

# CADERNO de FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BLOCO 03 - GESTÃO ESCOLAR

VOLUME 03

UNIVESP

unesp 

  
GOVERNO DO ESTADO DE  
**SÃO PAULO**  
CADA VEZ MELHOR

São Paulo  
**CULTURA  
ACADÊMICA**   
*Editora*

2013

© 2013, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo - SP

Tel.(11) 5627-0245

www.unesp.br

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia

Rua Bela Cintra, 847 - Consolação

CEP: 01014-000 - São Paulo SP

Tel. (11) 3218 5784

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Liliam Lungarezi de Oliveira-ME

C122

Caderno de formação : formação de professores : Bloco 03 : Gestão  
Escolar / [Laurence Duarte Colvara (Coord.)]. – São Paulo : Cultura  
Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação :  
Univesp, 2013  
144 p.

Na capa : v.3. Bloco 03 D29 – Avaliação Educacional e Escolar  
Disponível também online em : [www.acervodigital.unesp.br](http://www.acervodigital.unesp.br)  
ISBN

ISBN 978-85-7983-401-1



1. Avaliação educacional. 2. Gestão escolar. I. Colvara, Laurence  
Duarte. II. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 371.26



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador  
Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário  
Luiz Carlos Quadreli

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor  
Julio Cezar Durigan

Vice-Reitora  
Marilza Vieira Cunha Rudge

Chefe de Gabinete  
Roberval Daiton Vieira

Pró-Reitor de Graduação  
Laurence Duarte Colvara

Pró-Reitor de Pós-Graduação  
Eduardo Kokubun

Pró-Reitora de Pesquisa  
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária  
Mariângela Spotti Lopes Fujita

Pró-Reitor de Administração  
Carlos Antonio Gamero

Secretária Geral  
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente  
Edivaldo Domingues Velini

**CULTURA**  
**ACADÊMICA**   
*Editora*

Cultura Acadêmica Editora  
Praça da Sé, 108 - Centro  
CEP: 01001-900 - São Paulo-SP  
Telefone: (11) 3242-7171

# PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Laurence Duarte Colvara  
Coordenador Geral e Pró-Reitor de Graduação

Edson do Carmo Inforsato  
Coordenador Pedagógico

Klaus Schlünzen Junior  
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado  
Coordenadora de Capacitação

## CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Edson do Carmo Inforsato  
Presidente

Representantes Docentes

Alonso Bezerra de Carvalho

Celestino Alves da Silva Junior

Gilberto Luiz de Azevedo Borges

Lourdes Marcelino Machado

Maria de Fátima Salum Moreira

Sônia Maria Coelho

Silvana Silva Sampaio

Representante Discente

Rosângela de Fátima Corrêa Fileni

Secretaria Acadêmica e Administrativa

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

Aline Gama Gomes

Rebeca Naves Reis

## NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / UNESP

Coordenador Geral: Klaus Schlünzen Junior  
Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian - Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Fernando Paraíso Ciarallo

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Renê Gomes Beato

Produção, Veiculação e Gestão de Material

Antônio Netto Júnior

Dalner Palomo

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Elisandra André Maranhe

Márcia Debieux de Oliveira Lima

Administração

Sueli Maiellaro Fernandes

Jessica Papp

João Menezes Mussolini

# PREZADOS ALUNOS

Entramos na reta final do primeiro Curso de Pedagogia, na modalidade semipresencial, oferecido pela Unesp em parceria com a Univesp. Se o início dele anunciava uma trajetória de sucesso, agora, próximos de seu término, temos dados inequívocos de que ele, com certeza, atingiu seus objetivos. Temos orgulho, como instituição, de constatar a excelente qualidade do material produzido. Isto se verifica, sobretudo, nas atividades propostas, tanto as presenciais quanto as virtuais, nos materiais didáticos, enfim em todas as realizações que aconteceram e que, por isso mesmo, têm sido avaliadas de maneira muito positiva. Essa avaliação provém não só da comunidade que compõe nosso curso, como também das pessoas de projeção na área de formação de professores.

No bloco 1, com as 1050 horas cumpridas, procuramos abordar os assuntos conformadores do preparo de um profissional da Educação, por meio de disciplinas que tematizam a Educação no espaço e no tempo, e como ato em que se considera a importância da humanização. Com o bloco 2, nas suas 1440 horas, empenhamo-nos para que os nossos licenciandos adquirissem um domínio amplo e atualizado das várias áreas de conteúdo que englobam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Atramos esse domínio ao emprego de metodologias didáticas necessárias para ensinar nossas crianças a se inserirem com firmeza no mundo da leitura, da escrita e da interpretação criteriosa dos fatos da vida e do mundo natural. Neste bloco 3, estamos direcionados para pensarmos e praticarmos, conjuntamente e concomitantemente, a gestão desta atividade humana tão importante e cara aos propósitos permanentes da civilização.

Estando, agora, à frente da Pró-reitoria de graduação, reafirmamos o compromisso estabelecido pela nossa predecessora, no sentido de garantir a boa formação dos nossos alunos, por meio de um processo de ensino-aprendizagem que os torne profissionais competentes no conhecimento e, profundamente, éticos em suas realizações. Isto, como já dito no bloco anterior, se aplica tanto aos cursos presenciais, quanto aos cursos cujas partes são feitas a distância. Todos eles têm a chancela da Unesp e, portanto, devem usufruir do zelo que nossa instituição confere às suas realizações.

Desejamos a todos que desfrutem desse material formativo que colocamos à disposição de vocês e que, após concluírem o curso de Pedagogia Unesp/Univesp, estejam decididos a exercer suas atividades docentes com mais preparo e entusiasmo.

**Prof. Dr. Laurence Colvara**

Pró-reitor de graduação e coordenador geral do curso de Pedagogia Unesp/Univesp

# CARTA AO ALUNO

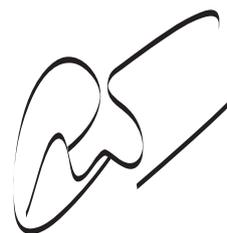
Na sociedade complexa em que vivemos, a formação profissional não se acomoda em fatias fixas do tempo, ela é permanente e extensiva ao longo da vida. A educação formal tenta, na melhor das intenções e possibilidades, dar referências aos aprendizes para que eles assimilem um acervo de conhecimentos e de atitudes tendo em vista fazê-los competentes e compromissados durante a sua vida profissional. Ela intenta torná-los resolutos, atuantes socialmente e motivados a se preocuparem com a gestão de suas próprias trajetórias profissionais. Essas intenções projetadas raramente se concretizam na plenitude, entre outras coisas pela nossa própria incompletude como seres em permanentes buscas e de inquietações incontornáveis em programas formativos. Além disso, a rigidez das concepções educativas, imperantes nas instituições e dos respectivos sistemas de formação dificultam a consecução desses propósitos. Ou seja, por um lado, há o ímpeto humano razoavelmente resistente à formação e, por outro, uma arquitetura formativa estanque, separadora de conteúdos e difusora de uma mentalidade de que primeiro se absorve conhecimentos para depois colocá-los em prática. No que se refere ao aprendizado da gestão, seja em que domínio for, esse mesmo sistema a projeta como algo também separado do objeto a ser gerido.

O nosso pensamento e as nossas intenções como proponentes e coordenadores deste curso guardam a perspectiva da não separação entre gestão e realização, apesar de este bloco III, Gestão Educacional, vir até vocês de maneira apartada dos outros conteúdos. Por isso, procuramos sanar essa divisão formativa dando aos conteúdos de Gestão Escolar características atualizadas, na direção da preparação de um professor gestor e não de um gestor que aborda a Gestão Escolar como algo independente das realizações docentes. Procuramos os autores que a tematizam como algo inseparável da prática pedagógica, que se esmeram em apresentar os assuntos e propor as atividades no sentido de preparar nossos alunos, incansavelmente, a refletirem e a praticarem a Gestão Escolar de forma compartilhada e democrática com todos os integrantes da comunidade escolar.

Esperamos que todos os cadernos do bloco III, sobre a Gestão Escolar, possam cumprir os propósitos firmados por nossa equipe e, assim, concluir esta etapa formativa de vocês com a mesma qualidade verificada no desenvolvimento dos outros dois blocos anteriores.



Klaus Schlünzen Junior



Edson do Carmo Inforsato

# SUMÁRIO

BLOCO 03 - GESTÃO ESCOLAR - VOL. 03

## AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

Visão Geral da Disciplina .....	10
Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional .....	17
<i>Sonia Maria Duarte Grego</i>	
As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor .....	34
<i>Sonia Maria Duarte Grego</i>	
A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas .....	60
<i>Marcio Alexandre Ravagnani Pinto</i>	
A responsabilidade (e competência) cultural da avaliação educacional e escolar, e dos avaliadores .....	77
<i>Luci Regina Muzzeti, Darbi Masson Suficier</i>	
A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos .....	92
<i>Sonia Maria Duarte Grego</i>	
Agendas e Atividades .....	111



# AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

*Professora autora:*

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)

Bloco 3

Disciplina 29

Gestão Escolar

Avaliação Educacional e Escolar

## APRESENTAÇÃO

Conforme J. Gimeno Sacristán:

O currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação é, enfim, o currículo mais valorizado [...] a ênfase dada pelos procedimentos de avaliação sobre os componentes curriculares é mais um aspecto da transformação do currículo no curso de seu desenvolvimento dentro das condições escolares. Modulação que *a priori* não é desdenhável, conhecendo a carga institucional e psicológica que os procedimentos de avaliação têm nas aulas. Desde uma perspectiva interna escolar, o currículo enfatizado é o selecionado de fato como conteúdo dos procedimentos de controle. O que a experiência de aprendizagem significa para os alunos é transmitida pelo tipo e conteúdo dos controles de que é objeto, trate-se de procedimentos formais ou informais, externos ou realizados pelo próprio professor que pondera um determinado tipo de conteúdo. (1998, p. 311).

Avaliação educacional é uma área da Avaliação, um campo de conhecimento plurirreferencial, transdisciplinar e polissêmico.

**Plurirreferencial** porque seu campo é disputado por uma diversidade de disciplinas e práticas sociais como a psicologia, a economia, a matemática, a sociologia, a antropologia, a teoria do conhecimento, a ética, a política, a pedagogia, que têm contribuído para a constituição de seus diversos enfoques e modelos, em decorrência dos quais a avaliação, que tem como matéria específica a determinação de valor ou mérito, assume historicamente dimensões e sentidos diversos os quais podem variar em muitos aspectos de uma cultura para outra. Em síntese, a avaliação pode mostrar-se polissêmica em diferentes momentos ou em um mesmo momento histórico em função do conflito de interesses que a move.

A avaliação é **transdisciplinar** porque se apropria de uma combinação de metodologias logicamente articuladas na determinação de valor, mérito ou significância de outras disciplinas ou campos de atuação, bem como da própria avaliação, através de estudos de meta-avaliação.

Dada sua natureza valorativa, a avaliação, ao constituir-se como uma ciência, vem se afastando de uma ciência livre de valores, e vem construindo através de novos paradigmas um denso quadro conceitual e em constante desenvolvimento, com uma prática teoricamente

fundamentada e um código de ética e de boa prática profissional internacionalmente aceito. Estes avanços têm sido especialmente significativos na área da avaliação educacional, ressignificando a teoria e a prática da avaliação em todos os espaços da educação.

O campo da avaliação é polissêmico não somente pela “pluralidade dos verbos que designam o ato de avaliar” (verificar, julgar, estimar, situar, determinar o nível de uma produção, opinar) e pela “multiplicidade de termos que designam o objeto deste ato que pode incidir sobre saberes, saber-fazer, competências, produção, trabalhos...”, como analisa Hadji (1994, p. 28), mas em especial pela adoção de novos paradigmas teórico-metodológicos que possibilitaram o afastamento da concepção dicotômica entre fatos e valores, inscrita no quadro teórico do positivismo e que tem como foco a eficiência e a eficácia, abrindo espaço para o reposicionamento do julgamento de valor como elemento essencial da avaliação, o que tem levado ao privilégio de processos avaliativos comprometidos com a ética e a justiça social, cujo foco é na compreensão dos valores sociais, culturais, econômicos, políticos que os diferentes grupos expressam em um determinado programa ou processo educacional. (HOUSE, 2003; MERTENS, 2007)

Mas obter uma visão compreensiva destes novos enfoques de avaliação exige uma desconstrução dos velhos enfoques e uma reconstrução na forma como pensamos e praticamos a avaliação.

Essa reconstrução do pensamento e da prática da Avaliação Educacional, a qual envolve diferentes modalidades de Avaliação, a saber, a Escolar, a da Aprendizagem, a de Programas e de Currículo, a das Instituições Escolares, bem como as de Políticas Educacionais e de Responsabilização Social (*Accountability*), coloca-se como um imperativo neste momento histórico



*foto: Dalner Palomo*

em que a avaliação é levada ao centro da cena educacional, dada a emergência do Estado Avaliador, que tem colocado a dimensão política em confronto com a dimensão pedagógica.

Neste contexto, a preocupação central, na organização deste Caderno de Formação, foi a de oferecer uma visão mais compreensiva do complexo e conflituoso campo da avaliação educacional aos professores e gestores, possibilitando-lhes o entendimento de que: a) as decisões que tomamos, ao avaliarmos nossos alunos, envolvem questões de natureza política, ética e teórico-metodológica; b) essas decisões não são neutras, uma vez que definem nossas posições quanto ao papel e função da educação em nossa sociedade. Ao apresentar e discutir as orientações teórico-metodológicas da avaliação, a intenção foi oferecer subsídios aos professores e gestores, para que se situem teoricamente em relação aos modelos e às propostas de avaliação presentes na rede pública de ensino. Objetivou-se ainda, favorecer a reflexão acerca da importância da tomada de decisões relacionadas ao o quê e ao como avaliar e aos usos dos resultados da avaliação.

Em coerência com este entendimento, as ideias e o referencial teórico selecionados indicam o posicionamento de que a avaliação educacional deve estar a serviço de uma educação democrática e inclusiva, orientada para o desenvolvimento das potencialidades de cada criança e jovem, visando à sua inserção pessoal e profissional futura na sociedade atual, cuja riqueza se expressa na pluralidade e diversidade dos indivíduos que a constituem. Expressam, igualmente, o posicionamento de que a avaliação deve estar comprometida com a aprendizagem dos alunos, com o respeito às diferenças individuais e, em especial, com as diferenças culturais. Este posicionamento implica em responsabilidade e competência cultural da avaliação e do avaliador, e na busca de propostas alternativas de avaliação formativa, a qual, articulada ao ato pedagógico, coloque-se a serviço da aprendizagem dos alunos.

Apresentamos, a seguir, os temas que serão estudados neste Caderno de Formação, a partir dos objetivos propostos para cada seção.

## 1. MÚLTIPLAS FACES E CAMINHOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

O objetivo geral é que os professores e gestores reflitam sobre o campo da avaliação educacional, orientando seus olhares para os divergentes posicionamentos que assumimos nas dimensões política, ética e teórico-metodológica, quando avaliamos. Em específico a intenção é que professores e gestores:

- \* Compreendam que a forma como conduzimos nossas avaliações não é neutra, mas expressam nossa visão de mundo, de sociedade, de educação e de seu papel na so-

cidade, bem como nossas concepções sobre educabilidade do ser humano, aprendizagem, avaliação;

- \* Conscientizem-se de que o tipo e a natureza da participação dos sujeitos e o respeito aos seus valores, interesses e necessidades nos processos de avaliação conduzidos no interior das escolas expressam atitudes pela manutenção ou superação das desigualdades sociais;
- \* Identifiquem, no interior das escolas em que atuam, como as finalidades, os objetivos, os objetos, as metodologias de avaliação privilegiados, bem como as formas de articulação da avaliação com o pedagógico e os usos que se fazem de seus resultados revelam determinados posicionamentos, bem como a adesão a um determinado modelo de escola e de educação;
- \* Conscientizem-se de que o posicionamento por uma escola e uma educação inclusiva democrática e socialmente justa requer uma ressignificação semântica e conceitual da avaliação e uma ruptura epistemológica com uma avaliação pensada no enfoque positivista.

## 2. ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE AVALIAÇÃO

O objetivo central, na abordagem deste tema, é o de estimular a análise e discussão das concepções e orientações teórico-metodológicas que têm influenciado historicamente as propostas de avaliação da aprendizagem e do rendimento escolar, as quais têm sido fortemente marcadas pela orientação positivista, em especial quanto à sua adequação ou contradição com a efetivação de uma prática avaliativa coerente com o projeto, e o desejo de uma aprendizagem de qualidade que contribua para a equidade e a justiça social. A intenção é:

- \* Estimular os professores e gestores a refletirem sobre as perspectivas teóricas que têm influenciado seu trabalho e a situá-las em relação a outras perspectivas teóricas;
- \* Oferecer subsídios que lhes permitam identificar o significado e os princípios que orientam as metodologias utilizadas, bem como os propósitos a que servem as práticas embutidas nas diferentes metodologias que vêm sendo utilizadas atualmente, seja na avaliação interna, realizada pelos professores nas escolas públicas, seja na avaliação externa, conduzida pelas instâncias governamentais, e contrapô-los a orientações teóricas divergentes.

## 3. A AVALIAÇÃO DE SISTEMAS E A AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: PROPOSIÇÕES, REALIDADES E PERSPECTIVAS.

- \* As reflexões desenvolvidas, no tema em questão, visam à análise crítica da problemática que envolve a avaliação. Por essa razão, essa problemática foi estruturada em três dimensões:
- \* Nas proposições dos órgãos oficiais, analisadas especialmente por meio dos documentos que fundamentaram as políticas públicas de avaliação;
- \* Nas realidades reveladas por algumas pesquisas acerca do assunto; e
- \* Nas perspectivas para a superação dos problemas aqui tratados.

O objetivo central é o de contribuir para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas a partir da utilização articulada da avaliação externa, da avaliação institucional (ou autoavaliação da escola) e da avaliação do aluno pelo professor na sala de aula. Para isto, tecemos algumas considerações com a intenção de fomentar o debate acerca das questões inerentes à articulação dessas diferentes avaliações, pois ninguém melhor que o próprio professor para analisar as mediações entre as políticas públicas de avaliação e as suas próprias práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

## 4. A RESPONSABILIDADE (E COMPETÊNCIA) CULTURAL DA AVALIAÇÃO E DOS AVALIADORES

Com o estudo deste tema, pretendemos apresentar alguns aspectos da não neutralidade do sistema de ensino e de seus avaliadores, bem como os papéis representados por professores e alunos no processo de avaliação. Durante a trajetória de escolarização passamos por diversas avaliações: provas, exames, concursos, seleções etc. Os adjetivos (bom, fraco, diletante, brilhante, medíocre, etc.) e suas funções diferem em importância e objetivo, mas permanecem hierarquizando, nomeando e selecionando, por meio dos diferentes processos avaliativos. Ocorre que, enquanto avaliados ou avaliadores, compreendemos muito pouco dos mecanismos de elaboração, significado, objetivos e utilização das avaliações. Quem avalia, avalia para alguém (uma instituição escolar, um órgão governamental etc.), ainda que talvez desconheça o porquê da avaliação e a própria trajetória desta. Por sua vez, aquele que é avaliado recebe o veredicto escolar que tende a definir escolhas escolares e profissionais. Diante disto, apresentamos também, neste trabalho, alguns aspectos da não neutralidade do sistema de ensino e de seus avaliadores, bem como os papéis representados por professores e alunos no processo de avaliação.

