades sociais e aumento da miséria e penúria. Basta observar o desajuste social e econômico a que foram submetidos vários países da América Latina, entre 1990 e 2002, o que, somado às históricas dificuldades econômicas, revela não só os equívocos da política econômica, mas também a continuidade dos baixos índices de desenvolvimento social, desemprego e empobrecimento generalizado.

Nesse ínterim, o Consenso foi responsabilizado pelo aprofundamento da dívida e da recessão econômica. A esse respeito, Bernussi (2013, p. 16) ressalta que:

Ao longo da década de 1990, a consequência dessas críticas foi uma diminuição significativa dos empréstimos do Banco, abalando sua credibilidade enquanto ator dominante no campo do desenvolvimento educacional. Como resultado, o Banco começou então a rever suas políticas, de forma a ampliar sua compreensão do desenvolvimento além do crescimento econômico global, adotando uma nova agenda, conhecida como pós-Consenso de Washington. O foco de sua política repousava então na redução da pobreza e equidade, em cooperação com os governos locais e a sociedade civil, e enfatizando especialmente a educação.

A educação passou então a ser encarada como um dos mecanismos para superar as

desigualdades sociais existentes; como um dos meios a impulsionar o desenvolvimento econômico de um país. Ela vai proporcionar as capacidades para os indivíduos participarem do mercado de trabalho. Ademais disso, “[...] a educação básica é vista como elemento crucial na capacitação das pessoas mais pobres, para que possam aumentar a sua capacidade de gerar renda e quebrar o ciclo intergeracional da pobreza, o que levará então ao desenvolvimento socioeconômico” (TARABINI, 2010 apud BERNUSSI, 2013, p. 16).

Sob esse prisma, o Banco Mundial vai emergir, nos anos 1990 do século passado, como o maior financiador da educação e como o coordenador mais viável de iniciativas globais na área de desenvolvimento educacional. Tal reconhecimento deve-se ao fato de o Banco ser o responsável, juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), por organizar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, realizada no período de 5 a 9 de março de 1990. Essa conferência envolveu a participação de organismos governamentais, não governamentais e privados, além de ter fornecido suporte político para a produção da Declaração de Jomtien.

2. A CONFERÊNCIA DE JOMTIEN E AS IMPLICAÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A Conferência de Jomtien, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial (BM), evidenciou, entre outras coisas, que milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário, que o analfabetismo funcional era um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento e que mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguiam adquirir conhecimentos e habilidades essenciais, realidade que persiste até os dias atuais.

O Brasil participou dessa Conferência e destacou-se como um dos nove países que apresentavam fragilidades consideráveis em seu sistema educacional. Em decorrência disso, resultaram posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 1993). O país assumiu então o compromisso de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) instituiu um comitê consultivo e um grupo executivo composto por representantes do MEC, das Secretarias Estaduais da Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e de entidades governamentais e não governamentais para elaborar o Plano Decenal. No período de 10 a 14 de maio de 1993, realizou-se a Semana Nacional de Educação para Todos. Na ocasião, discutiram-se as políticas voltadas à educação básica, circunstância em que o Governo e as entidades presentes assinaram o Compromisso Nacional de Educação para Todos, documento essencial para a concretização de tal plano. O documento incluía tópicos considerados indispensáveis para a recuperação da situação vivenciada; dentre eles, destacam-se: a autonomia da escola, a melhoria da qualidade do ensino fundamental e a profissionalização do magistério (BRASIL, 1993).

As diretrizes ressaltadas no Plano Decenal favoreceram a aprovação, em 1996, da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996. Essa lei contempla o que foi estabelecido no compromisso acima mencionado, mediante seus diversos artigos e incisos, e passa a dar um enfoque maior ao papel da União como promotora de ações e de acompanhamento das instâncias educacionais. Em seu artigo 9º, inciso I, assegura que a União se incumbirá de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (MUNIZ, 2016).

A autora supracitada enfatiza que:

O PNE definiu, por conseguinte, as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada modalidade de ensino e para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação nos próximos dez anos. Segundo a Unesco (2001), o plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no que concerne à educação pública e a democratização da gestão do ensino público. (MUNIZ, 2016, p. 36).

O PNE passou então a ser encarado como um mecanismo promotor de mudanças e desenvolvimento. Em decorrência, deixou de ser uma premissa da LDBEN e, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tornou-se uma exigência constitucional com periodicidade decenal, significando que planos plurianuais deveriam tomá-lo como referência. Tal acontecimento contribuiu para que o PNE passasse a ser considerado um articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento (BRASIL, 2014). Em contrapartida, os estados e os municípios também foram incumbidos de criar seus próprios planos, mas centrando-se nas cinco prioridades do PNE, que são:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos⁴ a todas as crianças de 07 a 14 anos, assegurando seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; 2. Garantia de ensino fundamental a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; 3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; 4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores; 5. **Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino** [...]. (UNESCO, 2001, p. 27-29, grifo nosso).

