

SAIU NA REVISTA! ASPECTOS TANGÍVEIS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA¹

*Rosimar Serena Siqueira Esquinsani²
Valdocir Antonio Esquinsani³*

RESUMO

O texto discorre a propósito de aspectos (exterioridades, feições...) tangíveis das avaliações em larga escala, informadas e interpretadas através da mídia. Para tanto, examina um corpus documental composto por 18 reportagens veiculadas na revista Isto É, no período de 2001 a 2011. Tais reportagens caracterizam indícios da agenda educacional elaborada a partir dessas avaliações e consolidada através da divulgação da mídia. Como conclusão, o texto indica que há três categorias que são reiteradas nas reportagens analisadas, permitindo antever certa tendência em relação às avaliações em larga escala, vistas como: a) referencia positiva; b) mecanismos irreversíveis para as políticas educacionais, e c) responsáveis diretas pela melhoria da qualidade na escola pública.

Palavras-chave: Avaliações em larga escala. Agenda educacional. Mídia

Área: Avaliação

¹Artigo produzido no âmbito do Projeto "Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática – Núcleo em Rede", vinculado ao Observatório de Educação CAPES/INEP – Projeto OE 146/2011 coordenado pela Professora Dra. Flávia O. C. Werle.

²Doutora e Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo / UPF. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

³Doutor e Professor da Universidade de Passo Fundo / UPF. valdocir@upf.br

PARA INÍCIO DE CONVERSA... PRESSUPOSTOS TEÓRICOS INTRÍNSECOS ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Seguramente pode-se indicar a avaliação como uma necessidade básica humana. Vive-se sob o imperativo constante de avaliar situações, pessoas, conjunturas. Avalia-se a todo o instante e, seguramente, “desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem” (VIANNA, 2000, p. 22).

Avaliar coloca-se também como um ato político, onde “as funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas [...] a avaliação é ela própria uma actividade política” (AFONSO, 2009, p. 19). Portanto, quando avaliamos, empenhamos uma atividade política consciente de seu impacto.

Quando voltamos um olhar específico para a educação, ganha destaque a Avaliação Educacional, que atualmente...

... é um campo de estudos com teorias, processos e métodos específicos, mas também, um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes, por exemplo, avaliação de sistemas educacionais, avaliação de desempenho escolar em nível de sala de aula, avaliação institucional, avaliação de programas, autoavaliação. Comporta, também, diferentes abordagens teóricas como a sistêmica, a iluminativa ou compreensiva, a avaliação participativa, etc (GATTI, 2009, p. 8).

Dentro das possibilidades de estudos, pesquisas, discussões e políticas envolvendo a avaliação educacional, emerge a temática das ‘avaliações de sistemas’ ou ‘avaliações em larga escala’, que nasceram na contracorrente do desmoronamento do Estado educador nos anos 1980 (CORREIA, 2010), surgindo como uma espécie de referencial aglutinador para redes e sistemas de ensino que, em face do esfacelamento do Estado como regulador da educação, ficaram sujeitas a uma pluralidade de invenções e modelos locais que, antes de atender a demanda legítima pela descentralização da administração da educação, não foram capazes de configurar “o aperfeiçoamento dos dispositivos e instrumentos capazes de assegurar a governabilidade e a coerência dos sistemas educativos no respeito dos princípios da igualdade de oportunidades, ou da democratização da educação” (CORREIA, 2010, p. 457).

Como uma opção metodológica para se alcançar a qualidade da educação, as avaliações em larga escala ascenderam a uma importância impar, dominando o espaço como instrumento para políticas educacionais, consolidando uma tendência que crescia com o respaldo e o impulso de organismos internacionais:

Já no início da década de 80, o MEC começou a incentivar a produção

de estudos sobre avaliação do rendimento escolar, estimulado, principalmente, pelas discussões com agências internacionais. Em quase todos os últimos acordos assinados com o Banco Mundial, está presente um componente de avaliação educacional, visando verificar a efetividade das ações geradas pelo acordo (GOMES NETO; ROSENBERG, 1995, p. 16).

A partir do final da década de 1990, as práticas de avaliação em larga escala ou estandardizadas colocam-se no cenário nacional, recebendo o status de políticas de estado, com o objetivo de apontar eventuais lacunas do sistema educacional (BARRETTO et. al, 2001, p.68).

Surge, assim, como herdeiro dos movimentos e demandas da década de 1980, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Portaria do Ministério da Educação no. 931, de 21 de março de 2005) que consolida, a partir dos anos 2000, uma tendência de regulação estatal da educação, justificada em grande medida pela falta de subsídios mensuráveis para discussões de fôlego sobre a educação nacional.

