

# Face(s) da avaliação da educação em tempos de incertezas

## *Face(s) of the educational evaluation in times of uncertainty*

### *Las caras de la evaluación de la educación en tiempos de incertidumbres*

---

EMILIA MARIA DA TRINDADE PRESTES  
MARIA DA SALETE BARBOZA DE FARIAS

**Resumo:** O texto discute os resultados e as aplicações das avaliações das políticas educacionais para elevar a qualidade de aprendizagem dos alunos da escola pública. Esta questão foi desenvolvida através de três eixos inter-relacionados. O primeiro questiona os resultados da avaliação educacional e sua relação com a qualidade da educação básica e o compromisso social da educação. O segundo trata da avaliação e sua reverberação na qualidade educacional da escola pública, e o terceiro reflete sobre a importância da escola pública em tempos de crises e de incertezas. Por fim, a conclusão reafirma a importância da escola pública para atender às demandas desta sociedade incerta e, também da importância de uma avaliação capaz de contribuir com a qualidade da educação e de novas aprendizagens orientadas para a promoção da cooperação, da humanização e da solidariedade internacional.

---

**Palavras chave:** Avaliação; políticas educacionais; novas aprendizagens.

**Abstract:** The text discusses the evaluations results and uses of the educational policies to raise the learning quality of the public school's students. This issue was carried out through three interrelated axes. The first one questions the results of the educational evaluation and its relation with the quality of basic education and the social commitment of education. The second axis deals with the evaluation and its reverberation in the quality of the public school education, and the third axis reflects on the importance of the public school in times of uncertainty and crises. Finally, the conclusion reassures the importance of the public school to meet the demands of this uncertain society and also the relevance of an evaluation which is able to contribute to the quality of education and new learning regarding the promotion for the cooperation, humanization and international solidarity.

---

**Keywords:** Evaluation; educational policies; new learning.

**Resumen:** El documento analiza los resultados de las evaluaciones y las aplicaciones de las evaluaciones de las políticas educativas para elevar la calidad del aprendizaje de los estudiantes en la escuela pública. Esto fue tomado a través de tres ejes interrelacionados. El primero se refiere a los resultados de la evaluación educativa y su relación con la educación básica de calidad y el compromiso social de la educación. El segundo se ocupa de la evaluación y su reverberación en la calidad de la educación pública. El tercero reflexiona sobre la importancia de las escuelas públicas en tiempos de crisis e incertidumbre. Por último, la conclusión reafirma la importancia de las escuelas públicas para las demandas de esta

sociedad incierta, como también de un tipo de evaluación capaz de contribuir con la calidad de la educación y un nuevo aprendizaje orientada a la promoción de la cooperación, de la humanización y de la solidaridad internacional.

---

**Palabras clave:** Evaluación; políticas de la educación; nuevas aprendizajes.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, avaliações internacionais em grande escala do sistema educativo comparam os rendimentos entre sistemas nacionais para fazer de suas conclusões uma poderosa arma de influencia sobre as políticas educativas de diferentes países. Um dos aspectos que nos interessa é discutir sobre o papel político e social que desempenha os resultados da avaliação das políticas educacionais para elevar a qualidade de aprendizagem daqueles alunos que majoritariamente tem na escola pública suas maiores demandas. A questão que se coloca é a seguinte: como os resultados da avaliação nas condições de incertezas imperantes tornam possíveis, no espaço escolar, o exercício da democracia orientada à promoção de aprendizagens e conhecimentos inclusivos e éticas?

Nos anos de 1990, quando a Conferência Mundial sobre Educação para Todos propôs uma visão ampliada da educação, o Brasil estava iniciando seu processo de consolidação da transição democrática através de acordos e recomposições das forças sociais nacionais e de imposições internacionais em consequência das transformações capitalistas. Nesse momento, os movimentos sociais brasileiros reivindicavam maior cidadania, mais políticas sociais, mais educação, mais escola e mais inclusão. O Banco Mundial igualmente, em âmbito internacional, enfatizava as necessidades de reformas educacionais para promover a inclusão e o desenvolvimento social, pondo ênfase no acesso e na melhoria da qualidade da educação.

