

AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA AVALIATIVA DO PROFESSOR

Sonia Maria Duarte Grego

Professora Livre-Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. Líder do Grupo de Pesquisa Avaliação e Políticas Educacionais (CNPq)

Uma das tarefas do educador comprometido é reconhecer sua própria perspectiva e situá-la, e a suas implicações latentes, em relação a perspectivas em competição existentes não só no passado, mas também no presente.

Michael Apple (1974, p. 8)

RESUMO

Neste texto assumimos que os diferentes modelos, metodologias e práticas de avaliação que utilizamos não são neutros, mas expressam nossas visões de mundo e de sociedade, nossas concepções sobre a natureza humana, a educação, a aprendizagem dos alunos e sobre o sentido e a função da avaliação na escola. Para que como educadores possamos esclarecer nossos posicionamentos, apresentamos uma classificação dos modelos e metodologias de avaliação presentes no cenário escolar hoje em relação a três diferentes enfoques teórico-metodológicos de avaliação educacional: o enfoque de avaliação de orientação positivista, o enfoque de avaliação de orientação subjetivo-interpretativa ou qualitativa, e enfoque de avaliação de orientação crítica ou teórico-crítica. Cada um destes enfoques é aqui analisado em suas dimensões política, ética e metodológica. A intenção é oferecer subsídios para que os professores e gestores possam situar-se melhor no campo atual de disputa política e ideológica da avaliação educacional e escolar. Que possam identificar a orientação política e ideológica, bem como os princípios e pressupostos teóricos que orientam e informam o modelo de avaliação externa a que estão submetidos, bem como os princípios, objetivos, valores e usos que fazem da avaliação que praticam no interior das escolas.

As palavras de Michael Apple indicam um caminho fecundo para aprofundarmos nossa compreensão sobre a problemática da avaliação praticada na escola básica. Essa prática avaliativa dos professores, embora seja uma construção historicamente engendrada sob orientações teórica e política determinadas, vem sendo reiteradamente apontada pelos gestores educacionais como um importante fator pedagógico a intervir ou mesmo anular as novas políticas educacionais que visam à universalização do ensino fundamental e, inclusive, como responsável pelos baixos índices de desempenho do sistema, pela ineficácia e má qualidade do ensino (AZANHA, 1987; SÃO PAULO, 1995).

No contexto atual de regime de Progressão Continuada, essa questão vem sendo colocada em termos de tensão e conflito entre divergentes paradigmas ou perspectivas de avaliação. Essa tensão fica evidente em Parecer do Conselho Estadual de Educação de São Paulo quando reitera “a seriedade de propósitos que tem regido sua luta por rever os paradigmas na área de promoção/retenção escolar”, e quando afirma que “tem defendido, em várias oportunidades, a necessidade de se substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação comprometida com o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem” (SÃO PAULO, 1998, p. 2).

Posta nestes termos, a tarefa de refletir sobre a problemática da avaliação da educação fundamental passa, necessariamente, pela explicitação das diferentes perspectivas de avaliação em confronto na área educacional.

Com base em estudos teóricos que têm investigado os paradigmas de avaliação presentes no cenário político-econômico-social, o que se evidencia é o confronto entre diferentes posições ou discursos, em geral, polarizando duas orientações epistemológicas: a positivista ou técnica e a qualitativa ou subjetiva-interpretativa.

De um lado, situa-se um discurso com marcante presença na literatura que, criticando a posição positivista, “reporta-se essencialmente à avaliação qualitativa do ensino, valoriza o processo de aprendizagem, concentra-se na avaliação feita no interior da própria escola pelos atores educacionais” (BARRETO, 2001, p. 62).

Representando posição contrária, situa-se outro discurso que, no dizer de Barreto (2001, p. 63), se propõe “a oferecer indicadores de qualidade do ensino, volta-se para a apreciação de resultados padronizados, valoriza o produto da aprendizagem individual do aluno, utiliza altamente recursos quantitativos, (e) recorre à avaliação externa do rendimento escolar”, na apreciação de alguns aspectos do desempenho dos docentes e das escolas.

Estudos em uma análise sociológica da avaliação evidenciam que, nessa ótica, se privilegia uma avaliação criterial padronizada e somativa que “possibilita ao Estado reforçar o seu poder de regulação nomeadamente sobre o currículo escolar” (AFONSO, 2000, p. 120).

Pesquisas recentes, como estudos conduzidos por Souza (2003), Ferreira (2007), Peroni (2009) e Oliveira (2011), têm discutido a forte influência no currículo e na prática docente e avaliativa do professor deste tipo de avaliação externa e padronizada. E esta influência se faz sentir, especialmente, quando adotada como modelo de avaliação externa, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil em nível nacional, e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Essas análises e estudos, sobre os efeitos da avaliação externa nos processos pedagógicos internos, têm revelado que, apesar da extensa produção sobre o tema, persistem nas escolas práticas tradicionais de avaliação, as quais são calcadas na pedagogia do exame e enquadradas por fortes dispositivos institucionais. Ressaltam, ainda, que os professores, principalmente nos “estados em que foram implantados sistemas próprios de avaliação de monitoramento [...] vêm recebendo apelos sistemáticos para apoiarem dois discursos que se fundam em pressupostos radicalmente diferentes” (BARRETO, 2001, p. 62).

Essa dicotomização dos discursos sobre avaliação, aliada ao fato de que a maioria da produção da literatura “dedica-se a discutir questões ligadas ao estatuto científico da avaliação da qualidade do ensino”, e também à escassez da produção de textos didáticos que se ocupam de questões “metodológicas e de procedimentos a serem adotados” (BARRETO, 2001, p.49, 55), pode levar a uma cisão entre o nível dos discursos e o nível das práticas. Nesse caso, em que pese toda riqueza dos discursos, corre-se o risco da avaliação emergir na consciência dos educadores e formadores em condições de extrema confusão, como nos aponta Barbier (1990, p. 7).

Para que os educadores possam ter mais clareza sobre suas próprias perspectivas e situá-las em relação a outras perspectivas, tanto passadas como futuras, como aconselha Apple (1974), torna-se relevante distinguir e refletir sobre os significados que têm sido atribuídos historicamente à avaliação, através de gerações de especialistas e estudiosos da área de avaliação. Essa reflexão permitirá aos educadores o esclarecimento dos princípios e pressupostos teóricos que orientam e informam suas práticas avaliativas, possibilitando a compreensão dos objetivos, valores, objetos e usos possíveis dos resultados de diferentes modelos, práticas e procedimentos de avaliação, presentes no contexto educacional, sejam aqueles que embasam os processos avaliativos externos, sejam os que têm sido incorporados nas práticas dos professores.

Assumir essa reflexão implica em referenciar os diferentes processos de avaliação em relação aos quadros teóricos em que se inserem, respeitando, no entanto, a forma como têm se apresentado na tradição cultural brasileira e no que “tem representado na limitação do horizonte cultural do professor [...] menos na teoria do que na prática”, no dizer de Florestan Fernandes (1986, p. 13).

Essa representação assume grande importância frente aos resultados de pesquisas que têm reiteradamente denunciado a prevalência de uma prática conservadora e elitista no cotidiano das salas de aula (SOUSA, 1991; LUCKESI, 1997; VASCONCELLOS, 1998; RAPHAEL, 2002; GARITA, 1999; FREITAS, 2004; BIANI, BETINI, 2010; ROMÃO, 2011; MAINARDES, STREMELE, 2011), e de um processo de avaliação externa de orientação instrumental, centrado em resultados quantitativos e implementado para o monitoramento do sistema, o qual se efetiva na rede pública de ensino, em detrimento de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos”, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996, p. 15).

Os resultados desses estudos permitem ainda constatar que a emergência de novas propostas ou modelos de avaliação não tem logrado substituir propostas ou modelos anteriores, mas que diferentes formas de avaliação foram se justapondo às novas, sendo incorporadas às antigas independentemente das raízes epistemológicas que representam. E, mais ainda, elas parecem que vão sendo moldadas e acomodadas ao fazer docente sem provocar questionamentos ou rupturas em relação à cultura estabelecida.