## 5. AVALIAÇÃO FORMATIVA: RESIGNIFICANDO CONCEPÇÕES E PROCESSOS

O objetivo central é problematizar a proposta de avaliação formativa de orientação positivista, atualmente, adotada na rede de ensino pública no Brasil, contrapondo a esta uma nova concepção e novos processos de avaliação formativa, embasados nas orientações teórico-metodológicas qualitativa e crítica. Em específico, a expectativa é que os professores e gestores analisem os problemas apresentados pela proposta atual de avaliação formativa no atendimento ao objetivo proclamado de garantir aprendizagem para todas as crianças, discutam e analisem as características e estratégias da proposta de avaliação formativa no enfoque histórico-cultural, e reflitam sobre as possibilidades e os obstáculos de sua aplicação na realidade escolar em que atuam.

### REFERÊNCIAS .....



- \* HADJI, Charles. **Avaliação as regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. 189p.
- \* HOUSE, Ernest R. **Qualitative evaluation and changing social policy**, 2003. Disponível em: <http://goo.gl/qHFwr>. Acesso em: 1abr. 2013.
- \* MERTENS, Donna. Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. **Journal of Mixed Methods Research**, v.1, n.3, 2007, p. 212-225. Disponível em: [http://supportservices.ufs.ac.za/dl/userfiles/Documents/00001/1460\\_eng.pdf](http://supportservices.ufs.ac.za/dl/userfiles/Documents/00001/1460_eng.pdf). Acesso em: 1 abr. 2013.
- \* SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



# OS MÚLTIPLOS SENTIDOS E CAMINHOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

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)

## RESUMO

Este texto discute, ainda que sucintamente, os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional e escolar nas dimensões política, ética e teórico-metodológica. A ideia central é a de que os posicionamentos que assumimos quando avaliamos não são neutros. Ao definirmos as finalidades, e funções da avaliação e suas articulações com o pedagógico, bem como ao selecionarmos as técnicas e instrumentos que utilizaremos ao avaliar e os usos que faremos dos seus resultados, expressamos uma determinada concepção de sociedade, do papel da educação de aprendizagem e, em consequência, nossa confiança, ou não, na educabilidade do ser humano. Na dimensão política, pode-se assumir uma postura burocrática, autocrática ou democrática. A dimensão ética exige que a avaliação seja conduzida com o devido respeito e consideração por todos os envolvidos e/ou afetados pelo processo avaliativo e que incorpore a pluralidade de valores, e interesses de todos envolvidos, em especial, dos grupos tradicionalmente excluídos, condição essencial para que a educação ofertada seja democrática e inclusiva. Na dimensão teórico-metodológica, pode-se assumir três enfoques: o positivista quando a finalidade é selecionar, classificar indivíduos e escolas; o qualitativo ou subjetivo-interpretativo quando a finalidade é a promoção da autoconscientização dos indivíduos e de sua qualidade de vida; o crítico quando a finalidade é favorecer a autodeterminação, a transformação dos indivíduos e da sociedade.

## AVALIAÇÃO: MÚLTIPLOS SENTIDOS E CAMINHOS

Quem quer que seja que avalie revela o seu projecto [...] ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações e, se não estiver consciente disso, não posso pretender ser aquilo a que hoje se chama um “actor social” e a que antigamente se chamava um homem livre.

Hadji (1994)

A avaliação é o ato de julgar o *valor* de algo ou alguém segundo um critério. É o processo que pode conduzir ao conhecimento a partir do qual é possível manifestar-se em relação a um *valor* adotado. A avaliação, em sentido amplo, é uma atividade que faz parte de nossa vida cotidiana. Avaliamos a qualidade do ar, por meio de instrumentos, para obtermos medidas precisas ou por intuição e sensação, mais pela facilidade ou dificuldade ao respirar; medimos a temperatura ambiente ou simplesmente percebemos pela sensação térmica as oscilações de temperatura, para decidirmos se nos agasalhamos ou não; usamos o termômetro para medir nossa temperatura corporal ou temos a sensação de ‘queimar’ internamente; apreciamos as atitudes de solidariedade e de acolhimento ao outro, nossas e de nossos colegas, enfim, avaliamos para nos posicionarmos no mundo em que vivemos e para tomar decisões, em geral, mais intuitivamente do que com a precisão ou o rigor de uma investigação. Mas, em todas estas situações, a avaliação nos fornece apenas uma medida ou uma informação intuitiva. No entanto, se não soubermos lê-las e interpretá-las corretamente e se não tomarmos uma decisão apropriada em relação a elas, com certeza passaremos frio, continuaremos doente e, fatalmente, não teremos melhora alguma em nossa qualidade de vida.

O certo é que o uso do termômetro não cura a febre, é apenas um indicador que, comparado com um valor ideal de temperatura corporal, nos diz que algo não está bem, mas se não descobirmos a causa da febre e não agirmos para tratar esta causa, então, estaremos mesmo com um problema, ou criaremos um problema para alguém.

A avaliação educacional igualmente se manifesta nas atividades rotineiras das escolas e dos sistemas educacionais. A avaliação é parte da cultura escolar e, desde o início de nossas vidas escolares, somos avaliados através de procedimentos formais ou informais. Em geral, os procedimentos informais são utilizados pelos professores para avaliar as formas de interação e participação dos alunos em sala de aula, e no ambiente escolar e o interesse e dedicação dos mesmos aos estudos. Os desempenhos cognitivos dos alunos são sempre avaliados através de procedimentos formais, como fichas de observação, questionários, testes e provas. Mas, em todas estas ocasiões, somos avaliados quanto à adequação a uma norma ou padrão de conduta, ou desempenho, imposto socialmente e que influencia irremediavelmente nossa autoestima, a construção de nossa identidade, afetando positiva ou negativamente a pessoa que somos e que seremos. A questão é que as medidas que obtemos do desempenho dos alunos, referenciada em uma norma ou padrão de grupo, um critério relativo, diferente da medida fornecida pelo termômetro, não nos permite dizer com clareza o que significa um sete ou um quatro e, pior ainda, não nos permite identificar o que um aluno que tirou nota 5,0 sabe mais do que outro que tirou nota 4,5. Não permite, ainda, explicar que mérito tem a mais o aluno que tirou nota 5,0, que lhe permite prosseguir seus estudos e o que não domina o aluno que tirou nota 4,5 que lhe impede de prosseguir seus estudos. Neste sentido, uma

nota referenciada em critérios relativos não possibilita ao professor identificar claramente o problema do aluno, nem oferece informações úteis aos alunos para identificarem seus erros e superarem suas dificuldades.

Até a década de 1970, poderíamos dizer que a avaliação educacional, no Brasil, inseria-se quase exclusivamente no projeto pedagógico das escolas e que esta avaliação estava centrada no julgamento que os professores faziam de seus alunos. Porém, nessa escola meritocrática que era para poucos, a avaliação, exercida através de testes e exames, servia ao propósito de discriminar os bons dos maus alunos.

Mas, a partir da metade do século passado, “o mundo da avaliação se tornou mais complexo e sofisticado” (LINCOLN; GUBA, 2004, p. 226) e ampliou-se para incluir um conjunto de novas “práticas e discursos ou perspectivas teóricas”, as quais, contrapondo-se ao paradigma positivista no qual se inscrevem a maioria dos modelos de avaliação educacional, transformaram o campo da avaliação tornando-o mais “pluralista, tanto no que se refere às concepções quanto a métodos, enfoques, objetivos, interesses e destinatários” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 24). Avaliadores que se situam nos enfoques qualitativos e crítico-dialéticos assumem que: a) o conhecimento é uma construção histórica, e que ele não é neutro, mas influenciado por interesses humanos; b) todo conhecimento reflete o poder e os relacionamentos sociais dentro da sociedade; c) a apropriação do conhecimento requer a atribuição de significados e de sentido pelos sujeitos, e seu propósito é o de ajudar as pessoas a transformar a sociedade; d) a participação dos e a negociação com os avaliados em todas as fases do processo de avaliação constituem elementos essenciais ao exercício de uma avaliação compromissada com a inclusão e justiça social (LINCOLN; GUBA, 2004; HOUSE, 2004; SCRIVEN, 2004; MERTENS, 1999).

No campo da avaliação da aprendizagem, é que novos estudos, embasados em diferentes concepções teóricas, tais como: o construtivismo de Jean Piaget, a psicologia cognitivista, a psicologia social e a teoria sociocultural de Vygotsky, mais têm alargado a concepção da prática da avaliação formativa, como documentado em extenso levantamento conduzido por Allal e Lopez (2005), buscando superar a concepção mecanicista da avaliação formativa, como proposto inicialmente por Bloom, Hasting e Madaus (1971).

De uma visão da avaliação formativa, como *um momento específico após as atividades de ensino e aprendizagem realizadas com objetivos específicos para providenciar *feedback*<sup>1</sup> ao professor e ao aluno, e com a finalidade de orientar a *recuperação das dificuldades de aprendizagem*, novas perspectivas vêm ganhando es-*

**1. *Feedback*:** informações e recomendações fornecidas ao aluno (pelo professor ou por seus pares) sobre o seu desempenho, baseadas nos resultados de sua avaliação, as quais são planejadas para ajudar o aluno a melhorar seu desempenho. Por ser um conceito específico na área de avaliação o termo *feedback* será utilizado e não o termo em português – retroalimentação.

paço nas salas de aula. Essas perspectivas “advogam a *integração da avaliação formativa em cada atividade instrucional* [...] uma ocasião privilegiada para conscienciosa reflexão [...], para objetivação em ação” (ALLAL; LOPEZ, 2005, p. 244, grifo nosso). Ao se pensar a avaliação “como um diálogo construído ‘com referência a um processo de aprendizagem’”<sup>2</sup>, há uma redefinição da função do professor, de controlador e gestor da aprendizagem dos alunos, para o de *estimulador* “do *envolvimento ativo dos estudantes na avaliação formativa* através de procedimentos de auto-avaliação, avaliação recíproca por pares, e avaliação conjunta professor-estudante”<sup>3</sup>.

2. Idem; Ibidem, 2005, p. 244.

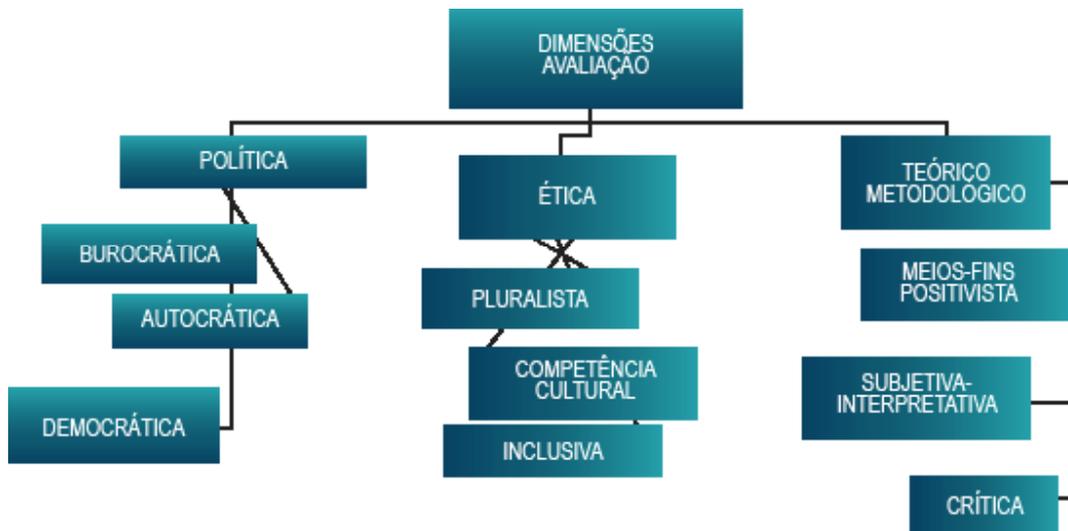
3. Id.; Ibid., p. 246.

Foi também na segunda metade do século passado, com a emergência do Estado Avaliador, que ganharam espaço os modelos de avaliação “derivados da filosofia do liberalismo, [o qual] se desenvolveu de um esforço para racionalizar e justificar uma sociedade de mercado a qual, organizada no princípio de liberdade de escolha, [...] uma ideia chave nos modelos de avaliação” (HOUSE, 1978, p. 4), modelos estes que vieram a criar um movimento que Apple (2004) chamou de “modernização conservativa”.

Esses modelos são classificados por Stufflebeam e Webster (1991, p. 25, 28) como modelos de avaliação *politicamente orientados* ou como de *responsabilização social*. Como explicitam estes autores, o objetivo desses estudos, geralmente financiados por órgãos do governo, “é verificar se o pessoal e as organizações responsáveis pela educação dos estudantes e por melhorar a educação estão atingindo os objetivos que deveriam estar sendo atingidos, dado o investimento de recursos para suportar seu trabalho”. Este tipo de avaliação é também denominado por estes autores de ‘pseudo-avaliação’, “porque a informação poderia ser trabalhada seletivamente para criar uma figura distorcida do valor de um objeto”.

A emergência de uma profusão de modelos e enfoques de avaliação com diferentes filiações teóricas, que expressam visões diferenciadas da avaliação, bem como de suas funções, tem levado proeminentes especialistas da área a um esforço de classificação, visando a auxiliar todos os profissionais que atuam como avaliadores a considerarem e refletirem sobre os quadros de referência presentes nestes enfoques. O objetivo é oferecer subsídios para que todos possam fazer escolhas conscientes ao planejar e conduzir seus estudos de avaliação (MCDONALD, 1974; HOUSE, 1978; GUBA, LINCOLN, 1985; STUFFLEBEAM, WEBSTER, 1991). Nesses esforços, três elementos ou dimensões têm se destacado como essenciais para compreensão dos diferentes modelos, constituindo-se em categorias de análise: a *dimensão política*, a *dimensão ética* e a *dimensão epistemológica ou teórico-metodológica*.

## ORGANOGRAMA 1 – DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO



Fonte: Elaboração da própria autora.

Com a intenção de orientar os olhares na compreensão do quadro de referência de distintos modelos disponíveis hoje no Brasil, esforçamo-nos para apresentar, ainda que de maneira sucinta, as posturas que podem ser assumidas em cada uma dessas dimensões.

### A DIMENSÃO POLÍTICA DA AVALIAÇÃO

A ideia, hoje amplamente aceita, de que a avaliação é uma atividade política reside no fato de que todo modelo ou metodologia de avaliação se fundamenta em pressupostos filosóficos e epistemológicos sobre: a natureza e a educabilidade do ser humano; o modelo de sociedade que se deve privilegiar; e à concepção de conhecimento assumida. Neste sentido, em função dos pressupostos que a orientam, a avaliação traz explícita ou implicitamente a orientação política a que se filia e, nesse sentido, “expressa diferentes posições sobre a distribuição prevalente de poder em educação” (MACDONALD, 1974, p. 9) e na sociedade.

Todos os educadores, a cada ato de avaliação que exercem, seja avaliando um programa ou um aluno, influencia o mundo real da política educacional. As informações e os resultados que são produzidos não só “funcionam como um recurso para a promoção de interesses e valores particulares” (MacDONALD, 1974, p. 16), como podem definir privilégios, reforçando a função a que a escola tem servido de “reprodução das desigualdades”, denunciada por Bourdieu (1998).

A importância da avaliação para: a construção de uma educação politicamente orientada para os valores democráticos; a inclusão e superação das desigualdades; o empode-

ramento de crianças e jovens, em geral tratados como desiguais e inferiores em relação às normas e padrões dominantes; cria a necessidade de categorias de análise que nos permitam distinguir os diferentes enfoques e metodologias de avaliação quanto às posições políticas que as informam.

As questões básicas a serem colocadas quanto à dimensão política da avaliação são: A que interesses e a que propósitos serve a avaliação? A quem serve a avaliação? Que pressupostos e valores são assumidos explicita ou implicitamente pelos modelos, enfoques ou metodologias de avaliação? Quem tem controle sobre o que será avaliado, sobre o que vale em educação? Que usos são feitos dos resultados da avaliação, e a quem esses usos beneficiam? Qual a ideologia implícita e que efeitos a avaliação produz nas diferentes audiências envolvidas no processo educacional?

Para nos ajudar a distinguir os estudos e metodologias de avaliação quanto ao posicionamento em relação às questões levantadas, tomaremos como referência a classificação apresentada por MacDonald (1974), a qual tem embasado a maioria das análises comparativas de modelos, enfoques e metodologias de avaliação. Buscaremos apoio, também, ainda que sem nos aprofundarmos, dada a limitação deste texto, no estudo comparativo dos modelos de avaliação educacional de Stufflebeam e Webster (1991), na comparação dos modelos fundamentados na filosofia liberal de House (1978), e na análise de Apple (2004) sobre o efeito político e ideológico das políticas de currículo e avaliação de governos neoliberais.

Classificamos, a seguir, os três tipos distintos de enfoques políticos em estudos de avaliação: a avaliação burocrática, a avaliação autocrática e a avaliação democrática.

## A AVALIAÇÃO BUROCRÁTICA

O interesse da avaliação burocrática é em *controle* visando a aumentar a *eficácia* da ação humana. A avaliação “é um serviço incondicional para agências governamentais que detêm o controle principal sobre a alocação dos recursos educacionais” (MacDONALD, 1974, p. 17). Situam-se nesta classificação as avaliações de responsabilização social que “podem ser iniciadas para assegurar que os educadores cumprirão suas responsabilidades de melhorar a educação e que a avaliação realizará o trabalho de identificar os efeitos de melhoria dos programas” (STUFFLEBEAM; WEBSTER, 1991, p. 23). Neste sentido, ela serve aos interesses políticos do governo e tem como principais propósitos aferir a eficiência das escolas e dos professores, a alocação de recursos, ou ainda, no dizer de Stufflebeam e Webster, “manter ou aumentar a esfera de influência, de poder, ou econômica do órgão controlador”. Conforme análise de MacDonald (1974), os valores são aqueles sustentados pelas agências financiadoras ou por grupos de interesse que a sustentam, e as informações a serem produ-

zidas devem ser coerentes com os objetivos políticos. Modelos de avaliação externa, ou de responsabilização social, de acordo com Stufflebeam e Webster (1991, p. 27-28), são “centrados em objetivos ou indicadores de desempenho [...] e levam a informação terminal de pouco uso em melhorar um programa”. Os objetivos e os critérios dos projetos de avaliação são determinados pela agência governamental e “não abertos a críticas públicas” (MacDONALD, 1974, p. 17). Os avaliadores estão a serviço das agências governamentais e estas detêm o controle e a posse dos resultados, os quais são utilizados para produzir estatísticas e rankings das escolas sobre a eficiência, e eficácia de sistemas, serviços e programas, tendo “a escolha do consumidor como uma ideia central” (HOUSE, 1978, p. 5). Como analisa Macdonald o conceito que justifica estes estudos avaliativos é “a realidade do poder”.

