

... **Coleção UAB–UFSCar**

..... **Pedagogia**

· Ana Beatris Lia Vaccari  
· Márcia Regina Onofre

· **Educação e Avaliação**

· das políticas às práticas





# **Educação e Avaliação**

das políticas às práticas



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

**Vice-Reitor**

Adilson J. A. de Oliveira

**Pró-Reitora de Graduação**

Claudia Raimundo Reyes

**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline M. de M. R. Reali

**Coordenação SEaD-UFSCar**

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Glauber Lúcio Alves Santiago

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Vânia Paula de Almeida Neris

**Coordenação UAB-UFSCar**

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

**Coordenadora do Curso de Pedagogia**

Fabiana Braga Marini

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

[www.uab.ufscar.br](http://www.uab.ufscar.br)

[uab@ufscar.br](mailto:uab@ufscar.br)



**EdUFSCar**

**Conselho Editorial**

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

**Secretária Executiva**

Fernanda do Nascimento

**Diretor da EdUFSCar**

Oswaldo Mário Serra Truzzi

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

[www.editora.ufscar.br](http://www.editora.ufscar.br)

[edufscar@ufscar.br](mailto:edufscar@ufscar.br)

**Ana Beatris Lia Vaccari**  
**Márcia Regina Onofre**

# **Educação e Avaliação**

das políticas às práticas

São Carlos



**EdUFSCar**

2013

© 2010, Ana Beatris Lia Vaccari e Márcia Regina Onofre

### **Concepção Pedagógica**

Daniel Mill

### **Supervisão**

Douglas Henrique Perez Pino

### **Equipe de Revisão Linguística**

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Daniela Silva Guanais Costa

Gabriela Aniceto

Letícia Moreira Clares

Luciana Rugoni Sousa

Sara Naime Vidal Vital

### **Equipe de Editoração Eletrônica**

Izis Cavalcanti

### **Equipe de Ilustração**

Maria Julia Barbieri Mantoanelli

### **Capa e Projeto Gráfico**

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

### **Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V114e	Vaccari, Ana Beatris Lia. Educação e avaliação : das políticas às práticas / Ana Beatris Lia Vaccari, Márcia Regina Onofre. -- São Carlos : EdUFSCar, 2010. 67 p. – (Coleção UAB-UFSCar).  ISBN – 978-85-7600-217-8  1. Avaliação educacional. 2. Processo avaliativo. 3. Avaliação escolar. 4. Políticas nacionais. I. Título.  CDD – 371.26 (20 <sup>a</sup> ) CDU – 371.26
-------	--

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>UNIDADE 1: Avaliação: uma breve discussão sobre as concepções pedagógicas e os significados da avaliação</b>	
1.1 Primeiras palavras .....	11
1.2 Problematizando o tema .....	11
1.3 As concepções pedagógicas e o significado da avaliação.....	12
1.4 Retomando os questionamentos sobre avaliação.....	20
1.5 Considerações finais .....	24
1.6 Estudos complementares .....	24
<b>UNIDADE 2: Políticas de avaliação da educação: desafios e perspectivas</b>	
2.1 Primeiras palavras .....	29
2.2 Problematizando o tema .....	29
2.3 Políticas de avaliação da educação no Brasil .....	30
2.3.1 Avaliações da Educação Básica .....	31
2.4 Considerações finais .....	37
2.5 Estudos complementares .....	38

## **UNIDADE 3: Avaliação da aprendizagem: concepções e implicações**

3.1 Primeiras palavras .....	43
3.2 Problematizando o tema .....	44
3.3 Contexto atual .....	47
3.3.1 Concepções e vertentes: diagnóstica, formativa e mediadora .....	48
3.3.2 Formas de organização do sistema: progressão continuada e ciclos .....	55
3.3.3 As dimensões do compromisso do(a) professor(a) .....	59
3.4 Considerações finais .....	61
3.5 Estudos complementares .....	61
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>63</b>

## APRESENTAÇÃO

Acreditamos que a avaliação é um processo de fundamental importância na construção das relações e interações entre professores e alunos e que, portanto, deve ser compreendida numa perspectiva formativa, diagnóstica e mediadora. Nesta obra, optamos discorrer sobre a pertinência e relevância de focar a avaliação com a finalidade principal de propiciar e convidar educadores e educandos a um exercício de autocompreensão, motivando-os a aprofundarem as discussões sobre esse processo que vem sendo construído, no atual momento histórico, sob várias óticas, perspectivas e contradições provenientes de diferentes discursos e práticas.

Nesse sentido, buscamos apresentar tais discussões, enfocando, primeiramente, as concepções pedagógicas e significados da avaliação, abordando, em um segundo momento, as políticas de avaliação nacional e, por fim, abrindo um debate sobre as repercussões desses processos na escola.

Na primeira unidade, o enfoque sobre a avaliação é realizado por meio de uma breve discussão sobre as concepções pedagógicas e os significados do processo avaliativo. Complementando essas discussões, a segunda unidade aborda as políticas de avaliação da educação no Brasil, enfatizando os princípios e objetivos da avaliação institucional e as avaliações da educação básica, apontando os desafios e perspectivas do processo. A terceira unidade encerra as discussões, mas inaugura questionamentos e reflexões a respeito da avaliação da aprendizagem no espaço escolar, defendendo uma perspectiva formativa e mediadora com vistas ao entendimento da situação atual frente às políticas de progressão continuada e aos ciclos de ensino, buscando a compreensão do papel do professor e o seu compromisso com a qualidade do ensino no país.

Nosso intento é, portanto, contribuir para a formação do(a) futuro(a) professor(a), oferecendo a possibilidade de discussão sobre o tema e enfatizando a necessidade de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Tal objetivo pode se dar por meio de leituras e apontamentos que lhes permitam repensar as práticas avaliativas, que acontecem no interior da sala de aula, permeadas por um sistema mais amplo, visando um debate coerente e emergencial de todos os segmentos em prol da verdadeira qualidade do ensino.

Convidamos todos(as) a trilharem um caminho de reflexão, pesquisa e comprometimento por meio das leituras que o livro venha a suscitar.

Um forte abraço a todos!





# UNIDADE 1

Avaliação: uma breve discussão sobre  
as concepções pedagógicas e os  
significados da avaliação



## 1.1 Primeiras palavras

Esta unidade tem como objetivo retomar e complementar considerações teóricas que envolvem questões sobre a avaliação. A avaliação, presente em todas as atividades do dia a dia, de modo formal ou informal, constitui parte inevitável da atividade humana. Julgar, comparar, ou seja, avaliar faz parte do nosso cotidiano. No contexto escolar, essa prática está formalmente organizada e sistematizada, realizando-se de acordo com objetivos escolares que refletem valores e normas sociais (CHUEIRI, 2008).

Independentemente do nível de ensino, a avaliação não existe por si mesma, ela está a serviço de um projeto ou de um conceito teórico. Para Caldeira (1997), a avaliação escolar é um meio e não um fim em si, está delimitada por uma teoria e por uma prática pedagógica, portanto não se constitui numa atividade neutra ou destituída de intencionalidade. Impregnado de um olhar intencional, e a partir de uma dada concepção de mundo e de educação, o professor, na condição de avaliador, atribui sentidos e significados à avaliação e, portanto, resta-nos investigar quais concepções pedagógicas influenciam a atual prática da avaliação escolar no contexto educacional.

Esta unidade se propõe ainda a resgatar o sentido da avaliação nas concepções pedagógicas dominantes no contexto escolar a partir do século XVI e, posteriormente, analisar em que medida tais concepções ainda estão presentes na prática avaliativa. Observando que essas práticas vêm ocorrendo desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal e encontra ainda muitos adeptos no âmbito educacional, convidamos os leitores a repensarem-nas. Conforme Hoffmann (2005), cultuam-se fantasmas na educação: os outros, o sistema, os políticos, o passado.

Este livro se configura num convite para derrubar barreiras, ousar, fazer a diferença, pensar e agir diferente em relação à avaliação, andar para frente.

## 1.2 Problematizando o tema

Os questionamentos destacados mostram que a avaliação tem sido objeto de muitas discussões no campo educacional e um problema central para a escola ou para a Pedagogia em geral.



Em nome da qualidade, da eficiência e da eficácia do sistema educacional, que nem sempre são discutidas com clareza com os profissionais da educação, a avaliação tornou-se o cerne da educação escolar. Numa era de “prestação de contas”, a pressão para que se avalie a tudo e a todos provocou uma corrida em busca da avaliação, como se esta fosse a panaceia para todos os males. Multiplicaram-se as avaliações no sistema educacional: avaliação da aprendizagem dos alunos, avaliação do desempenho dos professores, avaliação das escolas, avaliação dos projetos educacionais, avaliação dos currículos, etc.

Não podemos negar que a avaliação permite a compreensão e resolução dos vários problemas que afetam os sistemas educativos contemporâneos, entretanto, questionar um *status quo* pedagógico, no qual a discriminação e a segregação de milhares de alunos ainda vigora, é um imperativo ético e político.

### **1.3 As concepções pedagógicas e o significado da avaliação**

O termo avaliação deriva do termo latim *valere*, que significa valorar e implica na ação de testar, medir ou atribuir valor a alguma coisa. Por se tratar de uma palavra de bastante elasticidade, autores que tratam do tema distinguem duas maneiras de avaliar: avaliação informal, no sentido “lato”, inerente à atividade humana e avaliação formal, no sentido “estrito”, representante de uma ação complexa que requer procedimentos científicos e pressupostos teórico-metodológicos, com sistematização, credibilidade e fidedignidade da informação (CAVALCANTI, 2001).

Iniciando a discussão, afirmamos que, para entender o termo avaliação, devemos conceber sua amplitude de significados, afinal, ao avaliar a efetivação de uma série de procedimentos didáticos, de caráter múltiplo e complexo. Representa um grande equívoco denominar de avaliação: testes, provas, exercícios, boletins, fichas e relatórios. Os métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, em concepções sobre educação, sobre o homem e sobre a sociedade. Práticas avaliativas autoritárias podem mutilar o desejo de aprender, e esse não deve ser o sentido da avaliação (HOFFMANN, 2005). O

debate sobre as concepções de avaliação e as articulações políticas, sociológicas e educativas que envolvem o processo de avaliação pode levá-la a se constituir numa atividade a serviço do conhecimento. A reflexão que iniciamos, mesmo que de forma sucinta, deverá permitir o repensar do significado da ação avaliativa.

A maioria das discussões em torno desse tema se detém na tentativa de definir seu significado.

Hoffmann (2003) destaca que muitos estudiosos estabelecem críticas e traçam paralelos entre ação avaliativa e diferentes manifestações pedagógicas, sem apontar caminhos viáveis ao professor que, muitas vezes, aponta aos alunos as falhas do processo. Para a autora, esses estudos não consideram os reflexos da formação prática e avaliativa desses profissionais. A contradição entre o discurso e a prática e a ação classificatória e autoritária se explica, muitas vezes, a partir da concepção de avaliação do educador, consequência de sua história de vida como aluno e docente. A consciência de que a nossa trajetória como aluno e professor influencia nossa prática avaliativa é importante para evitarmos a reprodução da arbitrariedade e do autoritarismo que sofremos durante o processo de formação (HOFFMANN, 2003). Para Hoffmann (2003), a premissa básica e fundamental para a reconstrução da prática avaliativa é a postura do questionamento, ou seja, a avaliação deve ser a reflexão transformada em ação que, conseqüentemente, nos impulsiona para novas reflexões.