O país entrou nesta mesma década com indicadores educacionais sofríveis. Cerca de 25% da população com mais de 15 anos era analfabeta e quase 75% da economicamente ativa – PEA, possuía uma média de escolaridade de apenas quatro anos. Somente 80% da população de 7 a 14 anos frequentava escola; a taxa de reprovação da educação básica era de 40% e a distorção entre idade/série era de 76%. Além disso, segundo Freitas (2009) não existiam indicadores nacionais de qualidade baseados no desempenho dos professores.

Passados quase 25 anos depois, o que foi que mudou no sistema educacional brasileiro e na qualidade de sua educação? Qual é a atual situação do ensino público? Que papel desempenha os indicadores na questão referente à equidade educacional?

No nosso entender, os indicadores internacionais de melhoria da qualidade educacional da escola pública, veem atuando nos processos de equidade da educação, através de constante jogo entre a ordem e a desordem, regularidade e o caos, previsibilidade e imprevisibilidade tornando a avaliação da educação um processo de múltiplas faces. Se por um lado, são susceptíveis de uma leitura centrada prioritariamente nos interesses dos grupos poderosos e na manutenção do seu *status* e no menosprezo da alteridade social, por outro também podem servir de uma leitura capaz de fortalecer a crítica, e contribuir para organizar as políticas públicas educacionais, melhorando a qualidade de seus processos inclusivos e equitativos. Talvez por isso seus significados e valores sejam objeto de múltiplas interpretações, pois ao mesmo tempo em que são capazes de estabelecer uma íntima conexão com o consumo educacional e a competitividade educativa, também propiciam o surgimento de políticas públicas conectadas com os ideais da escola democrática e de qualidade.

Para debater sobre estas questões, apresentaremos neste texto ideias orientadas por três eixos inter-relacionados: O primeiro problematiza a avaliação educacional, sua relação com a qualidade social da educação; o segundo trata da avaliação e sua reverberação na qualidade da escola pública e dos seus processos de conhecimento e aprendizagem; o terceiro reflete sobre a importância da escola pública de qualidade em tempos de crises e de incertezas e, por fim, apresentamos as nossas sínteses reafirmando a importância de uma necessária avaliação capaz de contribuir para a qualidade do processo educativo e de novas aprendizagens orientadas para a promoção da cooperação, humanização e solidariedade nacional e internacional.

## A AVALIAÇÃO E SEUS ESPELHOS

Quando a cultura da avaliação educativa se intensificou no Brasil nos anos 1990, a sociedade brasileira vivia uma situação de transição política e econômica. O país para enfrentar os novos padrões de produtividade e competitividade internacional e atender aos requisitos das demandas sociais nacionais tinha que garantir a universalização do acesso ao conhecimento, a escola à todas as pessoas, independentemente das suas diferentes características sociais, econômicas, culturais ou físico/biológicas. A avaliação educacional foi processo e produto desse momento confuso em que questões sobre as práticas avaliativas giravam em torno dos interesses e da utilidade desses resultados.

A natureza da avaliação era entendida de diferentes formas: como estratégia relacionada com a questão democrática e capaz de contribuir com a melhoria da educação (SAUL, FREITAS, PONTUAL Y KOYAMA, 2007);

como práticas subordinadas aos processos gerenciais para “uso da instituição e do governo” (BELLONI et al, 1998, p. 45); ou como forma de legitimar determinadas atitudes e interesses governamentais e privados, fossem nacionais e internacionais.

Mas, independentemente da interpretação, a gradual universalização da educação básica e a expansão do ensino em todos os níveis e modalidades exigiam informações e conhecimentos adicionais sobre as novas tendências da oferta educativa e da organização institucional e pedagógica do sistema escolar, o que fortaleceu a expansão e refinanciamento das instancias educativas e dos mecanismos de avaliação da educação.

