

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E POLÍTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS: ENTRE A RACIONALIDADE GERENCIAL E A REALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

Alexandra Duncan Franco Rangel
Estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais (UENF)
E-mail: 202514120032@pq.uenf.br
Leonardo Rogério Miguel
Professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais (UENF)
E-mail: lrmiguel@uenf.br

RESUMO

Este trabalho estabelece nexos entre as críticas ao papel das avaliações em larga escala nas políticas públicas educacionais brasileiras e à abordagem tradicional das Políticas Públicas Baseadas em Evidências, a fim de apontar a manutenção de algumas medidas de resistência à justiça social no campo educacional a despeito da aparência de inovação gerencial. Embora usem dados quantitativos para apoiar decisões supostamente mais objetivas e confiáveis, tais avaliações, amiúde, desconsideram o cotidiano dos docentes no “chão da escola” e as particularidades locais dos currículos. Ao ignorar esses aspectos políticos e sociais constitutivos da educação, elas se tornam instrumentos meramente tecnocráticos, seletivos, distantes das realidades das escolas. A partir de uma revisão teórica e análise preliminares, mostramos como alguns estudiosos defendem que a lógica neoliberal apropria-se dessas avaliações, enfatizando a racionalidade técnica e a “neutralidade científica”, fetichizando o uso de “evidências”. Enfatizamos, ao final, a necessidade de se reconfigurar as avaliações em prol das mudanças sociais, de modo que não sejam apenas requisitos administrativos performáticos e dispositivos de manutenção das insistentes dinâmicas desiguais do poder e da economia no Brasil.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala, Evidências, Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

This paper draws connections between critiques of the role of large-scale assessments in Brazilian educational public policies and the traditional Evidence-Based Public Policy, highlighting how certain forms of resistance to social justice persist in the educational field. By ignoring the political and social dimensions of education, these assessments often reveal themselves as merely neoliberal technocratic tools—selective and disconnected from the lived experiences of schools. Through a theoretical review and preliminary analysis, we stress the urgent need to reconfigure evaluative practices and EBPP approaches to support social change, ensuring they do not remain mere performative administrative requirements or “all rational and all neutral” scientific instruments to maintain power and economic inequalities in Brazil.

Keywords: Large-Scale Assessment, Evidence, Public Education Policies.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a formulação de políticas públicas tem demonstrado crescente valorização do uso de evidências. Especialmente a partir das reformas do Estado inspiradas nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP) e de seu estilo “gerencialista”, ganhou centralidade a legitimação da tomada de decisões baseadas em abordagens metodológicas quantitativas, dados refinados, indicadores e resultados mensuráveis. Nesse contexto, as Avaliações em Larga Escala (ALE), como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tornaram-se ferramentas privilegiadas na produção de “evidências” que guiam, definem decisões de gestão, financiamento, controle das práticas pedagógicas. Tendo isso em vista, problematizamos esses processos ostensivos de intervenção técnica, os limites e as implicações daquele tipo de avaliação, os pressupostos do conceito e dos usos de evidências na gestão pública.

Nossa proposta visa refletir sobre os efeitos da centralidade dada às avaliações padronizadas nas políticas públicas educacionais brasileiras e sobre a forma como as “evidências” geradas por esses instrumentos são utilizadas para respaldar projetos que, muitas vezes, ignoram as desigualdades sociais e regionais. Considerando isso, aduzimos que o emprego otimista da abordagem das Políticas Públicas Baseadas em Evidências (PPBE) tem servido para consolidar formas distorcidas de controle, padronização e responsabilização no campo educacional. Ou seja, sem uma postura moderada, razoável e pragmática (Pinheiro, 2022), as PPBE podem deturpar a própria natureza e os objetivos dos processos educacionais, embora se defenda a garantia da eficácia, eficiência e efetividade por meio da objetividade, precisão e neutralidade científica.

O desenvolvimento do estudo respalda-se em pesquisa bibliográfica e documental. Realizamos revisão narrativa da literatura e análise de dados de uma escola do município de Campos dos Goytacazes, localizada no distrito de Guarus. A seleção de artigos e livros sobre ALE, políticas educacionais e PPBE foi por conveniência. A apreciação dos dados buscou entender o valor real dos indicadores articulando-os às práticas docentes e às condições escolares, permitindo articular referenciais teóricos com a realidade empírica local.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem das PPBE, ou “Movimento das PPBE” (Faria e Sanches, 2022), ganharam destaque nos últimos 35 anos como um novo paradigma de racionalidade na formulação de políticas (Koga, Pallotti, Mello, Pinheiro, 2022). Seu objetivo central é embasar decisões governamentais em dados empíricos e avaliações consideradas mais confiáveis pelos especialistas. Inspiradas na Medicina Baseada em Evidências (Pinheiro; Nogueira, 2021), as PPBE adotaram valores, métodos e procedimentos da biomedicina, em particular, e de outras ciências naturais e exatas. Nesse sentido, “evidência” é sempre produto da atividade científica. Logo, as expressões “evidência científica” e “conhecimento científico” seriam redundantes, havendo uma redução científicista como se apenas o que viesse da “ciência formal” tivesse legitimidade. Entretanto, ao aplicar essa lógica (a bem da verdade, valores) ao campo educacional, ignoram-se pressupostos filosóficos, sociológicos e políticos nada triviais que precisam vir à luz (Pinheiro, 2020; 2022).