Resgatando os significados de avaliação das concepções pedagógicas no contexto escolar, iniciaremos com as práticas exercidas a partir do século XVI, convencionalmente chamadas de *pedagogia tradicional*, nas quais avaliação e exame se equivaliam.



Utilizada nos colégios católicos da Ordem Jesuítica e em escolas protestantes, a prática dos exames atingiu o apogeu com a consolidação da burguesia. Segundo Luckesi (2010), a escola brasileira, pública e particular, em todos os

níveis de ensino, pratica exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem. Para o autor, que denomina essa prática de pedagogia do exame, as práticas nacionais de avaliação (ENEM, SINAES) reforçam a cultura do exame e não a cultura da avaliação. Mesmo reconhecendo a necessidade dos exames em situações que exijam classificação (concursos), na sala de aula deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem (LUCKESI, 2010). O grande equívoco dos professores é denominar os exames de avaliação.

O exame é fruto de uma pedagogia que se compromete com a sociedade burguesa, na qual ações como “constatar” e “excluir” são processos vitais para garantir o *status quo*. Portanto, a avaliação que só constata, na essência já não é avaliação.

Professores, professoras, escolas, sistemas de ensino dizem que estão praticando avaliação – assim, existem dias de avaliação, práticas de avaliação, sistemas de avaliação [...] –, porém, efetivamente, são dias de exames, práticas de exames, sistemas de exames, ou seja, somos traídos por hábitos que já passaram para nosso inconsciente e atuamos automaticamente, sem nos perguntarmos sobre o verdadeiro sentido daquilo que estamos fazendo. Inconscientemente, ‘examinamos’, porém dizemos que ‘avaliamos’ (LUCKESI, 2010, p. 5).

Avaliar é realizar o diagnóstico de uma experiência para reorientá-la e obter um melhor resultado, por isso é diagnóstica e inclusiva, ao contrário do exame, que é classificatório, seletivo e, conseqüentemente, excludente (LUCKESI, 2010). Para Hoffmann (2003), a nota ou o conceito são conferidos aos alunos, sem interpretação. Tais sentenças periódicas resultam no antagonismo entre professor e aluno, que produz sofridos episódios de avaliação: “sentenças irrevogáveis, juízes inflexíveis, réus, em sua maioria, culpados” (HOFFMANN, 2003, p.17-18). A lógica do exame não permite a observação do processo ensino e aprendizagem e a nota é assumida como uma informação relevante sobre as qualidades do sujeito tratado como objeto de análise (ESTEBAN, 2002).

Os métodos de avaliação e a realidade escolar provocam dúvidas e têm instigado a reflexão de muitos profissionais da educação. Esse tema, embora não seja recente, ainda é tratado de forma superficial na maioria dos cursos de formação. Pouco se discute sobre o acompanhamento da aprendizagem, menos ainda sobre as formas de registros do desempenho escolar (notas, conceitos). Concordamos com Hoffmann (2005) quando afirma que essa é uma discussão pelo avesso, pois o registro representa apenas a ponta do *iceberg*.

Outra concepção de avaliação que se destaca é a de medida do desempenho escolar.

Medir para avaliar



A avaliação como processo de medida originou-se a partir dos estudos de Thorndike, século XX, nos Estados Unidos, com o desenvolvimento de testes educacionais padronizados que mediam habilidades e aptidões. Para Álvarez Méndez (2002), esse procedimento presta-se à seleção, à classificação e à distribuição, de acordo com os resultados em diferentes níveis ou meios educativos. O Quociente de Inteligência (QI) que tais testes mediam poderia ser uma amostra de tamanho artificial. Nesse período, a Psicologia passa a contribuir com a avaliação educacional sob dois ângulos: o primeiro se refere aos testes psicológicos e testes de inteligência, tal possibilidade de mensuração do comportamento expandiu a cultura desses procedimentos e medidas à educação. O segundo ângulo refere-se à psicologia comportamental sobre a aprendizagem, considerando que a mesma poderia ser quantificada, medida (CHUEIRI, 2008).

A pedagogia tecnicista se fundamenta em tais estudos, conceituando a avaliação como uma sistemática de dados por meio dos quais se determinam mudanças de comportamento e em que medida elas ocorrem. O rendimento do aluno é comprovado com base nos objetivos comportamentais predefinidos, reduzindo a avaliação a uma medida. De acordo com Hadji (2001), medir é atribuir um número a um acontecimento ou objeto, conceito enraizado na mente de muitos professores e alunos. A confiabilidade nas medidas de eficiência dificulta a superação dessa concepção. Reduzir a avaliação à medida ou à prova representa aceitar a infalibilidade desses meios como instrumentos de medida e desconsiderar a subjetividade do avaliador. A avaliação quantitativa se organiza como um processo de controle da aprendizagem e fomenta o individualismo e a competição. Para



Esteban (2002), aprender na perspectiva quantitativa não é tão importante como alcançar bons resultados. A nota, que não tem relação com o processo ensino e aprendizagem, passa a ser um estímulo que nem sempre está relacionado com a ampliação do conhecimento. Hoffmann (2005) destaca que o equívoco do sistema educacional está em transformar a aprendizagem em necessária, obrigatória, com o “aprender” sempre voltado para algum motivo: para passar de ano, para passar no vestibular, para ter uma profissão. Pais, professores e sistema educacional transformam o aprender em competição: para ser melhor que o outro, para tirar nota melhor e não necessariamente adquirir conhecimento. Para retomar o prazer de aprender será preciso tomar outro rumo em educação e avaliação, eliminando o “espectro de competição feroz, de valor funcional, de aprender/produto, de saber/prêmio”, que o sistema educacional inculcou nos alunos e nos profissionais da educação (HOFFMANN, 2005, p. 36).

A letra da música *Estudo Errado*, do cantor Gabriel, o Pensador, retrata um sistema de avaliação educacional voltado para a mensuração/quantificação, quase sempre desvinculado da importância e do prazer da aprendizagem:

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
Decoreba: esse é o método de ensino  
Eles me tratam como ameoba e assim eu não raciocino. Não aprendo as causas e consequências, só decoro os fatos. Desse jeito até história fica chato.  
Então eu fui relendo tudo até a prova começar  
Voltei louco pra contar:  
Manhê! Tirei um dez na prova  
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova  
Decorei toda lição  
Não errei nenhuma questão  
Não aprendi nada de bom  
Mas tirei dez (boa filhão!)  
(GABRIEL, O PENSADOR, 1995).

Uma das visões mais tradicionais que a avaliação assume no contexto escolar é a da classificação ou regulação. A avaliação é associada, na escola e entre as escolas, à criação de hierarquia de excelência. Alunos e escolas são comparados e classificados por meio das avaliações que vêm sendo introduzidas nos sistemas educativos



De acordo com Romão (2007), a avaliação classificatória prevê a verificação de performances para classificar em um ranking, separando os competentes dos incompetentes, com objetivo de excluir, sem conotação negativa ao termo. A avaliação, na maioria das escolas consiste, exclusivamente, em aplicar provas. Ignora-se o papel do avaliador, não se explica os desvios aos objetivos do currículo e se demonstra a crença na neutralidade do ato de avaliar.

Insistimos em chamar de avaliação uma situação estanque em que o aluno “interrompe” o seu processo de aprendizagem para mostrar o que aprendeu de forma pontual. Ignorando passado e futuro nessa situação, o que vale é o presente para sabermos o que o aluno sabe agora. A classificação, característica desse processo, separa os que aprenderam dos que não aprenderam, os que obtiveram sucesso dos que fracassaram.

Para Furtado (2007), a avaliação não pode ser uma “fotografia”, deve ser um “filme” que leva em conta a história do aluno e da instituição de ensino. Não deve se preocupar em classificar, mas sim em diagnosticar para agir e se constituir numa avaliação inclusiva:

[...] A avaliação não deve ser vista como uma ferramenta disciplinadora de falso poder, mas como parte do processo ensino-aprendizagem. Diferencia-se do teste de conhecimento porque representa um olhar global sobre uma ação e utiliza-se de vários instrumentos. Avaliação não é uma foto, mas sim, um filme (FURTADO, 2007, p. 86).

Vasconcellos (2001) aponta cinco consequências da avaliação classificatória e, portanto, excludente:

[...] do ponto de vista estritamente pedagógico, ela provoca a não aprendizagem, porque o aluno fica mais preocupado em tirar nota do que em aprender [...] Do ponto de vista psicológico, os estragos são enormes [...] Só para citar um exemplo bem concreto: existe criança que passa a ter mais prazer em ver o coleguinha ir mal do que ele ir bem [...] do ponto de vista econômico, o dinheiro que é gasto com reprovações e evasões poderia ser aplicado em educação de crianças que estão fora da escola [...] um efeito político: esse tipo de avaliação acaba levando o sujeito àquela posição de passividade. É um “pacato cidadão” (VASCONCELLOS, 2001).

Segundo Esteban (2002), o controle e a classificação dos indivíduos de acordo com modelos estandardizados tentam homogeneizar comportamentos, conhecimentos, atitudes, consolidando a “concepção de unicidade de significados”. Tenta eliminar diferenças e contradições. O projeto de avaliação, em suas práticas, demarca uma concepção que faz a associação entre aprendizagem, memorização e repetição do ensinado.

Mesmo sob o discurso da qualidade da educação, podemos verificar que a avaliação educacional atende a necessidade de selecionar e excluir.

A dicotomia entre erro e acerto, conhecimento e ignorância, saber e não-saber, forte e fraco, capaz e incapaz, maduro e imaturo, bom e ruim é assumida como fio condutor da atividade escolar. A avaliação, demarcando as fronteiras, facilita o isolamento dos sujeitos. A avaliação classificatória, com intenção de hierarquizar e selecionar, tendo como fundamento a homogeneidade, a competição e a exclusão, atua na ótica da negação: negação do outro, do diferente, de suas práticas, de seus saberes, de suas formas de vida, de seu contexto cultural, de sua realidade social, negação do diálogo, negação das múltiplas possibilidades (ESTEBAN, 2002, p. 103-104).

A lógica da avaliação praticada no sistema educativo brasileiro resulta do modelo de sociedade que defendemos. Mudar essa prática exige compromisso social com um modelo mais justo de sociedade que promova o bem de todos, com prevalência dos direitos humanos.

Reagindo às concepções tecnicista e quantitativa de avaliação, surgem críticas sobre os modelos de avaliação desenvolvidos no sistema educativo e surge um grande interesse sobre a perspectiva da avaliação qualitativa.



Para Saul (1988), na concepção qualitativa de avaliação há preocupação em compreender o significado de produtos complexos, por isso, esse tipo de avaliação incorpora técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo. A avaliação qualitativa ultrapassa a avaliação quantitativa, sem dispensá-la. A quantidade é apenas uma das dimensões da qualidade.

Para Demo (1995), não faz sentido desprezar o lado da quantidade na avaliação, pois qualidade não é a contradição lógica de quantidade. A avaliação qualitativa que souber cercar-se inteligentemente da base empírica terá ganhos efetivos no processo avaliativo.

A qualidade, como atributo mais amplo, é valor e condição das coisas e das pessoas. Em termos de rendimento escolar, qualidade se expressa em

estratégias de cálculo, formas de expressão, profundidade de argumentação, criatividade, originalidade de idéias, maneiras de sentir e de agir dos estudantes. Aspectos complexos que não podem ser relatados através de números (HOFFMANN, 2005, p. 50).

Hoffmann (2010) ressalta a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encoraja a reorganização do saber, uma reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. A avaliação, enquanto relação dialógica, concebe o conhecimento como a apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, exigindo uma relação epistemológica do professor com o aluno. A partir dessa concepção, o diálogo não se processa, obrigatoriamente, por meio da comunicação verbal, ele é mais amplo e complexo.

