

# Contribuições da autoavaliação institucional para o uso formativo das avaliações da alfabetização

João Luiz Horta Neto

José Roberto de Souza Santos

---

## Resumo

175

Tem-se observado, nos últimos anos, um crescente interesse do poder público por avaliações externas no ciclo de alfabetização, tornando-as centrais no debate sobre a qualidade escolar nessa etapa de ensino. Contraditoriamente, essas ações têm influenciado pouco as tomadas de decisão no âmbito das escolas, frustrando, em parte, o que parece ser o interesse dos órgãos responsáveis pelas avaliações. Perante esse quadro, o presente artigo analisa algumas das possíveis razões que explicariam o fato de os resultados das avaliações do ciclo de alfabetização serem pouco utilizados para a melhoria escolar e discute as prováveis contribuições da autoavaliação institucional. Conclui que é preciso problematizar as avaliações externas tal como são realizadas, porque produzem de modo unilateral juízos acerca da qualidade das instituições, e, se as escolas não desenvolverem suas próprias avaliações, tornam-se reféns desses juízos.

Palavras-chave: avaliação da educação básica; avaliação do desempenho institucional; ciclo básico de alfabetização.

---

## **Abstract**

### **Contributions of institutional self-assessment to the formative use of literacy assessments**

*In recent years, there has been a growing interest from the public authorities for external assessments in the literacy cycle, which makes them central to the debate on school quality at this stage of teaching. On the other hand, these assessments have little power to influence decision-making within schools, frustrating, in part, what appears to be the interest of the bodies responsible for these. Against this background, this article analyzes some of the possible reasons why the results of the literacy cycle assessments are seldom used for school improvement. In addition, it discusses the possible contributions of institutional self-assessment within the literacy cycle. It finds that external assessments should be problematized just as they happen, because they unilaterally produce opinions regarding the quality of the assessments, and, in case schools do not develop their own assessments, they may be victimized by these opinions.*

*Keywords: basic education evaluation; institutional self-assessment; literacy cycle.*

---

176

## **Resumen**

### **Contribuciones de la autoevaluación institucional al uso formativo de las evaluaciones de la alfabetización**

*Se ha observado, en los últimos años, un creciente interés por parte de las autoridades públicas por las evaluaciones externas en el ciclo de alfabetización, convirtiéndolas en un elemento central en el debate sobre la calidad escolar en esta etapa de la enseñanza. Contradictoriamente, estas acciones han tenido poca influencia en la toma de decisiones dentro de las escuelas, frustrando, en parte, lo que parece ser el interés de los órganos responsables de las evaluaciones. Ante esta situación, el presente artículo analiza algunas de las posibles razones que explicarían el hecho de que los resultados de las evaluaciones del ciclo de alfabetización sean poco utilizados para el mejoramiento escolar y discute los probables aportes de la autoevaluación institucional. Concluye que es necesario problematizar las evaluaciones externas a medida que se realizan, porque producen de manera unilateral juicios sobre la calidad de las instituciones y, si las escuelas no desarrollan sus propias evaluaciones, se vuelven rehenes de estos juicios.*

*Palabras clave: evaluación de la educación básica; evaluación del desempeño institucional; ciclo básico de alfabetización.*

---

## Introdução

A Constituição de 1988, como consequência de anos de lutas envolvendo a comunidade educacional, definiu que a educação, em seu sentido amplo, é um dos direitos sociais, inerente à cidadania e aos direitos humanos (Cury, 2008). Em seu sentido de educação escolar, é tratada como um direito público subjetivo, garantindo a qualquer um a prerrogativa de requerer ao Estado a prestação educacional, sob pena de ser responsabilizada a autoridade competente por não a oferecer.

Em que pese a educação, como um direito, ser tratada de forma abrangente pela Constituição, ela vem sendo reduzida apenas à garantia do aprendizado escolar das crianças e dos jovens em textos como o artigo de Soares (2016) e o estudo *Aprova Brasil* (Brasil. MEC; Inep; Unicef, 2007). Neles, defende-se que a qualidade da educação escolar seja mensurada unicamente com base no desempenho dos alunos em testes cognitivos externos. Esse novo significado dado à qualidade educacional tem ligação estreita com os processos de regulação que vêm sendo impostos aos sistemas educacionais e toma corpo por meio de sofisticados mecanismos, simbólicos ou efetivos, que superam os simples regramentos institucionais (Maroy, 2011).