Pinheiro (2020; 2022) ressalta que, malgrado o senso comum, o conceito de evidência é múltiplo e sujeito a controvérsias. Ele inclui desde ensaios randomizados (considerados o “padrão-ouro” na MBE e nas ciências da Saúde em geral) até registros administrativos, estudos qualitativos, avaliações de impacto e saberes produzidos em contextos locais. Essa diversidade é frequentemente reduzida a um tipo específico de evidência: os estudos quantitativos (como as ALE). Essa limitação enfraquece o debate

sobre o que deve ser aceito como conhecimento válido. Parkhurst (2017), cujas produções são marcos nos estudos críticos sobre PPBE, destaca os usos políticos das evidências: servem para reforçar agendas já existentes, tendem a ser seletivos (enviesados), põem a neutralidade científica sob suspeita.

No Brasil, a expansão das ALE na educação ocorreu junto ao avanço da NGP, que introduziu na administração estatal lógicas de mercado e de regulação empresarial. Temos, assim, a “perspectiva gerencialista”, a partir da qual as PPBE deixam de ser simples abordagem técnica, pois passam a refletir disputas de poder, favorecendo racionalidades econômicas, enfraquecendo, no caso das políticas educacionais, outros saberes, como a experiência docente e o conhecimento pedagógico situado. A esse respeito, Mancebo (2004, p.39) assevera que “Práticas de exame, avaliação, novos exercícios e formas de controle foram invadindo de forma incansável todos os refúgios em que os indivíduos ‘liberais’ procuravam se abrigar e, além disso, foram apresentando-se a estes de forma positivamente sedutora, convincente e eficaz”.

A literatura chama atenção para esses riscos. Deveschi, Trevisan e Cenci (2022) observam que a retórica da “boa evidência” pode deslegitimar o saber dos profissionais da educação, silenciar práticas escolares e reduzir a deliberação democrática nas políticas públicas. Esse uso instrumental da evidência transforma o professor em mero executor de metas e reduz o conceito de qualidade educacional a indicadores padronizados, sem considerar as condições concretas das escolas. Assim, a ênfase na mensuração de resultados desconsidera fatores estruturais e contextuais, reforçando desigualdades e alimentando lógicas meritocráticas (Zanotto & Sandri, 2018). Os nossos referenciais teóricos pautam-se por essas perspectivas críticas.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a Constituição de 1988 estabeleceu a educação como direito universal e dever do Estado, buscando igualdade no acesso e permanência escolar. A Lei 8.069/90 (ECA) consolidou esses direitos, assegurando tanto a participação das famílias no processo pedagógico quanto o respeito aos valores socioculturais dos estudantes. Pouco depois, na década de 1990, a Reforma do Estado introduziu no setor educacional princípios da NGP, com práticas (valores) de meritocracia, “ranqueamento” e privatização. O Banco Mundial teve papel central nesse processo, orientando países periféricos a adotar sistemas de avaliação de políticas públicas padronizados. Afonso (2009) descreve esse fenômeno como a emergência do “Estado avaliador”, em que a qualidade é medida por meio de ALE. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), instituiu-se o SAEB, voltado a subsidiar políticas públicas com base em evidências. Em 2005, foi criado o IDEB, que combina taxas de aprovação e médias do SAEB. Embora útil para monitoramento, o IDEB tem sido usado menos para enfrentar desigualdades estruturais do que para mais enviesar políticas, legitimar comparações e incentivar competições injustas.

Os estudantes, as escolas e redes de ensino passaram a ser “ranqueados” fortalecendo o mito da associação necessária e plena entre resultados numéricos e qualidade. Bonamino e Sousa (2012) observam que os *rankings* aumentaram a competição e a responsabilização por desempenho. Nas palavras de Daniel Andrade, os tais indicadores:

Primeiramente, os indicadores quantitativos e os modelos matemáticos costumam ser tomados como um tipo superior de evidência por sugerir

“precisão, predição e controle”. Mas os indicadores não devem ser vistos como um retrato transparente e pré-interpretativo da realidade.