Daí a necessidade de esclarecer as lógicas e os princípios assumidos nos enfoques teóricos de avaliação para viabilizar a reflexão sobre o significado e o sentido das práticas embutidas nas diferentes metodologias utilizadas nas avaliações internas e externas na rede de ensino público. Vale reiterar que os instrumentos e técnicas de avaliação que utilizamos não são neutros, mas expressam nossas visões de mundo e de sociedade, nossas concepções sobre a natureza humana, a educação, a aprendizagem dos alunos e sobre o sentido e a função da avaliação na escola (RODRIGUES, 1994; GREGO, 1997; SORDI, LÜDKE, 2009).

ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE AVALIAÇÃO

A avaliação educacional pode ser entendida como um processo que visa a produzir conhecimentos e informações para orientar o processo de tomada de decisões de diferentes sujeitos em função dos valores que sustentam, seja sobre um sistema educacional, um projeto curricular, um programa de ensino ou sobre o processo de aprendizagem e formação dos alunos (MacDONALD, 1974; HOUSE, 1989). Neste entendimento, a questão a ser considerada, segundo Grego (1997, p. 101) é que:

[...] na base das discussões sobre a legitimidade dos processos de avaliação está o fato de existirem diferentes entendimentos sobre como o conhecimento a respeito da aprendizagem, do ensino e do currículo pode ser produzido e a que interesses ele se propõe atender.

Segundo esclarece Habermas (1987), em sua teoria dos interesses cognitivos fundamentais, todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, dirigem e comandam. Habermas identifica três formas de conhecimento, demonstrando que cada uma é orientada por interesses que se definem em uma dimensão fundamental da vida humana na organização social:

1. Um conhecimento instrumental: orientado por um interesse técnico em controle e identificado com uma forma de conhecimento positivista ou empírico-analítico, que se define na dimensão de produção da vida material, a saber, o trabalho;
2. Um conhecimento subjetivo-interpretativo, orientado por um interesse prático em consenso e identificado com a forma de conhecimento histórico-hermenêutica, que se define na dimensão da linguagem, nos significados que as pessoas atribuem às coisas e experiências vivenciadas;
3. Um conhecimento crítico ou teórico-crítico, orientado por um interesse em emancipação e identificado com uma ciência social crítica, que se define na dimensão do poder.

Embasados na teoria dos interesses cognitivos fundamentais de Habermas (1987), autores como Aoki (1986), Grego (1991) e Rodrigues (1994) têm adotado como categorias de análise três diferentes enfoques teórico-metodológicos de avaliação educacional: o de orientação positivista; o de orientação subjetivo-interpretativa ou qualitativa; e o de orientação crítica ou teórico-crítica. Cada um destes enfoques é aqui analisado em suas dimensões política, ética e metodológica.

Ao tratar cada uma das perspectivas, procuraremos responder às seguintes questões: Qual a concepção de avaliação assumida? Que princípios sobre a natureza humana e a ordem social os informam? Qual o significado e a função atribuídos à avaliação, ou seja, para que avaliamos, com que finalidade? A que interesses atendem e a quem interessam os resultados da avaliação, ou seja, qual a utilidade dos resultados da avaliação? Quais são seus objetivos? Que critérios orientam a análise e interpretação das informações coletadas através de diferentes instrumentos e técnicas de avaliação? Como se julga a qualidade do que se avalia? Que práticas avaliativas são privilegiadas?

A AVALIAÇÃO NA ORIENTAÇÃO POSITIVISTA

A orientação positivista tem um interesse em controle, como refletido nos valores de *eficiência, efetividade, certeza e predição*. A forma de conhecimento implica em abstrair os fatos de valores, sendo a realidade passível de ser conhecida em termos de causalidade linear e demonstrável através de procedimentos científicos experimentais, quantificada e analisada estatisticamente.

Esta orientação, no dizer de Rodrigues (1994, p. 96):

[...] parte do princípio que a realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível, constituída por fenômenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos e de suas opiniões e representações, passíveis consequentemente de uma *abordagem extrospectiva* e resultando num *conhecimento objetivo* [...] onde os chamados *sujeitos* assumem a posição de objetos do conhecimento.

Dentro deste quadro de referência, a avaliação educacional valoriza os dados empíricos, os resultados obtidos pelos avaliandos em testes, os quais são quantificáveis, trabalhados estatisticamente, e tomados como *fatoss*. Esta aplicação dos conceitos e princípios científicos positivistas caracteriza a *primeira geração da avaliação-medição*, a qual, centrada na elaboração e aplicação de testes de inteligência e na determinação das diferenças individuais, tem como base *critérios relativos, referenciados na norma ou padrão de grupo*. Essa primeira geração foi marcante nos “últimos anos do século XIX e as primeiras décadas do século XX” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 16), bem como influenciou fortemente a *segunda geração da avaliação* - a dos *testes referente a critério*, amplamente aceitos e difundidos até os dias atuais e hegemonicamente utilizados nas avaliações de organismos oficiais e nas salas de aula.

Dada a forte influência desta orientação teórica (a qual é congruente com teorias sociais de racionalidade tecnológica, como o neobehaviorismo, as teorias de sistemas e o funcionalismo estrutural), não só na prática dos professores e administradores escolares, mas igualmente na definição de políticas sociais e educacionais, é prudente buscar entender e esclarecer, como sugere Aoki (1986, p. 31), quais são “os interesses e pressuposições sustentados tacitamente nesta orientação”.

Para o propósito aqui enunciado de compreender as pressuposições tacitamente sustentadas nas práticas de avaliação nesta orientação, o destaque será dado para as justificativas teóricas que explicam as desigualdades frente à escola e para o uso de critérios relativos no julgamento do rendimento dos alunos, e da lógica da tecnologia de medida referenciada na norma ou padrão de grupo.

A AVALIAÇÃO COMO MEDIDA QUANTITATIVA: O MOVIMENTO DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA E PSICOLÓGICOS E O DETERMINISMO BIOLÓGICO

No plano ideológico, o desenvolvimento da teoria positivista na área das ciências sociais e humanas derivou de um debate nos círculos intelectuais europeus, cujo foco era a tensão entre o “conhecimento científico”, definido pelo estudo sistemático do mundo “natu-

ral”, e a “ordem natural”, definida pela igreja católica. Como explica Lewontin (1982, p.151, 152), “antes da revolução burguesa dos séculos XVII e XVIII, na Europa e na América do Norte, desigualdade de status era considerado natural e normal [...] baseado ideologicamente na Divina Providência [e] o agente principal do controle ideológico era a igreja”. No entanto, após a revolução burguesa, feita com o slogan de *liberdade e igualdade*, “a desigualdade permanecia como um fato proeminente da vida social [...] em direta contradição com os valores políticos estabelecidos”, e a solução era buscar novas explicações científicas para a palavra *igualdade*, que justificasse a desigualdade social e educacional.

O ponto de vista teórico que se tem mostrado central para os propósitos positivistas é o determinismo biológico, que ofereceu o embasamento teórico para os testes de inteligência e, posteriormente, para os trabalhos de teóricos da psicologia diferencial como Binet e Claparède.

As teorias sociais que advogam o determinismo biológico defendem que “as desigualdades naturais e intrínsecas entre os seres humanos ao nascerem são determinantes de eventuais diferenças em seus status, riqueza e poder e que estas propriedades que definem os indivíduos são determinadas biologicamente” (LEWONTIN, 1982, p. 153). Dessa premissa resulta que uma sociedade democrática providencia não *igualdade de status*, mas de *oportunidade*.

Como esclarece Patto (1996, p. 36):

[...] entre as ciências, que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas *desigualdades pessoais*, biologicamente determinadas, a psicologia ocupou posição de destaque.

No campo da psicologia diferencial, Sir Francis Galton, biólogo e primo de Darwin, ocupa papel de destaque, em especial, como afirma Patto (1996, p. 37), com seus estudos visando a “medir a capacidade intelectual e comprovar sua determinação biológica”. Galton, denominado o pai dos testes de inteligência, expandiu o conceito de hierarquia racial de Darwin promulgando a teoria de estruturação geneticamente predeterminada da inteligência e, “como precursor dos testes psicológicos, tentou medir processos sensoriais (como a discriminação visual, auditiva e cinestésica) e motores (como a velocidade do tempo de reação) tendo em vista estimar o nível de inteligência” (PATTO, 1996, p. 37). Esta concepção de inteligência, ligada às funções sensoriais e motoras, teve grande impacto na Europa e nos Estados Unidos.