Nesse contexto, a avaliação externa aumenta o controle sobre as atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação, diminuindo sua autonomia. Os especialistas envolvidos na construção desses instrumentos e na análise dos resultados assumem um papel de destaque, garantindo à regulação uma base de cientificidade (Carvalho, 2009). Ao mesmo tempo, avançam as ações de *accountability*, entendidas como prestação de contas e responsabilização por resultados, com maiores efeitos sobre a cobrança de resultados das escolas e dos professores, em que o desempenho nos testes é mais importante que os processos educacionais. Com isso, amplia-se o mito de que a solução para a baixa pontuação nos testes é a aplicação de mais testes (Ravitch, 2010).

No caso brasileiro, a Prova Brasil, criada em 2005, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instituído em 2007, incorporam a noção de *accountability* nas avaliações em larga escala (Fernandes, 2016). Principalmente depois dessas duas ações, o número de governos estaduais e municipais que elaboram testes para medir o desempenho de seus alunos vem aumentando (Bauer et al., 2015), quase todos utilizando como referência as matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), testando as mesmas áreas do conhecimento e calculando seus resultados usando a mesma régua. Existem fortes evidências de que esses testes sirvam como um instrumento para preparar os alunos a fim de que apresentem desempenhos crescentes no Saeb e, com isso, atingir as metas do Ideb (Horta Neto, 2013).

No âmbito das políticas e dos programas de alfabetização, as avaliações externas tornaram-se centrais, sobretudo a partir de 2007, com a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil. Decreto nº 6.094, 2007). Desde então, as avaliações da alfabetização vêm consolidando-se no cenário educacional brasileiro, ancoradas na compreensão de que elas são fundamentais para monitorar o alcance das metas relativas à alfabetização e comprometer os atores

educacionais com estas. Mas, além desses objetivos, parece haver a expectativa de que as avaliações externas voltadas para a alfabetização também cumpram função formativa, tendo por finalidade a melhoria das instituições escolares, em geral, e do processo de alfabetização, em particular, conforme se pode depreender dos documentos de referência dessas avaliações. Contrasta com essa expectativa, todavia, a pouca utilização dos resultados das avaliações externas pelas escolas e pelos órgãos gestores.

Diante desse quadro, este artigo tem por objetivo analisar algumas das razões por que os resultados das avaliações externas do ciclo de alfabetização são pouco utilizados para fins de melhoria nas escolas. Isso feito, propõe-se que, sem o desenvolvimento de processos de autoavaliação institucional, dificilmente as avaliações do ciclo de alfabetização cumprirão função formativa.

### **Breve histórico das avaliações externas de alfabetização no Brasil**

O desenvolvimento da avaliação em larga escala no Brasil foi possível graças ao aprimoramento dos instrumentos de medida e das técnicas utilizadas para analisar seus resultados, entre os anos 1960 e 1980, e a vários estudos produzidos nessa época. Um deles foi um projeto de pesquisa desenhado pela Fundação Carlos Chagas para a cidade de São Paulo, em 1980, com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio (Gatti, 2002). O teste aplicado na 1ª série é a primeira referência nacional de que se tem notícia sobre avaliações externas para medir a alfabetização.

Em 1988, o governo federal financiou três pesquisas com o intuito de medir o desempenho dos alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries (Vianna; Gatti, 1988; Vianna, 1989, 1990). Para as 1ª e 3ª séries, foram usados testes de Língua Portuguesa e Matemática, cada um com 30 itens semiobjetivos, envolvendo, entre outras atividades, escrita de palavras, cópia e reescrita de frases, ordenação de palavras. Os itens eram lidos pelo aplicador, uma pessoa externa à escola, e a análise dos testes e a divulgação de seus resultados eram feitas com base na Teoria Clássica dos Testes, escolhida para facilitar a compreensão pelos professores.

Os três estudos anteriores foram pilotos para a criação do Saeb, que teria seu primeiro ciclo de aplicação dois anos depois, utilizando os mesmos instrumentos aplicados a uma amostra de alunos dos mesmos anos escolares das redes públicas. O segundo ciclo estava previsto para acontecer em 1992, mas, por falta de recursos, ocorreu só em 1993. A partir de 1995, o interesse em mensurar a alfabetização foi substituído por medidas direcionadas aos alunos da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Incluiu-se também uma amostra das redes privadas. Em 2005, a aplicação passou a ser quase censitária para os alunos de 4ª e 8ª séries das escolas públicas e continuou amostral para o restante.