## AVALIAÇÃO AUTOCRÁTICA

O interesse é utilitarista, no sentido explicitado por House (1978, p. 5) de que será produzida uma escala de mérito, levando a uma melhor escolha do consumidor, o que tem levado a lógica do ‘quase-mercado’ para as escolas públicas, gerando competição entre escolas e desvios de sua função democrática de oferecer educação de qualidade a todos, como bem analisa Apple (2004). Trata-se de um “serviço condicional”, mediante contrato ou parceria, “para uma agência do governo que tem o controle principal sobre a alocação de recursos educacionais. Os avaliadores são especialistas, contratados como consultores. Os valores são derivados da percepção que os avaliadores têm das obrigações constitucionais e morais da burocracia”, e a metodologia segue os cânones da pesquisa científica e deve oferecer medidas objetivas, “porque o poder dos avaliadores está baseado na comunidade acadêmica de pesquisa” (MacDONALD, 1974, p. 17). Embora os órgãos burocráticos governamentais mantenham o controle dos resultados, “arranjos contratuais” garantem o uso dos resultados pelos avaliadores, resultados estes geralmente publicados em revistas acadêmicas. Estudos conduzidos por Stefflebeam e Webster identificaram que “a questão frequente em estudos experimentais é: Quais são os efeitos de uma dada intervenção com base em resultados especificados dos estudantes?” Outra questão relevante é: Quais os efeitos possíveis quando os resultados da avaliação são utilizados para a continuidade ou descontinuidade de um programa ou de uma política educacional? Têm-se tornado frequentes, também, os estudos de avaliação criterial standartizada, “utilizando algum tipo de programa de teste padronizado”, como os utilizados no SARESP<sup>4</sup> e na Prova Brasil, 4. A afirmação é referenciada em SÃO PAULO (2009). os quais:

[...] tendem a igualar os resultados de um programa de teste padronizado com as informações necessárias para avaliar a qualidade de uma rede escolar, de uma escola, um programa, e, em alguns casos, mesmo de um pro-

fessor. (...) As principais limitações são: eles providenciam dados somente sobre o desempenho dos estudantes, eles reforçam o comportamento de resposta a itens de múltipla escolha dos estudantes, ao invés de seu comportamento de ler e escrever e, em muitos casos, talvez sejam um melhor indicador do nível socioeconômico dos estudantes de uma dada escola ou distrito escolar do que da qualidade de ensino e aprendizagem. (STUFFLEBEAM; WEBSTER, 1991, p. 29).

Os conceitos-chaves de uma avaliação autocrática são aderência aos princípios e às regras do sistema oficial e ‘objetividade’. “O conceito que o justifica é ‘a responsabilidade da agência governamental’” (MacDONALD, 1974, p. 17).

## AVALIAÇÃO DEMOCRÁTICA

Esse enfoque de avaliação é orientado para os interesses de toda a comunidade que participa do programa e/ou processo educacional. O “avaliador democrático reconhece a pluralidade de valores” e há um esforço deliberado para representar os interesses, e as necessidades, bem como as demandas de diferentes grupos sociais e culturais no planejamento, e mesmo na implementação, e desenvolvimento, da avaliação e nos usos que se farão de seus resultados. O “valor básico é a ‘cidadania informada’ e o avaliador age como um articulador nas trocas de informação entre os grupos” (MacDONALD, 1974, p. 18).

O avaliador democrático assume o compromisso de desvelar o valor dos programas e projetos educativos na ótica dos que dele participam e nele atuam e utiliza uma variedade de enfoques e metodologias que inclui entrevistas, análise de necessidades, estudo de casos, grupos focais e observação, tendo em mente que a avaliação deveria ser reorientada em sua história baseada em objetivos para o compromisso de ajudar os educadores a tomarem melhores decisões sobre como educar (STUFFLEBEAM; WEBSTER, 1991). Os “conceitos chaves de avaliações democráticas são ‘confidencialidade’, ‘negociação’ e ‘acesso a informação’” (MacDONALD, 1974, p. 18).

Uma questão central a considerar em relação à postura política, que informa uma determinada prática de avaliação, é a da distribuição do poder, o que implica a possibilidade de todos e de cada um, independente de sexo, religião, raça e condições sociais, terem seus valores, interesses e necessidades respeitados na determinação dos objetivos, nas formas de implementação e nos usos que se farão dos resultados de um processo de avaliação. É em relação a esta questão básica que se colocam os princípios da ética e do respeito à diversidade sociocultural.

## A DIMENSÃO ÉTICA DA AVALIAÇÃO

No Brasil, ao compromisso disposto em lei (BRASIL, 1988; 1996) de uma educação democrática, que se expressa no entendimento da educação como direito subjetivo de todos e de todas, e que tem como eixos norteadores, entre outros, a difusão dos princípios de equidade, de respeito à diversidade de gestão democrática e de superação das desigualdades educacionais, se contrapõe outra escola “que ao mesmo tempo funciona e está estruturada de maneiras que minam constantemente os princípios democráticos essenciais que afirma promover” (PATACHO, 2011, p.41)

A uma educação que se propõe como elemento de libertação e emancipação, inclusive de grupos tradicionalmente excluídos com a adoção de políticas de ação afirmativa, contrapõem-se modelos e práticas de avaliação excludentes, que referenciados na norma ou em critérios na ótica do mercado se configuram, no dizer de Apple (2004, p. 28), “como uma forma mais sofisticada de reproduzir distinções tradicionais entre diferentes tipos de escolas e de pessoas que as atendem”.

A superação destas contradições e a efetivação desta escola idealizada implicarão não só na adoção de uma avaliação democrática, como já caracterizada neste texto, mas na adoção dos princípios éticos da avaliação, questão esta que vem sendo objeto de contínua atenção e investigação no campo da avaliação (JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION, 1991; DIAS SOBRINHO, 2002; MERTENS, 2010).

De acordo com os padrões de uma boa avaliação, definidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981, p. 1-2), uma avaliação é ética quando “conduzida com a devida consideração ao bem-estar de todos os envolvidos na avaliação, bem como por aqueles afetados pelos seus resultados [...] e respeita os direitos e o bem-estar dos sujeitos da avaliação”. Segundo o *Joint Committee*, conduzir uma avaliação ética e legalmente requer ainda:

Que a avaliação seja planejada para assistir a instituição escolar em endereçar e efetivamente servir as variadas necessidades da totalidade dos participantes; que haja um acordo formal sobre como será realizada a avaliação, de modo que ela possa ser renegociada; avaliadores devem respeitar a dignidade e os valores humanos em suas interações com os avaliados, de modo que estes não se sintam ameaçados ou diminuídos; que os avaliados tenham pleno acesso aos resultados da avaliação e aos comentários sobre suas limitações; que conflitos de interesse sejam trabalhados honesta e abertamente para que não comprometam nem o processo nem os resultados da avaliação.

Mas, como adverte Mertens, em entrevista concedida à Tarsila (2010, p. 104), para que uma avaliação seja efetivamente democrática e, em especial, inclusiva, “o avaliador necessita primeiro reconhecer a pluralidade de valores sustentados pela comunidade em que trabalha e, segundo, deixar estes mesmos valores guiarem o planejamento, a implementação e os usos de sua avaliação”. E, um dos traços característicos desta teoria de valor de Mertens é que:

[...] os avaliadores deverão levar em conta especificamente os valores daqueles cujas vozes na sociedade são frequentemente esquecidas ou ignoradas (em geral os sem-teto, as mulheres, minorias baseadas na raça ou etnia, as crianças cegas e surdas, indivíduos em pobreza absoluta) (TARSILA, 2010, p.104).

Além disso, uma prática de avaliação inclusiva, orientada para as questões de desigualdade e injustiça em educação, é condição central para se lograr equidade e justiça social nas escolas brasileiras. Mas, essa prática inclusiva deve partir do reconhecimento teórico de que o conhecimento não é neutro, “que as realidades são construídas e modeladas por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, e étnico-raciais, o que indica que poder e privilégios são importantes determinantes de qual realidade será privilegiada” (MERTENS, 2007, p. 212).

No entanto, assumir uma postura ética comprometida com a superação das desigualdades e com a transformação social significa, para Mertens (2010, p. 105), assumir:

[...] uma perspectiva mais explicitamente política [porque] reconhecer que há muitas formas de injustiça e opressão em nossa sociedade é desconfortante para a maioria das pessoas e é visto como um tópico inapropriado (isto é: alguns acreditam que o papel do avaliador é simplesmente ressaltar a efetividade do programa ao invés de desvelar a injustiça social).

Assumir esse posicionamento político envolve, portanto, uma ruptura com os valores dominantes na sociedade, com a ‘norma’ estabelecida. Além disso, a defesa desta ética orientada para a transformação social, que envolve a utilização de enfoques qualitativos e, portanto, o trabalho com valores, a essência dos estudos de avaliação, implica em ruptura epistemológica em relação aos enfoques tradicionais de avaliação de orientação científica e positivista. Por consequência, modifica-se a forma como se produz conhecimento sobre a educação, a escola e a aprendizagem dos alunos, suscitando questões essenciais a todos envolvidos nos processos avaliativos, considerando que estes processos é que produzirão os conhecimentos que embasarão os juízos de valor sobre outros seres humanos.

## A DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

Na escola tradicional, disponível para poucos e meritocrática, não se via sentido em questionar a função discriminatória e seletiva da avaliação educacional, por meio da qual se persistia nas desigualdades educacionais e nas práticas de exclusão de determinados grupos de alunos. Na escola liberal, no entanto, que se propõe inclusiva, assumindo como princípio o direito subjetivo de uma educação e aprendizagem com qualidade para todos, sem distinção de credo, raça, etnia, religião ou sexo, a persistência das desigualdades educacionais em seu interior e de práticas de avaliação utilizadas como mecanismos de exclusão de determinados grupos de alunos coloca-se como contraditória e injusta.

A reflexão sobre essas contradições evidencia, como já salientado neste caderno, que nossa prática avaliativa não é neutra. A ideia implícita é que os procedimentos, metodologias, técnicas ou instrumentos de avaliação que utilizamos e/ou os critérios que estabelecemos para estimar o rendimento dos alunos refletem, tenhamos consciência ou não, uma concepção de homem, de sociedade, de conhecimento e da forma como ele é produzido e distribuído na sociedade. Reflete igualmente nossas concepções sobre a função da educação na sociedade, a educabilidade do ser humano, e o papel da avaliação na formação das crianças e jovens para a construção de um determinado modelo de sociedade.

Em função das concepções assumidas em relação a cada uma dessas questões, os modelos, as metodologias, as técnicas e os instrumentos de avaliação que utilizamos, expressam explícita ou implicitamente determinado paradigma ou forma de conhecimento, o qual, como demonstra Habermas (1987), é baseado em interesses humanos cognitivos fundamentais. Com base no trabalho de Habermas (1987) podemos situar as metodologias de avaliação dentro de três paradigmas de conhecimento, representando três orientações teórico-metodológicas de avaliação (AOKI, 1986; GREGO, 1991, 1997; RODRIGUES, 1994):

- ★ A positivista, correspondendo ao enfoque empírico-analítico de conhecimento, com um interesse cognitivo técnico em controle;
- ★ A subjetiva-interpretativa ou qualitativa, correspondendo ao enfoque histórico-hermenêutico, com um interesse cognitivo em consenso;
- ★ A crítica, correspondendo ao enfoque dialético e reflexivo, com um interesse cognitivo crítico em emancipação e libertação.

Na orientação positivista situam-se duas orientações teórico-metodológicas de avaliação que têm dominado historicamente a cena educacional no Brasil: a avaliação tradicional ou a ‘pedagogia do exame’, no dizer de Luckesi (1996), e a orientação técnica ou referenciada em critério.

Na avaliação da aprendizagem de **orientação tradicional** a **finalidade** é verificar a posição do aluno em relação a uma norma ou a um padrão de grupo. Assim, em sala de aula, o professor compara o desempenho de um aluno em relação à de outros alunos da classe com o **objetivo** de **classificá-los** e de **selecionar** os bons dos maus alunos. O **objeto da avaliação**, ou seja, “o que” se avalia são os **conteúdos** ensinados, por meio de “provas”, em geral **com instrumentos** de “lápis e papel”. Nesse sentido não se pode falar em verdadeira avaliação, o que exigiria a emissão de um juízo de valor, considerando que os instrumentos utilizados apenas permitem **medir** a **quantidade de conhecimento** que o aluno memorizou do que leu no livro didático ou que lhe foi transmitido em aula.

A avaliação da aprendizagem na **orientação técnica ou referenciada em critério** (em objetivos instrucionais) tem por **finalidade** determinar a posição do aluno em relação a um padrão ou objetivo pré-determinado. O **objetivo** é monitorar e regular o progresso do aluno quanto à aquisição dos objetivos estabelecidos. Os **objetos** da avaliação são os **objetivos instrucionais** pré-especificados no programa e expressos em termos de **capacidades e habilidades intelectuais e/ou atitudinais**<sup>5</sup>. Pretende-se que os resultados dos alunos também sirvam ao propósito de informar os professores da qualidade de seu ensino e da necessidade de reformular seu projeto de ensino. A avaliação é diagnóstica e formativa<sup>6</sup>, e envolve o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, *feedback* para o aluno sobre seus pontos fortes e fracos e atividades de recuperação, o que “permite que todos (virtualmente todos) os alunos atinjam os objetivos instrucionais” (ALLAL; LOPEZ, 2005, p. 246) especificados.

5. As avaliações externas (SAEB, Prova Brasil e SARESP) também se situam nesta orientação positivista e nelas os objetos da avaliação são as competências e habilidades constantes de uma Matriz de Referência.

6. A avaliação formativa foi proposta pela primeira vez por Bloom e colaboradores em um enfoque positivista. Por ser o modelo adotado no Estado de São Paulo, detalhes deste modelo serão apresentados na seção 2 deste Caderno e rediscutidos na seção 5.

Para os teóricos da área essas avaliações, orientadas para objetivos ou orientadas para metas, representam uma visão reducionista e simplista na medida em que as informações produzidas e os usos que delas se fazem não levam em conta as reais necessidades dos sujeitos afetados pela avaliação (em geral, professores e alunos). Além disso, ao focarem em um conjunto reduzido de objetivos, podem produzir efeitos secundários nos programas educacionais por ignorar muitas outras habilidades fundamentais para a formação dos alunos (SCRIVEN, 2004).

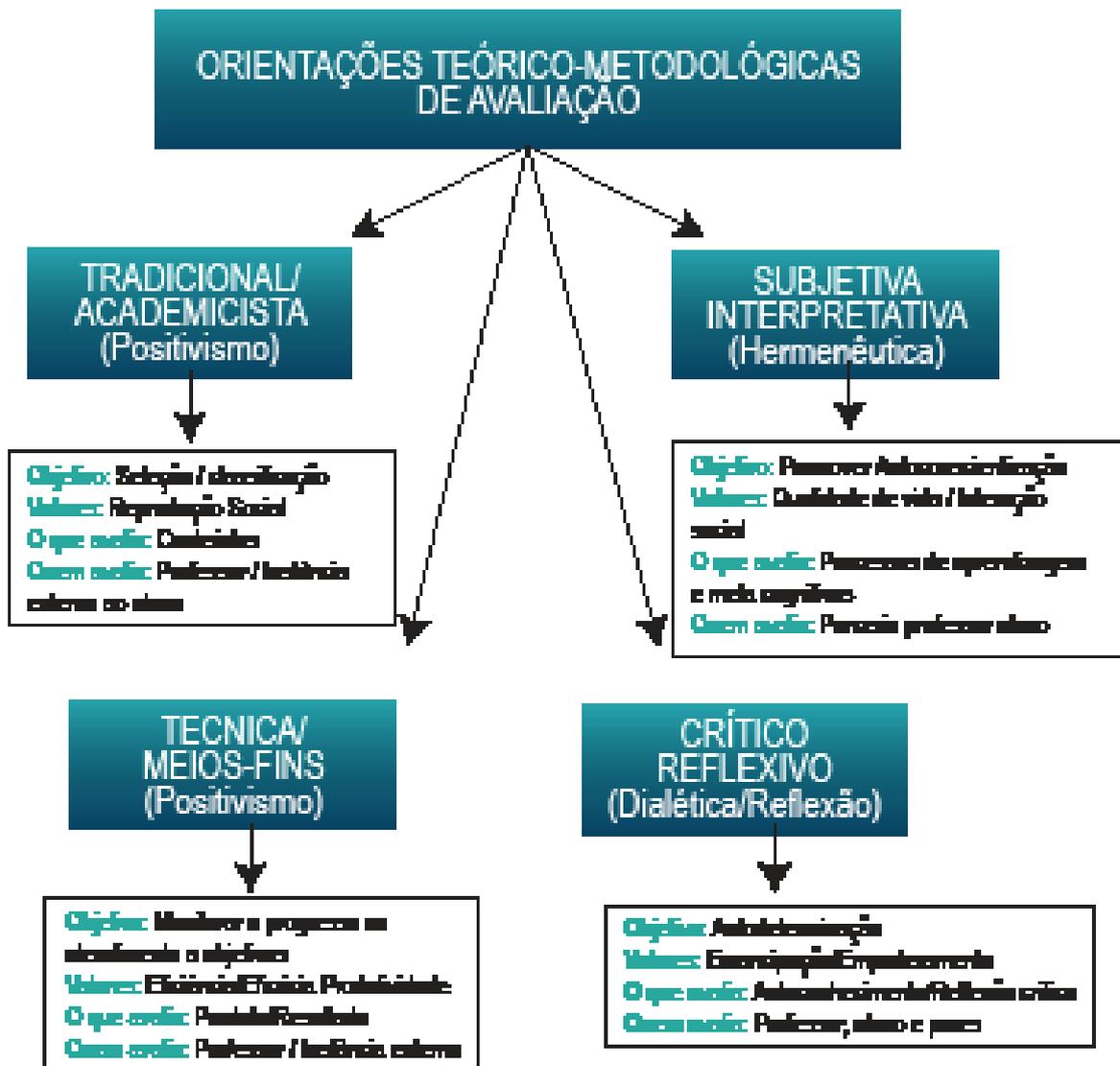
Em contraposição a esta concepção de avaliação formativa de orientação positivista, especialistas com diferentes orientações teóricas vêm contribuindo para uma ressignificação da avaliação formativa e, embora apresentem diferenças em função da teoria de aprendizagem assumida, pode-se identificar em todas elas a presença de elementos essenciais que configuram uma avaliação formativa alternativa.

Apresentamos a seguir as concepções básicas de avaliação formativa na orientação qualitativa e na crítica. Esclarecemos que dada à relevância dessa nova concepção de avaliação formativa, uma discussão mais detalhada dessas contribuições será objeto de atenção nas seções 2 e 5 deste caderno.

Na **orientação subjetiva-interpretativa ou qualitativa** o processo de ensino e aprendizagem é centrado no aluno, nos significados que os alunos atribuem ao conhecimento e à aprendizagem, no entendimento de que ele é o construtor de seu próprio processo de aprendizagem. Assume-se, também, nesta orientação, a subjetividade da avaliação e a necessidade de se estabelecer consensos em relação aos valores ideais esperados. Em oposição à avaliação formativa positivista, o que se propõe é uma avaliação formativa **interativa e dialógica**. Essa avaliação formativa, voltada para as aprendizagens, é entendida como uma **construção social**, um **processo** intrinsecamente pedagógico e didático, plenamente **integrado no ensino e na aprendizagem**, que pressupõe **partilha de responsabilidades** entre professor e alunos, que tem como **finalidade** conseguir que os alunos aprendam melhor, com **significado e compreensão**. Seu **objetivo** é tornar os alunos **aprendizes independentes**, capazes de realizar processos de autoavaliação e de utilizar e desenvolver suas habilidades cognitivas e metacognitivas. Seu **objeto** é o percurso do aluno, a **ativação de processos cognitivos e metacognitivos** nos alunos, o que requer a diversificação dos procedimentos de avaliação, incluindo a observação sistemática pelo professor, entrevistas, autoavaliação, discussões de trabalhos de classe, portfólio (FERNANDES, 2008; ALLAL; LOPEZ, 2005).