Ao longo da criação do sistema de avaliação da educação brasileira, e apesar da crescente produção de dados educativos sobre sua qualidade, os investigadores brasileiros reconhecem que essas informações continuam sem responder não só a esta questão, mas também a referente a eficácia escolar. Alguns autores justificam esse fato à natureza transversal dos dados (ALVES e FRANCO, 2008) ou por necessitar de estudos qualitativos “com desenhos comparativos entre escolas com diferentes níveis de eficácia [...] e capazes de “revelar as potencialidades das escolas para atuar em favor de seus alunos” (GAMES, 2002, *In*: ALVES e FRANCO, p. 498); ou como coloca Llavador (2008) porque entendem que a avaliação ou os indicadores que medem a qualidade educativa desde da ótica de seus resultados, não podem captar a expressão da vida social para orientá-la à uma situação social mais justa.

Em princípio dos anos 2000, o Brasil aderiu aos programas de avaliação internacional a exemplo do *Programme for International Student Assessment* (PISA) e submeteu seu sistema educacional básico à avaliação através de indicadores homogêneos e unificadores. Os resultados dos exames realizados nos anos de 2006 e 2009 em que foi comparada a qualidade do ensino entre os países participantes, colocaram o Brasil nas 52<sup>a</sup> e 54<sup>a</sup> posições respectivamente. Em 2012, entre os 65 países comparados, o Brasil ficou em 58<sup>o</sup> lugar, exibindo claramente uma tímida melhoria em relação a posição ostentada no ano de 2006. (OCDE - Brazil Country Note, 2012)

Em um contexto em que saber ler, escrever e fazer conta fazem parte do acordo sobre os direitos humanos e as liberdades fundamentais, os resultados das avaliações anteriormente demonstrados indicam que os alunos brasileiros avaliados não pareciam dispor das habilidades em matemática e nem dominavam a leitura. Diante de tal cenário, que fazer? No Brasil, a insuficiência da qualidade da educação básica se revela nos altos índices de reprovação, na inadequação entre idade e anos de ensino, dos elevados índices da não permanência do aluno na escola e na persistência do analfabetismo.

O Censo Escolar da Educação Básica brasileira organizado no ano de 2012 pelo Instituto Nacional de Estudos e Investigação Anísio Teixeira - INEP, demonstrou com dados estatísticos que muitos alunos matriculados nas escolas do Ensino Fundamental, apesar dos anos de escolaridade, seguiam sem ler ou escrever, o que confirma que apesar da universalização do acesso “[...] as distorções idade/série permanecem como marca do sistema educacional brasileiro. No que se refere à faixa dos 15 aos 17 anos de idade, mais de 40% dos estudantes encontram-se ainda no Fundamental” [...] (<http://www.cartanaescola.com.br/single/show/318>). O censo mostrou ainda que mais de 40% dos jovens de idade aproximada aos 17 anos estavam cursando o Ensino Fundamental confirmando a inadequação idade/série (Censo Escolar/INEP 2013).

É indiscutível que entre os anos de 1990/2014 muitas transformações ocorreram na sociedade brasileira e nas demandas educacionais. Igualmente é inegável as ações organizadas pelo Estado para atendê-las. Neste período, as mudanças sociais que tornaram mais visíveis os processos de globalização políticos, econômicos e culturais, identificaram, por sua vez, novos desafios para a educação e para a escola, como por exemplo, fazer com que os alunos discriminados por fatores como classe social, raça, gênero e opção sexual, pudessem vencer as barreiras erguidas em torno das suas possibilidades de aprendizagens e aquisição de conhecimentos necessários para a participação social nesse novo momento.

Por tudo isso, opinamos que a crítica à avaliação ou a seus resultados, quer sejam nacional ou internacional, não devam se concentrar apenas na natureza de seus indicadores, mas, fundamentalmente, que a partir desses resultados, sejam definidas as prioridades educativas estabelecidas pelas políticas do Estado, para assumirem o compromisso social com a melhoria da qualidade da escola.