Essa é uma crítica direta à substituição do diálogo/debate político por indicadores técnicos, que se apresentam como neutros, “livres de valores”, mas, sob a capa da “objetividade”, escondem preferências ideológicas, visões de mundo, viéses, interesses privados.

As ALE exercem papel regulador nas políticas curriculares ao normatizar as práticas pedagógicas e os fazeres docentes. A Base Nacional Comum Curricular exemplifica essa “lógica”, pois, segundo Saviani (2016), sua função é adequar a organização e o funcionamento da educação aos parâmetros das avaliações, subordinando o processo pedagógico à concepção avaliativa e distorcendo a perspectiva pedagógica original. Freitas (2013) nos levou a refletir o seguinte a esse respeito:

(...) os testes têm seu lugar no mundo educacional como ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Dentro da lógica, como medida gerencial e de controle, os testes assumem a função de medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem - e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado. (p.57)

Essa mentalidade de consumo *one size fits all* ignora os contextos escolares diversificados e contraria a Resolução CNE/CEB nº 4, que prioriza o foco no sujeito.

Subordinada a essa racionalidade, a BNCC reforça, ainda segundo Saviani (2016), uma inversão: o currículo passa a ser definido pela avaliação, e não o contrário, transformando um potencial instrumento emancipador (Bardanachivili, 2000) em um mecanismo de controle, coerção e homogeneização em nome dos indicadores técnicos e do “científicos”. Em consequência, a atuação do professor se submete a uma lógica gerencialista, na qual o educador passa a responder a demandas externas do Estado e de seus parceiros privados, abrindo mão da direção do processo pedagógico. Como resultado, prevalece uma “accountability punitiva” que restringe a autonomia docente por meio de ameaças (Cerdeira e Almeida, 2013).

Ou seja, além de esse modelo limitar progressivamente a autonomia pedagógica, desconsidera as diversidades culturais, regionais, os distintos processos e ritmos de aprendizagem, bem como as singularidades e contextos sociais e escolares dos alunos. Esse cenário se manifesta, na prática, na produção de materiais didáticos focados na preparação para avaliações padronizadas, consolidando uma cultura educacional orientada a resultados mensuráveis. Inspirado por um *modus operandi* empresarial, essa orientação inicia-se precocemente, ainda na Educação Infantil, e se intensifica ao longo de todas as etapas da educação básica, reafirmando a primazia da avaliação em detrimento do processo formativo.

No processo pedagógico, porém, a avaliação deveria assumir o papel de instrumento que valorize o percurso da aprendizagem, conforme defendido por Bardanachivili (2000). Para tanto, é imprescindível que professores e alunos participem ativamente desse processo, desde sua compreensão até sua efetiva realização, reconhecendo o potencial emancipador da avaliação. Tal perspectiva contrapõe-se à visão dominante atual, que enfatiza seu caráter meramente controlador e regulador em nome dos indicadores técnicos e do “científicos”.

Em 2023, foi implementada uma estratégia de preparação para as provas do SAEB no município de Campos dos Goytacazes. Essa estratégia consistiu na aplicação mensal de simulados elaborados com base em questões de edições anteriores do exame. Cada simulado era composto por dez questões de Língua Portuguesa e dez questões de Matemática, com quatro alternativas cada e um cartão-resposta a ser

preenchido. A ação do município teve como foco os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Além dos simulados, a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do município (SEDUCT) encaminhou diretrizes curriculares, organizadas conforme a BNCC, buscando alinhar o currículo às avaliações externas, como o SAEB. Entretanto, sem muita surpresa, tal alinhamento ignorou o contexto específico de cada turma e as necessidades concretas dos alunos. Ao mesmo tempo, implementou o Plano Individual de Trabalho restringindo a autonomia docente, dificultando adaptações pedagógicas às realidades locais.

Para analisarmos os reflexos da estratégia adotada pela Secretaria de Educação em relação à avaliação do SAEB, utilizaremos os dados das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Doutor Francisco Manoel Pereira Crespo, onde, à época, a autora atuava como coordenadora. A escola está localizada no distrito de Guarus, regional educacional 2, com duas turmas de 5º ano: uma no turno da manhã (101) e outra no turno da tarde (202). A turma da manhã era composta por vinte alunos, poucos com dificuldades de aprendizagem, já com o processo de alfabetização consolidado e boa frequência. A turma da tarde, por sua vez, era composta por dezesseis alunos, a maioria com dificuldades de aprendizagem e com o processo de alfabetização ainda em andamento, além de apresentarem elevada infrequência, o que também comprometia o processo de aprendizagem.