Na orientação crítica, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, da avaliação, reside em sua capacidade de, respeitando a cultura primeira dos alunos, capacitá-los para construir seus instrumentos de intervenção na realidade e transformá-la (ROMÃO, 1998). A avaliação formativa é um processo dialógico que tem por **finalidade** estimular a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo para que possam transformar a própria realidade. A preocupação central é possibilitar a compreensão dos valores e interesses presentes na *práxis* social em que os alunos se inserem, contribuir de forma contínua para o diálogo entre os alunos e destes com o conhecimento, e guiá-los no planejamento de seus próprios processos de autoregulação. O que se **propõe avaliar** é a capacidade do aluno de problematizar a realidade, de buscar novas e criativas soluções para os problemas da prática social, e de posicionar-se como cidadão em relação ao conhecimento e à realidade escolar e social em que atua, processos esses em que a qualidade de orientação e intervenção do professor (*feedback* interativo) tem papel preponderante.

FIGURA 1 – ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM



Fonte: Elaboração da própria autora.

Com essa visão esquemática das diferentes orientações teóricas a intenção foi a de esclarecer o compromisso dos enfoques qualitativo e crítico com uma escola inclusiva e socialmente justa e, portanto, com uma escola pluralista no respeito aos valores, interesses e necessidades da diversidade de atores, em oposição a uma avaliação meritocrática e/ou embasada nos princípios de uma ciência positivista, que defende não a igualdade de status, mas de ‘oportunidade’, e que impõe certos valores como o utilitarismo, a competição, o individualismo, o consumismo e, nesse sentido, a alienação.

Mas, precisamos ter clareza de que a opção por uma avaliação no enfoque qualitativo ou crítico requer uma ruptura epistemológica porque para a ciência os fatos são desvinculados de valores e só os fatos podem ser objeto de investigação científica. Para a ciência os

fatos são empíricos e devem ser baseados em observações claras e precisas. Uma posição denominada fundacionalismo. [...] Valores são qualquer outra coisa. Valores poderiam ser sentimentos, emoções, possivelmente entidades metafísicas sem utilidade (HOUSE, 2003, p. 7).

Assim, o julgamento de valor, elemento essencial da avaliação, não é considerado em estudos avaliativos nesta orientação, o foco é na eficiência e na eficácia, é em saber se se *fazem certo as coisas* (aquelas coisas que estão pré-determinadas para serem feitas).

Em contraposição, em uma avaliação comprometida com a justiça social o foco é na compreensão dos valores sociais, culturais, econômicos e políticos que os diferentes grupos expressam em um determinado programa ou processo educacional, inclusive em desvelar as pressuposições subjacentes a determinados programas educacionais ou mesmo projetos de avaliação. (MERTENS, 2007). O foco é em saber se *as coisas certas estão sendo feitas*.

## REFERÊNCIAS .....



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](http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/la_2005.pdf). Acesso em: 22 jul. 2012.

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. Creating difference: Neo-Liberalism, neo-Conservatism and the politics of educational reform. **Educational Policy**, v.18, n.1, p.12-44, 2004.

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

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, Maria Alice N. **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p.39-64.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Estudos**, Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABM, ano14, n.17, p.9-29, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 abr. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p.13-62.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.41, p. 347-371, 2008.

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 Agrônomicas. 1991. 393f. Tese (Livre – Docência) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 1991.

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.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yonna S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987. 367p.

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

HOUSE, Ernest. Assumptions underlying evaluation models. **American Educational Research Association**, v.7, n.3, p.4-12, 1978. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1175968>. Acesso em: 26 jul. 2012.

HOUSE, Ernest. Qualitative evaluation and changing social policy. 2003. Disponível em: <http://goo.gl/ss7v2>. Acesso em: 02 abr. 2013.

HOUSE, Ernest. Intellectual history in evaluation. In: ALKIN, Marvin C. (Ed.). **Evaluation roots**: Tracing theorists' views and influences. London: SAGE Publications International Educational and Professional Publisher, 2004. p. 218-224.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **Standards for the evaluation of educational programs, projects and materials**. New York: Mc Graw-Hill, 1981.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. The roots of fourth generation evaluation: Theoretical and methodological origins. In: ALKIN, Marvin C. (Ed.). **Evaluation roots**: Tracing theorists' views and influences. London: SAGE Publications International Educational and Professional Publisher, 2004. p. 225-241.

LUCKESI, Cipriano, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 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.

MERTENS, Donna. Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. **Journal of Mixed Methods Research**, v.1, n.3, 2007, p. 212-225. Disponível em: [http://supportservices.ufs.ac.za/dl/userfiles/Documents/00001/1460\\_eng.pdf](http://supportservices.ufs.ac.za/dl/userfiles/Documents/00001/1460_eng.pdf). Acesso em: 17 jul. 2012.

MERTENS, Donna. Philosophy in mixed methods teaching: The transformative paradigm as illustration. **International Journal of Multiple Approaches**, v.4, n.1, p.9-18, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/hK4eU>. Acesso em: 02 abr. 2013.

MERTENS, Donna. Transformative mixed methods: Addressing inequities. 2012. Disponível em: <http://goo.gl/YE8Fd>. Acesso em: 02 abr. 2013.

MERTENS, Donna. Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for evaluation. **American Journal of Evaluation**, v.20, n.1, p. 1-14, 1999.

PATACHO, Pedro M. Práticas educativas democráticas. **Educação e Sociedade**. Campinas,SP, v.32, n.114, p.39-51, 2011.

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.

ROMÃO, José E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico. [Maria Inês Fini (coordenação geral)]. São Paulo: SEE, 2009. 174p. v. 1.

SCRIVEN, Michael. Reflexions. In: ALKIN, Marvin C. (Ed.). **Evaluation roots**: Tracing theorists’ views and influences. London: SAGE Publications International Educational and Professional Publisher, 2004. p. 183-195.

STUFFLEBEAM, Daniel, WEBSTER, William J. An analysis of alternative approaches to evaluation. In: MADDAUS, George F., SCRIVEN, Michael, STUFFLEBEAM, Daniel L. **Evaluation Models**: Viewpoints on Educational and human services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1991. p. 23-43.

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.

# 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, STREMEL, 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 conseqüentemente 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  *fatos*. 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 psicométrica 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, MADAUS, 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 pe

## 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](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 Schwartzaupt. 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.; LUFLER, 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; WILIAM, 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 nº 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/ea/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](https://ueaeprints.uea.ac.uk/26808/1/MacDonald-1976-Macro-project_and_Meta-evaluation.pdf). Acesso em: 04 abr. 2012.
- MAINARDES, Jeferson, STREMEL, 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%c3%a3oAprendizagemContexto.pdf?sequence=1](http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/675/ARTIGO_Avalia%c3%a7%c3%a3oAprendizagemContexto.pdf?sequence=1). Acesso em: 26 set. 2012.
- MERTENS, Donna. Transformative research and evaluation: dimensions of diversity. 2004. Disponível em: <http://>

konference.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: Papirus, 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/9Q3IU>. 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](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.

# A AVALIAÇÃO DE SISTEMAS E A AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: PROPOSIÇÕES, REALIDADES E PERSPECTIVAS<sup>1</sup>

**Marcio Alexandre Ravagnani Pinto**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Pesquisa em Avaliação e Políticas Educacionais (CNPq) e Políticas Públicas e Democratização do Ensino no Brasil: a implementação das propostas educacionais: mudanças e permanências (CNPq)

## RESUMO

As reflexões desenvolvidas no presente texto visam à análise da avaliação de sistemas e da avaliação das escolas e é estruturado em três momentos: as proposições dos órgãos oficiais analisadas especialmente por meio dos documentos que fundamentaram as políticas públicas de avaliação; as realidades reveladas por algumas pesquisas acerca do assunto; e as perspectivas possíveis de serem trilhadas a partir das direções indicadas por alguns estudiosos do tema. O objetivo central é explicitar a centralidade ocupada pela avaliação externa nas políticas educacionais contemporâneas, identificar algumas das possíveis consequências da sua utilização e propor as perspectivas possíveis para lidar com a questão.

O Brasil tem vivenciado variadas experiências na área da avaliação, principalmente a partir da década de 1990, quando da emergência das políticas educacionais de orientação liberal-conservadora. É importante ressaltar que essas experiências se pautaram, principalmente, pelas lógicas da descentralização, da responsabilização e da meritocracia e, atualmente, as avaliações externas continuam com esses mesmos propósitos. Há um vasto arsenal de pesquisas acerca do tema que atribuem essas tendências às políticas neoliberais que entraram na agenda dos estados nacionais na maioria dos países ocidentais nesse contexto (AFONSO, 2005; BAUER, 2006; DIAS SOBRINHO, 2000; SOUSA, 2003; SOUSA, ARCAS, 2010; PERONI, 2009 etc).

<sup>1</sup>. Utilizamos neste texto algumas das reflexões desenvolvidas em nossa Dissertação de Mestrado acrescidas de outras novas inquietações que surgiram recentemente.

E no Brasil? Quais acontecimentos antecederam a criação das avaliações externas dos sistemas educacionais em nosso país? Para responder a essa questão é importante esclarecer que esse movimento coincidiu com o momento pós-Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontien, Tailândia, realizada em 1990 pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), quando foram traçadas as prioridades para a educação nos países periféricos. As reformas desse período têm como componentes fundamentais uma “[...] nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores [...]” (LIBÂNEO, 2009, p. 35).

Há que se pontuar que essa reorientação organizacional da escola em âmbito internacional é uma exigência demandada pela atual fase de globalização do sistema capitalista. De acordo com a visão dos organismos internacionais disseminadores dessas políticas, a adequação dos sistemas educacionais ao novo paradigma da produção, pautado pela globalização do mercado, é uma questão de sobrevivência dos estados nacionais frente à competitividade econômica internacional. Nesse mesmo sentido, Libâneo (2009, p. 33-34) aponta que:

*As atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal.*

É nesse contexto que acabamos de mencionar que a avaliação externa, da forma como a conhecemos hoje, veio a ocupar espaço central nas políticas educacionais em escala mundial. As discussões acerca do tema não é uma tarefa simples. Por essa razão é importante explicitar as pretensões das reflexões aqui desenvolvidas e deixar claro que a intenção é fomentar o debate sobre as atuais políticas públicas de avaliação a partir da análise crítica dessas políticas. De acordo com Afonso (2005, p. 18), existem diferentes formas ou modalidades de avaliação e cada uma traduz diferentes efeitos. Além disso, uma mesma modalidade de avaliação pode atender a diferentes funções. A partir dessas considerações, nossa convicção é a de que as discussões que aflorarem neste texto contribuirão para o entendimento de algumas das diversas problemáticas relacionadas ao tema, a fim de que possamos superar os desafios encontrados ao longo de nossos caminhos.

Nesta seção tratamos das questões relacionadas à avaliação de sistemas educacionais e à avaliação institucional. Para iniciarmos nossas reflexões é necessário esclarecermos o que é e o que significa cada tipo de avaliação.

A avaliação de sistemas educacionais efetiva-se em larga escala de forma externa à escola e tem como finalidade principal averiguar a equidade e a eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e, a partir dos seus resultados, subsidiar os órgãos formuladores das políticas nas tomadas de decisões voltadas à gestão. Ou seja, o Estado é o avaliador e os professores, os alunos e as escolas como um todo são os avaliados.

A avaliação institucional é interna e considera, de forma integrada, variados fatores relacionados à escola. Importante pontuar ainda que a avaliação institucional, também denominada de autoavaliação, é considerada um elemento central na gestão democrática das escolas. Nesse tipo de avaliação toda a comunidade escolar faz parte do processo, como avaliadores e como avaliados. É um instrumento que tem uma conotação democrática e participativa de todos os atores envolvidos no processo de ensino, de aprendizagem e de gestão da instituição.

A avaliação externa em larga escala tem ocupado um espaço central na política educacional brasileira em todos os níveis de ensino nas últimas décadas. Atualmente, é impossível discutir políticas públicas e gestão educacional sem levar em consideração as avaliações externas à escola. A posição de destaque da avaliação externa, no seio das políticas educacionais em nosso país, vem sendo utilizada especialmente como mecanismo de “controle” da qualidade, “[...] o que muitos autores denominaram Estado Avaliador” (PERONI, 2009, p. 286).

De acordo com Afonso (2005, p. 49), o termo ‘Estado Avaliador’, significa, em sentido amplo que:

[...] o Estado vem adaptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos [...].

Conforme pontuamos anteriormente, a avaliação externa à escola, no Brasil, torna-se componente fundamental das políticas educacionais, a partir da reforma da década de 1990, quando começaram a surgir diversas avaliações em larga escala: nacionais, estaduais e municipais. Entre as avaliações nacionais estão o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Acompanhando a tendência das avaliações nacionais, vários estados e municípios também criaram seus sistemas próprios de avaliação. No estado de São Paulo, criou-se, em 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para além dos sistemas de avaliações, também foram criados índices de desenvolvimento da educação. Em nível nacional, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). E, no Estado de São Paulo, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, precisou de uma série de adequações, ao longo de sua trajetória, para se firmar como um sistema de avaliação em larga escala que oferecesse indicadores capazes de subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais. A partir de 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações que são complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil.

A ANEB avalia por amostragem os estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Abrange as escolas públicas e privadas, rurais e urbanas. Seus resultados “[...] são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo”<sup>2</sup>. A ANRESC, também conhecida por Prova Brasil, é aplicada aos alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental das escolas urbanas e rurais das redes municipais, estaduais e federais. Trata-se de uma avaliação censitária e seus resultados são organizados por “[...] escola, município, unidade da federação e país que também são utilizados no cálculo do IDEB”<sup>3</sup>. Essas duas avaliações nacionais que compõem o SAEB são aplicadas a cada dois anos. Por meio delas, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são avaliadas, ainda, aplicados questionários à comunidade escolar e aos alunos participantes<sup>4</sup>.

2. Cf. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2012).

3. Idem, 2012.

4. Idem, 2012.

A avaliação do sistema público de educação do estado de São Paulo segue, em grandes linhas, as avaliações do sistema nacional de educação, mas contém algumas especificidades, se comparada ao SAEB, conforme veremos ao longo do texto.

Para melhor compreensão do SARESP, faz-se necessário voltarmos um pouco no tempo. A partir de 1995, a proposta de gestão do Sistema Educacional do Estado de São Paulo propõe a descentralização, a unificação de ações nas diferentes instâncias, o controle do serviço prestado por meio de avaliação e o incentivo à participação da comunidade (SÃO PAULO, 1995). Em São Paulo, a necessidade da criação do sistema de avaliação da rede pública é justificada em comunicado da Secretaria de Educação (SÃO PAULO, 1995, p. 9), no qual analisa o sistema educacional do estado, nos seguintes termos:

Além de gigantesca, morosa e centralizadora, a estrutura também é composta por compartimentos relativamente estanques e superpostos, sem uma política clara capaz de unificar ações nas suas diferentes instâncias e dimensões. A Secretaria da Educação do Estado não conta, adicionalmente, com mecanismo de avaliação e controle do serviço prestado. É preciso não só fornecer dados sobre a rede, deixando-a transparente para a sua clientela como, também, incentivar uma maior participação da comunidade, aumentando seu nível de interação com a escola.

Outra justificativa do documento que propõe a reforma do sistema educacional paulista é a adequação do sistema escolar às necessidades do processo produtivo, pois o (SÃO PAULO, 1995, p. 9):

[...] profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão: criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças no processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário, a Educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. Conseqüentemente, passa-se a questionar os sistemas de ensino e a exigir ousadia para revê-los e modificá-los.

Essa ideia proposta pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo coincide com as propostas dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial e do FMI. Frisa-se que a lógica é reservar ao Estado o papel de planejador estratégico, cujo principal objetivo é o fortalecimento do caráter redistributivo da gestão do Estado, buscando maior equidade no serviço prestado (SÃO PAULO, 1995). A criação de um sistema de avaliação das escolas em nível estadual é essencial para se colocar em prática, de forma consistente, um dos componentes intrínsecos à reforma: a responsabilização. A partir da análise das propostas anunciadas no referido comunicado, fica claro o papel desempenhado pela avaliação do sistema educacional paulista. Para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) (SÃO PAULO, 1995, p. 10), a avaliação:

[...] é condição “*sine qua non*” para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas. Além disso, os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isto possibilitará à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. Nesta gestão, a transparência dos resultados das políticas públicas e a participação popular são imprescindíveis para uma maior produtividade dos serviços públicos.

Os termos utilizados para fundamentar a necessidade da criação de uma avaliação do sistema de ensino estadual não nos deixam dúvidas acerca da origem dessas orientações. Para reforçar nossas análises, utilizamos as palavras de Maria Helena Guimarães Castro, ex-secretária de educação do governo de José Serra, que afirma que o SARESP foi criado com o apoio do Banco Mundial (CASTRO, 2009a, p. 288). Diante disto, vale indagar: quais são os objetivos e as metas almejadas pelo SARESP?

O documento que cria a avaliação do sistema educacional paulista, a Resolução n. 27, estabelece que o SARESP tem por objetivo avaliar o desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e médio da rede estadual e oferecer subsídios à Secretaria Estadual de Educação nas tomadas de decisão quanto às políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação. A presente resolução dá continuidade às propostas do comunicado de 1995 e reforça a fundamentação da necessidade de implantação de um sistema de avaliação em nível estadual em articulação com outras avaliações em âmbito nacional. De acordo com a visão oficial da SEE/SP, o SARESP tem como metas: recuperar o padrão de qualidade do ensino no estado, melhorar a gestão do sistema educacional e informar a sociedade sobre o seu desempenho (SÃO PAULO, 1996).

De acordo com a resolução que normatiza o sistema de avaliação externa da rede pública do estado de São Paulo, o SARESP ainda tem por objetivo (SÃO PAULO, 2010, p. 11):

[...] o estabelecimento, nas diferentes instâncias da SEE, da competência institucional na área de avaliação; a criação e a manutenção de um fluxo de informações entre a SEE, as demais redes de ensino e as unidades escolares; e o fortalecimento de uma cultura avaliativa externa renovada no Estado de São Paulo.

Desde 1996, o Saresp vem mantendo avaliações periódicas do sistema público estadual de educação, com exceção dos anos de 1999 e de 2006, quando não foram realizadas. Passou por diversas mudanças e adequações ao longo de sua trajetória. Entre elas, as mais importantes se deram no ano de 2007 quando recebeu diversas alterações, sob o ponto de vista técnico, visando a adequá-lo às características de um sistema de avaliação em larga escala. Segundo o documento “Matrizes de Referência para Avaliação do SARESP” (SÃO PAULO, 2009b), esses ajustes servem para facilitar comparações de seu desenvolvimento ao longo dos anos. As mudanças foram as seguintes: pré-testagem dos itens das provas, cujo objetivo seria dotar os instrumentos de mais qualidade métrica; adequação das habilidades avaliadas no Saresp às do SAEB/Prova Brasil para a quarta e oitava séries do Ensino Fundamental, e terceira série do Ensino Médio; adoção da mesma escala métrica do SAEB/Prova Brasil (SÃO PAULO, 2008).