## A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

Um dos supostos da avaliação e seus indicadores é medir a qualidade da educação a partir da ótica de seus resultados. O que entendemos finalmente por qualidade de educação e como é possível medi-la? Young (2009), em um texto sobre a finalidade da escola, sugere que ela deveria capacitar os alunos para a aquisição de conhecimentos que, na maioria dos casos, não podem ser adquiridos em casa, na comunidade ou nos lugares de trabalho. Os baixos resultados da avaliação internacional sobre os conhecimentos dos alunos brasileiros em leitura, escrita e operações aritméticas e também ciências, como comentado, torna consensual entre governo, alunos, família, educadores e sociedade que a escola

pública necessita lograr uma melhor qualidade.

Até os anos 1970, aproximadamente, a escola pública era respeitada pelo seu ensino e se apresentava em toda América Latina como um polo que favorecia a socialização e o intercâmbio de saberes entre os grupos. Era considerada então como o principal espaço promotor de conhecimentos “poderosos”<sup>1</sup> e que também abria oportunidades de mobilização na sociedade, facilitando a inclusão e a participação social. Dessa escola, produto das reivindicações sociais das classes médias e das políticas dos estados nacionais e que não tinha seus conhecimentos postos à prova, saíram nossos atuais professores, médicos, investigadores, legisladores, profissionais exitosos e políticos. Sem saudosismos, podemos dizer que dela saímos muito de nós, mas nela não estão nossos filhos.

Aquela escola de característica para alguns elitizante, liberal e formadora de mentalidades sociais que restringiu suas finalidades aos interesses das classes médias e fechou o acesso e a permanência para as maiorias, parece não existir no Brasil atual. Hoje essa escola pública, acusada por sua “má qualidade” educativa, trocou seu universo e concentra cerca de 90% dos alunos de educação básica, a maioria oriunda das classes populares.

É essa a escola que está no centro dos grandes debates e disputas políticas e das demandas sociais em torno da inclusão, da diversidade e da justiça social. Todavia essa mesma escola pública, avaliada com índices negativos, é a que abraça alunos sem distinção de gênero, cor de pele, etnia ou preferência sexual, acolhe as crianças e jovens com problemas de deficiência, inclusive aquelas pessoas que estão privadas de liberdade. A tarefa é definir suas funções levando em consideração as necessidades dessas classes populares e garantir que as políticas públicas possibilitem uma instrução articulada com a participação social e o trabalho. Talvez a educação escolar não seja a solução para todos os problemas sociais como preconizava Freire nas suas mensagens educacionais. Para Delors (1999), a escola é um espaço de contradições em que o processo de educação formal joga um importante papel na ruptura das estruturas que mantêm a desigualdade social, as relações de poder e a exploração dos mais desmunidos socialmente.

Vivemos aqui um paradoxo. Se por um lado os resultados das avaliações nacionais e internacionais indicam que são as escolas públicas as que alimentam “o mapa dos indicadores” negativos da “qualidade educacional”, em contrapartida a esses baixos índices, por outro, é esta mesma escola pública que luta em favor

---

<sup>1</sup> Michel Young denomina de conhecimento poderoso, como sendo aquele que possibilita informações sobre a realidade contemporânea ou sobre as novas formas de pensar o mundo. É o autor do texto “Para que servem as escolas?” In: PEREIRA M. Zuleide e outros. *Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar*. Alínea: Campinas. São Paulo. 2009. p.46

da inclusão e da equidade, a que ajuda a reduzir o número de analfabetos e a que torna possível aumentar o número de crianças e jovens de 6 a 17 anos para serem escolarizadas na educação básica e encaminhadas ao ensino superior que tem triplicado o número de matrículas.

A escola pública brasileira é também a que possibilita a educação de jovens, adultos e idosos, lhes ajudando a descobrir um mundo novo e a mover-se nele. Assim, esta controvertida escola pública abarca de forma confusa e complexa, diferentes demandas sociais em favor da educação dos pobres, alinhados aos interesses econômicos defendidos pelo Banco Mundial, abrindo espaços para as políticas destinadas a melhorar a equidade – as políticas compensatórias. Mesmo que os indicadores meçam rasgos negativos sobre a “qualidade” do ensino básico, estes, resultados, contraditoriamente, abrem espaços para as críticas propiciando o surgimento de políticas e de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Numa sociedade em situação de vulnerabilidade, talvez, seja ela, no entender de Young (2009) a “única oportunidade dos alunos e alunas das classes menos favorecidas e marginais, de adquirirem conhecimentos poderosos que lhes tornem capazes de afastar-se, pelo menos intelectualmente, de suas circunstâncias locais e particulares” (p. 48-49).