Selden (1983, p. 176-180) demonstra como pesquisas realizadas por Wiggam, em 1923, com base em estudos de Thorndike e Yerkes, com a elaboração e aplicação de testes de inteligência e de aptidão, serviram para referendar as desigualdades “naturais” de status, riqueza e poder entre os indivíduos. Demonstra o referido autor que, por meio delas, pôde-se definir a superioridade de raça, sexo e condições sociais, reafirmando o argumento de que “dado

que todas as pessoas são diferentes e, dada uma sociedade que oferece igualdade de oportunidades, a consequência será um aumento da desigualdade”. Afirma, ainda, que estas ideias “popularizadas na década de 1920 [...] foram repetidas, refinadas e reintroduzidas como uma base científica para políticas públicas [...] as quais categorizaram membros institucionalizados da sociedade, seja em hospitais, prisões ou **escolas**”. Selden sustenta, ainda, a ideia de que os estudos do determinismo biológico das aptidões mentais, combinando ciência, ideologia e políticas sociais, constituíram as raízes ideológicas da classificação dos estudantes.

Essas ideias influenciaram profundamente o movimento dos testes mentais na psicologia e na medicina, em que a preocupação era com a comprovação científica das diferenças individuais e de seus determinantes, e nesse sentido permitia a identificação dos normais e anormais, dos aptos e inaptos. Sob essa ótica de diferenciação dos indivíduos em função de uma ‘norma’ socialmente estabelecida, os estudos desses pesquisadores influenciaram igualmente o uso de testes de aproveitamento em todos os níveis educacionais.

Importa destacar, também, a vertente psicopedagógica de estudos e mensuração das diferenças individuais do rendimento escolar, cujos teóricos mais destacados foram Binet (1905), na França, e Edouard Claparède, professor na Universidade de Genebra e contemporâneo de Piaget no Instituto Jean Jacques Rousseau, que introduziram relevantes alterações no estudo e mensuração da inteligência.

Segundo Almeida (2002, p. 6), a alteração fundamental introduzida por Binet é que para ele “as diferenças intelectuais dos indivíduos decorrem de funções mentais mais complexas, por exemplo, memória, imaginação, atenção, compreensão ou apreciação estética”. Atendendo à solicitação do Ministro da Educação na França para elaborar um instrumento para identificar as crianças mal sucedidas na escola por razões intelectuais, Binet dedica-se, em 1905, à “construção da Escala de Inteligência Binet-Simon, constituída em sua versão original de 30 itens, distribuídos por ordem crescente de dificuldade e dirigida às crianças de 3 a 12 anos” (ALMEIDA, 2002, p. 6). O agrupamento dos itens em função da faixa etária possibilita a análise da “idade mental” em razão da proporção de acertos das crianças e, “associada à noção de “idade cronológica” permite o cálculo do QI (QI de razão), ou a percepção de um desenvolvimento intelectual normal, superior ou inferior por referência à idade do sujeito” (ALMEIDA, 2002, p. 6).

É pertinente problematizar aqui a caracterização atual dos estudantes em defasagem idade-série como desviantes do sistema, o que tem motivado políticas educacionais, como os programas de aceleração da aprendizagem e o IDESP (Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo – que agrega inclusive em seu cálculo o fluxo escolar), naturalizando a percepção de um desenvolvimento intelectual normal ou inferior, em função não mais de desempenho em testes de inteligência, mas de testes de rendimento escolar.

Outra figura importante da psicologia diferencial foi Claparède, “que se tornou um autor obrigatório entre as obras de referência de psicólogos e pedagogos voltados para o estudo e a mensuração das diferenças individuais de rendimento escolar em todo o mundo”. A criação de uma escola experimental – a *Maison des Petits*, anexa ao instituto Jean-Jacques Rousseau, e o livro de Claparède “*Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, publicado em 1924, encontrou grande receptividade em vários países, formou mais de uma geração de psicólogos e pedagogos e deixou marcas permanentes e de fácil identificação nos meios educacionais” (PATTO, 1996, p. 41).

Os estudos de Binet e de Claparède tiveram grande repercussão no Brasil, principalmente devido ao “crescente interesse pela aplicação da psicologia na gestão escolar preconizada nas reformas de ensino de orientação escolanovista iniciadas nos anos de 1920” (CAMPOS, 2005, p. 5). Intelectuais brasileiros, com destaque para Lourenço Filho e Helena Antipoff, que visitaram ou o Laboratório de Psicologia da Sorbonne ou a *Maison des Petits* em Genebra, tomaram a iniciativa de reproduzir, no Brasil, os laboratórios de psicologia educacional. Entre estes merecem destaque: o Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo que, inaugurado em 1913, realizava pesquisas sobre raciocínio infantil, memória, cinética, tipos intelectuais e associação de ideias. Posteriormente, sob a coordenação de Lourenço Filho, produziram-se estudos sobre testes de inteligência, aprendizagem e maturidade para aprendizagem de leitura e escrita (LOURENÇO FILHO, 1944, 2004). Destacou-se também o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais, instalado em 1928, pela psicóloga Helena Antipoff, que teve sua formação pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau.

Importa destacar o caráter instrumental dos estudos da psicologia experimental que, por terem tomado como foco a construção de instrumentos de diagnóstico de crianças com dificuldades escolares, vem sendo fortemente criticado por seu dogmatismo e ausência de base científica (SELDEN, 1983). A principal crítica refere-se ao fato de que os critérios de ‘normalidade’ eram estabelecidos ideologicamente, com base na cultura da classe dominante. Desse modo, por esse viés metodológico, os membros desta classe beneficiavam-se diretamente dos sistemas de classificação estabelecidos nos testes, enquanto que as crianças das classes operárias, que não dominavam os hábitos e valores das classes dominantes, apresentavam resultados inferiores. Nesse sentido, fica evidente que a disseminação da psicometria à educação “levou às últimas consequências a tendência à psicologização das dificuldades de aprendizagem escolar” (PATTO, 1996, p. 44).

O efeito mais deletério foi na assimilação acrítica dos diagnósticos psicométricos pelo pensamento pedagógico, institucionalizando a explicação do fracasso escolar das crianças com dificuldades escolares, rotuladas como ‘fracas’, ‘atrasadas’, ‘desajustadas’, passando a ser comum o encaminhamento destas crianças para clínicas psicológicas e/ou psicopedagógicas.

Na modernidade, esta ideologia “evoluiu para a prática da medicalização como forma de correção de possíveis desvios” (FARIAS, 2008, p. 7), dentre os quais a hiperatividade e o déficit de atenção, considerados, hoje, como condutas anormais.

Em que pesem todos estes problemas, é forçoso reconhecer, como o faz Patto (1996, p. 39-40), que:

[...] de Galton e seus discípulos para a geração de psicólogos escolanovistas que desenvolveu seus trabalhos entre 1890 e 1930 existe uma diferença fundamental: o apego dos segundos à crença entusiasmada na real possibilidade de identificar e promover socialmente os mais aptos, independentemente de sua etnia ou de sua origem social. É em torno dela que se congregaram psicólogos e pedagogos que, na virada do século, sonharam com uma psicometria e uma pedagogia a serviço de uma sociedade (de classes) mais igualitária.

OS TESTES REFERENCIADOS NA NORMA OU PADRÃO DE GRUPO: INVERSÕES DAS RELAÇÕES SOCIAIS E PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS

Estudos da prática avaliativa, em todos os níveis do processo de escolarização e em diferentes países, realizados por pesquisadores e especialistas de diferentes campos do conhecimento e de diferentes orientações epistemológicas, têm denunciado que os professores, quando julgando o aproveitamento de seus alunos, não utilizam critérios absolutos, mas trabalham por comparação, distribuindo as notas dos alunos em uma escala, o que determina quem é considerado excelente, regular ou insuficiente (BLOOM, 1971, POPHAN, 1978; WARRIES, 1982; LUCKESI, 1996; PERRENOUD, 1999; BARRIGA, 1999; AFONSO, 1999).