Abordaremos primeiramente, os dados coletados internamente pela autora, mediante os resultados dos simulados mensais: gráficos 1, 2, 3 e 4 a seguir.

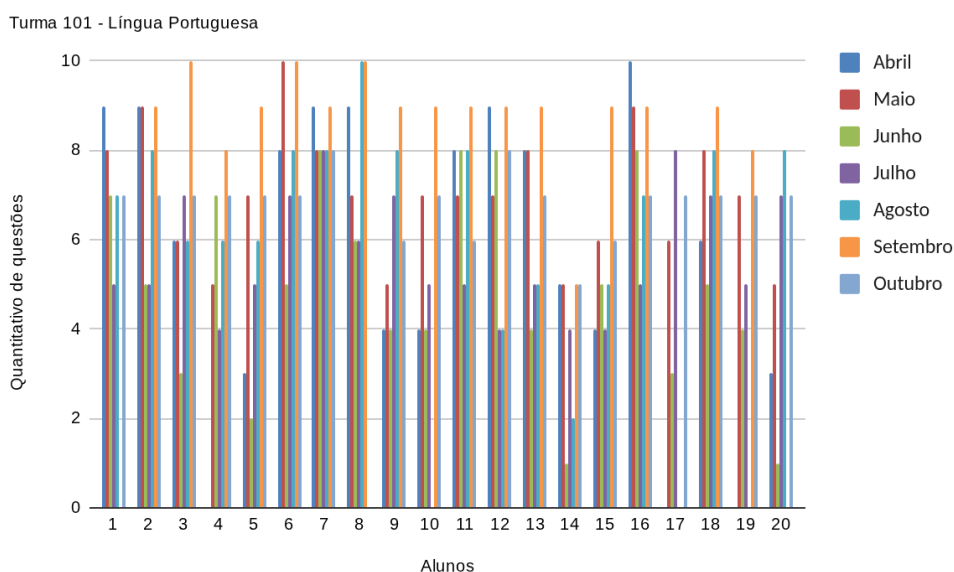


Gráfico 1 - Desempenho da turma 101 em Língua Portuguesa nos simulados mensais
Fonte: Construção da autora

Embora o aumento seja visível, isso não significa, necessariamente, melhoria da qualidade da educação. Parte do crescimento pode ser explicado por adaptações estratégicas da escola ao modelo avaliativo. Isso inclui ações como “ensino para o teste”.

Por outro lado, o desempenho da turma 202 revela uma estagnação como mostra o gráfico seguinte:

Turma 202 - Língua Portuguesa

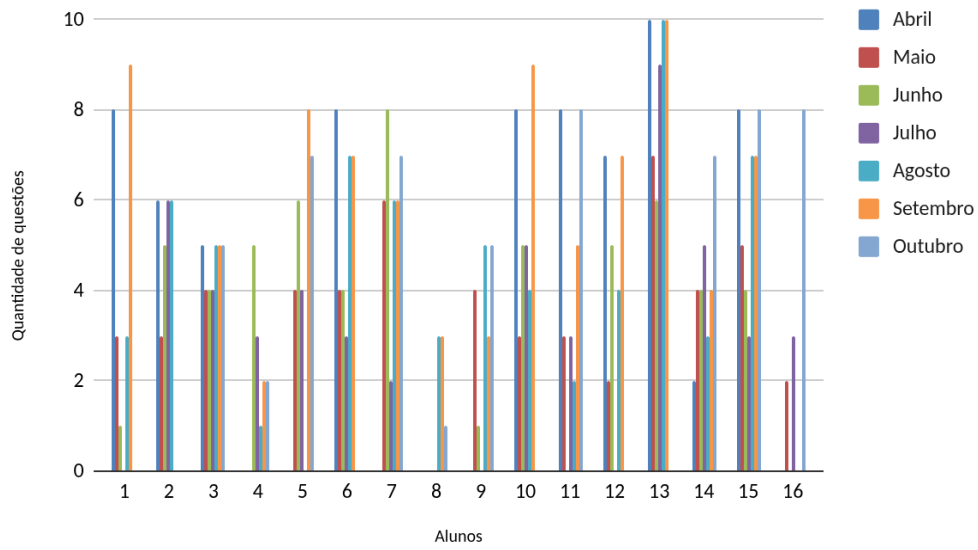


Gráfico 2 - Desempenho da turma 202 em Língua Portuguesa nos simulados mensais
Fonte: Construção da autora