Tal lógica é sublinhada também pelo texto de Coelho, informando que...

As perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da questão da avaliação educacional, ao lado do questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização, concorreram para que, no início dos anos 80, fossem iniciadas, pelo Estado, as experiências de avaliação em larga escala e, ao final da década, fosse implantado um sistema nacional de avaliação, com vistas à modernização do setor educacional (2008, p. 232).

Por outro lado, as amiudadas críticas a determinadas mazelas do magistério, tais como corporativismo; descaso; falta de profissionalismo; domesticização do espaço público; incompetência teórica e/ou metodológica; lacunas nos processos de formação inicial e continuada, etc... legitimaram, em grande medida, a aplicação de avaliações de larga escala como forma de controle estatal do trabalho pedagógico, fruto de uma nova lógica de administração derivada do setor privado.

Nas palavras de Afonso, existe uma ligação explícita, uma simbiose

entre avaliação e responsabilização que faz com que a primeira se desenvolva e adquira maior visibilidade em época em que os movimentos de reforma exigem uma maior participação e controle sobre a implementação das políticas para a educação (2009, p. 44).

Por esta lógica, as avaliações em larga escala seriam um instrumento de regulação que propõe, através do estudo de seus

indicadores advindos da 'medição', políticas que possam alterar, significativamente, o quadro educacional contemporâneo.

Em um texto que coloca as avaliações em larga escala como instrumentos das políticas de regulação estatais, fortemente amarradas ao projeto neoliberal e aos indicativos de agências de financiamento multilaterais, Santos aponta que as avaliações de sistema tiveram um nascedouro ideológico que auxiliou no fomento da atual cultura do desempenho, bem ao gosto do ideário regulador:

Os diferentes e reiterados tipos de críticas aos chamados 'ineficientes sistemas burocráticos de governo' deram abertura e legitimidade à penetração crescente de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica lentamente vai introduzindo formas, muitas vezes bastante sutis, de privatização, mas seu elemento-chave é a análise de desempenho de pessoas e de instituições. A garantia da implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, é assegurada pela criação do Estado avaliador (2004, p.1151).

Ainda que seja um instrumento de política educacional consolidado, a avaliação em larga escala não prescinde de uma discussão acerca dos seus métodos, sua concepção de avaliação e, sobretudo, dos sentidos atribuídos ao ato de educar expressos em tais avaliações. Os dados levantados pela avaliação em grande escala precisam ser analisados, criticados e cotejados, qualificando políticas públicas e processos de gestão da educação. O uso indiscriminado de escalas e padrões nacionais tornam legítimas questões como as abaixo descritas:

Será razoável colocar centenas de milhares de sujeitos em uma única escala (...), ignorando completamente a diversidade social, econômica, cultural e educacional dessa população e as distorções que influenciam a caracterização dos vários índices de desenvolvimento humano? Não seria razoável (...) construir normas diferenciadas por regiões, levando em conta a diversidade das características individuais? (VIANNA, 2003, p. 56-57).

A despeito das desconfianças iniciais e/ou das eventuais críticas consubstanciadas principalmente no aspecto de 'massificação' das avaliações padronizadas de sistemas, as mesmas prosperaram como discurso e prática agregada ao controle de mercado (oferta/procura; cliente/serviço; custo/benefício...), na medida em que:

a avaliação legítima "valorações" úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar

em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até há pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas... (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876)

Isto porque há um componente ideológico fortemente agregado a qualquer modalidade de avaliação, em especial às avaliações de redes e sistemas de ensino, uma vez que no capitalismo “a avaliação cumpre hegemonicamente papel estratégico na disseminação de valores e finalidades de mercado que consubstanciam processos de gestão de natureza contábil e / ou de economização da educação” (OZGA 2000, p.10).

Estes processos de gestão de natureza contábil e /ou de economização da educação, incentivam a produção fordista como elemento de comparação e rankeamentos, onde uma instituição, um aluno, um sistema não são avaliados em relação aos seus próprios progressos (luta histórica dos defensores da chamada avaliação dialógica), mas sim em contraposição com outros pretensamente iguais.

Nesta direção, Vianna, alerta que:

a comparação se faz pelo simples hábito de comparar, pois desta comparação nada efetivamente resulta, salvo maliciosos comentários de alguns segmentos da mídia, tendo em vista suas implicações [...] Além dos aspectos sociais e econômicos, precisamos atentar para a diversidade das características dos sistemas educacionais em diferentes regiões, a natureza dos currículos, a formação e experiência do corpo docente. Diante desse quadro, podemos fazer comparações e imaginar que os indivíduos poderiam ter os mesmos conhecimentos e as mesmas capacidades (2003, p. 58).