No conjunto, esses estudos evidenciam que a difusão e aplicação massiva dos testes de inteligência, de aptidão, de prontidão para a aprendizagem, bem como a instalação de laboratórios de psicologia educacional, alguns, inclusive, com a função de especializar os professores na interpretação e aplicação destes testes, penetraram nas mentes e nas práticas escolares, institucionalizando os testes (exames) como “um espaço onde se realizam muitas inversões das relações sociais e pedagógicas” (BARRIGA, 1999, p. 57).

A adoção acrítica dos testes referenciados na norma tem representado a reificação da função da educação nos moldes de um projeto liberal de educação, em flagrante contradição com o discurso atual de uma escola de qualidade para todos, de uma escola inclusiva. Essa contradição se expressa no uso desses testes como parâmetro para a tomada de decisões críticas e irreversíveis sobre o valor de cada estudante, e sobre suas possibilidades de inserção

não só no sistema escolar, mas social e profissional futuro (BARBIER, 1990; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001).

O problemático nesta adesão acrítica é que, nesta concepção, a avaliação tem por finalidade selecionar, classificar os alunos, seja em relação ao grupo-classe, seja em relação aos alunos de uma mesma série, em nível estadual ou nacional. Desse modo, não fica claro quais as aprendizagens e realizações que os considerados 'bons' alunos efetivamente dominam, e quais os considerados 'maus' alunos não lograram atingir. Sua finalidade é, portanto, discriminar os bons dos maus alunos, de acordo com os resultados obtidos por eles nos testes ou provas, não contribuindo, em nada, "para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação no sentido amplo)" (HADJI, 2001, p. 19). Essa finalidade coincide com as funções e os papéis atribuídos à escolarização na tradição cultural brasileira, predominante no tempo do Brasil Colônia e do Império, resistente após a proclamação da república e que embasam o pensamento educacional da escola tradicional.

Situando essa tradição cultural e educacional brasileira Florestan Fernandes (1986, p. 15-17) enfatiza que ela:

[...] é de um elitismo cultural fechado, cerrado, numa sociedade na qual se cultivou, sempre, o conhecimento, o livro e até a filosofia da ilustração [...] o próprio professor interessava à medida que era um agente puro e simples de transmissão cultural [...] um elemento de mediação, na cadeia interminável de dominação política e cultural [...] nunca posto num contexto de relação democrática com a sociedade.

Assim, se a escola é pensada como uma "instituição social com uma finalidade própria, muito antiga [...] a finalidade de distinguir, [...] a função da escola antiga que, embora com todas as mudanças sociais, sempre se repõe, é essencialmente a de fundamentar e legitimar a hierarquia social" (SINGER, 1986, p. 51, 52). Esta finalidade de distinguir, de discriminar os "mais aptos" dos "menos aptos" é exercida por meio da avaliação da aprendizagem dos alunos, "mediante os procedimentos convencionais de testes, provas e exames, aplicados para medir rendimentos de conteúdos disciplinares específicos", sem a preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem. E, cabe ressaltar, sem articular essa quantificação do rendimento dos alunos a um projeto de formação, ao projeto político pedagógico da escola.

Com esta orientação, a avaliação reduz-se a uma dimensão técnica, constituindo-se, como analisa Barriga (1999, p. 64), em "um enclave privilegiado para justificar as diferenças sociais apresentando-as apenas como individuais", considerando que sua preocupação central é determinar *quanto* um aluno adquiriu de um determinado conteúdo em relação a

outros alunos, com “a distribuição dos resultados, mais do que com as trajetórias de cada aluno” (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Um olhar mais atento aos procedimentos envolvidos na elaboração dos testes pode nos revelar a lógica que os informa: 1) Identificação dos conteúdos a serem avaliados; 2) Seleção do(s) tipo(s) de teste(s) a serem utilizados; 3) Elaboração de questões com diferentes níveis de dificuldade (manuais de tecnologia destes testes recomendam que um terço dos itens seja de muita dificuldade, um terço de moderada dificuldade e um terço bem fácil); 4) Correção dos resultados de forma comparativa e (pretensamente) objetiva e imparcial; 5) Distribuição das notas dos alunos de acordo com a curva de Gauss.

Com esta finalidade e com a adoção de um critério relativo, as provas escolares, tecnicamente planejadas para conter itens com diferentes níveis de dificuldades, capazes, portanto, de discriminar os alunos em função do número de erros e acertos, embora não revelem objetivamente como os conhecimentos e as habilidades são construídos na mente de cada examinando, informam aos alunos, pelos sucessivos julgamentos e pelas atribuições de notas, sua posição relativa no grupo-classe e no sistema escolar. Em consequência, indicam sua adequação ou inadequação para as tarefas escolares, para a continuidade dos estudos e para determinadas ocupações profissionais futuras.

Essa lógica distributiva e classificadora dos testes de rendimento escolar cria expectativas antecipadas nos professores em relação ao desempenho dos alunos em cada classe, em cada ano escolar. Eles sabem de antemão, que aproximadamente um terço dos alunos fracassará (notas D e E), um terço terá um aproveitamento regular (nota C) e um terço será bem sucedido (notas A e B). Essa expectativa, conforme revelado por inúmeras pesquisas, determina as qualificações atribuídas pelos professores a seus alunos.

A questão que se impõe é: o que estamos realmente avaliando com esta sistemática? Apenas o *quanto* o aluno é capaz de reproduzir de um determinado conteúdo em relação a outros alunos do grupo-classe e esse *quanto pode variar*, dependendo do grupo de referência. Isto evidencia a ausência de neutralidade do uso de um critério relativo, referenciado na norma ou padrão de grupo.

Assim, ao adotar esta sistemática de avaliação, a escola como instituição social:

[...] independentemente de proporcionar ou não conhecimentos, habilidades, valores, seja lá o que for, certamente carimba, certamente dá àqueles que por ela passaram com êxito e que se diplomam um determinado status social diferente do status daqueles que por ali não passaram” (SINGER, 1986, p.52).

Portanto, é preciso refletir que, pela avaliação, a escola e os professores assumem um posicionamento político – ou a favor da “reprodução das desigualdades” (BOURDIEU, 1998) ou da construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Assim, dada à natureza “essencialmente política da avaliação [...] seus variados estilos e métodos expressam diferentes atitudes em relação à distribuição de poder em educação” (MacDONALD 1976, p. 125).

A AVALIAÇÃO QUANTITATIVA REFERENTE A CRITÉRIO: AS TEORIAS AMBIENTALISTAS (A TEORIA DA CARÊNCIA CULTURAL) E A AVALIAÇÃO POR OBJETIVOS

No final dos anos 1960 e início da década de 1970, um amplo debate instalou-se nos meios acadêmicos, na medida em que se acumulavam as críticas à noção do determinismo biológico das capacidades e habilidades humanas, que não se sustentavam empiricamente. (LEWONTIN, 1982). Esse debate mudou o foco de explicação das diferenças entre os indivíduos para fatores ambientais, uma vez que estas teorias partem do pressuposto que as condições materiais, culturais e emocionais do ambiente familiar têm grande influência na progressão das crianças e dos jovens no processo de escolarização. Assim, a caracterização das condições da família e do ambiente familiar permitiu classificar grupos de crianças de ‘baixo rendimento’ e com ‘carência cultural’, como explicação das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar, o que levou à criação de programas compensatórios.

A teoria da privação cultural parte do princípio de que a super-representação de estudantes com baixo rendimento na sociedade é devida à ausência de conhecimentos, habilidades, valores e modos de linguagem apropriados, necessários segundo os valores de referência oficialmente estabelecidos. E estas ideias têm desempenhado papel relevante no, ainda atual, movimento de testes referentes a critério, que tem sua expressão nas avaliações de Estado, como o SAEB e SARESP, bem como no modelo de avaliação formativa adotado no Brasil, como veremos a seguir.