Turma 101 - Matemática

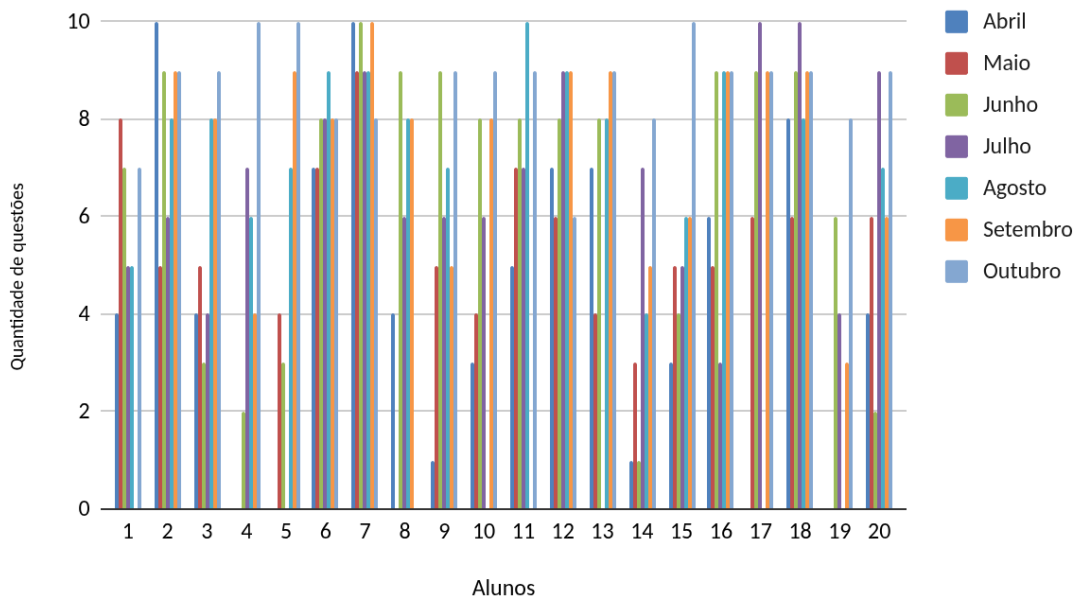


Gráfico 3 - Desempenho da turma 101 em Matemática nos simulados mensais
Fonte: Construção da autora

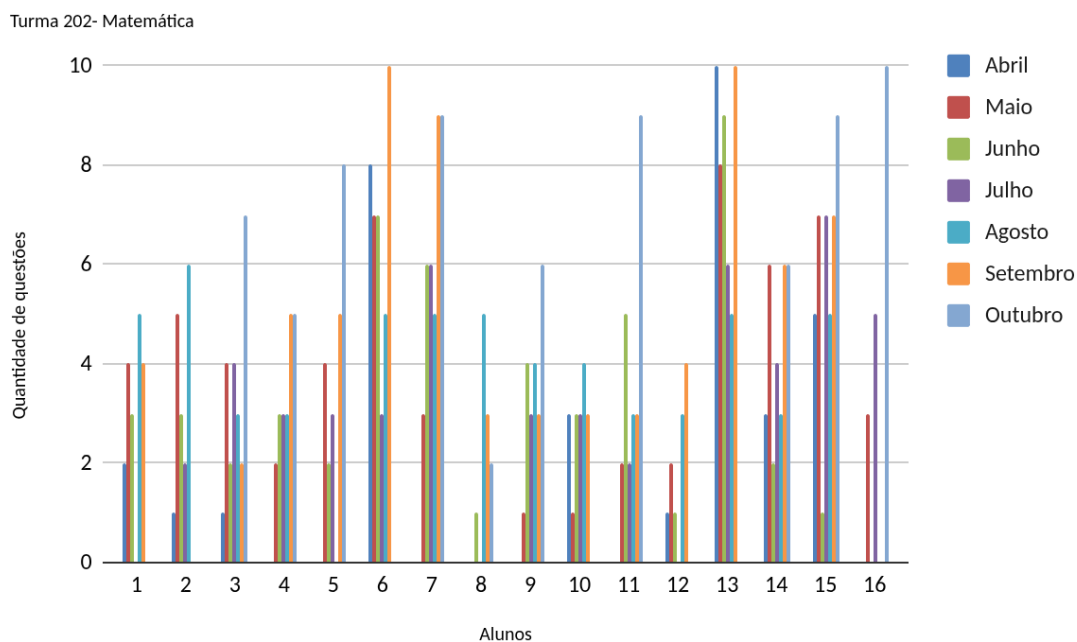


Gráfico 4 - Desempenho da turma 202 em Matemática nos simulados mensais
 Fonte: Construção da autora

De acordo com os dados acima, os quatro primeiros simulados apresentaram resultados insatisfatórios em ambos os componentes curriculares, o que poderia ser classificado como desqualificação dos discentes segundo os critérios de proficiência do SAEB. No entanto, os resultados atingidos foram reflexos de habilidades que ainda não tinham sido trabalhadas pelos professores, uma vez que, para aprofundarmos o conhecimento, se fazem necessários pré-requisitos que os alunos ainda não tinham. Foi necessário reestruturar toda a rotina escolar para dirimir essas limitações, de modo a ser possível avançar e consolidar as condições mínimas necessárias para a realização da avaliação a contento. Esse processo contou com a própria participação dos discentes, que apontaram suas maiores dificuldades nos simulados e traçaram estratégias para superá-las junto aos professores.