Somente 13 anos depois do segundo ciclo do Saeb, a União, e com ela alguns movimentos da sociedade civil, voltou a se interessar por avaliar os processos de alfabetização. Em 2008, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (Inep) disponibilizou para os municípios a Provinha Brasil, voltada para os alunos do 2º ano do ensino fundamental. O objetivo era auxiliar as redes de ensino a garantir que as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos de idade, uma das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Inicialmente, a avaliação contava apenas com teste de Língua Portuguesa. Três anos depois, em 2011, foi incorporado o teste de Matemática. Eram disponibilizados dois testes, um para ser aplicado no início do ano letivo e outro ao seu final, possibilitando avaliar o progresso dos alunos ao longo do ano. No começo, os resultados ficavam restritos à escola, mas, com o aumento das ações de *accountability* por parte do governo federal, em 2016, o Inep criou um sistema para que os resultados das escolas fossem voluntariamente informados ao Instituto, que faria o acompanhamento do desempenho dos estudantes. Isso só não ocorreu porque a Provinha Brasil deixou de ser aplicada.

Principalmente a partir de meados da década passada, vários movimentos da sociedade civil foram constituídos com o objetivo manifesto de contribuir na melhoria da qualidade da educação, influenciando decisivamente algumas ações dos governos federal e subnacionais. Um dos mais influentes, o Movimento Todos pela Educação, fundado em 2006, estabeleceu metas para a melhoria da educação. Uma delas, a Meta 2, propõe que toda criança deva estar plenamente alfabetizada até os 8 anos de idade, a mesma diretriz elencada no Decreto nº 6.094, publicado um ano depois, ao qual nos referimos anteriormente.

Em 2010, o Movimento Todos pela Educação firmou uma parceria com a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo Montenegro, ligado ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), e o Inep para criar a Prova ABC, uma avaliação em larga escala direcionada ao 3º ano do ensino fundamental. A operacionalização e a aplicação do teste ficaram sob a responsabilidade da Cesgranrio. A atuação do Inep foi de coadjuvante, fornecendo itens pré-testados, que permitissem que os resultados do novo instrumento pudessem ser colocados na escala do Saeb, e cedendo alguns de seus pesquisadores para participar da interpretação da escala. A prova foi aplicada em dois anos consecutivos, 2011 e 2012. O teste programado para 2013 não foi executado, pois já estava em estudos no Inep a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Em 2012, foi lançado pelo governo federal o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), com o objetivo garantir a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, e aferir por meio da ANA a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática em avaliações anuais e censitárias realizadas pelo Inep (Brasil. MEC, 2012a, 2012b). A avaliação foi aplicada em 2013, 2014 e 2016 de forma censitária para as escolas públicas. Essa ação foi descontinuada no bojo das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil. MEC, 2018).

A BNCC estipulou que o período ideal para finalizar o processo de alfabetização seria o 2º ano do ensino fundamental, antecipando em um ano a meta relativa à alfabetização que consta no Plano Nacional de Educação (PNE – Brasil. Lei nº 13.005, 2014) e o que propunha o Pnaic. Como consequência dessa mudança, a avaliação

dirigida ao ciclo de alfabetização passaria a ser aplicada ao final do 2º ano. Assim, o Inep criou o Saeb 2º Ano do Ensino Fundamental e o aplicou em 2019, de forma amostral, nas redes pública e privada (Brasil. Inep, 2018, 2019).

Além das iniciativas do governo federal, ao menos 13 unidades da Federação, em todas as regiões do Brasil, realizam ou já realizaram avaliação externa no ciclo de alfabetização. Em algumas delas, como Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul, em mais de um ano escolar. Além disso, começam a despontar iniciativas de avaliação municipais voltadas para o ciclo de alfabetização, como ocorrem nas capitais Belo Horizonte, Florianópolis, Maceió, Rio de Janeiro e Teresina.<sup>1</sup>

### **Limitações pedagógicas das avaliações externas do ciclo de alfabetização**

Diferentes pesquisas, em contextos diversos e com a utilização de distintas metodologias, têm indicado o pouco uso dos resultados das avaliações externas federais do ciclo de alfabetização (Pereira, M. 2015; Pereira, P. 2015; Teixeira, 2016; Santos, 2018). Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar as limitações dessas avaliações no tocante ao seu uso para fins de melhoria pelas instituições escolares e as razões para que seus resultados ainda sejam pouco utilizados pelas redes de ensino e suas instituições.