Por todos estes efeitos na prática educativa é necessário nos mantermos atentos, como sugere Patto (1996, p. 45), às “armadilhas” desta ideologia, tendo em mente que:

A influência desta maneira de pensar sobre as pesquisas que investigaram as relações familiares e as práticas de criação infantil em diferentes segmentos sociais é nítida desde o início do século [século XX]: a ausência nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foram tomados como indicativas de atraso cultural destes grupos [...]. Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de

culturas inferiores ou diferentes – o que dá no mesmo, segundo argumentação de Chauí, - de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produziriam crianças desajustadas e problemáticas.

A AVALIAÇÃO REFERENCIADA EM CRITÉRIO E AVALIAÇÃO FORMATIVA: CONTROLE OU DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM?

O foco em objetivos educacionais representou historicamente uma verdadeira mudança de paradigma, reorientando o pensamento e a prática da avaliação educacional. Com base em extensa literatura, pode-se afirmar que a avaliação de currículos e programas educacionais, bem como do processo de ensino e aprendizagem, ganhou nova expressão quando referenciada em objetivos educacionais, na medida em que foram aceitos como valores de referência a servirem de base para a emissão de julgamentos sobre a qualidade da educação ofertada, ainda que se coloque a questão política de quem deve definir esses objetivos.

Mas, a avaliação por objetivos, que tem possibilitado inclusive a emergência de novas formas de avaliação mais qualitativa, tem assumido uma diversidade de significados e finalidades. Politicamente, sob a égide de governos neoliberais, pretende-se, inclusive, que a avaliação sirva a duas funções distintas, as quais, no contexto de sociedades que se propõem democráticas e inclusivas, podem revelar-se contraditórias: a avaliação da qualidade e da eficiência do sistema educacional, envolvendo o monitoramento e controle das escolas, do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos; e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, comprometida com a formação do aluno e/ou em otimizar as aprendizagens.

Se a finalidade é avaliar a eficiência e eficácia de um programa ou das escolas, com base nos resultados obtidos pelos alunos em um teste, o interesse é em controle. Este interesse em eficiência e eficácia encontra-se nas propostas de avaliação por objetivos, de matriz positivista, nas quais se evidencia um interesse profundamente enraizado de monitoramento, de classificação dos melhores e piores (como ocorre, hoje, com a classificação das melhores e piores escolas da educação básica (Prova Brasil e SARESP) e das instituições de ensino superior). Processos avaliativos nesta orientação, como esclarece Aoki (1986, p. 31), estão “saturados de *ethos* manipulativo que leva os avaliadores [...] a valorizarem questões tais como: Quão bem [em que medida] os objetivos [externamente estabelecidos] têm sido atingidos? Qual o melhor programa”?

Se a finalidade é obter informações relevantes sobre o processo educativo para orientar propostas de melhoria de programas e de projetos de ensino, bem como do trabalho docente, tendo em vista uma formação mais qualificada dos alunos, contribuindo, assim, “para o êxi-

to do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos” (Hadji, 2001, p. 15), a avaliação por objetivos estará a serviço de uma pedagogia diferenciada, cujo interesse implícito é, essencialmente, pedagógico e qualitativo.

Mas como nos posicionarmos ante estes dois enfoques, de modo a orientar nossa avaliação para uma finalidade pedagógica em essência? E como posicionar nossa prática a serviço de uma pedagogia situada social, cultural e politicamente à realidade brasileira, considerando que os modelos, hoje, postos foram pensados e gestados para outra sociedade, fundamentada em outras concepções de educação e de formação?

Para nos ajudar na primeira questão, podemos assumir que um dos critérios que permite diferenciar esses dois enfoques de avaliação por objetivos é o “lugar da avaliação em relação à ação de formação” (HADJI, 2001, p. 19). Mas, para nos posicionarmos sobre a segunda questão, precisaremos refletir sobre os processos pedagógicos que estes modelos engendram e sobre as estruturas e mecanismos institucionais que pressupõem e mobilizam.

Estes critérios nos serão úteis para compreendermos a lógica e o lugar ocupados pela avaliação nos diferentes modelos de avaliação por objetivos, amplamente divulgados no Brasil, e que têm influenciado nossa prática avaliativa.

Um expressivo movimento em favor de uma avaliação por objetivos ganha força nos Estados Unidos no final da década de 1950 e início da década de 1960, em um contexto de intensos questionamentos sobre a eficiência e a capacidade da escola, motivados pelo lançamento do primeiro foguete russo ao espaço. Como conta Pophan (1978, p. 3), “um estranho “beep” vinha do espaço, de um objeto que os Estados Unidos não tinham posto lá”. E a culpa foi posta nas escolas e no modelo de avaliação referenciado na norma ou padrão que não estavam funcionando bem. A resposta do governo americano foi investir bilhões de dólares em projetos de inovação do ensino e de novos modelos de avaliação que deveriam, inclusive, apresentar evidências do bom uso dos dólares investidos. Neste contexto e em oposição à avaliação referenciada na norma do grupo é que ganha reconhecimento o modelo de avaliação por objetivos de Bloom, Hasting e Madaus (1971), que até hoje influencia as práticas de avaliação, inclusive em nosso país e no Estado de São Paulo.

Dois trabalhos forneceram as bases teóricas para este modelo de avaliação. O primeiro foi o trabalho de Scriven (1967) ao introduzir o conceito de *avaliação formativa* para a avaliação de programas educacionais. Para o referido autor, a avaliação formativa visa à melhoria da qualidade de um programa e envolve a produção de dados que permitam sucessivas adaptações do novo programa durante as fases de seu desenvolvimento e implementação. Bloom incorporou essa modalidade para a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em seu modelo de aprendizagem para o domínio.

O segundo foi o trabalho de pesquisa de John Carrol, que “tendo em mente princípios bem estabelecidos de psicologia educacional, formulou um ‘modelo de aprendizagem escolar’ [...] que contem as características básicas de aprendizagem que permitem analisar situações de ensino boas e más” (CARROLL, 1971, p. 30). Esse trabalho inspirou o desenvolvimento de um modelo de avaliação por objetivos, combinando três modalidades de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Como explicitado por Bloom (1971, p. 50), o modelo proposto por Carroll indica que:

[...] se todos os estudantes são normalmente distribuídos com respeito à aptidão, mas o tipo e a qualidade de instrução e o tempo de aprendizagem proporcionados são apropriados para as características e necessidades de cada aprendiz, a maioria dos estudantes atingirá o domínio da matéria.

Partindo da convicção de que 90% dos alunos podem aprender se houver um gerenciamento apropriado do processo de ensino e aprendizagem pelo professor, Bloom e colaboradores (1971, p. 8) atribuem duas finalidades básicas à avaliação: melhorar o ensino e a aprendizagem. Mas essa dupla finalidade é pensada como elemento central de uma engenharia da instrução:

Avaliação é um sistema de controle de qualidade no qual pode ser determinado a cada passo do processo de ensino e aprendizagem se o processo é efetivo ou não, e se não, que mudanças devem ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja muito tarde.

Avaliação é um instrumento da prática educativa para descobrir se procedimentos alternativos são efetivos ou não para atingir um conjunto de fins educacionais.

Nessas definições podemos evidenciar a ênfase dada à avaliação diagnóstica e à avaliação formativa, de modo a obter evidências das mudanças que estão ocorrendo nos estudantes como um resultado do processo de ensino e aprendizagem. Esta visão da avaliação, como um mecanismo de controle da qualidade do *sistema educacional*, fica mais explícita nos objetivos que lhes são atribuídos:

1. Monitorar e regular continuamente o progresso do aluno na aquisição dos objetivos previamente estabelecidos;
2. Informar ao professor sobre a qualidade de seu ensino (métodos, procedimentos didáticos, materiais instrucionais e tarefas) e “orientá-lo sobre formas de trabalhar com *alunos individuais* ou grupos de alunos de modo a atingir os fins estabelecidos” (BLOOM, HASTING, MADDAUS, 1971, p. 9, grifo nosso).

Este modelo, no qual a avaliação **dos resultados dos alunos** constitui valioso indicador da qualidade da educação ofertada por um sistema de ensino, foi adotada pelo governo do Estado de São Paulo, em sequência à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971). Em documento distribuído aos professores, à época da implantação da nova lei pela Secretaria de Educação (SÃO PAULO, 2011, p. 13-14), fica evidente a adoção deste modelo, quando explicita que a:

[...] avaliação envolve (...) avaliação diagnóstica, que se destina a revelar as condições de entrada do aluno, e permitir o ajuste do planejamento das atividades; avaliação formativa, [que] informa (...) se há necessidade de retificação, enriquecimento ou integração da aprendizagem; somativa: informando da efetividade do processo de instrução e da situação do aluno.