Nesse cenário, a implantação de sistemas de avaliação e de informação, por parte de alguns estados e municípios, passou a ser considerada prioridade, visto que tais avaliações poderiam ser utilizadas com um dos mecanismos de gerenciamento da educação ofertada em suas instâncias. Ademais disso, poderiam também atuar como auxílio aos gestores e educadores nas unidades escolares.

Por conseguinte, o PNE também instituiu metas para cada nível e etapa de ensino a serem atingidas até 2011. Dentre as 30 metas estabelecidas para o ensino fundamental, destaca-se a de número 26, que busca:

[...] assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os níveis de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores nacionais e os indicadores dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos. (BRASIL, 2009, p. 156).

Metas como essa ressaltam a avaliação da aprendizagem como um dos mecanismos que viabilizam a busca por padrões de qualidade na educação e de mecanismos de acompanhamento para sua obtenção. Nesse sentido, a LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 9º, inciso V, esclarece que compete à União coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação. O inciso VI desse mesmo artigo estabelece que a União também deve assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

3. A REGULAMENTAÇÃO DAS DELIBERAÇÕES DO CONSENSO: A LEGISLAÇÃO E AS AVALIAÇÕES

A avaliação do rendimento escolar passou a ser articulada prioritariamente por meio de

⁴ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

avaliações em larga escala. Por sua vez, estas passariam a orientar políticas públicas voltadas à educação nacional. No decurso de tais ações, foi incumbido ao Estado o dever de criar e implementar sistemas de avaliação para averiguar e monitorar o nível do ensino ministrado nas escolas.

Nesse cenário, uma das avaliações, a Prova Brasil, foi instituída, sendo pensada como mecanismo de avaliação do sistema educacional brasileiro. Essa prova consiste numa avaliação para diagnóstico em larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A mesma é direcionada aos alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental. Contudo, os alunos dos 2º anos dos anos iniciais também podem fazer a “Provinha Brasil”, desde que haja a aderência dos municípios para que elas sejam aplicadas em tal modalidade de ensino.

Sob esse enfoque, a Prova Brasil apropria-se de questionários socioeconômicos e de testes padronizados, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Conforme informações divulgadas pelo MEC em seu portal eletrônico (2015), tais dados propiciam ao MEC e às Secretarias Estaduais e Municipais da Educação definirem ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes. Ao partir dessas atividades de avaliação, o Inep, em 2007, idealizou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Esse índice é calculado mediante o desempenho obtido pelos alunos na referida prova e pelo fluxo escolar. Para tanto, apropria-se de dados como a média de proficiência nos exames aplicados, em que são aferidas as habilidades em Língua Portuguesa e em Matemática, e das taxas de aprovação registradas no Censo Escolar. Consoante as informações divulgadas pelo MEC e pelo Inep em seus portais eletrônicos, o Ideb, além de estabelecer metas para a melhoria do ensino, também mede a “qualidade” do aprendizado nacional, utilizando uma escala de 0 a 10. Almeja-se, com isso, tanto melhorar a qualidade, por intermédio dos dados divulgados, como incentivar o trabalho educacional para uma aprovação mais consciente e significativa.

Resulta disso que a qualidade da educação estaria atrelada aos resultados oriundos do Ideb e da Prova Brasil, conforme estipulado no segundo capítulo do Decreto nº 6.094 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁵, de 24 de abril de 2007, que, em seu artigo 3º, estabelece que “A qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb,

⁵ Segundo o artigo 1º do Decreto nº 6.094: “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica”.

calculado e divulgado periodicamente pelo Inep [...]”.

Cumprе ressaltar que o termo “qualidade” é um tanto relativo. Seu significado está condicionado ao momento histórico, aos atores sociais envolvidos, à região a ser considerada, entre outros aspectos. O que representaria boa qualidade, num determinado período ou numa dada sociedade, não necessariamente manteria esse *status* se transposto para outra realidade. De acordo com os *Indicadores da qualidade na educação*: “Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação” (UNICEF, 2004, p. 4).