Para chegar ao resultado esperado, a SEDUCT criou o projeto “Retomada da Aprendizagem”, com objetivo de ofertar aulas de reforço escolar durante o recesso entre semestres letivos. Os alunos no nível básico (nível 2 e 3) e no proficiente (nível 4 e 5), de acordo com os indicadores de proficiência da avaliação SAEB em Língua Portuguesa, seriam o público-alvo. Malgrado a iniciativa da prefeitura, o projeto não foi bem-sucedido por falta de adesão discente. Em contraposição, com o avançar dos trabalhos pedagógicos em sala de aula e no horário regular, os alunos começaram a obter melhores resultados nos simulados e a se sentirem mais confiantes para a avaliação oficial.

Ao observarmos os dados gerados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), mediante a avaliação SAEB, percebe-se uma média constante no desempenho das avaliações ao longo dos anos (Figura 1). No entanto, esses números não refletem os esforços realizados pelos professores em suas ações pedagógicas dadas suas condições de infraestrutura física, os sujeitos que nela estão envolvidos e os cenários apresentados em cada aplicação.

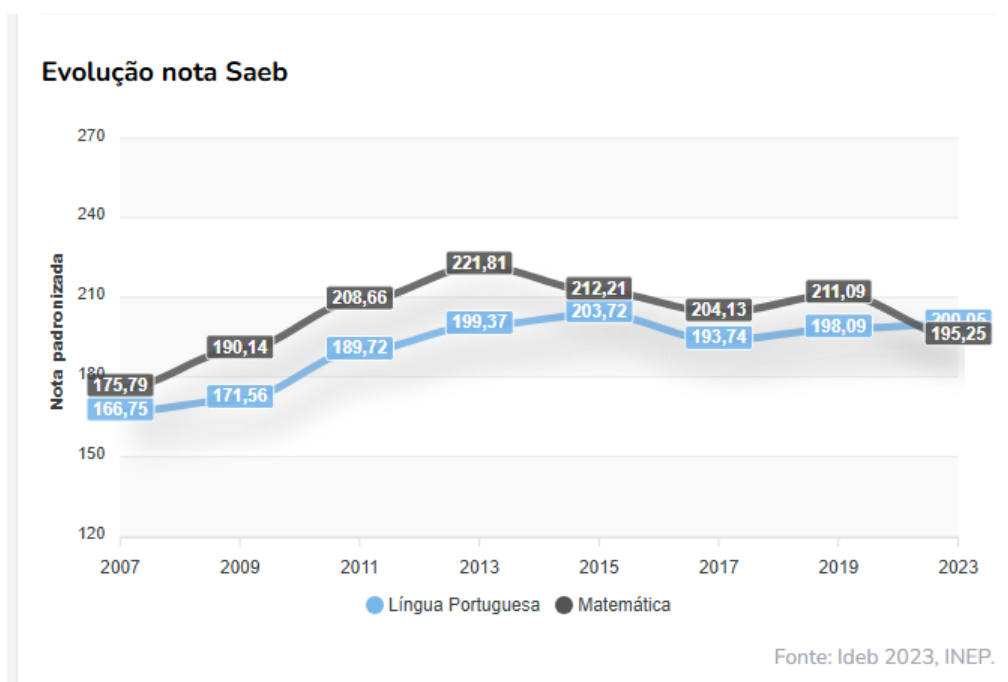


Figura 1- Evolução das notas no Saeb de 2007 a 2023 da escola

O mesmo se percebe pelos índices do IDEB (Figura 2), indicador gerado pela taxa de aprovação e média dos alunos na avaliação do SAEB que, mesmo com um pequeno grau de ascensão, pouco reflete os esforços realizados pela escola. Cabe ressaltar que o ano de 2021 não apresenta dados, pois o município não foi inscrito para as avaliações, não sendo possível gerar índices.