A avaliação mediadora exige registros de natureza qualitativa que são a referência essencial, os elementos mediadores do replanejamento da ação educativa, tanto em relação ao grupo quanto em relação a cada aluno. Os números e conceitos não oferecem essa diferenciação e homogeneizam a

ação pedagógica. As observações e os registros resultam em intervenções pedagógicas pertinentes.

Qualidade da aprendizagem dos alunos se descreve, se explica com comentários, argumentos, dados, fatos, datas, impressões de quem escreve. Relatos que [...] estão sempre abertos a dúvidas, a contraposições, a complementações e críticas (HOFFMANN, 2005, p. 51-52).

Podemos concluir, parafraseando Gadotti (1984), que a avaliação não é um processo técnico, mas também uma questão política, podendo se constituir num exercício autoritário do poder de julgamento ou num projeto em que o avaliador e o avaliado sofrem e buscam uma mudança qualitativa.

## 1.4 Retomando os questionamentos sobre avaliação

Retomemos os questionamentos realizados no início desta unidade.



A primeira questão que orienta um processo avaliativo é definir por que motivo realizamos a avaliação. Esse questionamento permite refletir sobre nossas intenções, sobre nosso papel, os limites da nossa ação e as condições de que dispomos para interferir na educação.

A legislação educacional brasileira estabelece os propósitos da avaliação do rendimento escolar no artigo 23 da Lei 9.394/96, item V, apontando a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos e dos resultados ao longo do período em detrimento de eventuais provas finais; a possibilidade de aceleração de estudos dos alunos com atraso escolar; a possibilidade de avanço nos cursos e séries mediante verificação do aprendizado; o aproveitamento dos estudos concluídos com êxito e a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo em casos de baixo rendimento escolar.

Na análise de Sousa (1999), a legislação amplia o nível de decisão dos professores a partir da avaliação que realizam. Legalmente a avaliação do rendimento escolar assume aquilo que a teoria preconizava sobre sua função primordial, ou seja, o aperfeiçoamento do ensino. Um processo de avaliação bem conduzido pressupõe professores capacitados e dispostos a modificarem sua prática, com suporte do sistema educacional.

A principal inovação no campo da avaliação pode ser verificada no artigo 9º da Lei 9.394/96, item VI, o qual destaca que a União

deve assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2010).

Na realidade, trata-se da instituição da avaliação nacional da educação básica, a ser realizada pelo MEC em colaboração com os sistemas de ensino, que, na prática, institucionaliza o Sistema de Avaliação da Educação Básica, (SAEB), criado em 1990.

Como podemos ver, a avaliação responde a necessidade de “conhecer”. A avaliação deve servir para sabermos como funciona o sistema de ensino e o sistema social, considerando o direito ao conhecimento que ampara a cidadania numa sociedade democrática.

Concordando com Álvarez Méndez (2002), afirmamos que a docência não é um estado ao qual se chega, e sim um caminho percorrido. As novas formas de conceber a avaliação e as práticas que as mesmas inspiram tornam-se importantes na reflexão e na profissionalização do professor.



A clareza dos objetivos, o significado da disciplina na formação do aluno, os objetivos delineados no projeto da escola permitem aos profissionais da educação a definição dos procedimentos a serem seguidos e o planejamento das avaliações. A avaliação, dessa forma, será utilizada como instrumento promotor da aprendizagem do aluno e para o aperfeiçoamento do ensino e da prática educativa.

Sousa (1999) destaca o equívoco que muitos professores cometem quando da definição dos objetivos. Muitos indagam se a escola deve levar o aluno a adquirir conhecimento ou a desenvolver competências, fato que, conseqüentemente, traz reflexos na definição daquilo que deve ser avaliado (conhecimento ou competência). Para a autora, não é possível desenvolver competências sem garantir a aquisição de conhecimentos, inclusive, quanto maior o grau de complexidade de uma determinada competência, maior a exigência do domínio de amplos conhecimentos.

Definir o que avaliar leva o professor a refletir sobre o ensino que pretende desenvolver e a ter clareza sobre a formação pretendida dos alunos.

De acordo com Sousa (2010), a instituição escolar deve vivenciar a avaliação, de forma sistemática, para além da avaliação do aluno, com objetivo de ser analisada em sua totalidade. Na avaliação institucional, a escola responderá às seguintes questões: Qual nosso projeto educacional? Quais os princípios que devem orientar a organização do trabalho escolar? Qual o nosso compromisso com os alunos? Qual o nosso compromisso com a construção de uma escola de qualidade? O que entendemos por qualidade?

Dessa forma, a definição do que avaliar deve se pautar nesses questionamentos.



Como vimos anteriormente, a escola tem mantido a prática da *pedagogia do exame*, a qual visa apenas constatar, e por isso não pode ser considerada avaliação. Essa prática também não deve ser vista como sinônimo de medida, tampouco servir para classificar com objetivo de excluir.

Avaliar envolve o levantamento de informações sobre a aprendizagem dos alunos que devem ser analisadas considerando os critérios e objetivos do plano de ensino, e inclui também o processo de tomada de decisão. [...] Nesse sentido, analisar como vou avaliar não implica definir apenas que provas, testes vou realizar, mas, sobretudo estabelecer como vou permitir que dados levantados permitam o autoconhecimento do aluno e o diagnóstico do ensino oferecido (SOUSA, 1999, p. 94).

Os resultados da avaliação devem permitir aos professores, escolas e sistemas de ensino a análise de como a escola está implantando seu projeto pedagógico, de como o sistema educacional está implantando suas políticas educacionais e, assim, tomarem decisões a respeito dos rumos da educação nacional.

A avaliação deve fornecer informações para a tomada de decisão, seja no âmbito da sala de aula, seja no âmbito do sistema educacional. Também deve cumprir seu papel educativo para alcançar uma educação de qualidade, ultrapassando a perspectiva quantitativa. Avaliar em termos qualitativos é ultrapassar amplamente a medida, a constatação dos dados.



Imbernón (2001, p. 36) afirma que não adianta insistir em mudanças no campo da avaliação, pois a questão maior seria “atualizar a escola e sintonizar os professores com as alterações que estão acontecendo”. Para o autor, é preciso mudar a escola e a formação dos professores. O desafio da escola está “em aprender a viver na igualdade e a conviver na diversidade” (IMBERNÓN, 2001, p. 36), desvinculando-se das concepções arraigadas de padronização e exclusão.

As questões levantadas nesta unidade não pretenderam fornecer um receituário, e nem poderiam. Acreditamos que representam inovações que exigirão persistência no tempo, já que são fundamentais para a construção de uma educação democrática.

## **1.5 Considerações finais**

Do ponto de vista das relações pedagógicas, a avaliação exige uma postura democrática do sistema de ensino para que se alcance a melhoria da qualidade da educação. Para modificarmos as práticas avaliativas precisamos acabar com as crenças e modos de agir que estão enraizados na cultura escolar e na cultura profissional dos professores. Historicamente, mudamos os nomes, porém não modificamos a prática de avaliação.

A avaliação deve estar voltada para o progresso dos alunos, suas necessidades e capacidades, para melhorar o ensino, adequando e aperfeiçoando a qualidade dos materiais, das estratégias, da organização e sequência dos conteúdos. Sempre vista no sentido micro, restrita à sala de aula, a avaliação nos tempos atuais surge também no sentido macro, voltada para o funcionamento da instituição escolar e para a política e administração do sistema educacional. As políticas nacionais de avaliação serão tema da próxima unidade.

## **1.6 Estudos complementares**

Aprofundar os estudos sobre avaliação da aprendizagem e avaliação institucional é um grande passo para compreender o campo da avaliação, repensá-la e praticá-la como instrumento voltado para a aprendizagem efetiva dos alunos e para a qualidade do sistema educacional.

Seguem sugestões de leitura e vídeos para o leitor aprofundar o seu conhecimento no campo da avaliação.

## **Artigos**

Acesse o site <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>, clicando em: Temas Pedagógicos. Nesse site o leitor encontrará vários artigos sobre avaliação.

## **Filmes**

Quem não cola não sai da escola. Direção: Andrew Gurland. Estados Unidos, 2002. 90 min, comédia.

Nenhum a menos. Direção: Zhang Yimou. China, 1999. 106 min, drama.

## **Vídeos**

Acesse o *Youtube* e assista:

Clip da música *Estudo Errado*, de Gabriel, o Pensador. A música faz uma crítica ao método alienante do sistema educacional: não existe um “por quê” aprender, mas sim um “dever” aprender. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=zXNBHW5-4>>.

Vídeo sobre avaliação com Cipriano Luckesi. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=sL3EW7ntAE&feature=related>>.

Vídeo DVD 3 Escola/Educação – Tema avaliação. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=qYb-1QXL0TU&feature=related>>.



# **UNIDADE 2**

Políticas de avaliação da educação:

desafios e perspectivas



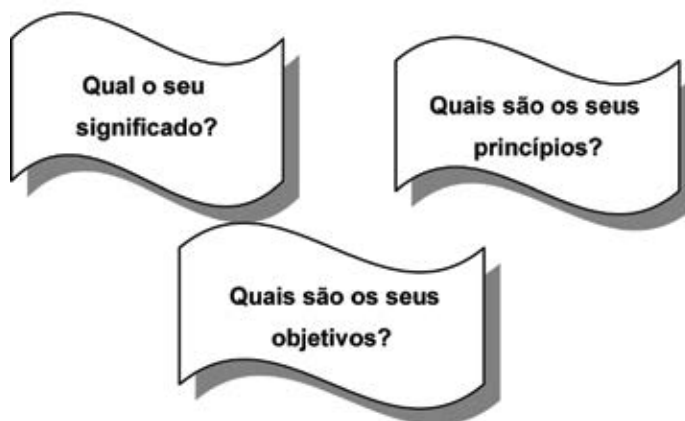
## 2.1 Primeiras palavras

Nesta unidade discutiremos os objetivos e princípios que envolvem a avaliação direcionada à instituição e, posteriormente, as políticas de avaliação da educação nacional. A melhoria da educação consiste na reestruturação do sistema, principalmente político. A avaliação pode assessorar os sistemas educativos na sua complexa tarefa de viabilizar a aprendizagem em larga escala e, conseqüentemente, alcançar uma educação de qualidade. Assegurar a qualidade dos sistemas educacionais e de seus programas e projetos e melhorá-la devem ser preocupações constantes (STONE, 2007).

A partir dessas considerações podemos deduzir a importância de se conduzir avaliações bem feitas, desvinculadas de políticas economicistas e lógicas, que tendem a ser homogeneizadoras e pretensamente neutras do ponto de vista social. Para isso, a escola pública tem que ser valorizada, e também se faz necessário que a formação dos profissionais da educação inclua a problemática da avaliação em uma dimensão mais ampla de natureza ética, social, política e pedagógica, que considere o conhecimento crítico de formas de avaliação mais justas e humanas.

## 2.2 Problematizando o tema

As políticas de avaliação nacional nos remetem aos seguintes questionamentos:



A avaliação educacional tem adquirido centralidade na configuração dos sistemas de ensino e é justificada como propulsora de sua qualidade. Do ponto de vista sociológico, a avaliação em educação é um espaço social complexo, com dinâmica própria, no qual se desenvolvem “reflexões teóricas e conceituais, práticas

profissionais e pesquisas de campo atravessadas por interesses divergentes e relações de poder e conflito” (AFONSO, 2005, p. 10). É um lugar onde, entre outros fatores, se confrontam perspectivas e valores morais, éticos, políticos, econômicos e educacionais diferenciados.