## A CRISE DAS INCERTEZAS E AS UTOPIAS

Parece não existir desacordo sobre a impossibilidade de que os indicadores quantitativos e homogêneos expressem conceitos qualitativos tais como bem social, equidade e qualidade da educação. O mesmo não ocorre em relação às interpretações, uso e aplicações de seus resultados.

Apesar dos esforços e ajustes a que se vem submetendo o sistema educacional brasileiro e a educação administrada pelas escolas públicas no atual contexto, os dados apontam dificuldades e novos desafios a serem superados com vistas a atender as exigências dos indicadores das avaliações internacionais nos próximos anos em busca de melhores resultados. Na medida em que os resultados das avaliações têm sinalizado fragilidade das escolas e do seu ensino, paradoxalmente, é possível que se convertam em bandeira de luta de muitos movimentos sociais, despertando a consciência da sociedade. Com efeito, no caso das sociedades com condições sociais desiguais como a brasileira, as populações sentem dificuldades para manifestar mais sistematicamente seu descontentamento e exigir do Estado suas responsabilidades sociais, entre as quais se encontram a melhoria das oportunidades educativas.

Ao não haver atendimento sobre a melhoria da escola, sobretudo da pública, e que é frequentada por alunos de famílias pertencentes às classes

populares e com dificuldade para exercer o ativismo político, esta tenderá então a apresentar-se como “menos eficiente” para incorporar a “qualidade” do serviço escolar, inclusive para propiciar aos alunos as habilidades básicas para ler, escrever e dominar as operações aritméticas e os conhecimentos que Young (2009) denomina como “conhecimento poderoso”.

Considera-se, ainda que os processos de avaliação e seus resultados não são totalmente homogêneos e nem estáticos, mas incorporam oposições e conflitos, à comunicação, à negociação, à retórica e, portanto, não podem ser percebidos como puramente instrumentais, claros e não ambíguos.

Nos últimos anos o Brasil esteve pressionado, por diferentes motivos, para modernizar o seu sistema educativo e ampliar suas ações, onde se incluiu sua política de avaliação estendido a todos os níveis de ensino. Foi a partir dos resultados dessas avaliações que o governo brasileiro, aproveitando de uma conjuntura política e econômica favorável, procurou melhorar a escola e o ensino público, com vistas a ampliar o acesso e a permanência do aluno menos favorecido na escola, além de adotar outras medidas relacionadas com o financiamento, a gestão e a qualidade do ensino. Estas medidas, todas tendentes a possibilitar uma melhoria do que denominamos de qualidade educativa, estão conformadas por políticas destinadas ao acesso e ao rendimento escolar dos mais desfavorecidos: as políticas de equidade.

Mas o acesso e a permanência dos alunos das classes populares e que frequentam a escola pública, principalmente a educação básica, geralmente, não são suficientes para lhes modificar a sua situação de vida.

Então, podemos supor que a massificação da escola básica, ocorrendo em tempos de “riscos”, quando “o horizonte para a juventude se caracteriza pela precariedade” não resultou em benefício desejável para estes alunos. Recorremos a imagem usada por Hernandez (2007) quando diz que as crises e o aumento das desigualdades sociais veem transformando essa escola pública em uma “espécie de absurda “estação fantasma” de trens (ou seja, aquela estação de uma linha férrea abandonada, na qual já não circulam trens) onde a gente faz fila para obter uma passagem de trem que já não circula. Enormes filas para obter passagens que não levarão a nenhuma parte”. Mas, é difícil provar essa afirmação, pois esta “escola zumbi” é a mesma que é capaz de despertar nos seus “passageiros” a vontade de mudar; de buscar alternativas capazes de integrar crianças, jovens, idosos, homens e mulher na nova ordem do mundo e como afirma Gonzales (2010) “nela se posicionar”.