Assim, os atores envolvidos, como estados, municípios e escolas, almejam bons índices nessas avaliações. Uma vez que os resultados são divulgados em diversas mídias e que a sociedade pode ter acesso aos mesmos, busca-se mostrar que vem sendo realizado um trabalho constante para a obtenção de boas proficiências, de índices significativos. Eles querem apresentar que fazem um trabalho de “qualidade”. Nesse sentido, Muniz (2016, p. 49) alerta que:

[...] a *publicização* dos resultados vem acontecendo de maneiras que podem gerar competitividade entre as instituições escolares e seus educadores. Ao mesmo tempo, podem desestimulá-los e ocasionar constrangimentos. A comparação entre escolas pode também contribuir para que elas passem a concentrar-se demasiadamente nos resultados, limitando-se às matrizes dos testes.

Corroborando esse posicionamento, Schneider et al. (2015, p. 83) salientam que:

À conta do *ethos* competitivo que se instala com a difusão dos resultados obtidos com essas avaliações, escolas podem ser incitadas a galgarem melhores postos no *ranking* educacional com conseqüente redução de potencialização educativa/formativa da avaliação e certa formação do currículo aos testes padronizados.

A comparação entre escolas pode também contribuir para que elas passem a concentrar-se demasiadamente nos resultados, limitando-se às matrizes dos testes. Some-se a isso todo o constrangimento a que os professores e alunos ficam submetidos quando não obtêm bons resultados. Nesse sentido, Vianna (2005) faz um alerta quanto à utilização de *rankings*. Para o referido autor, esse procedimento não deve ser usado como um critério de classificação das escolas, visto que “As possíveis e reduzidas vantagens do *ranking* no desenvolvimento de uma nova cultura da avaliação acabam por ser superadas por uma problemática bem mais complexa, que é a geração de uma competitividade negativa no interior da instituição” (VIANNA, 2005, p. 22).

Nesse prisma, convém reconhecer o posicionamento da Conferência Nacional de Educação (Conae), que repudia qualquer forma de *ranqueamento* e classificação das escolas e

instituições educativas – tanto as públicas quanto as privadas. O problema é que muitos estados e municípios continuam a adotá-los. Em decorrência disso, tais ações podem levar a práticas desaconselhadas de ensino, como: redução do currículo ao que será cobrado em tais avaliações, enfoque maior nas disciplinas a serem avaliadas, supressão de disciplinas como Ensino Religioso ou Arte-Educação e adoção constante de simulados das avaliações externas (FISCHER, 2010; HORTA NETO, 2013; MUNIZ, 2016). Ademais, podem ocasionar ainda uma culpabilidade dos professores pelos baixos resultados dos alunos (KOETZ, 2010).

Conforme Gentili (1998, p. 67), os “atores sociais” são “convidados” a se submeterem “[...] docilmente às provas de avaliação, cujo objetivo é quantificar a qualidade e o rendimento do sistema e seus agentes, hierarquizando instituições e pessoas”. Para esse autor, as avaliações externas são, portanto, frutos das políticas neoliberais implementadas no Brasil. Elas seriam uma estratégia centralizadora fundada no desenvolvimento de programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais. Todavia, elas precisam ser revistas para que não se tornem prejudiciais.

Para além dos aspectos danosos que as avaliações em larga escala são capazes de ocasionar, é importante reconhecer que elas podem atuar como ferramentas relevantes aos educadores, visto que: “[...] ao conhecer os índices aferidos nos testes, a escola e seus professores têm a oportunidade de analisar sua trajetória e verificar o que deu certo, para aperfeiçoar e manter, ou identificar falhas e problemas a serem superados” (SOLIGO, 2010, p. 129). Consoante esse autor, ainda que se admita a influência de tais avaliações sobre o currículo, o educador deve refletir acerca de suas escolhas e problematizar as interferências externas.

Esse posicionamento é compartilhado por Souza (2014, p. 418), para quem “[...] a avaliação é, sem dúvida, um caminho promissor em direção à concretização do direito à educação, no entanto, não pode ser reduzida a medida de proficiência dos alunos [...]”. Para tanto, urge que o meio educacional, sobretudo os gestores públicos, percebam a avaliação como uma aliada dos sistemas de educação.

Assim, participar da Conferência de Jomtien, de modo geral, serviu de alerta para que o país concentrasse mais esforços no quesito educação. Ao passo que estabeleceu mecanismos de avaliação em larga escala para acompanhá-la, tentou-se sanar fragilidades educacionais evidenciadas e, por conseguinte, traçar mecanismos para ampliar o acesso à escola, a fim de “democratizar” o ensino para as crianças e jovens. Como resultado disso, o país deu um salto significativo quanto ao acesso à educação básica, conforme expresso na pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Gráfico 1 - Frequência bruta a estabelecimento de ensino por grupos de idade



Fonte: Brasil (2015).