Um confronto entre regulação e emancipação, a primeira exercida por meio de “instâncias, mecanismos e instrumentos políticos, sociais e econômicos de controle que redesenham e constroem ações e comportamentos” (AFONSO, 2005, p. 10). Para o autor, embora na atualidade tenhamos instâncias de regulação emergentes nos níveis micro, macro e mega, a regulação social tem se efetuado a partir de três pilares: Estado, mercado e comunidade, relação que se diferencia de acordo com o período histórico. Segundo o autor, as lógicas de mercado prevalecem no contexto atual e a comunidade, enquanto local de interações de proximidade, tem sido acionada para suprir a redução dos investimentos públicos. O Estado, logicamente, tem sido permeável à lógica de mercado, reduzindo investimentos em políticas sociais como a educação.

O mercado tem promovido lógicas particulares e de concorrência na

base de vantagens comparativas entre organizações, grupos sociais e indivíduos. Na educação, a lógica de mercado promove a desvalorização da escola pública e dos seus profissionais e justifica políticas *neodarwinistas* de sobrevivência dos melhores. A avaliação, principalmente sob a forma de exames standardizados, torna-se um instrumento utilizado para introduzir as lógicas de mercado nos sistemas educativos, induzindo a concorrência entre instituições de ensino com disponibilidade de recursos diferenciada (AFONSO, 2005, p. 11).

Mas a avaliação poderá cumprir objetivos muito diferentes, apoiando políticas progressistas e possibilitando práticas sociais e educacionais emancipatórias, desde que pautada em princípios e objetivos diferenciados dos de mercado.

### **2.3 Políticas de avaliação da educação no Brasil**

Quaisquer que sejam os desenvolvimentos das políticas educativas devemos atribuir prioridade à melhoria do ensino, da aprendizagem e da organização e funcionamento pedagógico das escolas por meio de sistemas de avaliação, considerando suas reais potencialidades para transformar e melhorar as realidades dos sistemas educativos.

Embora saibamos da importância dos processos avaliativos, não podemos deixar de destacar que a concepção e a condução de avaliação de sistemas e instituições de ensino no Brasil tem se pautado em uma lógica competitiva articulada à implantação de incentivos que tendem a produzir resultados injustos.

Para Sousa & Oliveira (2003), a avaliação adquiriu centralidade na configuração dos sistemas de ensino nas últimas décadas, num momento histórico em que se centralizam os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento. Os processos avaliativos se tornam meios de aprimorar o produto esperado, ou seja, os bons resultados.

[...] A avaliação acaba por encerrar duas potencialidades funcionais. Primeiro torna-se peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam do processo para o produto, ou seja, o foco não é como se dá o processo ensino-aprendizagem. Os processos avaliativos verificarão o produto da escola, certificando sua qualidade. A segunda potencialidade está ligada a valorações que são úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*. Garantem a competição pela associação entre desempenho e financiamento que vão desde critérios para alocação de recursos até remunerações diferenciadas dentro do sistema de ensino (SOUSA & OLIVEIRA, 2003, p. 875).

O Estado adota, na gestão da educação pública, um *ethos* competitivo, decalcado no *darwinismo* social, como já citamos anteriormente. Importando modelos de gestão privada para a gestão pública, dá-se ênfase aos resultados e produtos dos sistemas educativos, em detrimento do processo. Conforme Castro (apud SOUSA & OLIVEIRA, 2003), sai de cena o *Estado-executor* para entrar o *Estado-regulador* e o *Estado-avaliador*, o que demonstra a centralidade da avaliação na gestão educacional, afinal ela é o instrumento utilizado para exercer a regulação e a avaliação dos serviços educacionais.

Algumas iniciativas de avaliação direcionadas à educação básica e superior, implementadas nos últimos anos, serão apontadas e brevemente discutidas.

### 2.3.1 Avaliações da Educação Básica

A educação básica é definida no artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação como um nível da educação nacional que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

No Brasil, a educação envolve três sistemas que, de acordo com a Lei 9.395/96 (LDB), compreendem as seguintes instituições: *Sistema Federal* (instituições de ensino mantidas pela união e os órgãos federais); *Sistema de Ensino dos Estados e do Distrito Federal* (instituições de ensino mantidas pelos poderes públicos correspondentes, instituições de ensino fundamental e médio criadas pela iniciativa privada e os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal);



*Sistemas Municipais* (instituições de ensino fundamental e médio e de educação infantil criadas pela iniciativa privada e órgãos municipais de educação).

Os artigos 9º, 10 e 11 da LDB estabelecem as atribuições desses sistemas. À União, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), compete a formulação de diretrizes para o sistema educacional e a ação supletiva. As primeiras iniciativas de organização sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio, em âmbito nacional, apareceram no final dos anos 1980, no MEC.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi atribuído pelo MEC com objetivo de coletar informações sobre a qualidade dos resultados educacionais, partindo do princípio de que o desempenho dos alunos sofre múltiplos condicionamentos que devem ser considerados no momento da avaliação. Ao desempenho do aluno somam-se mais três dimensões: a determinação de contextos em que ocorreram o ensino e a aprendizagem, a identificação de processos de ensino e aprendizagem e o dimensionamento dos insumos utilizados. As informações sobre cada dimensão são coletadas por instrumentos e procedimentos específicos (PESTANA, 1998).

**SAEB, SARESP, ENEM... ufa!  
Ainda bem que a Provinha  
Brasil não foi abreviada!**



O quadro abaixo mostra as concepções do SAEB:

**Quadro 1** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Enfoque	Dimensão	Indicador/Variável	Instrumento
Acesso ao Ensino Básico	Atendimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taxas de acesso</li> <li>• Taxas de escolarização</li> </ul>	Questionário do Censo Escolar do SEEC/INEP/MEC
	Eficiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taxas de produtividade</li> <li>• Taxas de transição</li> <li>• Taxas de eficiência interna</li> </ul>	
	Produto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempenho do aluno, em termos de:</li> <li>• Aprendizagem de conteúdos</li> <li>• Desenvolvimento de habilidade e competências</li> </ul>	Questões de prova
Qualidade, Eficiência, Equidade do Sistema de Ensino Básico	Contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível socioeconômico dos alunos</li> <li>• Hábitos de estudo dos alunos</li> <li>• Perfil e condições de trabalho dos docentes e dos diretores</li> <li>• Tipo de escola</li> <li>• Grau de autonomia da escola</li> <li>• Matriz organizacional da escola</li> </ul>	Questionário para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• alunos</li> <li>• professores</li> <li>• diretores</li> </ul>
	Processo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento do ensino e da escola</li> <li>• Projeto pedagógico</li> <li>• Relação entre conteúdos propostos/ensinados e conteúdos ensinados/aprendidos.</li> <li>• Utilização do tempo pedagógico</li> <li>• Estratégias e técnicas de ensino utilizadas</li> </ul>	
	Insumo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestrutura (adequação, manutenção e conservação): <ul style="list-style-type: none"> <li>- espaço físico e instalações</li> <li>- equipamentos</li> <li>- recursos e materiais didáticos</li> </ul> </li> </ul>	Questionário sobre condições da escola

Fonte: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/231/232>>.

No ano de 1995, o SAEB sofreu mudanças metodológicas relacionadas aos conteúdos mínimos comuns, referência nas provas. Como esses eram os mínimos para o ciclo e não para a série avaliada, os resultados eram distorcidos. Por isso, o SAEB passou a avaliar as séries finais dos ciclos (4ª e 8ª séries ou 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).

Pestana (1998) afirma que o SAEB tem se revelado um instrumento para detectar uma grande falha no sistema educacional brasileiro: as escolas não têm clareza sobre onde devem chegar.

Para Demo (2007), os dados do SAEB levam, inevitavelmente, a comparações entre regiões, estados, escolas públicas e privadas e, nas públicas, a comparação entre as estaduais, federais e municipais. As escolas que obtêm bons resultados apreciam a avaliação, mas as que ficam mal colocadas se sentem constrangidas. Por isso, procedimentos comparativos podem ser bem ou mal feitos, dependendo da qualidade educacional do avaliador.

Comparamos mal quando estigmatizamos alunos e escolas, comparamos bem quando tomamos índices baixos de proficiência como referências desafiadoras para introduzir reformas importantes.

Desde que o SAEB foi implantado, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) produziu indicadores sobre o sistema educacional brasileiro, entre eles, os baixos desempenhos em leitura demonstrados pelos alunos. Para reverter esse quadro, o governo federal ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos, iniciando a etapa do ensino obrigatório aos seis anos, e implementou o Plano de Metas, Compromisso de Todos pela Educação. Uma das diretrizes do plano enfatiza a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Nessa perspectiva, O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabeleceu a realização da Provinha Brasil.

Em abril de 2008, foi aplicada a primeira edição dessa avaliação. A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras e que também detecta possíveis insuficiências nas habilidades de leitura e escrita.

A avaliação ocorre em duas etapas, uma no início e a outra no final do ano letivo. Sua aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado (MEC, 1996). A Provinha Brasil e o SAEB são avaliações complementares.

O quadro a seguir realiza um comparativo entre ambas as avaliações:

**Quadro 2** Quadro comparativo entre a Prova Brasil e o SAEB.

Prova Brasil	SAEB
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007 houve uma nova aplicação.	É aplicado de dois em dois anos. A última edição ocorreu em 2005. Em 2007 houve uma nova prova.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries.	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil, com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova.
Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do SAEB, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do SAEB e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem uma especificidade, pois se trata de um exame em que o aluno decide sobre a conveniência de participar, podendo ser realizado após a conclusão do 3º ano do ensino médio. Para Souza & Oliveira (2003), o discurso sobre o ENEM vem pautado na avaliação do potencial individual do aluno. Divulgações sobre o ENEM demonstram que o exame não fornece informações sobre os resultados das ações empreendidas pelo órgão governamental, pois atribui o sucesso pessoal e profissional ao potencial do aluno, abstraindo, assim, fatores econômicos e sociais que condicionam a trajetória escolar.

O ENEM é uma medida de resultado final, desconsiderando as condições dos sistemas de ensino. Comparado ao SAEB, apresenta maior potencial de condicionar os currículos escolares, pois incita a obtenção de bons resultados no exame (SOUZA & OLIVEIRA, 2003, p. 885).

A avaliação do ensino superior, que não será tratada neste momento, conta com estudos que registram e analisam sua evolução no país. Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sob a coordenação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), se apoia em três pilares: “a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes”.

A revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, publicação da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), tem se constituído num excelente espaço para a divulgação dos programas governamentais implementados nos últimos anos.

De modo geral, as propostas avaliativas realizadas no Brasil, principalmente a partir dos anos 1990, têm apresentado a atribuição de mérito com finalidade classificatória, considerando o uso que se faz dos resultados para hierarquizar unidades federadas, instituições e alunos.

É preciso acabar com a predominância das lógicas que subordinam os interesses coletivos e os direitos sociais e educacionais aos interesses econômicos, políticos e culturais hegemônicos nacionais, internacionais ou supranacionais.



## 2.4 Considerações finais

O desenvolvimento dos sistemas nacionais de avaliação é um fenômeno recente, apresentado como instrumento de gestão do sistema escolar. Avaliar uma instituição deve significar a elaboração de um diagnóstico que tenha como objetivo principal melhorar o desempenho da educação no país.

A verdadeira avaliação deve estender-se ao contexto das reformas políticas interessadas na redução da desigualdade do sistema educacional brasileiro, reconhecendo a educação como um bem público e como política de Estado. A avaliação da educação brasileira não deve ser um projeto particular de um grupo político ou de um governo, mas uma política que atenda a variadas demandas, considerando que a educação é um direito fundamental, universal e inalienável, e que é dever do Estado implementar políticas públicas capazes de garantir sua qualidade social.