No governo de José Serra, de 2007 a 2010, foi proposto um Plano de Ações para a Educação do Estado (SÃO PAULO, 2007), como tentativa de superar o fracasso da política educacional instituída pelo partido desde 1995. Nesse plano, composto por dez metas, a avaliação externa passa a ocupar posição de destaque. A partir de 2008, o SARESP, com as alterações instituídas, tornou-se o principal instrumento de regulação e de controle da política educacional paulista. Nesse sentido, duas, das dez metas estabelecidas no Plano de Ações, estão diretamente ligadas à avaliação e, conseqüentemente, à gestão por resultados e política de incentivos adotada pela Secretaria Estadual de Educação. Por essa razão, detalhamos abaixo os objetivos destes dois tópicos (SÃO PAULO, 2007, p. 5-6):

## 8. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO:

Reformulação da política de avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão), a partir de 2007, com base em metodologia e critérios que permitam a comparabilidade dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil);

- ★ Uso dos resultados das avaliações para acompanhar a evolução das metas a serem atingidas pelas escolas da rede, a partir de 2008, após a divulgação dos resultados do SARESP.
- ★ Realização, em outubro de 2007, do SARESP 2007 com avaliação das seguintes séries:
  - ★ Ensino fundamental (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries)
  - ★ Ensino Médio: 3<sup>a</sup> série
  - ★ Participação de todas as escolas da rede na Prova Brasil em novembro de 2007;
  - ★ Realização de programas de capacitação da rede para a participação no SARESP e Prova Brasil, por meio da Rede do Saber, em setembro de 2007;
  - ★ Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP 2007 no processo de planejamento das ações pedagógicas das escolas para o ano de 2008;
  - ★ Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para pais e alunos em março de 2008.
- ★ 9. Gestão por resultados e política de incentivos

- ★ Os resultados do SARESP 2005 e as taxas de aprovação das escolas em 2006 servirão como linha de base na definição das metas a serem estabelecidas por escola e orientarão o uso dos resultados da avaliação no início de 2008.
- ★ As escolas com desempenho abaixo da média do Estado terão apoio especial da supervisão e coordenação pedagógica, que darão suporte ao desenvolvimento de ações de melhoria da aprendizagem.

As escolas com resultados insuficientes receberão incentivos especiais para melhorarem seu desempenho.

Com essas alterações, o SARESP passa a ser o mecanismo responsável por monitorar todo o sistema público de educação, desde o currículo até a premiação dos professores de acordo com o desempenho da escola no IDESP, índice calculado principalmente pelo desempenho da escola na avaliação e pelo fluxo de alunos. Segundo Maria Helena Guimarães Castro (2009a, p. 290), Secretária de Educação que ocupou o cargo de 2007 até 2009:

*A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em julho de 2007, estabeleceu como uma das prioridades do Plano de Metas, lançado em agosto do mesmo ano, a completa revisão da metodologia do SARESP. Essa era uma das questões centrais para viabilizar o acompanhamento da implantação da base curricular unificada para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o regime de metas de qualidade por escola, o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista/IDESP e o programa de bonificação por resultados, com base no mérito. O novo SARESP e o IDESP transformaram-se na base de sustentação da política de incentivos às equipes das escolas com o objetivo de reconhecer o esforço de cada unidade para melhorar seu desempenho, independente da fantástica diversidade das 5.500 escolas da rede estadual paulista.*

Quanto às bases conceituais das Matrizes de Referência para Avaliação do SARESP, estas foram construídas a partir dos conteúdos, competências e habilidades contidos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para cada série e disciplina do currículo, e tem como referência os documentos que balizam as avaliações em âmbito nacional e internacional. A unificação do currículo, por meio da implantação da Nova Matriz Curricular do Estado de São Paulo, é justificada pela SEE como fundamental para a organização do sistema de avaliação. (SÃO PAULO, 2009a, p. 7).

O SARESP passa, então, a desempenhar a função de fazer a amarração do currículo à avaliação e a subsidiar sistematicamente o sistema de remuneração com base no mérito dos

profissionais da educação pública estadual. Com essas mudanças, os objetivos inicialmente traçados, quando da implantação do sistema de avaliação da educação paulista no tocante à articulação entre os resultados do SARESP com os do SAEB e de outras avaliações internacionais, foram finalmente contemplados. A partir da reorientação da política pública de avaliação, a SEE/SP buscou padronizar a métrica do SARESP com a finalidade de facilitar a comparação entre os sistemas educacionais de outros estados e municípios brasileiros, e entre os países participantes da avaliação do PISA<sup>5</sup>, promovida pela OCDE<sup>6</sup>.

Afonso aponta em uma de suas obras um possível problema acerca dessa questão, pois apesar da impossibilidade de se estabelecer os mesmos objetivos de ensino para sistemas educativos diferentes, isso “[...] não tem impedido que grupos de estudantes de vários países sejam avaliados comparativamente” (AFONSO, 2005, p. 34). O autor argumenta ainda que, por essa razão, a avaliação normativa<sup>7</sup> é a mais adequada para ser utilizada nesses exames, pois tornam a comparação e a competição valores fundamentais em educação. Não por acaso, os testes standardizados são as modalidades de avaliação escolhidas pelos formuladores de políticas que “[...] têm proposto a criação do chamado *mercado educacional*” (AFONSO, 2005, p. 34, grifo do autor).

5. *Programme for International Student Assessment (PISA)* – em português: Programa Internacional de Avaliação de Alunos. A avaliação do PISA é realizada a cada três anos desde 2000. Na edição de 2009 contou com a participação de 65 países membros. (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT, 2009).

6. *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)* – em português: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

7. A avaliação normativa “[...] toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo – o que lhe confere uma natureza intrinsecamente seletiva e competitiva (SCRIVEN apud AFONSO, 2005, p. 34).

Convém ressaltar que tanto a avaliação do SARESP, quanto as avaliações em larga escala, administradas pelo governo federal, possuem traços em comum. De acordo com a análise de Sousa (2003, p. 188-189), as avaliações do governo federal contêm as seguintes características:

- ★ ênfase nos produtos ou resultados;
- ★ atribuição de mérito tomando-se individualmente instituições ou alunos;
- ★ dados de desempenho escalonados, resultando em classificação;
- ★ uso de dados predominantemente quantitativos;
- ★ destaque à avaliação externa, não articulada à auto-avaliação.

A partir de tais reflexões, a autora aponta os possíveis impactos das políticas de avaliação no interior das escolas, pois a avaliação pautada por tais características (SOUSA, 2003, p.188-189):

[...] tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios.

O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Nesta perspectiva assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade. [...].

Tomando as reflexões emprestadas de Sousa, o papel do Estado, nesse sentido, seria o de estimular a competição a partir dos resultados da avaliação externa e, conseqüentemente, dos índices de desenvolvimento da educação para, com base nesses dados, alcançar a qualidade desejada, segundo os critérios acima descritos.

Várias pesquisas buscaram abordar a questão dos impactos das políticas de avaliação no contexto escolar. De acordo com Sousa e Arcas (2010), em análises acerca de algumas pesquisas sobre o SARESP, inicialmente, havia uma atitude de descrença dos professores com relação ao sistema de avaliação. No entanto, as pesquisas mais recentes que consideram a vinculação da avaliação ao currículo revelam (SOUSA; ARCAS, 2010, p. 196):

[...] a preocupação de professores em trabalhar de acordo com as habilidades, competências e conteúdos elencados nas matrizes de referência de elaboração das provas, também como meio de preparar os alunos para obtenção de bons desempenhos nas provas do Saresp.

É importante analisarmos essas reflexões mais detidamente. O que significam as revelações dessas pesquisas? Por que o professor passou a se preocupar em trabalhar os conteúdos constantes das matrizes de referência para a avaliação com a finalidade de obter bom desempenho no SARESP? Essas atitudes são sinais de que a vinculação do currículo à avaliação e, conseqüentemente, à premiação pelas metas alcançadas por cada escola alterou a prática pedagógica do professor?

Vejamos o que dizem os professores acerca dos impactos do SARESP na prática profissional docente quando de nossa pesquisa de mestrado (PINTO, 2011):

O Saresp hoje é tido como um conteúdo. Eu preciso trabalhar isso, eu preciso trabalhar isso e preciso trabalhar o Saresp. Como se o Saresp fosse parte da grade curricular. Eu preciso trabalhar trigonometria, eu preciso trabalhar geometria e preciso trabalhar o Saresp. Precisa ensinar o aluno a fazer exercícios para o Saresp (PROFESSOR A).

Tudo isso foi imposto e o professor foi obrigado a trabalhar da forma como foi ‘exigida’: seguir o caderno do aluno e o que reza a Matriz Curricular para que a escola atinja a média do Saresp. Tudo se faz em função do Saresp (PROFESSOR B).

O objetivo do caderno do professor e do aluno é orientar o professor para essas avaliações, avaliação do Saresp, e creio que está sendo feito, em partes, mas ela orienta sim nosso trabalho. No sentido de orientar o currículo (PROFESSOR C).

As informações acima, fornecidas pelos próprios professores por meio de entrevistas, indicam quais atitudes desenvolveram em relação à questão, além de nos alertar sobre as possíveis consequências advindas da atual política pública de avaliação do estado de São Paulo.

Arcas (2009), nas reflexões de sua tese de doutorado, aponta que a progressão continuada, ao não dar conta de promover a prática da avaliação formativa e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, deixou um vácuo que foi ocupado pelo SARESP. Essa perspectiva aponta que a avaliação externa, que se utiliza de testes standardizados para a aferição do desempenho dos alunos e, conseqüentemente, das escolas e dos professores, é compatível com as práticas avaliativas tradicionais arraigadas na cultura escolar. A mesma pesquisa revelou, ainda, a partir das representações dos professores coordenadores, que não se mostra na prática a tensão esperada entre a avaliação formativa, preconizada pela progressão continuada, e a avaliação externa do SARESP. O estudo revela que “[...] essa tensão se fortaleceria e produziria embates na decisão dos rumos a seguir se a noção de avaliação preconizada pela progressão continuada tivesse encontrado solo mais fértil”. As perspectivas do autor vislumbram ainda o “[...] fortalecimento da avaliação externa e a crescente implementação da meritocracia, gerando uma cobrança das escolas e professores pela melhoria do desempenho dos alunos no SARESP” (ARCAS, 2009, p. 161).

Essa tendência já havia sido discutida por Nigel Brooke (2006, p. 379), em sua análise sobre o futuro das políticas de responsabilização educacional, quando indicou que há um movimento de intensificação dessas políticas, tendo como base, principalmente, a experiência dos Estados Unidos. De acordo com Brooke (2006), essas políticas contêm em sua composição quatro ingredientes principais:

- ★ autoridade, cuja expressão se dá com a publicização dos resultados por escola;
- ★ informação, por meio da padronização dos testes;
- ★ estabelecimento de padrões, a fim de determinar o desempenho de cada escola; e,
- ★ criação de um movimento gerador de consequências que se expressem por meio de critérios estabelecidos previamente, pela aplicação de sanções ou incentivos.

Voltando aos resultados das pesquisas acerca da avaliação externa, Carneiro (2012) chegaram a conclusões parecidas quando afirmam que essas políticas visam, sobretudo, à classificação e ao estabelecimento de rankings entre as escolas, e tendem a promover o condicionamento e o engessamento dos conteúdos escolares, e das avaliações aplicadas aos alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com a perspectiva dos autores acima citados, a avaliação externa valoriza um conhecimento apartado da realidade cotidiana da vida do aluno e não considera os saberes das classes populares. Além desses aspectos, a avaliação externa compromete a da sala de aula, visto que os resultados da primeira se sobrepõem aos obtidos na segunda e, também, aos alcançados em outras avaliações.

Os exemplos acima nos ajudam a tomar ciência dos problemas inerentes à avaliação externa das escolas. E esses problemas nos revelam que a capacidade da avaliação externa em promover mudanças qualitativas na educação, da forma como vem sendo operacionalizada no Brasil, tem sido superdimensionada. As experiências práticas dessas avaliações, em nosso país, têm nos mostrado que seus impactos, na aprendizagem dos alunos e na melhoria dos sistemas educacionais, têm sido bastante modestos.

O fato é que, na maioria das vezes, ainda não aprendemos a utilizar os diversos tipos de avaliação de forma articulada com a finalidade de aperfeiçoar nossas práticas pedagógicas. Quando o assunto é avaliação, tendemos a nos posicionar na retaguarda e nos armamos das mais variadas argumentações para evitá-la. No entanto, a existência da avaliação externa para diagnosticar, de uma maneira ampla, a real situação dos sistemas de ensino é uma necessidade para se conhecer em profundidade a real situação das instituições. E isso é necessário para que seja possível tomar as medidas necessárias para sanar as deficiências identificadas. O problema é que se têm privilegiado as avaliações externas em detrimento de outros tipos e modalidades de avaliação. É importante deixar claro que a avaliação externa se constitui de fundamental importância para o planejamento do ensino quando articulada à avaliação institucional ou à autoavaliação das escolas, e com a avaliação em sala de aula.

Por essa razão, é oportuno apresentar, neste momento, outra modalidade de avaliação considerada essencial para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, e que está diretamente ligada à autogestão das instituições escolares: a avaliação institucional. O que é, afinal, a avaliação institucional? De acordo com Dias Sobrinho (2000, p. 103):

*A avaliação institucional é uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais.*

A avaliação institucional visa ao desenvolvimento da instituição e tem a função de subsidiar a reflexão dos participantes ativos no processo de transformação qualitativa. Oferece dados quantitativos e qualitativos referentes à estrutura organizacional das instituições, dos professores, dos alunos, dos recursos físicos etc.

No Brasil, a avaliação institucional ou a autoavaliação das instituições escolares se restringe basicamente ao ensino superior e às escolas particulares, as quais se utilizam de pacotes de ensino produzidos especificamente para serem aplicados nos sistemas escolares. De forma diversa a outros países, como Portugal, são raras as escolas públicas da educação básica brasileira que se utilizam desta modalidade de avaliação. A avaliação institucional é de fundamental importância quando pensamos em melhorar o desempenho da escola como instituição, pois parte do princípio de que os próprios agentes transformadores identificam os pontos fortes e os pontos que merecem maior atenção. A avaliação institucional se reveste de fundamental importância na organização dos sistemas de ensino e das escolas quando articuladas com a avaliação externa e com a avaliação da aprendizagem do aluno em sala de aula. Nesse sentido, Freitas (2009, p. 9) ilumina nossas reflexões acerca do assunto quando afirma que:

*Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam ser articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos. Neste sentido, não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar*

outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada avaliação institucional, como do próprio sistema como um todo, a avaliação de redes de ensino.

É importante refletirmos sobre essas questões, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, em seu artigo 3º, os princípios básicos com que o ensino deverá ser ministrado, entre os quais destacamos: a gestão democrática do ensino público e a garantia do padrão de qualidade. Esses princípios estão intimamente ligados às formas de amparar a organização dos sistemas educacionais, por meio da articulação da avaliação formativa do aluno, da avaliação externa das redes de ensino e da avaliação institucional.

Importa ressaltar que muito temos a avançar, principalmente, no quesito participação. O sucesso das políticas públicas, e aí incluímos as políticas educacionais, implica a participação efetiva de todos os envolvidos no processo de busca da melhoria da escola. O sentimento de pertencimento de cada profissional a essas políticas é de fundamental importância para se buscar os resultados almejados por todos nós. Nesse sentido, a utilização dos diversos tipos e modalidades de avaliação de forma articulada, a favor do melhor funcionamento dos sistemas escolares, da melhoria da prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos, é ferramenta essencial na organização e gestão dos sistemas de ensino. De acordo com Barreto (2001, p. 60):

Quando os sistemas de avaliação incorporam elementos importantes da cultura escolar e os professores sentem que esta é feita a seu favor e não contra eles, como na Suécia, os procedimentos utilizados terminam sendo assimilados pelos docentes como um indicador importante para a melhoria do seu trabalho. Nesses casos, a insistência no caráter complementar das duas modalidades de avaliação, a saber, a padronizada, mais precisa e com condições de comparabilidade, mas necessariamente restrita, e a do professor e da escola, que contempla aspectos mais abrangentes da formação do aluno, parece vir contribuindo para reafirmar junto ao magistério a sua dignidade profissional.

Finalizando, é necessário pontuar que as críticas elencadas ao longo do texto, quanto à origem e à forma com que é utilizada a avaliação externa em nosso país, não significam que devemos refutar de todas as formas a utilização das avaliações. Pelo contrário, a intenção é problematizar as discussões acerca do tema. Por meio dessa reflexão, poderemos encontrar caminhos que nos levem a utilizar este instrumento de forma articulada com outras práticas avaliativas e pedagógicas. Desse modo, poderemos contribuir para o avanço das discussões que contemplam um projeto de escola voltado aos anseios democráticos da maioria da população.

## REFERÊNCIAS .....



- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do Saresp na avaliação escolar**: tensões, dilemas e tendências. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARRETO, E. S. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, anoXXII, n.75, ago. 2001.
- BAUER, A. **Usos dos resultados do Saresp**: o papel da avaliação nas políticas de formação docente. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2009.
- CARNEIRO, Verônica Lima; MOREIRA, Carlos José de Melo; LUZ, Iza Cristina Prado da. **A avaliação da aprendizagem escolar na educação básica frente à crescente centralidade das avaliações externas**. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab55.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.
- CASTRO, M. H. G. A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p. 271-296, set./dez. 2009a.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resultados Saeb/Prova Brasil 2011. 2012. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/resultados>. Acesso em: 03 abr. 2013.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.
- PERONI, V. M. V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **RBPAE**. v.25, n.2, p. 285-300, mai/ago.2009.
- PINTO, M. A. R. **Política Pública e Avaliação**: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2011.
- PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. **PISA 2009 countries/economies**. 2009. Disponível em: [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en\\_32252351\\_32236225\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236225_1_1_1_1_1,00.html). Acesso em: 14 set. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Dispõe sobre a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Resolução n. 27, de março de 1996. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diretrizes da política educacional para o período de dezembro de 1994 a dezembro de 1998. Comunicado SEE, 22 mar. 1995. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 mar. 1995. Seção 1, p. 8-10.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola**. [Maria Inês Fini (Coord); Zuleica Murrie (Aut.)] São Paulo: SEE, 2009a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: documento básico. [Maria Inês Fini (Coord)]. São Paulo: SEE, 2009b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Uma nova agenda para a educação pública**. São Paulo, 2007. Disponível em: [www.derbp.com.br/plano\\_acoes\\_see07.doc](http://www.derbp.com.br/plano_acoes_see07.doc). Acesso em: 12 set. 2010.

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

SOUSA, S. M. Z. L.; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 20, n.35, p. 181-199, jul.-dez. 2010.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BAUER, Adriana. **Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais**: iniciativas em curso em alguns países da América Latina. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1690/1341>. Acesso em: 14 set. 2012.

CASTRO, M. H. G. O significado da avaliação institucional no âmbito da política educacional. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e debates, v. 1).

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.23, n.1, p. 5-18, jan./jun. 2009b. Disponível em: [http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_01.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf). Acesso em: 15 nov. 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p. 703-725, esp., out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2011.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: a experiência da Unicamp: condições, princípios, processo. **Pró-Posições**, Campinas, v.6, n.1, 1995.