Nessas funções, a avaliação se insinua na totalidade do ato educativo, ao mesmo tempo em que redefine as formas de concepção e de execução do trabalho docente no interior da escola, por adotar um modelo pedagógico de orientação positivista. E, ao adotar este modelo, redefine a relação teoria e prática no trabalho docente, a partir de critérios de racionalidade tecnológica, em contradição com os referenciais teóricos que, à época, orientavam os programas de formação de professores, bem como com as condições estruturais de funcionamento da escola e com sua cultura avaliativa.

A avaliação formativa, bem como seus mecanismos de recuperação, foram sendo normatizados oficialmente, assumindo diferentes formatos em sucessivos governos, ainda que com a mesma orientação, de controle do processo de ensino e aprendizagem para o atendimento de objetivos pré-definidos, hoje inscritos no currículo do Estado de São Paulo e homogeneizados para toda a rede de ensino (GARITA, 1999; SILVA, 2011; GREGO, 2012).

Essa normatização veio alterar diretamente a sistemática de avaliação ao garantir ao aluno a sequência de estudos ao longo de cada ciclo, de forma contínua, sem reprovações e retrocessos, considerando “que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos...” (SÃO PAULO, 1997, p. 153).

É nessa orientação positivista que a avaliação formativa é considerada fator de centralidade no processo de aprendizagem dos alunos, como estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e em atos oficiais da Secretaria da Educação e do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. O problema a considerar é que na proposta de avaliação formativa de Bloom e colaboradores (1971), de uma aprendizagem para o domínio, gestada em laboratórios de psicologia, em geral para o desenvolvimento de *instrução individualizada*, o nível de aprendizagem dos estudantes é uma razão direta de cinco fatores mínimos que precisam estar presentes na situação de aprendizagem: 1) respeito

ao ritmo de aprendizagem do aluno; 2) perseverança do aluno em aprender (que depende do seu sucesso em atividades anteriores); 3) aptidão do aluno na área de conhecimento, mas, como aptidão é diferentemente distribuída, a instrução deve se “adequar” *ao nível ótimo de cada aluno*; 4) qualidade da instrução “adequada” para cada aprendiz; 5) habilidade para compreender a instrução (CAROLL, 1971; BLOOM, 1971).

Essa mesma racionalidade tecnológica de avaliação formativa pode ser identificada no modelo de avaliação denominado por Stiggins (2005, p. 326) de *avaliação para a aprendizagem: um caminho para o sucesso em escolas baseado em padrões*, cujo:

[...] enfoque para avaliação formativa considera que o acesso para evidências mais frequentes do domínio dos padrões do Estado, coletados usando testes de múltipla escolha e colocados nas mãos dos professores, enquanto potencialmente úteis, rapidamente favorecem o uso do imenso potencial do pensamento formativo.

Em oposição à essa orientação, a avaliação formativa vem sendo ressignificada por especialistas europeus e brasileiros, que se inscrevem nas orientações teóricas subjetivo-interpretativas ou qualitativas e críticas, as quais serão discutidas a seguir e no texto 5 deste Caderno, exclusivamente dedicado a estas propostas e intitulado “Avaliação formativa: ressignificando conceitos e processos”.

A ORIENTAÇÃO SUBJETIVA-INTERPRETATIVA OU QUALITATIVA

Em contraposição a esses modelos de avaliação positivista, têm surgido enfoques alternativos de avaliação, os quais colocam forte ênfase no processo interativo que ocorre no ambiente de ensino e aprendizagem. Nesses enfoques alternativos, a avaliação é parte integrante do processo de ensino e está a serviço da aprendizagem dos alunos e, nesse sentido é fortemente referenciada na construção da identidade dos participantes e da instituição formadora.

Nesses enfoques (GREGO, 1997, p. 111):

[...] o interesse é na estrutura de significados das atividades construtivas dos atores sociais em situação. A forma de conhecimento é hermenêutica, requerendo a investigação dos significados atribuídos pelo indivíduo às situações da vida escolar e cotidiana. O modo de avaliação é o situacional, o qual busca a qualidade de significados que as pessoas atribuem para as situações vividas através da autorreflexão e empoderamento dos atores.

O conhecimento, tomado como subjetivo, situa-se “no contexto do agir inerente à comunicação [em que] as regras gramaticais definem o terreno de uma fragmentada subjetividade entre indivíduos socializados” (HABERMAS, 1987, p. 214).

Na orientação subjetivo-interpretativa, uma nova concepção de qualidade de ensino, a de acréscimo de valores ou impacto institucional, é favorecida. Para AOKI (1986):

Qualidade nesse enfoque reside na qualidade das interações entre as pessoas, que lhes permite construir significados de uma dada realidade. Avaliadores nessa orientação estão interessados na qualidade da vida, qualidade de significados que as pessoas, vivendo em uma dada situação, atribuem às situações.

Nesta orientação teórico-metodológica surgem novas formulações da avaliação formativa, as quais, segundo Allal e Lopez (2005, p. 5), partem da proposição de que a avaliação formativa:

[...] tem lugar no dia a dia e permite a professores e alunos adaptarem suas respectivas ações para a situação de ensino/aprendizagem em questão. Ela é vista como uma ocasião privilegiada para conscienciosa reflexão de suas experiências [...] para objetivação em ação.

Em oposição à orientação técnica, em que a avaliação formativa ocorre após cada atividade de ensino, nessa orientação ela é entendida como *parte integrante de cada atividade de ensino* e voltada para o *engajamento dos estudantes no desenvolvimento de estratégias de autoregulação* de sua própria aprendizagem (ALLAL, LOPEZ, 2005; FERNANDES, 2007).

A concepção de *recuperação das dificuldades de aprendizagem* de Bloom é ressignificada no conceito de *regulação das aprendizagens*. Na avaliação formativa alternativa, a regulação assume três diferentes modalidades, cada uma com uma função diferente no processo de avaliação e de ensino-aprendizagem (ALLAL, LOPEZ, 2005, p. 6-7):

Regulação interativa, que ocorre quando a avaliação formativa é baseada nas interações do estudante [...] com o professor, com outros estudantes e/ou com materiais permitindo autoregulação da aprendizagem. A integração de diferentes formas de regulação interativa dentro da atividade de ensino permite contínua adaptação da aprendizagem [e] contribui para a progressão da aprendizagem dos estudantes providenciando *feedback* e orientação;

Regulação retroativa ocorre quando a avaliação formativa é conduzida após a fase de ensino e permite identificação dos objetivos instrucionais atingidos ou não pelos estudantes individualmente [...] e leva a corrigi-los para superar as dificuldades de aprendizagem [...] correspondendo à concepção inicial de avaliação formativa definida por Bloom;

Regulação proativa ocorre quando diferentes fontes de informação permitem a preparação de novas atividades de ensino planejadas para levar em conta diferenças entre os estudantes. Está ligada à preocupação com a diferenciação da instrução e com assegurar enriquecimento e consolidação de acordo com as necessidades dos estudantes.

Nesta orientação subjetivo-interpretativa, em que se incluem, segundo Allal e Lopez (2005), as perspectivas teóricas do construtivismo, da psicologia social e as socioculturais, bem como as da filosofia, das teorias 'didáticas' e da comunicação, há o privilegiamento de formas de regulação interativa e proativa, posto que a escola e a pedagogia estão centradas na criança, no aluno e em seu desenvolvimento. Nesse sentido, o estudante "é visto como sujeito social, sujeito na formação e na avaliação. É ele a fonte do referencial de avaliação e compete-lhe participar na organização, gestão, execução e controle do processo de avaliação, bem como da utilização de seus resultados" (RODRIGUES, 1994, p. 99)

Os pontos centrais de uma avaliação formativa nesta orientação são: a qualidade dos processos de intervenção do professor, que devem respeitar os valores e nível de desenvolvimento dos estudantes e ser negociados com eles em todos os passos da avaliação; e a confiança na capacidade do aluno como construtor de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Com base em extensa revisão de pesquisas sobre os valores e as metas da avaliação formativa, Clark (2012, p. 205) coloca que este tipo de avaliação pode contribuir para a formação do aluno e para sua inserção social se "a autoregulação de estados cognitivos e afetivos favorecer uma orientação para aprendizagem ao longo da vida ao: favorecer a disposição emocional para aprender, enriquecer o raciocínio, refinar habilidades de meta-cognição, e melhorar o desempenho".