## 2.5 Estudos complementares



### Sugestão de leitura

ABICALIL, C. A. Sistema Nacional de Educação Básica: o nó da avaliação? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 255-276, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12932.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. *Avaliação e Política Educacional*: o processo de institucionalização do SAEB. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso 28 abr. 2010.

GAMA, Z. *Avaliação educacional*: para além da unilateralidade. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/Arquivos/1488/1488.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

SOUSA, S. M. Z. L. *Avaliação Institucional*: para controlar ou para democratizar? Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ge/tetxt4.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

THURLER, M. G. *A eficácia das escolas não se mede*: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. Disponível em: <<http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/varios/gather1998.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

## **Filmes**

Meu Mestre, minha vida. Direção: John G. Avildsen. Estados Unidos, 1989. 104 min, drama.

Pro Dia nascer feliz. Direção: João Jardim. Brasil, 2006. 88 min, documentário.

O Clube do imperador. Direção: Michael Hoffman. Estados Unidos, 2002. 109 min, drama.

Quando tudo começa. Direção: Bertrand Tavernier. França, 1999. 118 min, drama.





# **UNIDADE 3**

Avaliação da aprendizagem: concepções e  
implicações



### 3.1 Primeiras palavras

Finalizando as discussões sobre avaliação e, sobretudo, ampliando questionamentos, reflexões e proposições sobre o tema, deixamos para a última unidade do livro o enfoque sobre a avaliação da aprendizagem configurada como uma das categorias do trabalho pedagógico que se desenvolve nas escolas.

Não podemos nos esquecer de que o debate sobre a avaliação escolar pressupõe a reflexão acerca da função social da escola, ou seja, discutir o processo avaliativo é reconhecer a natureza político-pedagógica implicada em seu caráter.

Nesse sentido, esta unidade enfoca a necessidade da construção de uma cultura avaliativa, baseada no respeito e, sobretudo, no reconhecimento da diversidade sociocultural dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, propicia a linearidade e organização do trabalho pedagógico da escola, denunciando e fortalecendo o extermínio de práticas avaliativas coercitivas e classificatórias, fontes de uma concepção social excludente presentes ainda hoje em muitas de nossas instituições escolares.

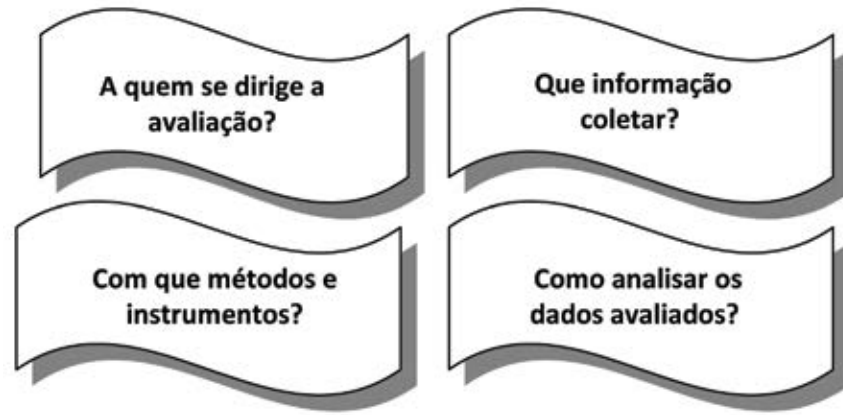
Com vistas a esse processo de valorização de práticas e processos avaliativos coerentes com a proposta de uma escola inclusiva e multicultural é que iremos abordar inicialmente três grandes concepções e vertentes que vêm sendo, atualmente, referenciadas por estudiosos e profissionais da área educacional denominadas: diagnósticas, formativas e mediadoras.

Em seguida, iremos discutir sobre a progressão continuada, uma forma de organização em ciclos do sistema escolar do Estado de São Paulo, considerada, há quase duas décadas, como uma das mais inovadoras propostas de avaliação do território nacional.

Finalmente, discutiremos sobre os instrumentos avaliativos e o papel do professor no planejamento, acompanhamento e reflexão desses processos.

### 3.2 Problematicando o tema

Quando pensamos a avaliação da escola, algumas questões nos são suscitadas:



A avaliação institucional da escola é um processo sistemático e contínuo de observação, de coleta e análise de dados, de interpretação e julgamento da realidade e de práticas escolares, em caráter abrangente e nos seus desdobramentos e interações. É um processo complexo, pois se propõe a verificar o trabalho em conjunto e de modo interativo. A avaliação aponta a necessidade de alterações em relação ao funcionamento da escola, assim como as práticas que devem ser disseminadas, constituindo-se numa estratégia de construção do conhecimento sobre o trabalho desenvolvido pela escola. Ela permite a tomada de decisões, o planejamento e a organização do trabalho.

A avaliação institucional aponta para a compreensão das causas, dos processos e dos resultados. Para Luck (2009), a avaliação institucional tem vários desdobramentos:



Se efetiva na medida em que os profissionais da escola, alunos e pais são envolvidos na avaliação dos aspectos que lhes dizem respeito.

**Construção  
coletiva**



A avaliação institucional ocorre na medida em que todos os envolvidos, como equipe, observam e refletem de forma conjunta, constituindo uma cultura de autoavaliação.

**Processo de  
transformação**



A avaliação institucional só se torna útil se provocar melhorias nas práticas educacionais, de forma a promover a aprendizagem e a formação dos alunos.

Para Luck (2009), a avaliação institucional pode atender a vários objetivos, entre eles:

- conhecer em que medida e de que forma os objetivos institucionais e seus princípios educacionais estão sendo promovidos;
- verificar os resultados obtidos para saber sob que condições determinadas áreas apresentam limitações para o que se deseja;
- tomar decisões para rever ações e processos;
- oferecer o mapeamento e a análise crítica dos resultados alcançados;

- prestar contas a todos os envolvidos (pais, comunidade, sociedade, mantenedores) de como a escola atua e como realiza seus objetivos sociais;
- subsidiar o planejamento da gestão escolar;
- contribuir para a realização de um processo sistêmico de prestação de contas sobre o trabalho e seus resultados;
- orientar o processo de melhoria do desempenho em todas as áreas avaliadas e sua relação com a aprendizagem dos alunos.



**Princípios da avaliação  
institucional**

Alguns princípios são importantes para que a avaliação institucional alcance a formação humana e o trabalho coletivo. O princípio da *comparabilidade*, não voltado ao ranqueamento, mas para a busca de uma uniformidade básica de metodologia e indicadores. O princípio do *respeito à identidade institucional*, buscando contemplar as características da instituição. O princípio da *não punição ou premiação*, desvinculando ganhos e prejuízos a partir dos resultados obtidos. Os resultados devem ser direcionados para auxiliar na identificação e na formulação de políticas e medidas institucionais.

O princípio da *adesão voluntária* seria a desvinculação da avaliação a um processo obrigatório, mas, em contrapartida, deve-se instituir uma cultura da avaliação, fazendo do ato avaliativo parte integrante do processo. E o princípio da *continuidade* que permitirá a comparabilidade dos dados de um momento e de outro (LUCK, 2009).

Ressaltamos que, para o alcance dos objetivos e, considerando os princípios apontados, a avaliação deve partir dos conhecimentos das características regionais e locais e dos contextos institucionais específicos. Sabemos que a avaliação tem um importante papel a desempenhar nos sistemas educativos e na sociedade, mas deve existir discernimento para perceber que papel é esse e quais são seus limites. A avaliação não deve ser vista como mais uma técnica ou uma receita que se utiliza de forma mecânica e burocrática, assim como os avaliadores não podem se tornar juízes acima de qualquer suspeita.

### 3.3 Contexto atual

Nos últimos anos, estamos passando por profundas mudanças de paradigmas. Uma fase marcada pela transição e pela constituição de novos significados para as práticas consideradas verdades absolutas, suscitando incertezas e questionamentos em busca de novas propostas e possibilidades de melhoria social.

Nesse sentido, a escola, como uma das mais importantes práticas sociais, tem o compromisso social, cultural, político e educacional de contribuir para o “repensar” de suas ações e do papel dos profissionais que nela atuam, com vistas à construção de um novo modelo de sociedade embasada na cidadania, democracia, justiça, respeito mútuo, transformação e, sobretudo, no compromisso ético da qualidade do ensino no país.

Além desses fatores, podemos apontar o crescente processo de industrialização e urbanização, acompanhado, nos últimos tempos, das inovações tecnológicas, as quais exigem de diversos setores a formação de indivíduos aptos a atuar dentro de uma nova lógica, marcada pela criatividade, reflexão, autonomia, coletividade, flexibilidade e rapidez. Ou seja, o mundo pós-moderno vem exigindo mais conhecimento que aquele proporcionado pela escolaridade do século XX. As novas tecnologias da informação fazem parte da vida cotidiana e, conseqüentemente, do mercado de trabalho, e, portanto, cabe à escola o papel de atender essa demanda, por meio de novos processos, pela diversidade de metodologias e procedimentos, bem como de conhecimentos variados que satisfaçam os reclamos da sociedade atual.

Dentre os diversos processos e práticas educativas desenvolvidas na escola, a avaliação se configura como uma categoria de análise e discussão fundamental no que tange às mudanças propostas.

Embora saibamos que a avaliação é uma prática que envolve interesses político-econômicos (como dito nas unidades anteriores), suas implicações são extremamente pertinentes e relevantes, tanto educacional quanto socialmente.

Acreditando nesse processo e na representação da avaliação escolar, passaremos a discutir sobre as vertentes atuais na construção e efetivação de sua proposta de forma coerente, significativa e necessária frente ao momento atual.



### 3.3.1 Concepções e vertentes: diagnóstica, formativa e mediadora

De acordo com Villas Boas (2002), estudiosos brasileiros têm defendido a substituição da avaliação (voltada apenas para a aprovação e reprovação) em favor de uma perspectiva que contemple um processo de avaliação mediadora, emancipatória, democrática, dialógica, participativa, integradora. Nesse sentido, o argumento dos estudiosos a favor de um novo modelo de avaliação tem como foco não apenas o aluno, mas também o professor e a escola. Isso significa que o campo de atuação da avaliação é bem mais amplo do que tem sido considerado.

Dentre os principais estudiosos que oferecem embasamento nessa área do conhecimento, destacaremos, neste estudo, Luckesi (1998), com a proposta de *Avaliação Diagnóstica*; Perrenoud (1999), enfatizando o conceito de *Avaliação Formativa* e, por fim, Hoffmann (1991), com a abordagem da *Avaliação Mediadora*.

#### **Avaliação diagnóstica**

Para Luckesi (1998), a *avaliação diagnóstica*,<sup>1</sup> como o próprio nome diz, visa diagnosticar, acompanhar e oferecer o entendimento dos processos pelos quais os alunos vão construindo os conhecimentos, que são promovidos de forma autônoma por meio da ação do educador em qualquer momento do percurso (início, meio e fim). Ou seja, o professor passa a ter uma maior compreensão da aprendizagem do aluno, acompanhando de perto as situações que a envolvem, refletindo continuamente sobre elas e fundamentando suas tomadas de decisões, com vistas a uma melhor condução do processo educativo.

Segundo o autor, para que a avaliação se constitua num processo de democratização do ensino é preciso que ocorra a mudança de sua condição: de classificatória para diagnóstica. Essa maneira de avaliar tem por objetivo promover a autocompreensão do aluno e do professor, fazendo-os enxergar a necessidade do aprofundamento de novos saberes, contribuindo para o fortalecimento da valorização e motivação das potencialidades despertadas no processo de construção de conhecimento do educando e, conseqüentemente, visando a transformação social.