A tendência de comparar, medir, rankear acabou por promover uma pressão/cobrança externa sobre as escolas que, em geral, não corresponde a pressão por democracia no interior das mesmas, ou sequer pela melhoria das relações entre os membros da comunidade educativa ou das condições de trabalho docente.

(...) a crença no poder indutor da competição, gerada pela divulgação dos rankings, desconsidera os seus limites. Exatamente por tratar-se de um mercado segmentado, nem todos buscarão situar-se nos primeiros lugares do ranking, mas sim no melhor lugar possível em função dos valores investidos. Nesse tipo de lógica, há espaço, também, para a instituição de baixa qualidade a baixo custo (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 889).

Ainda de acordo com Vianna, “um instrumento de medida (...) pode ser válido para um curso, mas não para outro. Pode ser válido para um currículo, mas não para outro; para um professor,

mas não para outro, inclusive, pode ser válido para uma escola, mas não o ser para outra instituição” (2003, p. 34).

A assertiva acima inviabiliza, por sua lógica, as aferições estandardizadas que circulam no SAEB, pois tais avaliações seriam parte de um cenário de “definição contabilística de educação” (CORREIA, 2010) firmado na descentralização e nos parâmetros da eficácia, endossando o discurso ideológico da necessidade de promoção de uma nova cultura/modelo de qualidade na educação, que nasce acompanhada

... por uma multiplicação dos dispositivos de avaliação que, sustentando-se, em geral, em aparelhos e indicadores estatísticos, contribuíram para a intensificação do processo de coisificação organizacional em que se impõem investimentos de formas semelhantes aos entes humanos e aos entes objetos (CORREIA, 2010, p. 467).

Temos, pois, institucionalizada, uma cultura do desempenho ou cultura regulatória nos processos educativos, pois resultados de avaliações (nem internas, tampouco externas) tem o condão de sozinhas, estipular a qualidade da escola, pois que não consideram os processos inerentes do fazer pedagógico, bem como suas especificidades e circunstâncias pois...

na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, tem que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho (SANTOS, 2004, p. 153).

E esta cultura regulatória empresta subsídios para determinar e/ou solidificar a legitimidade da avaliação em larga escala, “apoiada na difusão da ideia e na indução a um sentimento de necessidade da avaliação para qualificar a gestão da educação” (SOUSA; FREITAS, 2004, p. 170).

1. OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DO TEXTO EM TELA

Importa aferir, inicialmente, que a pesquisa em tela faz parte de um contexto amplo, com o objetivo de estabelecer marcos de qualidade para a educação em redes e sistemas públicos de ensino, bem como os elementos de composição da atual agenda educacional, sendo que o texto apresentado consubstancia-se, pois, como parte integrante de um esforço maior de pesquisa.

Neste esforço maior de pesquisa, a mídia tem papel central, pois tem determinado cada vez mais o ponto de vista das sociedades modernas: “de uma forma profunda e irreversível, o

desenvolvimento da mídia transformou a natureza da produção e do intercâmbio simbólicos no mundo moderno” (THOMPSON, 2001, p.19). O discurso da mídia é ponto determinante na composição da agenda das discussões sociais. O cotidiano brota de suas colunas forjando opiniões e lançando temas aceitos e entendidos como relevantes e dignos de discussão pela sociedade. Ou seja: a mídia é capaz de incluir temas na agenda de debates sociais e, por conseguinte, educacionais, justamente por dar conta “da complexa trama existente entre a linguagem específica em correlação com os sentidos que nela circulam e são construídos, elementos que não se separam do modo de ser e estar, no interior das práticas de produção, veiculação e recepção” (FISCHER, 2002, p. 89) configurando os seus produtos em entendimentos coletivos, em consensos provisórios, em supostas unanimidades.

Assim, a elaboração do relatório de pesquisa que restou no texto apresentado, tomou como base um conjunto de 18 reportagens publicadas entre 2001 e 2011 na Revista Isto É (Editora Três), incidindo diretamente sobre avaliações em larga escala, também entendida - nos limites desse texto -, como avaliações de sistema, ou que se referem “... à aferição padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito do sistema nacional ou dos sistemas estaduais de avaliação do ensino básico” (BARRETTO et. al, 2001, p.51).

Nesta perspectiva, os textos examinados se alocam na ordem de discurso da imprensa, onde principais gêneros são: o jornalismo informativo (nota, notícia, reportagem, entrevista) e o jornalismo opinativo (editorial, comentário, artigo, resenha e coluna) (MELO, 1994, p.62).