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

SÁ, V. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio: avaliação e políticas públicas Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n.62, p. 87-108, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>. Acesso em: 17 set. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Governo de São Paulo institui bônus e promoção por mérito aos servidores. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v.18, n.239, p. 3, 18 dez. 2008a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Gestão do currículo na escola: caderno do gestor**. São Paulo, 2008b. v. 2. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br>. Acesso em: 16 ago. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. [Maria Inês Fini (Coord)]. São Paulo: SEE, 2008c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. [Maria Inês Fini (Coord)]. São Paulo: SEE, 2008d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa de Qualidade da Escola: nota técnica**. São Paulo, 2011. Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota\\_tecnica\\_2010.pdf](http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2010.pdf). Acesso em: 03 abr. 2013.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa de Qualidade da Escola: o que é o IDESP**. Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp). Acesso em: 03 abr. 2011.

# A RESPONSABILIDADE (E COMPETÊNCIA) CULTURAL DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR, E DOS AVALIADORES

**Luci Regina Muzzeti**

Professora Assistente Doutora do Departamento de Didática  
e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da  
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara

**Darbi Masson Suficier**

Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais, Mestre em Educa-  
ção pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da  
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara

## RESUMO

Este trabalho aborda a avaliação educacional a partir da perspectiva sociológica desenvolvida por Pierre Bourdieu e realça os aspectos da não neutralidade do sistema educacional e o papel da escola e do avaliador em relação ao futuro escolar dos alunos e alunas.

## INTRODUÇÃO

Durante a trajetória de escolarização passamos por diversas avaliações: provas, exames, concursos, seleções etc. os adjetivos (bom, fraco, diletante, brilhante, medíocre etc.) e suas funções diferem em importância e objetivo, mas permanecem hierarquizando, nomeando e selecionando, por meio de diferentes processos avaliativos. Da espontaneidade de um desenho nos anos iniciais aos exames finais da Graduação ou, indo além, até as bancas da Pós-Graduação, todos somos avaliados. Ocorre que, enquanto avaliados ou avaliadores, compreendemos muito pouco dos mecanismos de elaboração, significado, objetivos e utilização das avaliações. Quem avalia, avalia para alguém (uma instituição escolar, um órgão governamental etc.), ainda que talvez desconheça o porquê da avaliação e a própria trajetória deste instrumento. Por sua vez, aquele que é avaliado recebe o veredicto escolar que tende a definir escolhas escolares e profissionais.

Pelo exposto, apresentamos, neste texto, alguns aspectos da não neutralidade do sistema de ensino e de seus avaliadores, bem como os papéis representados por professores e alunos no processo de avaliação. Para tanto, abordamos aspectos da avaliação educacional, contemplando: as perspectivas educacionais e a história da avaliação educacional no Brasil após a Proclamação da República; a avaliação enquanto veredicto escolar e a função da escola, do avaliador e do avaliado frente ao capital cultural. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a importância da avaliação nos destinos escolares.

## PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO NO BRASIL

Ainda em 1889, após a Proclamação da República, foi criado o sistema nacional de ensino e os republicanos diziam que “A educação é direito de todos e dever do Estado”. O Estado almejava a formação do cidadão republicano, desenvolvendo sua identidade nacional, por meio do ensino primário. Nesse contexto, foram criadas, no Estado de São Paulo, as primeiras Escolas Normais e Grupos Escolares.

Na concepção da Pedagogia Tradicional, a educação escolar tornaria cada indivíduo apto a lutar pela igualdade ao transmitir-lhe um conjunto de conhecimentos comuns. A escola pressupõe que, como os alunos ingressavam em diferentes condições de aprendizagem e conhecimento, o trajeto escolar equalizaria as oportunidades. Isso se daria pelo nivelamento das condições de aprendizagem e dos conhecimentos. Com isso, a Pedagogia Tradicional atenderia as necessidades das camadas privilegiadas cultural e socialmente. Quando ocorreu a diversificação da clientela escolar com o acesso das camadas médias e populares, ficou claro que tal pressuposto de equidade era ineficaz. Conforme aponta Saviani (1991, p. 16), nessa concepção pedagógica: “A sociedade é tida como harmoniosa e a exclusão de um grupo é um acidente, uma distorção”. A escola seria a responsável por corrigir essa distorção e também por “[...] promover a coesão social e garantir a integração ao corpo social”.

Nessa concepção, os problemas sociais pertencem, então, à sociedade e o compromisso da escola é apenas com a cultura. A autoridade máxima no processo de ensino-aprendizagem é o professor e a ele cabe a transmissão de conteúdos culturalmente legítimos. O aluno deve assimilar as exposições verbais da matéria ou demonstrações feitas pelo professor, as quais se constituem nos métodos de ensino. Dá-se ênfase aos exercícios na repetição de conceitos ou fórmulas, na memorização visando a disciplinar a mente e formar hábitos. O aluno que fracassa na Pedagogia Tradicional é o ignorante. Com isso, a causa da marginalidade é a própria ignorância do aluno (SAVIANI, 1991, p. 18). Em tal concepção ainda, a escola objetiva esclarecer, ensinar e transmitir conhecimentos, levando o aluno ao saber, equacionando o problema da marginalização.

Conforme a concepção pedagógica tradicional, a avaliação é realizada de forma pontual, ou seja, a curto prazo. Ela se realiza através de exercícios orais e escritos para casa, provas dissertativas e trabalhos de casa, o seu produto final é sempre individual, pois a “nota é do aluno”, já que “vai medir seu esforço”. Ao fracassar na Pedagogia Tradicional, o aluno é um marginalizado que não possui aptidão para o estudo, nem talento, restando-lhe a pecha de ignorante.

Por sua vez, a Pedagogia Escolanovista surge a partir dos anos 1920 e passa a ser a concepção hegemônica em meados de 1945 ao representar a contraposição à Pedagogia Tradicional. Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde. Dois anos depois, em 1932, vinte e seis educadores (dentre eles Anísio Teixeira), liderados por Fernando Azevedo, publicam o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Tratava-se de uma defesa do ensino integral, público, laico e obrigatório. Naquele momento, havia um forte conflito entre os adeptos da Escola Nova e aqueles que detinham o monopólio da educação elitista tradicional, predominantemente formado por católicos conservadores.

O professor, na Pedagogia Escolanovista, passa a ser o auxiliar das experiências, pois o método de ensino é baseado na aprendizagem através da pesquisa. O aluno passa a ser o protagonista no processo de ensino-aprendizagem, é o aprender a aprender. O pressuposto é de que o aluno, “espontaneamente”, vai defrontando-se com o mundo e, a partir de sua vivência, de seu cotidiano e de sua vontade individual, passa a desejar aprender o que julga necessário, ou seja, legítimo. Nessa concepção, o aluno deveria ser avaliado em sua criatividade e seu desenvolvimento individual, em seus comportamentos e suas atitudes, e na sua participação nos trabalhos individuais ou em grupo, ainda, durante suas pesquisas.

Modificam-se os métodos usuais de ensino, como as aulas expositivas. O professor passa a ser uma espécie de animador cultural e confunde-se ensino e pesquisa. O professor facilitará a aprendizagem dos alunos, ou seja, como o aluno é o protagonista, o professor “aceita” a pessoa do aluno, ajudando-o a organizar-se e sendo coadjuvante na relação professor-aluno, pois esta é centrada no aluno, visando a formar sua personalidade através da experiência. O processo ensino-aprendizagem passa a ser um processo de pesquisa e privilegia-se a autoavaliação. Saviani (1991, p. 21) aponta que a Escola Nova realizou-se apenas “[...] na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite”.

Para Saviani (1991, p. 23), essas consequências transformadas em senso comum escolar e materializadas pela práxis pedagógica na unidade escolar pública tiveram consequências maléficas, pois provocaram “[...] o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimento”, ao rebaixarem o nível do ensino destinado àqueles que

tinham a escola como único meio de acesso à cultura legítima. Por sua vez, “[...] a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” (SAVIANI, 1991, p. 23). Nessa perspectiva, o aluno que fracassa é o desajustado, pois a educação tem por fim ajustar o aluno a seu grupo, já que a escola é um fator de equalização social. O ideário escolanovista acabou por causar o rebaixamento da qualidade do ensino, apesar de nunca ter tido condições de materialização no sistema de ensino. Os professores assimilaram o trabalho de grupo, o interesse das crianças, a individualidade da criança, os recursos audiovisuais, a criatividade, a afetividade na relação professor aluno, a pesquisa, entre outros.

Na segunda metade do século XX, surge a Pedagogia Tecnicista nos Estados Unidos da América. Ela é introduzida no Brasil entre 1960 e 1970, sendo a primazia do modelo empresarial, da racionalidade técnica e da produtividade. Após o Golpe Militar de 1964, foram celebrados os “Acordos Mec-Usaid” (Ministério da Educação e Cultura/United States Agency International Development<sup>1</sup>), entre o governo brasileiro e o governo norte-americano. Com isso, técnicos norte-americanos trabalhavam com técnicos brasileiros na reforma do ensino brasileiro. O país receberia a cooperação financeira do governo americano, representado pela USAID, para a implantação da reforma educacional.

1. Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

A lei de reforma universitária (Lei nº 5.540/68), bem como a Lei nº 5.692/71, a qual reformulou os ensinos de 1º e 2º graus, aglutinando o antigo primário com o ginásial, suprimiu o exame de admissão e instituiu a profissionalização compulsória, são marcos dessa pedagogia técnica.

Conforme aponta Libâneo (1999, p. 95), os objetivos da Pedagogia Tecnicista eram “[...] pré-estabelecidos para uniformizar o ensino, acentuar as técnicas, simplificar conteúdos, comprometendo ainda mais a qualidade”. Em tal concepção, a escola deveria ser produtiva, racional e especializada em formar indivíduos capazes de se engajar rapidamente e eficientemente no mercado de trabalho. A escola atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo, objetivando, pelo menos em nível de discurso, produzir alunos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo informações precisas, objetivas e rápidas. No processo de ensino-aprendizagem o centro não é mais o professor ou o aluno, é a coisa, isto é, o material didático. É dele que se espera o sucesso do ensino e da aprendizagem.

Na perspectiva tecnicista, ainda, o aluno que fracassa é o incompetente, o improdutivo, pois, assim como nas outras tendências, a escola continua sendo um fator de equalização social. O método empregado não é mais o aprender a aprender, mas o fazer aprendendo. Assim, o que garante o sucesso do aluno são os conteúdos de ensino, as informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados em uma sequência lógica e psicológica por

especialistas, presentes em manuais, livros didáticos e módulos de ensino. O protagonista do processo de ensino-aprendizagem passa a ser o material didático.

Nessa concepção, a avaliação baseia-se na produtividade dos alunos, nos seus comportamentos de entrada e saída. Mede-se o que o aluno aprendeu e, caso seu desempenho não seja satisfatório, é porque não possui vocação para os estudos. A Pedagogia Tecnicista, segundo Saviani (1991, p. 26), transpôs para a escola “[...] a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações”. Com isso, o efeito dessas mudanças na realidade educacional brasileira deu-se através do rebaixamento acentuado da qualidade do sistema de ensino público.

Assim como ocorre em diversas partes do mundo, na década de 1980, a palavra de ordem passa a ser: atenuar os altos índices de evasão e repetência dos alunos da escola pública brasileira. Nesse momento, o Brasil passa pelo processo de redemocratização que culminará com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Constituição, promulgada em 05 de outubro de 1988, em seu art. 22, inciso XXV, definiu a necessidade de elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. No decorrer dos debates, grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos e encontros realizados por todo o país destacaram a participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Desse modo, inicia-se, em dezembro de 1988, a tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara Federal. A Nova LDB seria aprovada apenas em 1996.

Entre as inovações preconizadas na LDB destacam-se a divisão do ensino fundamental em ciclos (Art. 32, § 1º) e o regime de progressão continuada (Art. 32, § 2º). Como se pode notar, a avaliação assumiu diversas características e contornos, de acordo com as exigências e necessidades propostas pela sociedade. Com a Nova LDB e a progressão continuada, tem-se um novo olhar sobre a avaliação que, nesse momento histórico, denomina-se avaliação formativa, que pode ser entendida como “[...] um componente que cotidianamente reflete sobre o processo de conhecimento e seus avanços” (MUZZETI, 1998).

Nesse momento histórico, a avaliação passa a ser um elemento de inclusão do educando no processo de ensino. Assim, o objetivo principal da escola é incluir e manter o aluno no sistema de ensino. Com a avaliação formativa, dá-se uma nova forma de exclusão social, ou seja, os alunos, ao invés de serem reprovados ou evadidos, permanecem no sistema de ensino. A avaliação formativa não preconiza o rebaixamento do nível de qualidade do ensino no que se refere primordialmente ao conteúdo culturalmente legítimo e socialmente valorizado em um determinado momento histórico, apenas, ressalta a importância de se partir do capital cultural da clientela escolar, seja ela do nível fundamental, médio ou de educação superior. Faz-se necessário frisar que é para partir desse cotidiano e não permanecer nele, o objetivo

intrínseco é elevar esses educandos ao conhecimento sistematizado, aos códigos legítimos, função primordial, legítimo da educação básica e, principalmente, das instituições de nível superior. Entender a avaliação formativa nesse sentido constitui um avanço na função precípua das instituições educativas, ou seja, a democratização do saber.

## O PROCESSO AVALIATIVO E O VEREDICTO ESCOLAR

Para compreendermos como ocorreu e ocorre a estigmatização (ou mesmo a hierarquização) dos alunos, conforme demonstrado acima, independente do momento histórico, precisamos entender o que a escola exige em suas avaliações, mas não somente o que está visível aos nossos olhos, mas o que está implícito na avaliação escolar e que passa despercebido aos olhares do avaliador e do avaliado.

Para que mude o nosso olhar, é necessário um ponto de partida: as avaliações e todo sistema escolar não são neutros. Os que avaliam sempre o fazem a partir de perspectivas que refletem seus valores, suas visões de mundo e seu capital cultural. Capital cultural que modula as formas pelas quais as questões são conceituadas, as quais influenciam os dados, como esses dados serão coletados, analisados e interpretados, bem como quais usos sociais serão feitos de seus resultados (que consequências efetivas esses usos terão para cada um dos envolvidos tanto em termos de identificação pessoal, como de inserção social). Assim, para compreendermos os diversos aspectos sociais, presentes na avaliação educacional, faz-se necessário o entendimento e a reflexão sobre o que cada um dos envolvidos representa diante do sistema escolar.

A escola atual, herdeira de uma longa tradição de mecanismos avaliadores e políticas educacionais, tende a cooperar com a reprodução das desigualdades sociais, pois ignora (BOURDIEU, 1998, p. 53):

[...] no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Isso ocorre pelo distanciamento que há entre o que é transmitido pela escola e, conseqüentemente, pelo que é cobrado (avaliado) dos alunos. Assim, o comportamento dos alunos, diante do sistema de ensino, tende a ser um reflexo de sua cultura não-escolar, ou seja, do capital cultural proveniente do lado de fora dos muros escolares, principalmente do ambiente familiar. Desta forma, o ponto de partida para o entendimento do que a avaliação escolar

representa sobre as trajetórias escolares deve-se à compreensão de sua não neutralidade. Ao representar um conjunto de valores e práticas que independem da origem social de seus alunos, a escola, vista como igualitária e neutra, tende a reproduzir não apenas as desigualdades sociais, mas também a exercer um papel oposto daquele que lhe é conferido, ou seja, em vez de equidade, ela produz a diferença; em vez de neutralidade, o privilégio. Para entendermos como isso ocorre, utilizamos o conceito de capital cultural desenvolvido por Pierre Bourdieu.

Mas, afinal, o que é capital cultural?

Pierre Bourdieu<sup>2</sup> (2002, p. 73) aponta que o conceito de capital cultural foi criado enquanto hipótese para “[...] dar conta da desigualdade escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais”. Em outro ponto de sua obra, Bourdieu (2002) afirma que:

2. Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo francês que desenvolveu um conjunto conceitual, visando ao entendimento dos mecanismos de reprodução social, principalmente, através do âmbito cultural das relações sociais.

O peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar (cuja eficácia e duração dependem estreitamente da origem social) varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar; além disso, a influência da origem social, no caso em que todas as outras variáveis sejam semelhantes, atinge seu auge em matéria de “cultura livre” ou de cultura de vanguarda.

O capital cultural, assim como os outros tipos de capitais, é herdado por todos os agentes. No caso específico do capital cultural, este é adquirido inicialmente no ambiente doméstico, podendo ser legítimo ou não, sempre em relação à norma culta, ou seja, dentro de um conjunto de conhecimentos e bens culturais socialmente hierarquizados. Durante suas trajetórias, os agentes também adquirem parcelas de capital cultural, ou seja, conhecimentos, livros, diplomas etc., que lhes conferem uma posição na estrutura social, dentro e fora de sua fração de classe, mas também conferindo-lhes um status próprio para cada espaço social frequentado. Para Bourdieu (2002, p. 74), o capital cultural é encontrado em três diferentes estados:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Em seu estado incorporado, ou seja, cultivado, o capital cultural não necessita de bens materiais, pois estes já foram utilizados durante a incorporação. Ainda que ocorra a incorporação de capital cultural, por meio de auxílio ou de bens materiais de terceiros, o trabalho de aquisição é pessoal e intransferível. Para Bourdieu (2002, p. 74):

*A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração).*

Em seu estado objetivado, o capital cultural consiste no suporte material disponível ao agente para que este o incorpore durante o processo de acumulação. Assim, a transmissão de capital cultural também ocorre pela transmissão de bens materiais, como livros, quadros, discos etc., estando ligada à transmissão de capital econômico, seja em forma de herança ou na possibilidade de aquisição. Essa transmissão material, como herança, não garante ao agente a incorporação do capital cultural, pois para isso é necessário que este tenha instrumentos para desfrutar desses bens materiais (BOURDIEU, 2002, p. 77). Segundo Bourdieu (2002, p. 77) “[...] os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”.

Por fim, no estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se pelo reconhecimento institucional, por meio de um certificado que permita, nas palavras de Bourdieu (2002, p. 79), “[...] estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar”. Essa certificação permite comparações entre os agentes e seus diplomas, e as respectivas instituições certificadoras. Conforme Bourdieu (2002, p. 78-9):

*Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*).*

Os certificados ou capital cultural institucionalizado, com seus pesos e valores diferentes, hierarquizam não somente a instituição certificadora, mas também seu portador frente ao mercado de trabalho e aos outros agentes. A rentabilidade do diploma, ou seja, a relação entre o investimento e o retorno conseguido, depende de sua raridade e da “[...] conversão de capital econômico em capital cultural” (BOURDIEU, 2002, p. 79).

Como o capital cultural interfere na trajetória de escolarização dos alunos através da avaliação educacional? Em outras palavras, o que representa para o aluno o veredicto escolar? Qual o papel do avaliador diante do sistema de ensino?