Num processo contínuo de ação, a avaliação pretende melhorar a qualidade do ensino, objetivando a aprendizagem de todos, numa perspectiva democrática de inclusão para o sucesso escolar.

---

1 Para obter mais informações sobre avaliação diagnóstica consulte o site oficial do professor Cipriano Carlos Luckesi: <<http://www.luckesi.com.br/>>.

Nesse sentido, essa proposta de avaliação permite a intervenção sempre que necessária do educador, proporcionando com isso, que sejam repensados os caminhos, bem como as estratégias e as metodologias de ensino utilizadas, possibilitando a reflexão constante sobre o processo e assegurando a qualidade do ensino. Nessa perspectiva, a avaliação não pode ser vista como um fim, mas como uma forma de pensarmos continuamente sobre os processos de ensino. Portanto, cabe ao educador acompanhar e orientar, quantas vezes forem necessárias, a aprendizagem dos educandos.

Segundo Luckesi (1998), o que distingue o ato de examinar do ato de avaliar não são os instrumentos utilizados, mas sim a análise dos dados obtidos.

Para Luckesi (1998), a avaliação exige um ritual de procedimentos que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados, bem como a devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Enfim, podemos nos servir de todos os instrumentos avaliativos desde que a ótica da avaliação seja diagnóstica e não classificatória.



Sobre essa questão, Lopes (2009), em estudo sobre o processo da avaliação do primeiro ano do ensino fundamental, assinala que Luckesi em uma entrevista, quando indagado sobre prova e avaliação, foi categórico em distinguir os dois termos. Para ele, as provas

são recursos técnicos vinculados aos exames e não à avaliação [...] os exames são pontuais, classificatórios, seletivos, anti-democráticos e autoritários; a avaliação, por outro lado, é não pontual, é diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica. [...] Avaliar significa subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa. Os

exames, através das provas, engessam a aprendizagem; a avaliação constrói fluidamente (LUCKESI apud LOPES, 2009, p. 31).

Frente a essas discussões, podemos perceber que as contribuições de Luckesi para a compreensão do processo avaliativo nos ajudam a perceber que não podemos responsabilizar o professor por esses mecanismos, pois ele não é o representante histórico desse tipo de prática. No entanto, é preciso compreender o processo no qual o professor está inserido, visando encontrar pistas para uma ação mais autônoma e transformadora desses profissionais. Por serem os principais responsáveis pela mediação de conhecimentos dentro da escola, é fundamental que reconheçam a importância social do papel que desempenham, tendo em vista a construção da cidadania e da luta pela real democracia.

Nas práticas cotidianas, na maioria das vezes, a construção e acompanhamento dos processos avaliativos é um exercício solitário acompanhado de tensões acerca dos reflexos desse processo no comportamento dos alunos devido àquilo que Luckesi denomina *entendimento equivocado*, que alguns professores têm acerca do que é a avaliação.

Segundo Luckesi (1998), esse tipo de equívoco conceitual ocorre porque supomos ter de aprovar ou reprovar os alunos, ou seja, essa é uma dificuldade que diz respeito ao ato de examinar e não ao de avaliar, pois o processo avaliativo não classifica, mas sim diagnóstica, intervindo em favor da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, da qualidade do ensino.

Finalizando as discussões sobre a avaliação diagnóstica, é pertinente enfatizar que, para Luckesi (1998), qualquer prática avaliativa é diagnóstica, independentemente do momento em que estiver ocorrendo o processo educativo. Nesse sentido, o processo avaliativo deve buscar, num primeiro momento, investigar de que forma ocorre o desempenho dos alunos. Num segundo momento, é preciso que o professor intervenha, tendo em vista o direcionamento da ação para que os objetivos sejam atingidos e, sempre que preciso, redimensionar e redirecionar a ação em busca da efetivação da aprendizagem.

Se construirmos uma proposta de avaliação contínua e refletida, os resultados serão sempre satisfatórios, pois, segundo o autor, são “somativos”, dando base para novas etapas e ações coerentes e consistentes com as propostas e ritmo de aprendizagem de cada educando e, conseqüentemente, para um processo de escola inclusiva e democrática.

## Avaliação formativa

Segundo Perrenoud (1999) a prática da avaliação sempre foi marcada pelo fortalecimento da hierarquia social, ou seja, por meio da avaliação se classificam as camadas sociais, garantindo a subordinação dos educandos a determinados conteúdos e procedimentos voltados para interesses de um grupo em específico, definindo-se assim um modelo de aluno que se quer, enquadrado em determinadas normas e valores sociais. Utilizando-se das palavras do autor:

[...] essas hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição de um aluno, em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência, do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Esse processo de subordinação à atribuição de notas é uma forma de controle que gera docilidade e silêncio em prol do objetivo maior apontado pela escola, que é o do aluno ser aprovado e, conseqüentemente, continuar os estudos com o mesmo comportamento do ano anterior, mantendo com isso a ordem social e a continuidade dos fluxos.

Para que haja a garantia desse processo, o professor é chamado a responder muitas vezes, incoerentemente, por meio de práticas classificatórias e homogeneizadoras, aos reclamos da política vigente, administrando de forma coletiva ações que deveriam ser norteadas pela reflexão individual.

Ao comparar o trabalho do professor ao de um médico, Perrenoud (1999) nos mostra que na área médica não há a preocupação em classificar os pacientes em mais ou menos doentes, ou então, de lhes administrar um tratamento coletivo, e sim estabelecer um diagnóstico individualizado para que o tratamento seja efetivo. Nesse sentido, a avaliação deveria ter um caráter formativo, numa perspectiva de trabalho diferenciada e individualizada, contribuindo para a aprendizagem de todos.

Com vistas a esse processo, o autor defende a *avaliação formativa*<sup>2</sup> com o intuito da formação plena do educando. Dessa forma, cabe ao professor a intervenção, sempre que necessário, objetivando compreender os conhecimentos adquiridos pelos alunos e a necessidade de reflexões e mudanças de percurso, garantindo a efetivação da aprendizagem.

A avaliação formativa tem como foco não apenas o aluno, mas também o professor e a escola. Seu campo de atuação e representação ultrapassam a sala de aula.

---

2 Sobre o processo da avaliação formativa assista à entrevista com Perrenoud em: <<http://www.scribd.com/doc/1388130/Entrevista-a-Philippe-Perrenoud>>.

Os processos da avaliação formativa permitem que, ao longo da aprendizagem, sejam realizadas intervenções e ajustes por meio do trabalho do professor, que auxiliarão os educandos no mapeamento das dificuldades e, conseqüentemente, na progressão do conhecimento. No desenrolar das atividades, os erros são considerados normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento da aprendizagem.

Portanto, a avaliação formativa requer mudança de postura e de mentalidade por parte do professor, pois o erro do aluno não deve ser considerado de forma repreensível, mas como uma fonte de informação, para que haja o “re-pensar” no processo, bem como nos procedimentos adotados pelo educador.

Dentre as características mais marcantes da avaliação formativa podemos citar:



Como podemos observar, a avaliação formativa valoriza o intervalo de aprendizagem em que se encontra o educando, considerando o seu ritmo, o seu esforço, o contexto trabalhado e o progresso alcançado ao longo do tempo previsto. Ou seja, nesse sentido, a avaliação do aluno não ocorrerá no final do processo, mas sim ao longo de seu desenvolvimento de forma encorajadora e construtiva.

A participação do aluno nesse processo é importante para que se efetive a aprendizagem, pois educandos e educadores se tornam parceiros. Os alunos são convidados a participar da definição dos critérios de avaliação. Isso permite refletir sobre qual é o ponto de partida de cada educando e qual é o rendimento esperado. O envolvimento dos alunos no processo lhes permite acompanhar o próprio desempenho por meio da autoavaliação contínua. É imprescindível a participação do aluno

e seu entendimento sobre o seu desenvolvimento para que possa refletir sobre o andamento de suas ações e, conseqüentemente, sobre o seu crescimento no curso.

Uma forma muito positiva de acompanhamento por meio da autoavaliação é o uso de portfólios que apontam os progressos e as dificuldades encontradas ao longo do percurso, contribuindo para o “repensar” das próprias atitudes, possibilitando formas de progressão na aprendizagem almejada.

A participação dos pais no acompanhamento das atividades também é um fator de grande motivação para criar autoconfiança no educando. Ou seja, no processo de construção da avaliação formativa todos são parceiros.

Em relação à perspectiva da avaliação formativa, o processo de formação contínua permitirá ao professor construir uma compreensão mais sólida, experiente e global daquilo que os alunos aprendem e do que são capazes de aprender, organizando suas ações com vistas ao reconhecimento de quem é o seu aluno, levando em conta suas aptidões, desejos, conhecimentos e dificuldades, traçando objetivos coerentes e necessários, pautados em um planejamento flexível e, conseqüentemente, em um processo de avaliação contínua e formativa.

### **Avaliação mediadora**

Segundo Hoffmann (2003), para que ocorra um processo de avaliação formativa favorável é necessário postura de mediação entre professor e aluno. Ou seja, é importante que haja um espaço de aceitação de ambos os envolvidos no processo, por meio do respeito às diferenças, sejam elas de ordem social, política, econômica, cultural e educacional, colaborando para que ocorra a valorização das potencialidades de cada um.

Nesse sentido, a autora defende a *avaliação mediadora*, objetivando um processo de reflexão contínua, realizado por educadores e educandos. Ou seja, cabe ao professor reconhecer seu papel como mediador, buscando promover situações reais de aprendizagem, respeitando o ritmo de cada aluno, acompanhando de forma efetiva e consciente a construção do processo, por meio da proximidade e da motivação constante, num processo contínuo e progressivo.

Para Hoffmann (2003), a avaliação mediadora deve ser desenvolvida num clima de confiança crescente, em benefício do educando, permitindo ao professor a interação respeitosa e o apontamento de caminhos a serem percorridos por meio de atividades desafiadoras, tais como situações-problema vivenciadas no cotidiano, oferecendo a oportunidade do entendimento do papel da escola no mundo.

De acordo com a autora, a avaliação mediadora propõe uma mudança de postura em relação aos métodos de correção tradicionais (constatação de

acertos e erros), objetivando a interpretação, a reflexão contínua de alternativas propostas, para que a aprendizagem dos alunos se efetive de diferentes formas. Para isso, é preciso que o educador reveja suas práticas, buscando promover o conhecimento em detrimento da memorização e da “decoreba” de regras e pontos exaustivos sem significado algum para o educando.

Como podemos observar, para que haja a garantia de sucesso do processo avaliativo é preciso que educador e educando tenham clareza de sua finalidade. Essa compreensão deve ser construída a cada passo do processo, sendo necessário que o educador explicithe os seus objetivos e que os alunos atentem para as ações, encontrando significado e, conseqüentemente, motivação para o desenvolvimento do processo.

Esse é um exercício constante de ação-reflexão-ação de todos os envolvidos. No entanto, cabe ao professor uma postura investigativa, buscando esclarecer e organizar as atividades a serem desenvolvidas. Ou seja, o professor deve utilizar-se da reflexão constante sobre a prática profissional, visando conduzir um processo avaliativo mais apropriado e coerente para os educandos.