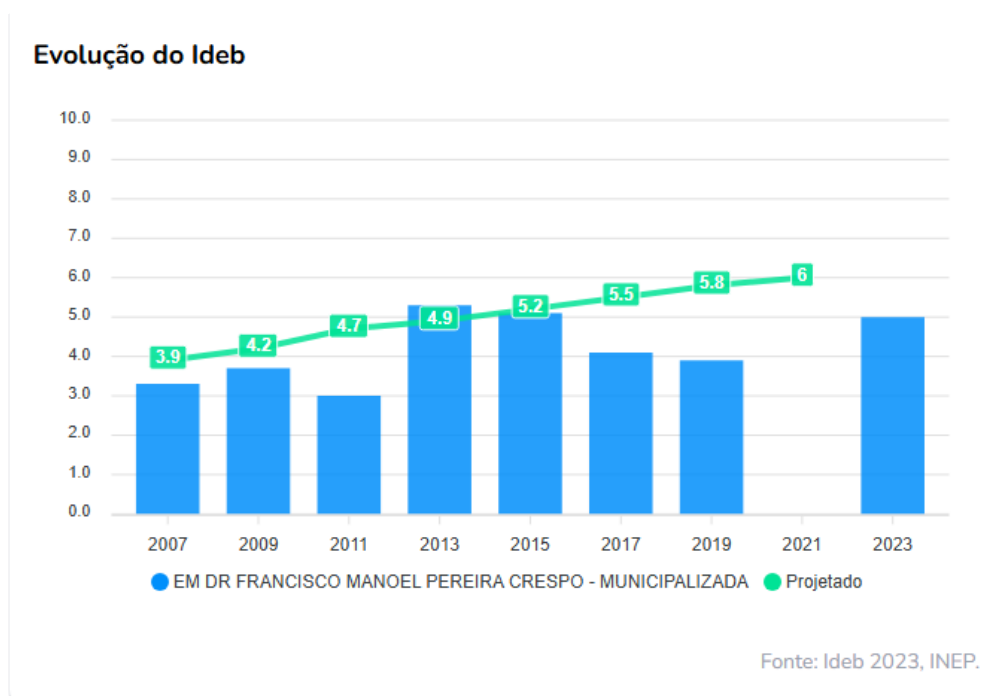


Imagem 2- Ideb da escola de 2007 a 2023

Mediante a reflexão sobre esses dados, percebe-se que a reorganização dos conteúdos, suas adequações frente ao que é cobrado nas avaliações padronizadas de

larga escala e a preocupação com o desempenho dos alunos nas avaliações tem sido o ponto focal da gestão educacional no município. Pedagogicamente, representa a inversão do processo, pois o currículo é que deveria direcionar e articular a perspectiva da avaliação e não o contrário. A inversão das prioridades resulta na redução do processo de aprendizagem a metas quantificáveis, limitando o papel do professor e sobrepujando valores caros ao processo formativo. Essa prática reproduz materiais padronizados e políticas regulatórias que reforçam uma visão tecnicista voltada ao cumprimento de indicadores em vez de ampliar a formação integral dos alunos. Além disso, há um uso seletivo das evidências na formulação das políticas. Além disso, há um uso seletivo das evidências na formulação das políticas. Novamente com Andrade (2023), os indicadores

(...) são elaborados conforme uma linguagem comutável com a do livre comércio, mas aplicada no âmbito estatal. (...). Sua característica fundamental seria substituir o debate político em torno de concepções valorativas de bem comum por números supostamente objetivos. (...), os indicadores seriam capazes de oferecer um “ideal lógico e fenomenológico” de como as relações humanas poderiam ser medidas sem a necessidade de modos de comunicação retóricos, ritualizados e performativo-deliberativos. (...) (ANDRADE, 2023).

Em muitos casos, os dados são mobilizados para justificar decisões já tomadas, desconsiderando contextos locais, escuta das comunidades escolares e saberes pedagógicos construídos na prática. O risco é reduzir a política educacional a um exercício técnico de mensuração, apagando sua dimensão ética, política e social. Em suma, é um passo arriscado, ora inconsciente, ora inconsequente, de valores de uma democracia para uma tecnocracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi refletir criticamente sobre os nexos entre o papel das Avaliações em Larga Escala e a abordagem das Políticas Públicas Baseadas em Evidências para tomadas de decisões governamentais. Fizemos ver que o emprego otimista de ambas tem validado critérios distorcidos de qualidade da educação, deturpando a natureza e os objetivos dos processos pedagógicos, e levado à deterioração no campo educacional nacional.

Os principais resultados indicam que, desde a década de 1990, com a Reforma do Estado e a influência de organismos internacionais, as ALE passaram a ocupar posição central na política educacional brasileira. A partir delas, o currículo foi reorganizado, e a BNCC se tornou o fio condutor dos conteúdos escolares, deslocando a avaliação de uma função diagnóstica e formativa para uma função reguladora e de controle. Como consequência, nota-se a intensificação do trabalho docente, a prática de treinamento para provas, a exclusão de alunos da Educação Inclusiva e o agravamento das desigualdades pelo ranqueamento entre escolas e redes.