Com base nesses estudos, pode-se afirmar, então, que há, nesta orientação, um claro compromisso com uma escola inclusiva que, respeitando a diversidade cultural, tome como ponto de partida a cultura primeira do aluno e, como ponto de chegada, a apropriação da cultura elaborada por cada uma e por todas as crianças, contribuindo nesse processo para transformar o atual quadro social, marcado pelas desigualdades educacionais (SAVIANI, 1991).

A ORIENTAÇÃO CRÍTICA OU TRANSFORMADORA

Na orientação crítica, o interesse é pela emancipação de pressuposições e condições humanas subjacentes e ocultas. Valoriza-se o conhecimento crítico, no sentido de compreender as pressuposições, os motivos, as racionalidades e ideologias ocultas, ou subjacentes. Quanto ao modo de avaliação, insere-se na estrutura dialética de ação prática e reflexão crítica, porque o conhecimento científico, como reafirma Rodrigues (1994, p. 100):

[...] requer uma “ruptura epistemológica” com o conhecimento *empírico e subjetivo*, como reconhece Kuhn (...). Uma ruptura com as representações, crenças e preconceitos decorrentes da experiência e da posição social particular de cada indivíduo, representações que estão na própria origem dos problemas de conhecimento e que podem constituir uma barreira ou um obstáculo a esse conhecimento.

A avaliação é vista como um elemento essencial para o fortalecimento de uma visão de democracia, na qual o exercício da cidadania é garantido a todos e a cada um dos envolvidos e/ou afetados pela avaliação e que toda criança tem direito a uma educação de qualidade por questão de justiça social (PATTON, 2002; HOUSE, 1978; ALLAL, LOPEZ, 2005; MERTENS, 2004, 2010; FERNANDES, 2007, 2008; CLARK, 2012).

Mas assumir a avaliação dentro desta visão implica, para aqueles que exercem a função de educadores e avaliadores comprometidos com uma educação para a transformação, no crescente reconhecimento de que a avaliação que realizam tem intersecções com a arena política. Assumir essa dimensão política implica, ainda, em pensar a avaliação como um “território em disputa, povoado com uma pluralidade de valores e associado com implicações na vida real (permeada) por questões de diferença de poder e vulnerabilidade” (MERTENS, 2004, p. 1). Significa, portanto, assumir como missão da avaliação, e dos avaliadores, dar voz à representação dos grupos marginalizados. Nesse sentido, um avaliador comprometido com a transformação deve ser culturalmente competente, o que para Mertens (apud TARSILA, 2010, p. 104) significa:

[...] primeiro reconhecer a pluralidade de valores sustentados pela comunidade onde trabalham e, segundo, permitir que estes mesmos valores guiem o planejamento, a implementação e o uso de suas avaliações (...) levando em conta as vozes daqueles cujas vozes na sociedade são frequentemente esquecidas ou ignoradas (e.g., os sem teto, mulheres, minorias raciais ou étnicas, crianças cegas e surdas, indivíduos em pobreza extrema).

Ao assumir uma postura crítica e transformadora, o avaliador deve reconhecer também que “o conhecimento não é neutro, mas influenciado por interesses humanos [...] que todo conhecimento reflete o poder e as relações sociais dentro da sociedade”. Deve reconhecer, também, que as metodologias, os instrumentos e o conteúdo das avaliações não são neutros e que, como “construções sociais podem ser expressão de grupos sociais dominantes antes que uma justa representação das diferenças sociais, econômicas e culturais existentes dentro das comunidades” (TARSILA, 2010, p. 105-106).

Esse reconhecimento das desigualdades sociais, econômicas e culturais no interior da escola está presente em muitas propostas de avaliação formativa. Pode-se evidenciá-lo em:

Afonso (1999, p. 96), que a vê como “a forma de avaliação pedagógica mais congruente com o princípio da comunidade e com o pilar da emancipação”; em Esteban (1999), que a percebe, no cotidiano escolar, como entrelaçada às diversas e complexas ações escolares e sociais comprometidas com processos democráticos e emancipatórios; e em Álvarez Méndez (2002, 2004, p. 80), que defende a função democrática, ética e dialógica da avaliação a serviço de uma educação transformadora, a qual vise à formação básica do cidadão.

Uma proposta de avaliação formativa, na perspectiva da teoria sociocultural, baseada nos conceitos de mediação social da aprendizagem, é também proposta por Allal e Pelgrims Ducrey (ALLAL, LOPEZ, 2005, p. 250). A ideia central dos autores é “que a avaliação formativa interativa visa providenciar estruturas de aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes”, o que requer, no entanto, trabalho individual ou em pequenos grupos com os alunos. Uma proposta mais pragmática de avaliação formativa derivada da teoria da atividade histórico-cultural é proposta por Black e Wiliam (2009), e será discutida no texto 5 deste Caderno.

Hadji (2001, p. 132), igualmente, oferece uma proposta de avaliação formativa transformadora, quando afirma que “colocar o julgamento de avaliação, que o aluno começa por sofrer, a serviço de uma dinâmica que lhe permitirá tornar-se, ele próprio, soberano, e não mais se submeter, este é o desafio daqueles que desejam tornar a avaliação formativa”. Apesar de defender essa função formadora da avaliação, Hadji vê este papel transformador das relações de poder em educação como uma “utopia promissora”.

Mas, se queremos uma escola de qualidade para todos, é nesta utopia que necessitamos apostar, ainda que implique em mudanças radicais. Como diz Perrenoud (1993, p. 173), “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos se pensarmos no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino”. Significa romper com uma prática de avaliações fragmentadas entre disciplinas e no interior de cada uma, a favor de um projeto de avaliação, inscrito no projeto pedagógico da escola e refletido coletivamente. Significa, também, adotar novas formas de interação professor-aluno, de organização do espaço e do trabalho pedagógico, e novos métodos de ensino. Sobretudo, significa dar poder e autonomia à escola e aos professores, redefinindo novas formas de relação entre centro e periferia.

REFERÊNCIA



AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: Regulação e Emancipação, São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 83-99.

ALLAL, Linda; LOPEZ, Lucie M. Formative assessment of learning: a review of publications in French. In: **OECD**. Formative assessment: improving learning in secondary classroom, 2005. Disponível em: http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/la_2005.pdf. Acesso em: 22 jul. 2012.

ALMEIDA, Leandro S. As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise fatorial. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v.12, n.23, p.5-17, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200002>. Acesso em: 24 abr. 2013.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução Magna Schwartzhaupt. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

AOKI, Ted T. Interests, knowledge and evaluation: alternatives approaches to curriculum evaluation. **Journal of Curriculum Theorizing**, v.6, n. 4, p. 27-43, 1986.

APPLE, Michael W. The process and ideology of valuing in education. In: APPLE, Michael W.; SUBKOVIK, Michael J.; LUFLE, Henry S. **Educational evaluation: Analysis and responsibility**. Madison: McCutchan Pub. Corp., 1974, p. 3-34.

AZANHA, J.M.P. **A educação: alguns escritos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

BARBIER, J. M. **A avaliação em formação**. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

BARRETTO, Elba S. de Sá. A avaliação na Educação Básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, anoXXII, n.75, p.48-66, 2001.

BARRIGA, Ángel D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 51-82.

BIANI, Rosana P., BETINI, Maria Estela S. Do avaliar a aprendizagem ao avaliar para a aprendizagem: por uma nova cultura avaliativa. **Educação teoria e prática**, v.20, n.35, p. 71-88, 2010.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Developing the theory of formative assessment. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v.1, n.1, 2009. Disponível em: <http://eprints.ioe.ac.uk/1136/1/Black2009Developingthetheory.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.