Segundo Hoffmann (2003), a aprendizagem do educando ocorre de forma gradativa. Nesse sentido, o respeito aos ritmos e interesses de cada um deve ser otimizado pelo educador, que deverá despertar o gosto contínuo pela aquisição de novos conhecimentos. Ou seja, embora o docente planeje as suas ações, a aprendizagem dos alunos acompanhará o tempo de cada um. No entanto, embora os passos alcançados possam parecer pequenos ou lentos, a superação de barreiras e a construção de conhecimentos são elementos que devem ser considerados como grandes conquistas no campo educacional.

Infelizmente, as condições da escola atual (classes superlotadas, falta de recursos, falta de tempo) se tornam fatores impeditivos para os momentos de reflexão tanto de educadores quanto de educandos. Na verdade, o que importa, não é a quantidade de conteúdo transmitido, mas sim a qualidade e o significado das aprendizagens adquiridas.

É preciso que o professor reconheça seu papel de mediador do processo ensino e aprendizagem, buscando a superação do caráter técnico que lhe é imposto. A autonomia docente deve estar atrelada à consciência política e educacional, colaborando para a formação de alunos críticos, responsáveis e, conseqüentemente, cidadãos. Esse processo deve ser efetivado por meio do diálogo e da reflexão constante entre todos os envolvidos no processo, de forma coletiva e coerente.

Portanto, é necessário que o educador promova situações educativas que induzam os alunos ao questionamento e à reflexão constante sobre o conhecimento, para que o processo avaliativo não seja meramente a constatação de erros e acertos sem uma finalidade específica.

O professor deve mobilizar o aluno a tornar-se um sujeito curioso e inquiridor, um pesquisador incansável na busca de novos conhecimentos.

Para Hoffmann (2003), a aprendizagem se concretiza quando os educandos conseguem atuar sobre o objeto, ou seja, quando conseguem interagir com o meio social, quando compreendem o significado dos conhecimentos para o mundo, tornando-se sujeitos participativos, questionadores e transformadores.

Segundo a autora, para que haja o acompanhamento do desenvolvimento dos educandos não basta apenas observar o processo, nem mesmo adotar registros classificatórios e excludentes. É fundamental fazer anotações, bem como promover situações inéditas promovidas pela mediação constante entre conceitos e notas que podem e devem ser alterados de acordo com a aquisição de novos conhecimentos e mudanças progressivas de aprendizagem.

O educador não deve se preocupar com a exatidão de critérios avaliativos preestabelecidos. É necessário que a avaliação ocorra consoante a situações inusitadas ao processo de ensino e aprendizagem.

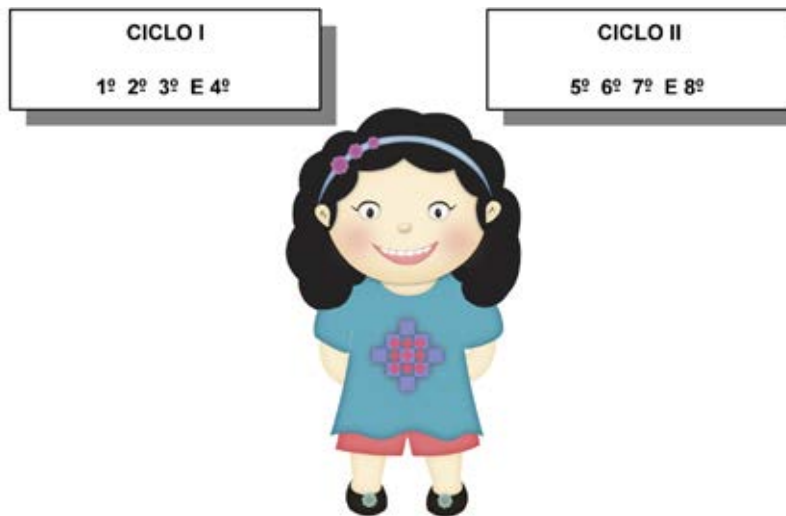
### 3.3.2 Formas de organização do sistema: progressão continuada e ciclos

Dentre as diversas propostas de avaliação dos sistemas de ensino, objetivamos discorrer, de forma sucinta, sobre o regime de progressão continuada do Estado de São Paulo, devido à nossa proximidade com a questão (fazer parte das ações efetivas do nosso estado) e por esse ser um modelo em evidência, tanto no âmbito nacional quanto internacional.

#### **Progressão continuada**

Segundo Guilherme (2002), o regime de progressão continuada adotado no Estado de São Paulo não é novidade. Em 1983, a Secretaria da Educação instituiu o Ciclo Básico, que abarcava as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau, em um único ciclo. No entanto, o regime passou a vigorar no estado após a deliberação 09/97, que implantou oficialmente a progressão continuada. A partir de 1998, o regime foi implantado em todas as escolas da rede estadual, reorganizando as escolas da seguinte forma:





O objetivo da implantação do regime foi racionalizar o fluxo escolar, colaborando para a reversão do quadro de repetência e evasão em que se encontrava o sistema de ensino do país e, conseqüentemente, permitir a redistribuição de recursos desperdiçados ao longo da história devido ao grande contingente de alunos reprovados. Tal medida, segundo a Secretaria de Estado de Educação (SEE), além de reverter aquela situação e permitir uma melhor distribuição dos recursos nas escolas, proporcionou a revisão dos baixos salários dos professores.

O processo de implantação da proposta foi norteado por documentos de cunho pedagógico com base no construtivismo e em autores, como: Piaget, Emília Ferreiro e Paulo Freire. Esse embasamento, segundo Guilherme (2002), era uma forma de “garantir” a aceitação dos profissionais da área, principalmente os professores, a partir da premissa de que todos os alunos eram capazes de aprender e que a aprendizagem deveria ocorrer por meio de um processo contínuo.

Com vistas à efetivação dessa proposta, não fazia mais sentido a reprovação dos alunos pela falta de domínio de conhecimentos. Nessa nova perspectiva, a avaliação deveria ser contínua e cumulativa, contando com o apoio de práticas voltadas para o reforço e para a recuperação, quando necessárias, perpassando o ano letivo.

Ou seja, o aluno só seria retido ao final de cada ciclo em casos extremos de dificuldades de assimilação dos conteúdos ou por faltas acima de 25%.

Segundo Guilherme (2002), as mudanças foram significativas no processo de ensino e aprendizagem, rompendo com os pressupostos do sistema seriado que vigorou ao longo da história. O professor deveria modificar sua forma de pensar e agir no sentido da construção de uma proposta de aprendizagem contínua e avaliação permanente.

De acordo com Bertagna (2003), a progressão continuada tem como objetivo principal o progresso da aprendizagem de todas as crianças, respeitando o

ritmo de cada aluno. Ou seja, todos os alunos devem ter o direito de aprender, de acordo com o seu desempenho natural e, nesse sentido, a escola deve garantir que esse processo se efetive.

Dessa forma, a progressão continuada se enquadra nas formas de avaliação diagnóstica, formativa e mediadora, apresentadas anteriormente.

No entanto, segundo consta nos estudos de Camargo (1999), Brito (2001), Guilherme (2002), Barreto (2001), entre outros, durante a implantação do regime não houve capacitação específica para os professores e profissionais ligados às escolas. O regime foi implantado por meio da divulgação dos documentos oficiais da SEE e do Conselho Estadual de Educação (CEE).



Segundo Guilherme (2002), as reações dos professores foram marcadas por sentimentos diversos que iam desde a revolta, por não acreditarem no tipo de regime proposto, até a preocupação da grande maioria em não dar conta da aprendizagem efetiva dos alunos; estavam todos envolvidos numa sensação de impotência e perda de referência em relação ao antigo regime, a que estavam acostumados.

A falta de participação dos professores tanto na elaboração do regime, quanto na implementação da proposta, apontam para duas posturas dos educadores, destacadas nos estudos de Guilherme (2002):

- **postura inventiva** – professores buscando alternativas nessa nova proposta por meio da reorganização da sala, dos projetos de reforço escolar e do remanejamento dos alunos nas turmas;

- **postura resistente** – professores camuflando suas práticas pedagógicas, mantendo, assim, sua forma de trabalho praticada no regime seriado.

Os educadores reconhecem, no entanto, que a proposta de um acompanhamento contínuo e de uma avaliação diagnóstica e formativa são de extrema importância. Também reconhecem que vivemos em um novo modelo de sociedade e que a democratização do ensino é fundamental para o real exercício da cidadania. Nesse sentido, é imprescindível que um novo modelo de avaliação seja instaurado, permitindo a superação da classificação e da segregação dos alunos do sistema. Contudo, é preciso condições para que a proposta alcance seus reais objetivos: a progressão continuada democrática e justa para todos.

Embora a progressão continuada tenha completado 13 anos de efetivação, as evidências e reflexões apresentadas tanto por pesquisadores, quanto por profissionais das escolas, apontam para o fato de que, apesar da restrição dos alunos ao final dos ciclos, não ocorreu mudanças significativas em relação à cultura excludente do sistema de ensino. Segundo os profissionais da educação, a dificuldade de efetivação da proposta se deve à falta de espaço para a discussão sobre os prós e os contras do processo, bem como à falta de estrutura e condições que possibilitem o processo (materiais, diminuição de alunos por sala, equipe de apoio escolar, cursos de formação continuada).

A progressão continuada representa um esforço de concretização da utopia educacional liberal. Mantidas as finalidades educativas correntes da escola, luta-se pela inclusão e pelo ensino para todos. Os problemas ocorrem por conta desta contradição: as finalidades correntes da escola atual não se destinam à inclusão e ensino para todos. Ao contrário, nossa escola foi configurada ao longo da história moderna para dar uma base de conhecimentos e habilidades mínima a todos, mas separar os mais “competentes” e ensinar de fato a estes (FREITAS, 2010, p. 2).

Portanto, as críticas a esse modelo não se referem à proposta em si, mas sim à forma como foi implantada e à falta de condições para efetivar o processo.

Do ponto de vista curricular, mesmo com a progressão continuada e, apesar da divisão do sistema em ciclos, essa proposta segue tratando cada ano escolar de maneira seriada, verificando conteúdos e habilidades a serem dominados pelos educandos. Isso significa que a proposta da escola em ciclos e da progressão continuada ainda não saiu efetivamente do papel.

Esperamos que esse seja um projeto de “luta coletiva”, de superação dos jargões atuais que confundem o conceito de formação continuada ao processo

de promoção automática, que seja, enfim, o compromisso social dos futuros educadores, visando promover debates e movimentos em prol da tão sonhada qualidade de ensino no nosso país.

### 3.3.3 As dimensões do compromisso do(a) professor(a)

Segundo Sordi & Ludke (2010, p. 314), “avaliar os estudantes e o quanto aprenderam é atividade inerente ao trabalho docente constituindo parte da cultura escolar já incorporada pelos alunos e famílias”.

O papel do professor frente ao processo escolar e, principalmente, à avaliação vem ganhando força, principalmente quando observamos que esse tipo de prática (avaliativa) não é neutra, tampouco alienada das condições extraescolares. Essa prática é fortemente influenciada por interesses político-econômicos, diante dos quais uma postura ingênua por parte do professor não pode ser aceita.

Nesse sentido, os profissionais da escola devem deixar de ser apenas avaliadores e começarem a refletir sobre o processo de avaliação no qual estão envolvidos.

É preciso desmistificar as práticas avaliativas padronizadas e encomendadas pela política educacional, pois quando ocorrem esses processos, seja em âmbito estadual, seja em âmbito nacional, os encaminhamentos dados aos resultados obtidos acabam afetando, diretamente, o trabalho do professor. A escola acaba se mobilizando para atender as exigências legais, obrigando os professores a seguirem determinadas regras e materiais, em prol de atingir os objetivos solicitados por determinados interesses. Por conta desse tipo de prática, frequentemente utilizada na escola, é que necessitamos construir uma postura de autonomia, criticidade, reflexão e de posicionamento político no educador.