180

A princípio, observa-se, no caso do Saeb e dos sistemas estaduais de avaliação, a ausência de uma definição clara de seus objetivos, do que resulta uma imprecisão relativamente ao tipo de avaliação que promovem. Não se sabe ao certo se são avaliações de rede ou institucionais (externas), tal como são determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil. CNE, 2010).

O problema não é somente de ordem taxonômica. Uma vez produzidos e divulgados resultados por unidade escolar – mostrando informações sobre algumas de suas dimensões de qualidade, como desempenho de seus alunos em testes padronizados –, cria-se a expectativa de que esses resultados sejam utilizados pelas unidades escolares para fins de melhoria. Para tanto, busca-se torná-los mais palatáveis, a exemplo da “narrativa multimídia” que apresenta os resultados da última edição da ANA (Brasil. Inep, [2017]).

É importante ressaltar que o Saeb foi planejado para se constituir como avaliação das redes e dos sistemas de ensino (Horta Neto, 2013). Diante disso, seu desenho metodológico impõe inúmeras limitações quanto ao uso pedagógico dos seus resultados pelas escolas. Três dessas limitações são mais críticas:

- apresentação de resultados em escalas de proficiência, que é uma linguagem distinta da usada pela escola;
- o resultado médio da escola é publicado sem informações sobre as turmas e os alunos;

<sup>1</sup> Levantamento realizado em abril de 2018.

- como a divulgação do resultado acontece no ano seguinte à aplicação do teste, podem ter acontecido mudanças importantes no corpo docente, no discente ou na gestão, de tal forma que essa escola é diferente daquela que foi testada no ano anterior.

Por outro lado, uma vez que os resultados do Saeb, desde a edição de 2005, passaram a ser divulgados também por unidade escolar, não parece fazer sentido que eles não sejam apropriados pelas escolas, desperdiçando, assim, um possível potencial formativo. Mas, para tanto, será preciso compreender as prováveis razões para que isso não ocorra de modo mais generalizado. Uma delas é a falta de participação da comunidade escolar na realização da avaliação, o que compromete o uso dos seus resultados e, conseqüentemente, a melhora que se pretendia induzir, conforme assinalado por Cousins e Earl (1992). Nevo (1997, 1998) acrescenta que as escolas não têm como cultura avaliar suas práticas. Para ele, sem o desenvolvimento de suas próprias avaliações, as escolas se colocam numa posição defensiva em relação às avaliações externas, recusando acriticamente tudo que advém delas. Por outro lado, segundo o autor, quanto mais desenvolvem um conhecimento de si, tanto melhor as escolas se relacionam com essas avaliações.

Diante disso, um dos caminhos para tornar as avaliações externas mais formativas seria investir no desenvolvimento de processos de autoavaliação da escola. Defendemos que, sem processos como esses, dificilmente os resultados das avaliações externas surtirão qualquer efeito pedagógico.

### **Contribuições da autoavaliação institucional no ciclo de alfabetização**

De acordo com Swaffield e MacBeath (2005), a autoavaliação escolar é algo que as escolas fazem consigo mesmas, por si mesmas e para elas mesmas. Seu objetivo primário deve ser ajudar as instituições a se desenvolverem e melhorarem por meio da autorreflexão crítica (Chapman; Sammons, 2013). Justamente por isso, deve ser um processo participativo (MacBeath *et al.*, 2005). Mas a autoavaliação é um conceito repleto de paradoxo e ambigüidade (MacBeath, 2004), perante suas possíveis finalidades e metodologias, somadas ao contexto em que se desenvolve e às epistemologias que a sustentam.

Tendo em conta a realidade britânica, MacBeath (2004) concluiu que a prática da autoavaliação não se desenvolveu a partir de um movimento iniciado na própria escola. Tratou-se de um processo iniciado a partir de modelos e indicadores construídos de cima para baixo, desconsiderando a singularidade e a diversidade das escolas.

Na realidade educacional brasileira, ainda são tímidas as iniciativas de autoavaliação na educação básica, mas é crescente o interesse por esse tipo de avaliação. Em praticamente todos os Planos Estaduais de Educação (PEEs), além do

próprio PNE, ela está presente.<sup>2</sup> Via de regra, como estratégia para o aumento da qualidade da educação básica, que, limitada à elevação do Ideb, acaba por subordinar a autoavaliação às avaliações externas.