BLOOM, Benjamin S.; HASTING, J. Thomas; MADAUS, George F. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1971. 923p.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Estudos**, ano 14, n.17, p.9-29, 1996.

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

CAMPOS, Regina H. de F. Psicologia e Educação no Brasil nas primeiras décadas do Século XX: O diálogo com pioneiros da França e da Suíça – O olhar sobre a cultura brasileira. Reunião Anual da ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201238int.rtf>. Acesso em: 24 abr. 2013.

CARROLL, John B. Problems of measurement related to the concept of learning for mastery. In: BLOCK, James H. (Ed.). **Mastery learning: theory and practice**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971. p. 29-46.

CLARK, Ian. Formative Assessment: Assessment is for self-regulated learning. **Educational Psychology Review**, v.24, p.205-249, 2012. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/kg0004484463580g/fulltext.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

- FARIAS, Francisco R. O fracasso escolar no cenário das patologias da contemporaneidade. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v.1, n.1, p. 1-19, 2008. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/humanas/article/viewFile/429/436>. Acesso em: 24 abr. 2013.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.41, set./dez. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v19n41/v19n41a02.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2013.
- FERNANDES, Domingos. Vinte e cinco anos de Avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. 2007. Disponível em: <http://goo.gl/KSgP7>. Acesso em: 24 abr. 2013.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denise B. et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1986, p. 13-37.
- FREITAS, Luis Carlos, A lógica da escola e a avaliação da aprendizagem. 2004. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/15/PA09.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.
- GARITA, Rosaly Mara S. **Avaliação para a formação**: o cotidiano da escola e a proposta legal. 1999. 309f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- GREGO, Sônia Maria Duarte. A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e reflexão. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da Educação Superior. Campinas-SP: Autores Associados, 1997. p. 91-122.
- GREGO, Sônia Maria Duarte. **Perspectivas curriculares, participação do aluno e percepção do ambiente acadêmico**: subsídios a reflexão e avaliação da qualidade do ensino de Ciências Agrônômicas. 1991. 393f. Tese (Livre – Docência) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 1991.
- GREGO, Sônia Maria Duarte. Reformas educacionais e avaliação: mecanismos de regulação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.23, n.53, p. 60-81, set./dez. 2012.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987. 367p.
- HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001. 136p.
- LEWONTIN, R. C. Organism and environment. In: PLOTKIN, E.C. (Ed). **Learning, Development and Culture**. Wiley, 1982. p. 151-170.
- LOURENÇO FILHO, M. B. A psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, F. (Org.). **As ciências no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. (1.ed. 1955).
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada**. Brasília: INEP/MEC, 2004. v. 7.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MacDONALD, Barry. Evaluation and the control of education. In: TAWNEY, D. (Ed.). **SAFARI: Papers One**: Innovation, evaluation, research and the problem of control, some interim papers. Norwich: University of East Anglia (CARE), 1974.
- MacDONALD, Barry; KEMMIS, Stephen. **Macro-project and meta-evaluation** – the UNCAL experience. Center for Applied Research in Education – University of East Anglia, 1976. Disponível em: https://ueaeprints.uea.ac.uk/26808/1/MacDonald-1976-Macro-project_and_Meta-evaluation.pdf. Acesso em: 04 abr. 2012.
- MAINARDES, Jeferson, STREMELE, Silvana. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. **Imagens da Educação**, v.1, n.3, p. 53-64, 2011. Disponível em: http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/675/ARTIGO_Avalia%c3%a7%ac3%a3oAprendizagemContexto.pdf?sequen=1. Acesso em: 26 set. 2012.
- MERTENS, Donna. Transformative research and evaluation: dimensions of diversity. 2004. Disponível em: <http://>

conference.fdvinfo.net/rc33/2004/Data/PDF/stream_02-09.pdf. Acesso em: 26 set. 2012.

OLIVEIRA, Ana Paula M. **A prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2011, 274p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996. (reimpressão).

PATTON, Michel Quinn. A vision of evaluation that strengthens democracy. **Evaluation**, v.8, n.1. p.125-139, 2002. Disponível em: <http://evi.sagepub.com>. Acesso em: 22 jul. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Porto Alegre : Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano, NÓVOA, Antonio. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993. p. 171-191.

POPHAN, W. James. **Criterion-referenced measurement**. Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall Inc., 1978.

RAPHAEL, Sonia H. Das práticas utilitárias à práxis avaliatória: uma travessia árdua. In: RAPHAEL, Sonia H.; CARRARA, Kester (Orgs.). **Avaliação sob exame**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 159-187.

RODRIGUES, Pedro. As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (Coord.) **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994. p.93-109.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Comunicado de 22 de março de 1995. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 1995, p.121-124.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Modelo Pedagógico**. São Paulo: SE, [2011?].

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Indicação CEE n. 08, aprovada em 30 de julho de 1997. Dispõe sobre o regime de progressão continuada. **Legislação de ensino fundamental e médio**. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, 1997, v. XLIV, p. 150-55.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Consulta sobre progressão continuada. Parecer n. 425, de 30 de julho de 1998. Relatora: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/p274-98.htm>. Acesso em: 03 abr. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SELDEN, Steven. Biological determinism and the ideological roots of student classification. **Journal of Education**, v.165, n.2, p. 175-191, 1983.

SILVA, Letícia Brito da. **Estado do conhecimento**: recuperação da aprendizagem e reforço escolar na rede estadual paulista (1999-2009). 2011. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

SINGER, Paul. Diploma, profissão e estrutura social. In: CATANI, Denice B., MIRANDA, Hercília T. de, MENEZES, Luis C. de, FISCHMANN (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. p. 51-67.

SORDI, Mara R. L., LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**; Campinas, Sorocaba, SP, v.14, n.2, p.313-336, 2009.

SOUSA, Clarilza P. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1991. 177p.

SOUSA, Sandra M. Z.L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.175-190, 2003.

STIGGINS, Rick. From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. **Phi, Delta, Kappan**, v.87, n.4, p.324-328, december, 2005. Disponível em: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/123456789/586/1/Rick%20Stiggins.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2013.

TARSILA, Michele. Inclusiveness and social justice in evaluation: Can the transformative agenda really alter the status quo? A conversation with Donna Mertens. **Journal of Multidisciplinary evaluation**, v.6, n.14, p. 102-113, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/9Q31U>. Acesso em: 02 abr. 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad: v.6.

WARRIES, Egbert. Relative measurement and the selective philosophy in education. **Evaluation in Education**, v.5, p. 191-202, 1982.

Bibliografia consultada

AFONSO, A. J. Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.21, n.46, p.343-362, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1581/1581.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2013.

ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 7-28.

FERNADES, Domingos. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In: Futuro Congressos e Eventos (Ed.). **Livro do 3º Congresso Internacional sobre Avaliação da Educação**. Curitiba: Futuro Eventos, 2005. p. 79-92.

FERREIRA, Roseli H. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo – SARESP**: Uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do ensino fundamental. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.

HADJI, Charles. **Avaliação as regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994. 189p.

HOUSE, Ernest R. Assumptions underlying evaluation models.1978. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1175968.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.

MERTENS, Donna. The transformative prism: resilience and social justice in mixed methods. 2005. Disponível em: <http://www.iiqi.org/C4QI/httpdocs/qi2005/papers/mertens.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2013.

MERTENS, Donna. Transformative mixed methods: Addressing inequities. 2007. Disponível em: http://supportservices.ufs.ac.za/dl/userfiles/documents/00001/1459_eng.pdf. Acesso em: 12 maio 2012.

PARO, V. H. Porque os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa. **Ensaio: aval. pol. Educ.**, Rio de Janeiro, v.8, n.28, p. 273-282, 2000.

PERONI, Vera Maria V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. 2011. Disponível em: <http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2011-06-061609AnaPaula.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.

SOUSA, Sandra M. Z. L; ARCAS, Paulo H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Teoria e Prática**, v.20, n.35, p.181-199, 2010.

SOUZA, Maria de Fátima M. **Política de correção de fluxo**: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém - Pará. 2007. 178p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

STAKE, Robert. The countenance of educational evaluation. Disponível em: <http://education.illinois.edu/circe/Publications/Countenance.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2013.