Das reportagens foram retirados dois tipos de elementos/argumentos: aspectos exteriores, como estrutura do texto e assunto tratado; assim como aspectos intrínsecos, como os argumentos utilizados e as estratégias de convencimento dos eventuais interlocutores. Esses aspectos intrínsecos foram alvo de um exame mais delongado.

Para o exame das reportagens, priorizou-se a análise de conteúdo, entendendo que o discurso e os posicionamentos contidos em tais reportagens não são “um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições” (BARDIN, 2007, p. 164). Por esta razão, uma reportagem não diz apenas o que está contido em suas linhas requisitando, para sua interpretação, o olhar crítico do pesquisador, olhar de quem “... procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2007, p. 38).

De tal modo:

(...) analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades

sociais. A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto. Quando nos referimos à produção de sentidos, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução (FERNANDES, 2005, p.22).

Procedimentalmente, as reportagens foram selecionadas, de acordo com critérios afetos ao objetivo da pesquisa: versar sobre avaliações em larga escala e considerar, em seu escopo, algum tipo de manifestação de juízo de valor, partindo da premissa de que a mídia, através de seus produtos, instaura debates e posicionamentos junto a sociedade que consome estes referidos produtos.

2. O QUE AS REPORTAGENS INDICAM...

Há aspectos acerca das avaliações em larga escala, que ficam evidentes no exame das reportagens destacadas. Alguns aspectos são exteriores, estruturais, como o privilégio por reportagens que incidam sobre o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Do corpus documental constituído, o ENEM figura como objeto precípua de preocupação por parte de 50% das reportagens, que versavam diretamente sobre tal exame.

Em segundo lugar na preferência de divulgação e organização de reflexões com base nos resultados e indicadores manifestos por tais avaliações, encontra-se o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA. Foram destacadas três reportagens falando exclusivamente no PISA e, em outras três reportagens, ele aparece como um coadjuvante a dados advindos do ENEM, do SAEB e da Prova Brasil.

Há, ainda, feições interpretativas e que incidem sobre aspectos intrínsecos, mas que ficam suficientemente patentes nas reportagens analisadas, como a ideia de que a avaliação em larga escala é um caminho sem volta, uma etapa do suposto progresso linear e natural das políticas educacionais. Tal conceito está presente, entre outros momentos, na reportagem "A prova de fogo do ENEM", edição 2188, de 14 de outubro de 2011.

Essa ideia entrelaça-se ao fato de que "...muita da história sobre política educacional tem sido escrita como a história do progresso, na qual o desenvolvimento do sistema é visto como um tipo de crescimento natural" (OZGA, 2000, p.209). Entretanto, é preciso cutela ao considerar qualquer política educacional como um efeito natural do progresso linear na educação, pois esta postura barra o senso crítico, gerando certo conformismo com as consequências do que seria 'inevitável'.

Na lista dos aspectos interpretativos ou internos, fica

ainda evidenciada a ideia de que as avaliações em larga escala são as responsáveis diretas por nortear/conduzir o processo de busca e consecução da qualidade na educação, como na reportagem "Avanços e desafios na formação do cidadão brasileiro", edição 2185, 23 de setembro de 2011. Talvez esta ideia ganhe mais força quando comparada ao referencial apresentado pelo semanário, sobretudo quando o mesmo afirma que temos um dos melhores processos de avaliação em larga escala do mundo, conceito presente na reportagem 'Educação, a chave do desenvolvimento', Edição 2095, de 30 de dezembro de 2009.

A necessidade de avaliar também exprime um mecanismo, legítimo, de consecução de uma educação de qualidade, na medida em que

... se, por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controlo social e como formas de legitimação da acção do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, económicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas (AFONSO, 2001, p.22).

Entretanto – e é inegável o potencial positivo da situação e o papel tanto das avaliações em larga escala, quanto da própria mídia – há reiteradas informações sobre como os dados levantados pelas avaliações externas tem servido de base para comparações de toda a ordem e para o questionamento sobre os descompassos ou paradoxos da educação, como na reportagem "A essência do aprendizado", edição 1684, de 09/01/2002.

De igual maneira, os resultados das avaliações externas são vinculados a alunos cada vez melhor preparados, pois as avaliações externas apresentam uma feição de razão ou causa para eventuais melhorias nos sistemas de ensino, sobretudo os públicos: "Revolução na escola", edição 2079, de 16 de setembro de 2009.