Não obstante, a autoavaliação parece fundamental na disputa por modelos de avaliação da escola que efetivamente possam contribuir para sua melhoria, seja porque ela é peça central em um possível uso pedagógico dos resultados das avaliações externas ou pelo próprio potencial de mudança que encerra.

O desenvolvimento de processos de autoavaliação institucional pode resultar em importantes avanços na cultura de avaliação na escola, como mudanças na concepção de avaliação dos profissionais, ampliação do sentido formativo da avaliação, maior interesse no diagnóstico dos problemas da unidade escolar, tomada de decisão dos gestores baseada em resultados de avaliações e melhora na compreensão dos resultados das avaliações externas (Síveres; Santos, 2018). Essa é uma das razões para que esse tipo de avaliação seja tão relevante para um possível diálogo das escolas com as avaliações externas.

Ademais, uma vez acolhidos os resultados das avaliações externas como parte do processo de autoavaliação, estes podem ser ressignificados à luz do contexto de cada instituição e enriquecidos com outras informações disponíveis ou produzidas nas escolas. Sem isso, devido aos limites das avaliações em larga escala, dificilmente seus resultados serão utilizados para fins de melhoria das unidades escolares. Mas a autoavaliação não é potente apenas por viabilizar possível uso pedagógico dos resultados de avaliações externas ou por ampliar e enriquecer esses resultados. Com efeito, mesmo sem avaliação externa, a autoavaliação tem grande potencial para a melhoria e o desenvolvimento da escola.

Chapman e Sammons (2013) destacam que estudos concluíram que a capacidade de melhorar vem de dentro das escolas, e não de organizações externas. Desse modo, caso se pretenda melhorar as escolas, será preciso fortalecer sua capacidade de gerar mudanças e oferecer-lhes apoio qualificado para que as empreendam. Para isso, a autoavaliação é fundamental, posto que possibilita um conhecimento aprofundado da realidade das escolas e de suas reais necessidades, além de contribuir para o engajamento dos atores escolares com a melhoria da instituição, uma vez realizada de modo participativo.

Diante do exposto, parece clara a importância da autoavaliação na perspectiva de tornar as avaliações do ciclo de alfabetização mais orientadas para a ação. Mas, caso se pretenda levá-la a termo, é preciso observar os inúmeros desafios para sua implementação.

Embora tal discussão extrapole os propósitos e limites deste texto, apresentamos a seguir algumas sugestões que podem nortear as instituições e as redes de ensino que almejem realizar esse tipo de avaliação.

---

<sup>2</sup> Dos 25 PEEs aprovados após o PNE, apenas dois, dos estados do Acre e de Pernambuco, não fazem menção à autoavaliação das escolas. Em outros dois, Amapá e Rio Grande do Sul, faz-se referência apenas a um processo contínuo de avaliação das escolas.



Em primeiro lugar, é necessário que a comunidade escolar esteja convencida da importância da autoavaliação institucional. Para isso, seria preciso investir na sensibilização das escolas, com vistas a realizarem esse tipo de avaliação. Uma estratégia poderia ser a criação de uma rede de apoio entre as escolas, em que aquelas que já realizam a autoavaliação possam compartilhar sua experiência com as que ainda não a fazem, como sugerido por MacBeath (Caramelo; Terrasêca; Kruppa, 2015). Em segundo lugar, em vez de tentar implantar algo completamente novo, as escolas poderiam começar o processo de autoavaliação por aquilo que já têm disponível, sistematizando as informações que estão dispersas (MacBeath *et al.*, 2005).

Por fim, os processos de autoavaliação para que sejam sustentáveis precisam se desenvolver a partir das práticas cotidianas de avaliação, planejamento e participação das escolas. Investir nessas práticas é já um modo de ir preparando as instituições para a autoavaliação. Afinal, em lugares onde há um trabalho coletivo mais desenvolvido e a participação é mais exercitada, são maiores as chances de prosperarem processos de autoavaliação (Síveres; Santos, 2018).

## **Conclusões**

Com a consolidação das avaliações externas em larga escala no Brasil, muito se tem discutido sobre o uso dos seus resultados no aprimoramento das ações das escolas. Particularmente no âmbito do ciclo de alfabetização, a expectativa é de que os resultados das avaliações sirvam para aprimorar os processos de alfabetização.