Acreditamos, tal como enfoca Sordi & Ludke (2010), que a avaliação precisa ser valorizada e discutida, principalmente nos cursos de formação inicial e continuada de professores, oferecendo subsídios para o exercício da autoavaliação e da avaliação pelos pares. Essa medida contribui para o entendimento dos professores, bem como para garantir o direito de participarem de processos avaliativos na escola, buscando atingir o projeto político-pedagógico, de forma coletiva e participativa.

Há que se desenvolver nos futuros professores para que possam se interessar por aquilo que acontece para além da sala de aula e subsidiá-los para outros níveis de análise do fenômeno educativo a fim de poderem melhor captar a qualidade de uma instituição de ensino. Em suma, é preciso rever como se ensina a avaliação no intuito de se estabelecer relações mais fecundas com esta atividade de singular importância na vida das escolas e das pessoas (SORDI & LUDKE, 2010, p. 318).

Caminhando nessa direção, acreditamos que, além do auxílio dos cursos de formação, é preciso que a escola se torne um lugar, por excelência, de tomada de decisões no tocante aos processos avaliativos coerentes. Esse é um espaço que revela a “expressão dos atores que nela atuam” (SORDI & LUDKE, 2010, p. 323).

No entanto, se as decisões forem implantadas por meio de imposições político-normativas, será inevitável a reprodução de ações, gerando a inércia institucional, e o controle do coletivo se ocupará apenas em executar o processo.

É preciso que os resultados advindos de avaliações externas sirvam para que o coletivo da escola exerça um papel de reflexão e criticidade, buscando esclarecer a realidade escolar, quer pela aceitação dos resultados, quer pela refutação dos mesmos. Ou seja, é preciso lutar pela legitimação dos saberes dos diferentes atores envolvidos no cotidiano escolar.

A avaliação ajuda a evitar que a escola, por meio das microdecisões que toma, se descole dos referenciais que anuncia perseguir e que necessitam de controle social sob pena de serem apenas palavras. Sem que a estes pressupostos teóricos correspondam ações concretas que reconfigurem as relações e os processos desenvolvidos nos espaços educativos, muito pouco se avançará na transformação da lógica da escola que temos e que continua a ser excludente, mesmo quando a todos supostamente inclui (SORDI & LUDKE, 2010, p. 318).

Feitas tais apreciações, é importante destacar, ainda, que os professores não podem continuar sendo formados para reproduzirem práticas alienantes e incoerentes com a realidade escolar.

É preciso que busquem uma formação emancipatória e que reflitam constantemente sobre o processo de ensino e aprendizagem, promovendo, assim, o real exercício da autonomia e da transformação social, por meio de ações concretas que envolvam pesquisa, participação coletiva, formação continuada e envolvimento político, visando discutir, com coerência, as relações, macro e micro, que envolvem o mundo da escola.

Dessa forma, tal perspectiva deve cooperar para a aprendizagem de todos os envolvidos, por meio de atitudes de autoavaliação e processos que contemplem avaliações diagnósticas, formativas e mediadoras, frequentemente, dialogadas e construídas pelo coletivo escolar.

### 3.4 Considerações finais

Discutir os processos de avaliação da aprendizagem nas escolas e o compromisso dos diferentes envolvidos, não é tarefa fácil. Porém, frente aos desafios anunciados nos últimos tempos, o debate é imprescindível.

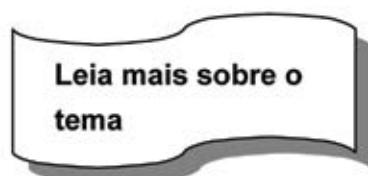
Acreditamos que o professor não pode ser considerado o “redentor” do sistema, nem a escola a “salvadora” das mazelas sociais. Mas não podemos ser ingênuos a ponto de desconsiderar o papel dessa instituição social e dos sujeitos participantes desse espaço, que constroem, cotidianamente, processos históricos comprometidos com o futuro do país.

Portanto, ao analisar a função da escola frente às imposições dos sistemas político-econômicos e, conseqüentemente, o papel do educador na efetivação do real exercício de cidadania, ressaltamos o compromisso ético e coerente de todos os envolvidos com as questões educativas, para que contribuam com o desenvolvimento da democracia em nosso país.

Essa prática deve ser estabelecida por meio da reflexão e da elaboração de propostas voltadas para a inclusão dos alunos no sistema de ensino, bem como, da efetivação da qualidade dos processos oferecidos, tendo, como pano de fundo, a perspectiva de um trabalho coletivo e autônomo, estabelecido numa relação de parceria e colaboração entre todos os envolvidos na escola, tanto no que diz respeito ao planejamento de ensino, quanto ao processo avaliativo contínuo.

Essa luta é de todos, e a conquista desses objetivos só será efetivada por meio de uma ação conjunta, coerente, consistente e compromissada com o projeto político-pedagógico de cada escola.

### 3.5 Estudos complementares



## Sugestão de leitura

FREITAS, L. C. *Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?* Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_luiz\\_carlos\\_freitas.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2010.

GUILHERME, C. C. F. *O regime de progressão continuada no estado de São Paulo na voz dos professores do ciclo I: primeiras reflexões.* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1306p.PDF>>. Acesso em: 20 maio 2010.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem... mais uma vez.* Disponível em: <[http://www.luckesi.com.br/textos/abc\\_educatio/abceducatio\\_46\\_avaliacao\\_da\\_aprendizagem\\_mais\\_uma\\_vez.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_46_avaliacao_da_aprendizagem_mais_uma_vez.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2010.

MAINARDES, J.; GOMES, A. C. *Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 a 2006).* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT13-4001--Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2010.

SORDI, M.R. L.; LUDKE, M. *Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias.* Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000200005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 maio 2010.

## Entrevistas

HOFFMANN, J. *Competência: Depoimento/Entrevista.* Disponível em: <<http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20-%20avaliacao%20Jussara%20Hoffmann.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2010.

PERRENOUD, P. *Depoimento/Entrevista.* Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/1388130/Entrevista-a-Philippe-Perrenoud>>. Acesso em: 20 maio 2010.

## Filmes

A Sociedade dos poetas mortos. Direção: Peter Weir. Estados Unidos, 1989. 129 min, drama.

A Voz do coração. Direção: Christophe Barratier. França, 2004. 95 min, drama.

Conrack. Direção: Martin Ritt. Estados Unidos, 1974. 107 min, drama.

Entre os muros da escola. Direção: Laurent Cantet. França, 2007. 128 min, drama.

Escritores da liberdade. Direção: Richard Lagravenese. Estados Unidos, 2007. 123 min, drama.

O Preço do desafio. Direção: Ramón Menéndez. Estados Unidos, 1998. 102 min, drama.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARRETO, E. S. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 48-66, 2001.
- BERTAGNA, R. H. *Progressão continuada: limites e possibilidades*. 2003. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2010.
- BRITO, A. N. *O regime de progressão continuada e a formação de professores: um estudo sobre as iniciativas da SEE-SP*. 1998. 94 f. Dissertação (Mestrado em História e filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.
- CAMARGO, D. A. F. Fundamentos Pedagógicos da Progressão Continuada. In: MICOTTI, M. C. O. (Org.). *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos*. Rio Claro: Instituto de Biociências, 1999.
- CAVALCANTI, P. A. *Avaliação de políticas, programas e projetos: uma contribuição para a área educacional*. 2001. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- \_\_\_\_\_. Alguns equívocos em educação. In: MELO M. M. (Org.). *Avaliação na Educação*. Pinhais: Melo, 2007.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra: reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREITAS, L. C. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu (MG). *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_luiz\\_carlos\\_freitas.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2010.
- FURTADO, J. Avaliação e Mudança: necessidades e resistências. In: MELO M. M. (Org.). *Avaliação na Educação*. Pinhais: Melo, 2007.
- GABRIEL, O PENSADOR. Estudo Errado. In: \_\_\_\_\_. *Ainda é só o começo*. Rio de Janeiro: Sony Music RJ, 1995. 1 disco sonoro. Faixa 6.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética de educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.



GUILHERME, C. C. F. *A progressão continuada e a inteligência dos professores*. 2002. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito ou desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. *O jogo contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. *Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br)>. Acesso em: 30 abr. 2010.

IMBERNÓN, F. Entrevista. *Revista Pátio*, ano IV, n. 16, fev./abr. 2001.

LOPES, A. L. M. *Aquisição da língua materna: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidade de aprendizagem*. [s.f.]. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LUCK, H. A avaliação Institucional como compromisso com a aprendizagem. *Revista Gestão em Rede*, jun. 2009.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais*. Disponível em: <[www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br)>. Acesso em: 30 abr. 2010.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 78, n. 191, p. 66-73, jan./abr. 1998.

ROMÃO, J. E. Avaliação: exclusão ou inclusão. In: MELO, M. M. (Org.). *Avaliação na Educação*. Pinhais: Melo, 2007.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículos*. São Paulo: Cortez, 1988.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Revista Avaliação*, Campinas, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000200005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 30 abr. 2010.

SOUSA, C. P. de. Avaliação da aprendizagem formadora/Avaliação Formadora da Aprendizagem. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Orgs.). *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

SOUZA, S. M. Z. L. *Avaliação Institucional: para controlar ou democratizar*. Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br)>. Acesso em: 30 abr. 2010.

SOUZA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de Avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

STONE, V. I. Avaliação de Programas e Sistemas Educacionais como processo de melhoria da educação: possibilidades e desafios. In: MELO M. M. (Org.). *Avaliação na Educação*. Pinhais: Melo, 2007.

VASCONCELLOS, C. Mudar a avaliação. Sem essa de exclusão! Entrevista. *Jornal Mundo Jovem*, Porto Alegre, jul. 2001

VILLAS BOAS, B. M. F. *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2002.

## Referências consultadas

ABICALIL, C. A. Sistema Nacional de Educação Básica: o nó da avaliação? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 255-276, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12932.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

ALMERINDO, A. Avaliação em educação: perspectivas de emancipação social e regulação gestonária? In: MELO M. M. (Org.). *Avaliação na Educação*. Pinhais: Melo, 2007.

GUILHERME, C. C. F. *O regime de progressão continuada no estado de São Paulo na voz dos professores do Ciclo I: primeiras reflexões*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1306p.PDF>>. Acesso em: 30 abr. 2010.

PALMA FILHO, J. C. (Org.). Projeto Curricular e Avaliação. In: *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Gestão Curricular e Avaliação*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

SILVA JUNIOR, C. A. *Formação do educador e avaliação educacional: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.



## **SOBRE AS AUTORAS**

### **Ana Beatris Lia Vaccari**

Vice-diretora do Sistema Municipal de Ensino de Araraquara (SP), professora do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação São Luis de Jaboticabal, e coordenadora dos cursos de pós-graduação na área de política e gestão educacional. Possui licenciatura plena em Pedagogia (2001), mestrado em Educação (2006) pela UNESP; é doutoranda em Educação pela UNICAMP e membro do grupo de pesquisa LAGE (Laboratório de Gestão Educacional/UNICAMP). Dedicar-se principalmente aos seguintes temas: gestão e política educacional, currículo e planejamento educacional, avaliação da aprendizagem e institucional.

### **Márcia Regina Onofre**

Docente do Departamento de Metodologia de Ensino e do curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pedagoga (UNESP), mestre em Educação (UNESP) e doutora em Educação (UNESP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática, educação do professor, formação inicial e continuada de professores e educação a distância.