Os resultados das avaliações em larga escala têm sido, ainda, sistematicamente utilizados para denunciar a situação da educação nacional, como na reportagem "Uma lição para o futuro", edição 1787, de 07/01/2004 e, de igual maneira, para justificar iniciativas de parcerias e projetos inovadores no campo da educação pública.

Como contraponto, as avaliações em larga escala emprestam argumentos para a composição do painel sobre a situação da educação nacional e elaboração de projetos futuros, como em "Quem educa cresce?", edição 1957, de 02 de maio de 2007, ou ainda para a apresentação de modelos bem sucedidos de educação, como em "O que essas escolas têm de mais?" edição

2006, de 16 de abril de 2008.

Em geral, as reportagens apresentam, ainda, uma possível vinculação e verticalização no que concerne aos resultados das avaliações em larga escala: resultados melhores ou piores nada mais seriam do que reflexos de resultados igualmente melhores ou piores em outros processos de avaliação, inferindo uma possível integração entre os três níveis de avaliação da qualidade do ensino ou...

[...] avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou municípios); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor (FREITAS, 2009, p.10),.

Grosso modo, as avaliações em larga escala são mostradas, através das reportagens examinadas, como políticas educacionais positivas, que incentivam a qualidade em redes e sistemas públicos de ensino. São apresentadas, ainda, como objeto de louvor pois se há críticas, as mesmas recaem sobre os indicadores e a realidade apontada por estas avaliações, dificilmente sobre os procedimentos e recortes dessas avaliações. Além do mais, as avaliações de sistemas são mecanismos ou instrumentos irreversíveis para as políticas educacionais, responsáveis diretas pela melhoria da qualidade na escola pública.

PARA FIM DE CONVERSA... BREVE SÍNTESE

O material empírico examinado mostra-se totalmente tolerante “a coexistência do discurso da democratização da gestão com práticas avaliativas apoiadas em supostos do gerencialismo” (FREITAS, 2007, 514).

O periódico examinado parece repercutir a sustentação ideológica das avaliações em larga escala, sobretudo no sentido de regular a educação e instar ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e unidades educativas com qualidade ascendente. Esse propósito amplo e diletante, aliado ao princípio de sustentação ideológica regulatório, parece concorrer para o convencimento de eventuais interlocutores, no que se refere à necessidade e legitimidade das ações realizadas em face às avaliações em larga escala.

Nesta direção, o exame das reportagens indica três fortes tendências ou aspectos privilegiados na apresentação das avaliações em larga escala aos leitores do semanário: a) referencia positiva, ou seja, tais avaliações são sempre objeto de louvor, se há críticas, as mesmas recaem sobre os indicadores e a realidade apontada

por estas avaliações; b) mecanismos irreversíveis para as políticas educacionais, as avaliações são vistas como passo natural e parte do progresso educacional esperado e, c) responsáveis diretas pela melhoria da qualidade na escola pública.

A partir desses aspectos, o semanário acaba auxiliando na composição de uma agenda de interesses e preocupações no que tange as avaliações de sistema, uma vez que a mídia é responsável pela construção e circulação de um amplo leque de imagens, códigos e informações, com uma inigualável capacidade de disseminação e alcance de seus conteúdos e representações acerca da realidade social, exercendo indiscutível protagonismo como formadora de opinião.

Como conclusão, é possível inferir que o debate social representado pela mídia apresenta certa tendência a assumir a importância material das avaliações em larga escala como instrumento que perspectiva a gestão da educação, sobretudo em relação à qualidade de redes e sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009. 151 p.

_____. **Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional**. Educação e Sociedade. Campinas, agosto 2001, v. 22, n. 75, p. 15-32.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá et al. **Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos**. Cadernos de Pesquisa, 2001, n. 114, p. 49-88.

COELHO, Maria Inês de Matos. 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, jun. 2008, p. 229-258.

CORREIA, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, 2010, p. 456-466.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Linguística**: Análise do discurso –

reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, ago. 2007, p. 501-521.

FREITAS, Luis Carlos de. **Avaliação Escolar Caminhando pela Contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**. n. 9, mai./ago, 2009. p. 07-18.

MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação, jan./abr. 2005**, n. 28, p. 5-23.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais – Terreno de contestação**. Trad. Isabel Margarida Maia. Porto Editora: Porto/Portugal, 2000.

SANTOS, L. L. de C. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set/dez. 2004.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUSA, S. M. Z. L.; FREITAS, D. N. T. de. Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 165-186, dez. 2004.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade** - uma teoria social da mídia. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliações em Debate**: SAEB, ENEM, Provão. Brasília: Plano, 2003.