A pesquisa evidenciou que, entre os anos de 2004 e 2014, a taxa de frequência à escola de crianças e adolescentes na faixa etária de 3 a 17 anos de idade cresceu consideravelmente e que esse fenômeno ocorreu em todos os grupos de idade retratados (BRASIL, 2015). Isso, por sua vez, denota esforços das políticas públicas e trâmites legais em garantir o direito à educação desses sujeitos.

4. CONCLUSÕES

O Consenso de Washington influenciou o atual cenário educacional brasileiro de forma significativa. No rol das políticas neoliberais implementadas no Brasil nas últimas décadas, as direcionadas à educação vêm perdurando até os dias vigentes. Merece destaque a adoção de avaliações em larga escala, que, amparadas pela legislação, já fazem parte da rotina das escolas. Por seu turno, elas merecem ser pensadas com certa criticidade, visto que podem gerar competitividade nas instituições escolares e podem ainda levar os educadores a realizarem práticas desaconselhadas de ensino.

É importante salientar que a adoção de avaliações externas pode desencadear malefícios a um sistema de ensino já fragilizado, ao passo que pode também assumir efeito oposto. Elas devem, de fato, nortear políticas públicas; atuar como diagnóstico da situação das escolas; orientar professores quanto às fragilidades evidenciadas por seus alunos, etc.

Por fim, um grande desafio se apresenta, cabendo aos gestores, secretários de educação, núcleos gestores e professores das escolas pensar a educação para além do que é imposto via pactos ou consensos. Pensar uma educação que, se não pode fugir ao que é imposto, tem por obrigação problematizá-la, focar-se em suas potencialidades e tentar sanar efeitos danosos.

FROM THE WASHINGTON CONSENSUS TO LARGE SCALE EVALUATIONS IN BRAZIL: TRAJECTORY AND REFLECTIONS

ABSTRACT

This article presents a brief history about the measures adopted through the Washington Consensus and its influences regarding educational policies in Brazil, specifically regarding the adoption of large scale evaluations. It aims, therefore, to bring a short trajectory of these evaluations, as well as reflections on them. To that end, this research, of a bibliographic nature, relied on the approaches of Bernussi (2013), Gentili (1998), Horta Neto (2013), Muniz (2016), among others. It was found that the definitions based on the consensus culminated, among other policies, in the definition of the large-scale evaluation system currently adopted in the country. The need for a more critical look at these assessments was also evidenced. It was noticed that the way in which the results have been disseminated can stimulate the development of practices that are not recommended for teaching, as well as foster competitiveness among school institutions and educators. **Keywords:** Washington Consensus; Educational policies; Large scale evaluations.

168

REFERÊNCIAS

BERNUSSI, Mariana Medeiros. Os discursos das organizações internacionais e a agenda da educação. In: SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS DO PROGRAMA “SAN TIAGO DANTAS”, 4., 2013, São Paulo. **Anais do Simpósio**. São Paulo: Unesp: Unicamp: PUC, 2013.

BRASIL. 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, o Distrito Federal e os Estados. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015**. Rio de Janeiro: MEC: IBGE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Inep. **Indicadores educacionais educação básica 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Políticas, Programas e Ações do Governo Federal. Brasília, DF: Inep, 2009. v. 1.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília, DF: Liber, 2010. p. 37-49.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo**. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

KOETZ, Carmen Maria. Atuação da equipe diretiva e avaliações em larga escala: em busca de uma gestão democrática da escola pública. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília, DF: Liber, 2010. p. 162-174.

MUNIZ, Rita de Fátima. **Os efeitos de uma sistemática de avaliação municipal na aprendizagem de alunos de 2º ano dos anos iniciais em escolas do município de Jijoca de Jericoacoara (CE)**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual et al. Indicadores oficiais de qualidade no ensino fundamental. In: NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual (Org.). **Qualidade da educação no ensino fundamental: entre políticas e a (ex)ensão do tema na escola pública**. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 81-103.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 255-264, 2005.

SOLIGO, Valdecir. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília, DF: Liber, 2010. p. 119-133.

SOUZA, Sandra Zákia. Concepções e qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Unesco, 2001.

UNICEF. **Indicadores da qualidade na educação**. Pnud e Inep-MEC. São Paulo: Ação

Educativa, 2004.

UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 20 maio 2017.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber, 2005.

Recebido em 12 de maio de 2019. Aprovado em 10 de outubro de novembro de 2019.

170

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso – Brasil – iniciada em 2011.