Do ponto de vista teórico, este trabalho contribuiu para a perspectiva interdisciplinar articulando abordagens oriundas dos campos das políticas sociais, da história, da sociologia, da educação, bem como da epistemologia das políticas públicas. Essa composição teórica permitiu problematizar criticamente os conceitos de “evidência” e “qualidade”, demonstrando que tais noções, não são neutras e nem universais, mas sim resultado de disputas políticas e de poder que, como é bem sabido, atravessam o campo educacional. Essas disputas influenciam diretamente decisões relacionadas ao currículo, à organização das escolas e, em última instância, aos processos de democratização da educação.

Além disso, a análise evidenciou que a instrumentalização dessas categorias sob uma lógica neoliberal tende a invisibilizar experiências e saberes do “chão da escola”, contribuindo para a reprodução de desigualdades e para o esvaziamento das dimensões sociais e políticas da educação. Dessa forma, esta reflexão exploratória procurou oferecer aporte suficiente para seguirmos repensando os pressupostos epistemológicos e axiológicos das avaliações nas políticas públicas educacionais, de modo que elas promovam de fato a democracia, a justiça social e a transformação pedagógica, ao invés de reforçarem apenas imperativos técnicos (tecnocráticos) e gerenciais (gerencialistas).

Embora apresentadas como instrumentos para o aprimoramento e o progresso, as ALE e as PPBE podem estar aprofundando desigualdades, reduzindo a autonomia docente e subordinando o currículo à valores não tão democráticos quanto se acredita. Todas essas consequências indesejáveis se dão, frequentemente, em nome da garantia da eficácia, eficiência e efetividade por meio da objetividade, precisão e da neutralidade científica.

Enfim, não obstante o quão “puros e límpidos” sejam os valores, as virtudes, métodos e resultados vindos da ala tecnocientífica e das PPBE, as decisões finais sobre qualquer política pública serão políticas, democráticas e não tecnocráticas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009
- ANDRADE, Daniel Pereira. (2023). **Políticas públicas baseadas em evidências: um debate necessário**. *GV-EXECUTIVO*, 22(2). <https://doi.org/10.12660/gvexec.v22n2.2023.89258>
- BONAMINO, A; SOUSA, S.Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n. 2, p.373-388, abr/jun. 2012. DOI:<http://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 jul.1990.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 29/11/2024.
- BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em 29/11/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.
- CENEVIVA, Ricardo ... (et al.). **Avaliação escolar e uso de dados e evidências na educação brasileira**. In: KOGA, Natália Massaco ... (et al.). *Políticas públicas e usos de evidências no Brasil: conceitos, métodos, contextos e práticas*. Brasília: IPEA, 2022. P. 829 - 858.
- CERDEIRA, D. G. S; ALMEIDA, A. B. **Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, Goiás. Anais... Goiânia: Anped, 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar do neotecnicismo?** In: PINO, Ivany R.; ZAN, Dirce D. Pacheco e (Org.) *Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília, DF: Inep, 2013

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. **Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo**. Revista e-Curriculum, v. 11, n. 2, p. 376-392, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Escalas de proficiência do SAEB. Brasília, DF: INEP, 2020.

KOGA, Natália Massaco; (et al). **Políticas públicas e usos de evidências no Brasil : conceitos, métodos, contextos e práticas**. Brasília: IPEA, 2022.

MANCEBO, Deise. Indivíduo e Psicologia: Gênese e desenvolvimento atuais. In: MANCEBO, Deise; VILELA, Ana Maria Jacó. (ORG). **Psicologia Social: abordagens sociohistóricas e desafios contemporâneos**. 2. Ed. Rio de Janeiro, 2004

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação**. Educação & Sociedade, v. 36, p. 625-646, 2015.

PINHEIRO, M. M. S.. **Políticas públicas baseadas em evidências: uma avaliação crítica**. (Boletim de Análise Político-Institucional, 1). Brasília, DF: Ipea, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular**. Movimento: Revista de Educação. Faculdade de Educação – Programa de Pós – Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3. N.4.2016.

TOSTA, Késia Silva; NEY, Marlon Gomes; SILVA, Renata Maldonado da. **Reforma do Estado e políticas de avaliação da qualidade da Educação Básica no Brasil**. Educação UFSM, v. 45, 2020.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. **ALE e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação**. Temas & Matizes, Cascavel, v.12, n.23, p.127-143, jul./dez.2018.