Uma das lições dos processos históricos é que nenhum sistema ou instituição possui regras políticas e morais suficientemente resistentes e imutáveis. Na realidade social fugidia das escolas públicas contemporânea, a vida se recria

e as aprendizagens que não se revelam nos melhores resultados ou nos melhores índices da avaliação, são capazes de se manifestarem em formas pedagógicas e políticas inovadoras. Essas escolas “vivas”, e muitas vezes invisíveis ao nosso olhar desatento e não crítico são aquelas capazes de assumir compromissos com as rupturas de uma situação desigual e injusta, fortalecendo os laços de solidariedade e as alternativas contra o fatalismo da reprodução, da reprovação ou da exclusão dos setores populares.

Como não podemos oferecer respostas contundentes sobre as nossas questões iniciais e que trataram de discutir sobre a relação entre avaliação, qualidade da educação e equidade, recordamos o que Ítalo Calvino (1990), em seu livro *As cidades invisíveis*, afirma que os lugares que Marco Polo descreve sofre a “refração” da memória, a duplicidade do espelho, a insaciabilidade do desejo, são ambíguas, representam sempre uma dupla cara que pode duplicar-se ao infinito. Tal imagem nos remete às “faces” da avaliação da educação e seus indicadores.

Estes como processos e instrumentos que tentam captar e explicar a realidade social são também ambíguos e “reduplicadores” de interpretações. Talvez a interpretação dos resultados da avaliação e os impactos provocados pela dinâmica social, assim como a interpretação das cidades de Calvino, requeiram aproximações e exploração das várias “faces” e das várias linguagens de seus habitantes, coisa impossível de conseguir tratando-se da avaliação da educação, de sua qualidade e finalidade.

Entretanto, vale lembrar que foram as descrições homogêneas e generalizantes de Marco Polo, em Calvino, formas de descrever e de comparar a riqueza e a beleza de cada cidade, as que possibilitaram a outros viajantes ultrapassar as fronteiras limitantes. Do mesmo modo, cremos que não serão as descrições e as condições das diferentes realidades educativas o que mais importa na educação, mas sim, o que poderemos construir com e para a sociedade a partir delas – os resultados obtidos pela escola pública e derivados das aplicações concretas das políticas educacionais, pois, como conclui Calvino “de uma cidade não aproveitamos suas sete ou setenta maravilhas, mas sim as respostas que ela oferece a nossas perguntas”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este texto afirmando que entendemos a questão da internacionalização e da equidade da educação, dos seus indicadores homogêneos ou normativos, tanto como uma relação de ordem como de desordem. Seus resultados como processos complexos, podem conduzir ao caos e gerar desordens no sistema sócio-educacional; mas, igualmente, podem provocar uma

nova ordem e conduzir a novas realidades.

Se os indicadores homogêneos e globais da avaliação traduzem os resultados educacionais de forma macro e distanciados dos contextos locais que os identificam; também, podem desestabilizar os sistemas políticos nacionais responsáveis pela organização educacional, possibilitando outros processos organizativos e uma nova ordem.

É importante reconhecer que as implicações sociais, políticas, econômicas e ecológicas das atividades de avaliação, não estão apenas subordinadas aos interesses particulares dos grupos dominantes, não só reforçam e legitimam as desigualdades das condições de competição dos países, das escolas e dos coletivos humanos, mas, que, de maneira análoga, também refletem demandas e necessidades de grupos minoritários e excluídos. Estes resultados, paradoxalmente, são também capazes de abrir espaços para subverter a ordem dominante das jovens democracias, como a brasileira, e fazer possível a construção de um novo pensamento; a construção e reconstrução de mentalidades e realidades novas, inclusive da construção de realidades educativas menos excludentes e mais equânimes.