Mas, apesar dos avanços das avaliações externas voltadas para essa etapa de ensino, não parece estar havendo, na mesma proporção, a incorporação de seus resultados para fins de melhoria nas escolas e nas práticas pedagógicas, de forma mais específica.

Argumentou-se, ao longo do texto, que uma das razões para isso reside nas próprias limitações técnicas e metodológicas desse tipo de avaliação, que inviabiliza sua apropriação direta nas escolas, mas não é só. Uma vez que não é da natureza dessas avaliações a participação, é pouco provável que os atores escolares se engajem na utilização de seus resultados. Além do mais, sem o desenvolvimento de processos de autoavaliação na escola, são mínimas as chances de diálogo com avaliações externas, sem o qual não se compreende bem a realidade das unidades escolares, o que limita a efetividade de eventuais ações de melhoria.

Diante disso, acena-se para o desenvolvimento de processos de autoavaliação da escola, em face de sua vocação para ação, seja porque possibilita o diálogo com o olhar externo e o amplia ou pelo próprio potencial de comprometer os atores educacionais com o projeto de melhoria na escola.

Vale ainda ressaltar que, se por um lado é preciso problematizar as avaliações externas tal como são realizadas, produzindo de modo unilateral juízos acerca da qualidade das instituições, por outro, sem o desenvolvimento de suas próprias avaliações, as escolas tornam-se reféns desses juízos.

## Referências bibliográficas

---

BAUER, A. et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

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, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

184

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *SAEB: narrativas multimídia*. Brasília, [2017]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/narrativas-multimidia>>. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência: versão preliminar*. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 maio 2019. Seção 1, p. 47.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece*. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012b. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). *Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. Brasília: Unicef, 2007.

CARAMELO, J.; TERRASÊCA, M.; KRUPPA, S. M. P. A autoavaliação pode fazer diferença na qualidade da educação: conversando com John MacBeath. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1601-1615, dez. 2015.

CARVALHO, L. M. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009.

CHAPMAN, C.; SAMMONS, P. *School self-evaluation for school improvement: what works and why?* Reading, England: CfBT Education Trust, 2013. Available in: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546801.pdf>>. Access in: 6 July 2020.

COUSINS, B. J.; EARL, L. M. The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Michigan, v. 14, n. 4, p. 397-418, 1992.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-112, maio/ago. 2016.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *ECCOS Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

HORTA NETO, J. L. *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) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MACBEATH, J. Putting the self back into self-evaluation. *Improving Schools*, [UK], v. 7, n. 1, p. 87-91, Mar. 2004.

MACBEATH, J. et al. *A história de Serena: viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Editora Américo Sousa Areal, 2005.

MAROY, C. Regulação dos sistemas educacionais. In: VAN ZANTEN, A. (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 688-693.

NEVO, D. *Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997.

NEVO, D. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Brasília: Inep, 1998. p. 89-97.

PEREIRA, M. S. *A avaliação no bloco inicial de alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas*. 2015. 383 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PEREIRA, P. S. O. *Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções*. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RAVITCH, D. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.

SANTOS, J. R. S. *Desafios epistemológicos para a implementação de avaliações institucionais na educação básica*. 2018. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

SÍVERES, L.; SANTOS, J. R. S. Avaliação institucional da educação básica: os desafios da implementação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 222-253, jan./abr. 2018.

186

SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 141-152, maio/ago. 2016.

SWAFFIELD, S.; MACBEATH, J. School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, v. 35, n. 2, p. 239-252, June 2005.

TEIXEIRA, O. C. S. *Implementação da avaliação nacional da alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS*. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

VIANNA, H. M. Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: um estudo em 20 cidades. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 19, p. 33-98, jan./jun. 1989.

VIANNA, H. M. *Avaliação do rendimento de alunos de escolas públicas da rede pública: um estudo em 15 capitais e 24 outras cidades*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

VIANNA, H. M.; GATTI, B. A. Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 17, p. 5-52, jan./jun. 1988.

---

João Luiz Horta Neto, mestre em Educação e doutor em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB), é pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais.

jlhorta@gmail.com

José Roberto de Souza Santos, doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), é pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e professor da rede pública de ensino do Distrito Federal.

joser.santos@inep.gov.br

Recebido em 30 de março de 2020

Aprovado em 19 de maio de 2020