As desigualdades do rendimento dos alunos, frente ao sistema de ensino, residem no fato de que a escola exige de todos eles, consciente ou inconscientemente, para a obtenção de uma trajetória escolar sem fracassos e interrupções, uma familiarização com a cultura<sup>3</sup> e com a linguagem. Em outras palavras, exige que os agentes possuam os códigos necessários para a apreensão da cultura dominante que ela transmite. Ou seja, exige que os alunos mantenham com a cultura e com a linguagem uma relação natural, familiar, privilegiando, assim, a relação com o saber, muito mais do que o saber em si mesmo. Tal relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, representada na proeza verbal e competência cultural, está relacionada com o modo de aprendizagem. Acrescenta, ainda, que essa familiaridade com a cultura só pode ser apropriada pelos agentes no interior de seu contexto familiar, por meio da educação proporcionada pelas famílias que tenham por tradição essa cultura das frações de classe privilegiadas. Para que os alunos se apropriem dessa familiaridade com a cultura e com a linguagem, por meio da aprendizagem insensível, imperceptível, oferecida muitas vezes inconscientemente pela família, é necessário que, no contexto familiar, ocorram práticas culturais. Para tanto, é necessário que a família possua disposições, inclinações para consumir os bens culturais considerados legítimos e que, conseqüentemente, incite os seus descendentes a essas práticas. Como indica Bourdieu (2009, p. 297), os bens culturais considerados legítimos são “[...] bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos e desejados”, e que são representados pela leitura, frequência a teatros, museus, cinemas etc.

3. Salientamos que não existe definição para o conceito de cultura nos textos elaborados por Bourdieu, mas depreende-se que cultura pode ser entendida como o conjunto de saberes, conhecimentos que uma determinada sociedade julga legítimos, valorizados e desejados.

Na perspectiva de Bourdieu, existe uma íntima relação entre o nível de instrução da família e a disposição em consumir os bens simbólicos, pois para consumir um bem simbólico (leitura, música etc.), é necessário que o agente ou o grupo de agentes possuam os códigos necessários para decifrá-lo. Além disso, ele salienta que, no caso da frequência a concertos e teatros, por exemplo, a família deve possuir também capital econômico suficiente para sua fruição. Assim, o nível de instrução da família condiciona também a atenção dedicada a essas práticas culturais, como a discussão, e a idade em que sua prole começa a consumir esses bens simbólicos. Em sua visão, a escola, por meio de suas sanções, notas, advertências, juízos, valoriza implicitamente essa relação familiar com a cultura e a exige dos diferentes agentes que receberam heranças culturais diversas. Conseqüentemente, a escola tende a excluir, de alguma forma, os agentes que não receberam essa herança cultural de tradição familiar.

Em suas palavras (BOURDIEU, 2009, p. 307):

[A escola] uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua, difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas [...], os instrumentos necessários à recepção de sua mensagem e necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, e por esta via, o monopólio desta cultura.

E ainda (BOURDIEU, 2002, p. 55):

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” [...] dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a serem repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”.

Bourdieu salienta, também, que as frações de classe tendem a investir na escolarização de seus filhos e filhas quanto mais disso depender seu êxito social. Ao lado disso, Bourdieu (2009) observa que as frações mais ricas em capital cultural, como os intelectuais e professores, são propensas a investir na escolarização de seus filhos e filhas, em detrimento dos investimentos propriamente econômicos. As frações mais ricas em capital econômico, como os grandes comerciantes e empresários, inclinam-se a investir mais nos investimentos que visam a aumentar seu patrimônio econômico. Acrescenta ainda que, por serem abastados economicamente, os jovens pertencentes a essa categoria social tendem a não empregar grandes esforços diante do sistema de ensino e a não obter o máximo de rendimento do seu capital cultural, pois o seu meio social lhes assegura garantias que prescindem de sua sanção. Somam-se a isso os atrativos próprios de seu estilo de vida (lazer, passeios, festas...) que concorrem com as “exigências ascéticas da escola”. E, os profissionais liberais, como advogados e médicos, que possuem de certa forma os dois tipos de capital (econômico e

cultural), tendem a investir na escolarização de sua descendência, em práticas culturais (por exemplo: cursos de línguas, dança, pintura, viagens etc.), como também, em investimentos econômicos.

Bourdieu (2009) cita como exemplo os jovens das camadas populares e médias que, por serem relativamente desprovidos de capital econômico e cultural, aderem prontamente aos valores da escola, pois dela tudo esperam e dela dependem, compensando a privação de capital cultural pela fervorosa vontade de aquisição da cultura, e também os filhos e filhas da fração docente da classe média, pois em ambos os casos, o sistema de ensino se mostra como o único meio de ascenderem socialmente.

Com isso, evidenciam-se os diferentes comportamentos aprovados ou aceitos pelo sistema escolar, ou seja, pelas avaliações aplicadas aos alunos, em detrimento do que é tido como reprovável. Na relação estabelecida entre avaliador e avaliado, é o capital cultural do avaliador que tende a interagir com o sistema escolar. Desse modo, esse capital do avaliador torna a avaliação um mecanismo de seleção, pois ela se baseia somente nos códigos advindos de ambientes familiares privilegiados, ou seja, com capital cultural semelhante ou próximo ao da instituição.

Por meio dessa proximidade e, em seu oposto, pelo distanciamento do capital cultural presente no ambiente escolar (consequentemente nas avaliações), as avaliações tendem a determinar o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos. Ocorre que, nessa relação entre o capital cultural possuído e aquele cobrado pela escola, isto é, objeto de avaliação, o aluno proveniente de um ambiente culturalmente favorecido acaba por ser privilegiado pelo sistema escolar e suas avaliações. Por outro lado, aquele proveniente de ambiente culturalmente desfavorecido tende ao fracasso escolar, justamente pelo seu distanciamento em relação ao que lhe é cobrado. Conforme aponta Nogueira e Nogueira (2004, p. 77), o sistema escolar “[...] ao avaliar e proferir julgamentos, leva em conta, tanto quanto a cultura, a relação que os alunos têm com ela, ou seja, o modo de aquisição e de uso da cultura legítima”.

Assim, é o capital cultural presente no ambiente familiar que tende a ser avaliado pela instituição escolar e não apenas o que lhe foi transmitido dentro dos muros escolares. Com isso, fecha-se um círculo vicioso entre a instituição avaliadora, o avaliador e o aluno avaliado.

## FINALIZANDO

Uma educação inclusiva requer que a avaliação e os avaliadores se envolvam com os diversos segmentos da comunidade para incluir dimensões culturais e contextuais no processo de avaliação. Para tanto, faz-se necessário que respeitem a diversidade de culturas repre-

sentadas ao longo de todo processo de avaliação (no projeto e implementação da avaliação e na análise, interpretação e uso de seus resultados). Nessa consideração, por sua vez, deve haver respeito às normas, aos valores e às formas de conhecimento de todos os envolvidos no processo, pois são fundamentais para o sistema social, político e econômico, bem como para a formação da identidade individual. Além disto, é condição básica para que uma avaliação ética e de alta qualidade exista.

Para que ocorra o rompimento entre a avaliação que desconsidera as origens sociais dos alunos e para que os avaliadores não sigam em sua função de meros juízes sociais, é preciso trazer à superfície a realidade social dos alunos e aceitar a não neutralidade escolar a partir do entendimento da própria tradição escolar e sua cultura. O primeiro passo é aproximar a cultura legítima, ou seja, o repertório de conhecimentos socialmente aceitos pela sociedade e, principalmente, pelo sistema de ensino, da realidade do aluno. Com isso, dá-se um processo inverso ao pretendido pela avaliação formativa, pois não é a aproximação dos conhecimentos da realidade do aluno aos conhecimentos legítimos e sim os conhecimentos legítimos sendo aproximados da realidade do aluno. Essa inversão busca a diminuição dos efeitos excludentes do sistema de ensino e de suas avaliações. Enquanto as avaliações exigem do aluno justamente aquele conjunto de conhecimentos que a própria escola não possui condições de transmitir a todos, ele permanece, em qualquer momento histórico, recebendo, como veredicto social, adjetivos como ignorante, incapaz, incompetente, entre outros. Com a aproximação dos dois repertórios, o do aluno e o da escola, enquanto detentora da cultura legítima, os riscos do avaliador servir como sancionador das diferenças sociais é reduzido.

Quanto mais a cultura legítima se aproxima do repertório do aluno, mais ele tem apreensão da linguagem passada pela escola e pelos professores. Há uma forma de adquirir essa cultura legítima por meio da familiarização da cultura estimulada no interior das famílias. Embora esse tipo de cultura não seja objeto de ensino metódico, ele pode ser apreendido pelo contato cotidiano com jogos, cinemas, contação de histórias e dramatizações infantis, bem como por meio de brincadeiras comuns e cotidianas no interior das famílias privilegiadas culturalmente. Um dos exemplos de jogos que podem cultivar a atenção, a prontidão, a lateralidade, desenvolver capacidades de criar estratégias e raciocínio lógico, é encontrado em lojas de brinquedos infantis. Contudo, é necessário ter capital cultural para reconhecê-lo. Alguns exemplos desses jogos são: trilha quatro, jogos de dama, jogos de xadrez, jogos de memória etc.

Estes jogos e atividades estimulam prontidão, atenção e concentração. Justamente, comportamentos exigidos em âmbito escolar e que estão na base da apreensão do conhecimento e dos códigos passados pela escola. Em outras palavras, sem estes comportamentos prévios cultivados nas famílias de maneira osmótica, a recepção e apropriação da mensagem pedagógica tendem a ser assimiladas somente por aqueles alunos que já detêm familiarmente tais disposições.

Na medida em que se oferece aos alunos de educação infantil tais atividades, a escola passa a oferecer os comportamentos que os alunos oriundos das camadas culturalmente privilegiadas já trazem de casa como uma herança. Fato que tende a facilitar a trajetória escolar deles. Para esclarecer, muito mais do que os códigos legítimos, tais como: ler, contar, escrever, muitas vezes, oferecidos explicitamente, metodicamente, também pelas famílias privilegiadas, o mais facilitador são as disposições que elas oferecem sem sentir que sejam fruto de uma aprendizagem e que estão na base de sua apreensão.

Diante do exposto, os jogos e as brincadeiras devem, como já dito, cultivar a atenção, a prontidão, a lateralidade, e a capacidade de criar estratégias, bem como de desenvolver a lógica. A avaliação do professor deve verificar se o agente singular interage com a atividade e, se no decorrer do processo de socialização, ele adquire as disposições. Cabe ao professor verificar se a brincadeira está dando certo entre as crianças ou não. Em caso negativo, estimular as crianças. A avaliação é feita pela observação que faculta ao avaliador, sobretudo, observar se o aluno interage com as outras crianças e se consegue entender, e se interessar pela brincadeira. Em síntese, os professores irão observar disposições e não códigos escolares.

A avaliação, que precisa ser feita para o exame das crianças quanto à apreensão de tais disposições, deve efetivar-se em relação ao comportamento singular delas em relação aos jogos. Acrescentamos, ainda, que, se tais jogos forem cultivados, principalmente na educação infantil, as crianças submetidas a eles terão uma grande probabilidade de terem uma trajetória escolar regular e linear.

Também é necessário o entendimento pelo avaliador de sua própria posição no espectro social, seja através do conhecimento de sua trajetória social, seja na percepção das diferenças sociais que há entre avaliador, avaliado e escola (ou órgão governamental avaliador).

Como vimos, a avaliação escolar possui uma longa tradição dentro do sistema de ensino brasileiro. O que deve ser ressaltado é que, nos diversos momentos históricos, a avaliação serviu, enquanto veredicto escolar, para excluir um grande número de alunos ao reproduzir as diferenças sociais. Conforme aponta Bourdieu (2002, p. 63), “[...] compreende-se o quanto é difícil romper o processo circular que tende a perpetuar as desigualdades frente à cultura legítima”.

Ao apresentarmos, na primeira parte do texto, a história da avaliação escolar e, na segunda parte, o entendimento e a lógica da não neutralidade do sistema de ensino e do avaliador, buscamos auxiliar o leitor na compreensão de que o papel do avaliador vai muito além de mero distribuidor de notas. Desse modo, é preciso ter bem claro que, no processo avaliativo, as notas, as palavras ditas e escritas, os boletins e as chancelas oficiais são veredictos que influenciam as trajetórias, sejam elas de sucesso ou de fracasso.

## REFERÊNCIAS .....



- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. MICELI, S. (Org.). São Paulo: Perspectiva, 2009.
- 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.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 abr. 2013.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1999.
- MUZZETI, L. R. Formação Democrática: algumas reflexões. **Litterae**, Araraquara, ano11, n.03, 1998.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo. Cortez; Autores Associados, 1991.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- JULIO, R. A. P. **O Perfil da Avaliação segundo a Nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 na Unidade Escolar SENAC**. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.
- KAPP, E. A. M. **Avaliação do Aluno: dificuldades específicas**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação (Pierre Bourdieu)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

## SAIBA MAIS

Pierre Bourdieu nasceu em 1º de agosto de 1930 na cidade de Denguin, na França. Entrou, em 1951, na *École Normale Supérieure*, onde concluiu o curso de Filosofia em 1954. Atuou como professor no Liceu de Moulins, como assistente na Faculdade de Letras de Argel e na Faculdade de Letras de Lille. A partir de 1964, foi coordenador dos cursos da *École Normale Supérieure*. Ocupou o cargo de Diretor de Investigações na *École de Hautes Études en Sciences Sociales*, do Centro de *Sociologie Européenne* e da revista *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*. Ingressou no prestigiado *Collège de France* em 1981. Quando faleceu em 23 de janeiro de 2002, Bourdieu era um dos sociólogos mais respeitados e citados em todo o mundo e suas pesquisas continuam influenciando as mais diversas áreas do conhecimento, tais como: educação, sociologia, comunicação, antropologia, economia, entre outras.

Entre suas obras traduzidas para o português, destacamos:

*A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2007.

*A miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Com Jean-Claude Passeron. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

*Homo Academicus*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

*Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

*O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

*Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 2003.

## GLOSSÁRIO

**Trajatória** – No referencial teórico, elaborado por Pierre Bourdieu, este termo significa analisar a socialização do sujeito, tendo por base o capital cultural, capital econômico e social, representa uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo sujeito no espaço social.

**Veredicto escolar** – São os juízos e sanções que os professores proferem aos alunos no espaço escolar.

**Bens simbólicos** – São bens materiais ou não, presentes na sociedade, dignos de serem desejados e apreendidos pelos diferentes sujeitos.

**Cultura legítima** – Trata-se do conjunto de bens, códigos culturalmente considerados verdades, genuínos, autênticos em um determinado momento em uma determinada sociedade, passível de mudança ao longo do tempo.

**Repertório cultural** – A expressão utilizada no texto assemelha-se à noção de capital cultural, ou seja, são os códigos culturais que o indivíduo carrega como uma segunda natureza, e a relação que ele mantém com estes códigos. Tal relação, segundo Bourdieu, tende a manifestar a maneira que estes códigos foram apreendidos pelo agente, que tende a ser de natureza familiar ou metódica.

# A AVALIAÇÃO FORMATIVA: RESSIGNIFICANDO CONCEPÇÕES E PROCESSOS

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 do CNPq

- a. Toda avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão das tarefas. (PERRENOUD, 1993, p. 180)
- b. Toda avaliação formativa parte igualmente da convicção, baseada em evidências de pesquisas, de que a intervenção planejada dos professores pode criar um ambiente de aprendizagem que possibilita o engajamento do aluno, necessário a uma real aprendizagem.

## RESUMO

Este texto, intitulado “A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos”, discute e confronta diferentes concepções e processos de avaliação formativa em função dos enfoques teórico-metodológicos que a embasam. Em um primeiro momento, analisa-se a proposta de avaliação formativa de orientação positivista que tem embasado oficialmente o processo avaliativo no Brasil, analisando os problemas que esta apresenta no atendimento ao objetivo proclamado de garantir a progressão e sucesso das aprendizagens dos alunos. A seguir, apresenta-se a avaliação formativa alternativa, concebida como elemento integrante da relação pedagógica, descrevendo e analisando suas características essenciais e a natureza do processo da avaliação formativa no enfoque histórico-cultural. Finaliza convidando o leitor a refletir sobre as possibilidades e obstáculos que devem ser superados na implementação de uma avaliação formativa a serviço da aprendizagem dos alunos, no contexto atual da educação básica.

Embora a adoção das características básicas de uma avaliação formativa pelos professores da educação básica seja um imperativo legal, constante das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>1</sup> e de dispositivos legais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desde a década de 1970, sustentado pela ideia básica de “que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos...” (SÃO PAULO, 1997, p. 256), não se tem logrado, ao longo de todo este período, garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos e a superação das desigualdades escolares.

Diante do fracasso que tem representado a adoção desta modalidade de avaliação é natural que algumas questões se imponham: É possível mudar esta forma de avaliação? Por que e como ressignificá-la? Em que sentido ela pode ser e vem sendo ressignificada?

Para que possamos compreender os problemas presentes na proposta de avaliação formativa que vimos adotando, a primeira questão a se considerar é: por que a avaliação formativa precisa ser ressignificada?

O problema central é que a proposta de avaliação formativa, adotada oficialmente no Brasil, tem suas bases teóricas no modelo proposto por Bloom e colaboradores (BLOOM, HASTING, MADAUS, 1971). Esse modelo, já discutido na seção 2 deste caderno, ao mesmo tempo em que condiciona o sucesso dos alunos a um controle das aprendizagens no atendimento de um conjunto de objetivos instrucionais externamente definidos, mantém inalteradas as estruturas e formas de organização escolares e a função da avaliação de posicionar os alunos em relação a uma norma ou critério.

Como ponto de partida, vamos revisitar o modelo proposto. Ele prevê a divisão de cada sequência de instrução em pequenas fases, sendo os alunos *avaliados ao final de cada uma dessas pequenas fases* quanto ao atendimento dos objetivos; que o nível de aprendizagem de cada aluno seja *diagnosticado através de testes*, para em sequência receberem o *feedback*<sup>2</sup> do professor e, em caso de dificuldades serem detectadas, *sejam submetidos a atividades de recuperação, após as quais deverá haver nova avaliação*. Nesta sequência fica evidente a subordinação do processo de ensino e aprendizagem, um processo que idealmente se constrói no diálogo e na interação professor-aluno, à mecânica dos instrumentos e processos da avaliação.

1. A avaliação foi disciplinada pela primeira vez no Brasil pela Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971) e esse disciplinamento legal foi reiterado nas alíneas a e e do inciso V, do artigo 24, da LDBEN – Lei 9.394 (BRASIL, 1996), o qual estabelece que: V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação.

2. *Feedback*: informações e recomendações fornecidas ao aluno (pelo professor ou por seus pares) sobre o seu desempenho, baseadas nos resultados de sua avaliação, as quais são planejadas para ajudar o aluno a melhorar seu desempenho. Por ser um conceito específico na área de avaliação, o termo *feedback* será utilizado e não o termo, em português, *retroalimentação*.

Superdimensionada, a avaliação do rendimento escolar situa-se como elemento básico de regulação dos processos educativos, levando, como argumenta Barriga (1999, p. 60), a uma redução dos problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da avaliação e realizando, em consequência, “uma inversão entre os problemas de método e os de rendimento”, o que altera as relações pedagógicas. Essa inversão é apontada por Grego (2012, p. 68) ao analisar os efeitos do modelo de avaliação técnico-científico, adotado na reforma educacional dos anos de 1970, na prática dos professores:

- a. Na prática docente anterior à reforma, sustentada nos princípios da pedagogia tradicional, a avaliação estava inegavelmente ligada aos passos do método expositivo, que previa a realização de atividades e exercícios de aplicação e de generalização do aprendido como etapas metodológicas do processo de ensino e aprendizagem e, em caso do aluno não aprender, a revisão do método. Na visão instrumental da reforma a avaliação passa a ser o instrumento central do trabalho docente.