Ainda quando o mundo tenha se tornado intensamente complexo e a atual busca da felicidade se relacione com o consumo no qual a educação não há escapado (GONZÁLEZ, 2010, LLAVADOR, 2008), a luta contra a pobreza, as desigualdades e discriminação por meio da educação deve continuar sendo parte da construção dos relatos históricos: as aprendizagens. Se os resultados da avaliação internacional da educação produzem questionamento sobre a qualidade dessas aprendizagens; é, talvez, possível que também sirvam de alerta para tornar os processos educativos mais vinculados aos anseios da população. Talvez os resultados dessas avaliações, provocadores de críticas e indignações, de forma contraditória e complexa, sirvam para pressionar governos e grupos a oferecer oportunidades de acesso e de aprendizagens com qualidade a todas as pessoas, independentemente da sua condição social ou da instituição escolar onde estudem. Hoje, já se tem informação que muitas políticas educacionais estão contemplando diferentes grupos (crianças, jovens, adultos e idosos; imigrantes, ciganos, nômades, refugiados, deficientes, privados da liberdade, entre outros), até recentemente esquecidos. Isto é, inquestionavelmente, um avanço!

Oferecer oportunidades de aprendizagens ajustadas às demandas internacionais contemporâneas é importante; Mas, também é importante que essas aprendizagens contemplem as demandas individuais dessas pessoas que, independentemente dos resultados da avaliação internacional, buscam formação e aprendizagens que se ajustem as suas necessidades sociais, familiares, afetivas e de trabalho. Talvez, em um futuro próximo, essas avaliações internacionais

levem em conta que a qualidade do processo educativo também são incluem aprendizagens para a promoção da cooperação, humanização e solidariedade nacional e internacional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil. Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *In*: NIGEL, B.; SOARES, J.F. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG,. 2008.

ALVES, F. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras**. Tendência, contextos e desafios. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados. Coleção. Polêmicas de Nossos Tempos,1997.

BELLONI, I. *et al.* **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, Coleção. Questões da Nossa Época, 2000.

LAVADOR, J.B.¿ **Indicadores alternativos o alternativa a los indicadores**. Algunas reflexiones sobre política educativa. mimeo. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação**. – CONAE. 2010. Construindo o Sistema Nacional de Educação Articulado de Educação. Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégia de Ação.Relatório da Plenária Eixo VI. 2010

CALVINO, Í. **As cidades invisíveis**. Companhia das Letras: São Paulo,1990.

FREITAS, D. N. T. de.**Avaliação da educação básica no Brasil**. Autores Associados: Campinas, São Paulo, 2007.

HERNÁNDEZ, F. J. i D. **Cambios en la educación y la formación y conflicto de clases sociales**. Conferência para alunos da graduação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. (mimeo.) 2007.

González, O. C. **El diseño y la publicidad en las sociedades contemporáneas**, 2010 (copia inédita).

Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación (2006): **Revista de educación**. PISA. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. (Número extraordinario. Marzo. INECSE, Ciempozuelos, Madrid).

UNESCO: **O desafio da alfabetização global**. Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012. (UNESCO)

PRESTES, E. M. T. **A relação entre educação de jovens e adultos e as propostas de desenvolvimento na América Latina e Caribe**: Comentários a partir da VI CONFINTEA. (texto sometido a publicação). 2010.

SAUL, A. M. F.; José Cleber de, Pontual, Pedro de Carvalho y Koyama, Sérgio Mikio. A avaliação do Plano Nacional de Qualificação – PNQ: construindo referências, en: Oliveira, Roberto Veras (dir). **Novo momento para as comissões de emprego no Brasil**. Sobre as condições da participação e controle sociais no sistema público de emprego em construção. (V.I. São Paulo: A+ Comunicação). 2007.

Ireland, T.D. **Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009)**: Um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional, 2009. (cópia)

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *In*: Pereira M. Zuleide e *all* **Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar**. Alínea: Campinas, 2009. p. 37-54).

<http://www.cartanaescola.com.br/single/show/318> acesso 04 de novembro de 2014.

---

**EMILIA MARIA DA TRINDADE PRESTES** é doutora em Estudos Latino-americanos pela Faculdade de Ciências Políticas e Sociais, da Universidade Nacional Autônoma do México – UNAM e professora/pesquisadora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: prestesemilia@yahoo.com.br

**MARIA DA SALETE BARBOZA DE FARIAS** é doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora/pesquisadora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: runasluz@gmail.com

*Recebido em agosto de 2014  
Aprovado em setembro de 2014*