Essa inversão força o olhar do professor para o que ele sabe que vai ser avaliado e não para a progressão dos alunos. Também na avaliação focam-se os olhares da política educacional, dos gestores, das famílias e dos alunos, criando falsas expectativas de que se pode “elevar a qualidade da educação, só através de racionalizar o uso de um instrumento” (BARRIGA, 1999, p. 56).

Por outro lado, considerando que os instrumentos de avaliação são elaborados para verificar o atendimento de objetivos pré-estabelecidos, é preciso colocar aqui as questões que todo avaliador consciente e ético faz: Em que instância se estabelece o que é o conhecimento válido e valioso a ser verificado? E, como diagnosticar as reais dificuldades dos alunos, não contempladas no que é verificado? A questão, como coloca Romão (1995, p. 20), é que, em geral, se “faz tal verificação a partir de padrões arbitrários e unilateralmente estabelecidos”, distante do espaço em que se realiza a intermediação pedagógica e da cultura primeira da maioria dos alunos, o que inviabiliza tomá-la como ponto de partida para levá-lo à construção e apropriação da cultura elaborada.

Nesse sentido, este modelo de avaliação ignora os processos básicos implicados em uma avaliação formativa, identificados em levantamento sobre o estado do conhecimento, por Fernandes (2005, p. 356-357):

- b. [...] a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos; o *feedback* é determinante para *ativar* os processos cognitivos e

meta-cognitivos<sup>3</sup> dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima; a natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem, etc.); os alunos são deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que e como compreenderam; as tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes do currículo e ativam os processos mais complexos do pensamento (e.g., analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar); as tarefas refletem uma estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem.

**3.** Metacognição: “[...] conhecimento e compreensão sobre seus próprios processos cognitivos”, que permite ao indivíduo “[...] monitorar sua memória, compreensão e outros processos cognitivos”. “Conhecimento metacognitivo consiste primariamente de conhecimentos ou crenças sobre que fatores ou variáveis agem e interagem e de que formas afetam o processo e o resultado de suas realizações cognitivas”. (FLAVEL, 1979, p.906-7).

Essa necessidade de colocar a avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos leva a outra questão ligada à centralidade da avaliação, na forma como usualmente a praticamos: às formas de registro do aproveitamento dos alunos para que a avaliação seja efetivamente formativa. Com base em estudos conduzidos por Broadfoot (1988) pode-se concluir que os registros de acompanhamento dos alunos devem favorecer o exercício de duas das funções principais da avaliação formativa:

- a.** A função de diagnosticar o progresso do aluno, registrando e apreciando seus pontos fortes e fracos de forma contínua, como parte do processo interativo em sala de aula, de modo a oferecer orientação ao aluno enquanto ele aprende;
- b.** A função de encorajar o estudante, fornecendo *feedbacks* positivos que orientem seus processos cognitivos, favoreça sua auto-avaliação e seu envolvimento e responsabilização pessoal no desenvolvimento de tarefas que o levarão a uma aprendizagem efetiva.

Comparando diferentes tipos de registros do aproveitamento dos alunos, tendo em vista essas funções, Broadfoot (1998, p. 10) analisa que os métodos tradicionais de registro<sup>4</sup>, tais como resultado de testes, qualificações, registros administrativos, “fornecem pouco incentivo para a maioria dos estudantes [...] sobre como e porque foram avaliados desta forma (e) fornecem poucas informações úteis aos professores para conduzirem seu ensino”.

4. Observamos aqui que a avaliação formativa exclui a atribuição de notas (mesmo no modelo de Bloom). Dessa forma é contraditória a exigência de atribuição e registro de notas do aluno em um contexto que assume a avaliação formativa como forma oficial de avaliação no âmbito da escola. As fichas de acompanhamento dos alunos deveriam ser adotadas como forma de registro para **todos** os alunos. Pode-se, no entanto, manter em um mesmo sistema a avaliação formativa e somativa, sendo o registro de notas uma expressa desta última.

Com base em resultados de pesquisas que evidenciam a inadequação dos instrumentos objetivos, os quais, elaborados e dominados pelo professor e baseados em dados comparativos dos alunos têm como propósito avaliar os aspectos qualitativos dos processos de escolarização, Broadfoot (1988, p. 12) defende o privilegiamento do uso de **registros formativos** de acompanhamento dos alunos, a serem cuidadosamente planejados e construídos pelos professores em parceria com os alunos. Assim elaborados, esses registros, conforme resultados de pesquisas da autora, permitem a apreciação da dinamicidade da vida escolar dos estudantes e o acompanhamento de seu progresso ao longo de todo seu percurso escolar. Broadfoot (1988) contrapõe, ainda, essa forma de registro formativo aos registros ou fichas de acompanhamento dos alunos com função somativa, ou seja, preenchidas posteriormente pelos professores com base nos resultados das avaliações e separadas do ato pedagógico.

É, portanto, a perda dessa avaliação qualitativa, possibilitada na essencialidade da relação pedagógica, que tem levado a uma ressignificação da avaliação formativa por parte de pesquisadores e estudiosos com orientação teórico-metodológica qualitativa ou crítica.

Essa avaliação formativa ressignificada ou alternativa, que tem recebido diferentes denominações tais como interativa, dialógica, dialética, entre outras, em função do quadro de referência teórico em que se inscreve, apresenta, no entanto, algumas características essenciais em comum a toda avaliação formativa alternativa, independentemente da teoria de aprendizagem em que se apoia.

## FUNÇÕES E PROCESSOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA ALTERNATIVA

As novas propostas de avaliação formativa buscam justamente ressaltar a expressão **formativa**, no sentido de uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. Nesse sentido, suas características essenciais são:

1. Integração da avaliação formativa em cada atividade de ensino, significando que a avaliação se insere na interação professor-aluno-conhecimento e nas interações entre os alunos, a orientar um processo de diferenciação do ensino e de diferenciação da aprendizagem;
2. A avaliação visa tornar o aluno autor de sua própria aprendizagem, no sentido de estimulá-lo a se envolver em um processo de autorregulação, de desenvolvimento de suas capacidades metacognitivas, em um constante processo interativo com o professor e com seus pares;
3. Adoção do conceito de regulação das aprendizagens, que envolve *feedback* mais adaptação do ensino e da aprendizagem (em contraposição ao conceito de recuperação das dificuldades de aprendizagem – *feedback* mais correção);
4. Resignificação do conceito de regulação, que passa a compreender tanto formas de avaliação para diagnóstico e acompanhamento dos alunos como formas de intervenção para orientar o pensamento dos alunos na construção de sua aprendizagem e que passa a envolver duas novas modalidades distintas de regulação: regulação interativa e regulação proativa, além da regulação retroativa, própria do modelo de avaliação formativa no enfoque positivista.

Ao posicionar a avaliação formativa a serviço das relações pedagógicas, implicando professores e alunos, individual e coletivamente, e toda a escola como atores responsáveis pelo sucesso escolar, já se pode perceber, como adverte Perrenoud (1993, p. 174), que:

- a. [...] prosseguir no sentido de uma avaliação formativa significa mudar a escola, se não completamente, pelo menos o suficiente para que não nos envolvamos ingenuamente na transformação das práticas de avaliação sem nos preocuparmos com o que a torna possível ou o que a limita.

Mas, como proceder nesta avaliação formativa alternativa? Que mudanças ela traz para a prática docente? Que alterações se propõem nas relações pedagógicas no interior da escola? Que formas de gestão a possibilita e a favorece?

Responder a estas questões implica optar, de início, por uma proposta definida de avaliação formativa, considerando que dependendo da teoria de aprendizagem em que se apoia se dará ênfase a determinados elementos na articulação da avaliação formativa com as práticas e estratégias de ensino do professor e com as formas de participação e atuação do aluno.

Analisando alguns elementos presentes na realidade da educação no Estado de São Paulo tais como: a presença de um currículo externamente prescrito a ser seguido por todos

os professores, em todas as escolas da rede estadual; a existência de uma política de avaliação que tem sua atenção focada exclusivamente na aquisição por parte dos alunos de objetivos de aprendizagem já estabelecidos e definidos na Matriz de Referência; a articulação do currículo à avaliação do rendimento escolar, através do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) configurando o uso da “avaliação” como instrumento de “inovação curricular”, nossa opção é pela proposta de avaliação formativa, apresentada por Black e Wiliam (2009, p. 6), “derivada da teoria da atividade histórico-cultural”.

Entre os elementos presentes nessa proposta teórica, que a tornam mais adequada às condições acima especificadas, destacamos: a existência de um quadro de referência que apresenta estratégias chave em relação a processos de avaliação formativa, as quais envolvem o professor, os pares e o aluno e que permitem maior compreensão da articulação da avaliação formativa em diferentes momentos da relação pedagógica; a ênfase em *feedbacks* formativos, sem perder a referência ao currículo em ação; a preocupação em articular a avaliação formativa com a somativa.

## A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM PROCESSO

Essa proposta de avaliação formativa vem sendo elaborada com base em pesquisas realizadas em salas de aula regulares e é com base nos resultados destas evidências sobre os efeitos positivos da avaliação formativa na aprendizagem dos alunos que Black e Wiliam (2009, p. 7) derivam a concepção de que:

- a. A prática em uma sala de aula é formativa na extensão em que evidências sobre o aproveitamento dos estudantes é estimulada, interpretada e utilizada pelo professor, pelos alunos, ou seus pares, para tomarem decisões sobre os próximos passos em instrução, que são esperadas para serem melhores, ou seja, melhor fundamentadas do que decisões que eles pudessem tomar na ausência das evidências que foram estimuladas.

Alguns termos e proposições nessa definição merecem atenção para que possamos ter uma visão compreensiva de um processo instrucional efetivamente formativo, o qual pode ser sintetizado em cinco características reveladoras de uma mudança de foco em relação às práticas tradicionais em sala de aula:

1. *Foco na aprendizagem dos alunos*, enfatizada pelos autores ao esclarecerem que “o termo instrução se refere a qualquer atividade com intenção de criar aprendizagem”. Dado o entendimento de que aprendizagem é um processo pessoal, um processo cognitivo interno, uma instrução formativa estimula os processos de pensamento dos alunos;

2. *Foco no processo de tomada de decisão a partir de evidências*, resultando em ajustes nas formas de trabalho do professor, bem como nas estratégias que os alunos utilizam para aprender;
3. *Foco na partilha de responsabilidades e de poder de todos os agentes*, pois, “enquanto é claro que em muitos casos a decisão será tomada pelo professor” (BLACK; WILIAM, p. 8), o envolvimento dos pares e dos alunos individualmente no processo de tomada de decisão é essencial para o sucesso na aprendizagem;
4. *Foco na forma e nos momentos de intervenção e de interação formativa*. Os *feedbacks* do professor, dirigidos a um aluno em particular ou a toda a classe, visando a orientar seus processos cognitivos ou a interpretar como o aluno pensa em relação a uma matéria específica do currículo, constituem fator essencial para a melhoria da aprendizagem.

A mudança na relação pedagógica se concretiza quando o professor torna-se responsável por planejar e criar um ambiente de aprendizagem efetiva e o aluno responsável por aprender dentro deste ambiente. Assim, se por um lado há “uma **aposta muito otimista**, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem” (PERRENOUD, 1993, p. 180), por outro lado, **há a convicção** baseada em evidências de pesquisas de que a **intervenção planejada dos professores** pode criar um ambiente de aprendizagem que possibilita o engajamento do aluno, necessário a uma real aprendizagem.

Um quadro de referência do processo de avaliação formativa é sugerido por Black e Wiliam (2009, p. 4-5), em que articulam processos chaves em ensino e aprendizagem com as cinco estratégias que entendem serem chaves em uma avaliação formativa. Os processos-chave em ensino e aprendizagem adotados pelos autores são:

- \* Estabelecer o ponto em que o aluno se encontra em relação à aprendizagem;
- \* Estabelecer para onde ele está indo;
- \* Estabelecer o que necessita ser feito para que ele chegue lá.
- \* As cinco estratégias chaves, para Black e Wiliam (2009, p. 4-5), são:
  1. Clarificar e compartilhar as intenções e os critérios para o sucesso na aprendizagem;
  2. Coordenar discussões efetivas em sala de aula e outras tarefas de aprendizagem que estimulem o surgimento de evidências da compreensão dos estudantes;

3. Providenciar *feedback* que leve o aprendiz a progredir na aprendizagem;
4. Envolver os estudantes para que atuem como recursos de aprendizagem para outros estudantes;
5. Envolver os estudantes como autores de sua própria aprendizagem.

Apresentamos a seguir, traduzido para o português, o quadro de referência de articulações e interações no processo de avaliação formativa como apresentado pelos autores.

### QUADRO 1 – ASPECTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Agentes do Processo	Para onde o aluno deve ir	Em que ponto o aluno está	Como se pode chegar lá
Professor	1. Clarificando e compartilhando intenções e critérios para sucesso	2. Coordenar discussões e outras tarefas para obter evidências da compreensão do aluno	3. Providenciar <i>feedback</i> que leve o aprendiz a progredir na aprendizagem
Pares	Compreendendo e compartilhando intenções e critérios para sucesso	4. Envolvendo os estudantes como recursos de aprendizagem para outros estudantes	
Aprendiz	Compreendendo e compartilhando intenções e critérios para sucesso	5. Envolvendo o estudante como autor de sua própria aprendizagem	

Fonte: Black; Wiliam (2009, p. 5) com tradução feita pela autora.

A análise do quadro 1 acima evidencia a articulação da avaliação em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem. Essa articulação começa com o(a) professor(a) clarificando e compartilhando as intenções de uma sequência do currículo, bem como os critérios que orientam o nível de desempenho esperado dos alunos. Nesse momento, a avaliação se processa através de uma ‘interação formativa’, significando que a situação de interação é planejada para influenciar os processos internos de pensamento dos alunos, e a finalidade é estabelecer um elo entre o ponto em que o aluno se encontra, o que ele já sabe, e o caminho a percorrer até o ponto onde se pretende chegar. Importante ressaltar que este é um momento tanto de negociação como de diagnóstico das dificuldades e necessidades dos alunos. Começar uma atividade com elementos familiares, mas já anunciando o novo a ser aprendido, pode criar uma situação estimulante para uma interação formativa. Essa estratégia de aprendizagem estimula os alunos a se expressarem, a exporem suas dúvidas, fornecendo ricas informações que ajudarão o professor a planejar os próximos passos de ensino. Para tanto, ele precisa selecionar atividades que respeitem as diferenças em nível de domínio dos conteúdos

e das habilidades curriculares, bem como os estilos de aprendizagem, além de estimular o engajamento dos alunos em processos de autoaprendizagem.

É interessante ressaltarmos a distinção que os autores fazem entre “escuta avaliativa” e “escuta interpretativa”. A escuta avaliativa é a que ocorre normalmente em aula quando “o professor tem sua atenção focada na resposta correta esperada do aluno”, usualmente questionando-o para que chegue à resposta considerada correta ou dizendo qual é a resposta certa. Na escuta interativa, essência da avaliação formativa, “o foco de atenção do professor é no que ele pode aprender sobre o modo de pensar do aluno” (BLACK; WILIAM, 2009, p. 9) durante a interação, na construção de uma compreensão compartilhada sobre um determinado domínio curricular.

Mas esta apreensão dos processos cognitivos do aluno pode não ser tão simples, no sentido em que aquilo que o aluno ouve e interpreta pode não ser o que o professor quis dizer; da mesma forma, o professor pode não interpretar corretamente a fala (ou mesmo a escrita) do aluno. E o cuidado na interpretação do pensamento do aluno é valioso na avaliação formativa, pois da qualidade desta interpretação depende a qualidade do *feedback* providenciado pelo professor para orientar a aprendizagem.

Formular um *feedback* formativo é um desafio para o professor, pois neste processo ele tem de tomar muitas decisões orientadas para o atendimento da dupla finalidade do ato pedagógico: atendimento aos fins específicos das disciplinas do currículo e atendimento aos fins<sup>5</sup> orientados para o desenvolvimento das estratégias cognitivas e metacognitivas dos alunos. Trata-se de uma tarefa complexa que se refere a processos internos dos alunos, mas essencial para garantir o desenvolvimento<sup>6</sup> deles, aliás, é a condição para que possam continuar aprendendo.

Esse desafio se torna evidente se “descrevermos aprendizagem como a atividade de eliminar a distância entre o estado atual dos alunos e o estado implicado na aprendizagem esperada” (BLACK; WILIAM, 2009, p. 11).

Além disso, as exigências postas para os professores podem diferir profundamente em função do contexto cultural e das condições em que trabalham. Uma das complexidades apontada pelos autores é “a exigência dos professores assumirem a responsabilidade para organizar a aprendizagem para um grande número de estudantes (20 a 40 em países desenvolvidos, frequentemente mais em países em desenvolvimento)” (BLACK; WILIAM, 2009, p. 23).

5. Ao considerarem os fins, os autores assumem que, ao início de qualquer atividade em sala de aula, o professor deverá ter intenções de aprendizagem explícitas, pois do contrário “nada acontece”. Não assumem, no entanto, que o professor tenha metas estreitas e pré-determinadas para todos os estudantes, pois consideram que o professor deverá ficar feliz por seus estudantes trabalharem com diferentes metas.

6. Tendo como base a teoria de aprendizagem de Vygotsky, os autores enfatizam que é importante compreender que Vygotsky estabelece uma clara distinção entre aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento requer mudanças nas funções psicológicas disponíveis para o aprendiz.

O problema enfrentado pelos professores nestas condições é: Como envolver o aluno no processo de aprendizagem, estimular seus processos cognitivos, favorecer a interação e a troca de ideias entre os estudantes e, ao mesmo tempo, criar um ambiente de aprendizagem que forneça informações que possibilitem ao professor elaborar suas intervenções no sentido de uma regulação formativa da aprendizagem dos alunos?

Pesquisas têm evidenciado os impactos positivos na aprendizagem dos alunos de algumas estratégias de ensino e de determinadas técnicas avaliativas. Discutimos aqui brevemente uma estratégia de ensino e a técnica de autoavaliação, buscando estimular a reflexão e o debate entre os professores e gestores.

## PRIVILEGIANDO FORMAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO FORMATIVAS

Uma das características básicas da avaliação formativa é sua articulação com o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, ao ressignificar a avaliação, necessitamos igualmente ressignificar a ação pedagógica, resgatando sua essencialidade. Nesse processo ressignificamos também o papel do aluno, situando-o como coautor do projeto de aprendizagem, como construtor de seu próprio processo de desenvolvimento, através da interação com o conhecimento e com seus pares. Propostas inovadoras de ensino, que colocam o aluno no centro do processo educativo, vão nesta direção. Como colocam os autores, há uma crescente aceitação deste modelo de ensino em todo o mundo e ele tem se espalhado o suficiente para ser qualificado como a “assinatura da pedagogia” (BLACK; WILIAM, 2009, p. 23).

## ARTICULANDO ENSINO – APRENDIZAGEM – AVALIAÇÃO

A proposta de ensino que apresentamos a seguir atende a fins específicos das disciplinas curriculares, sem descuidar dos processos cognitivos dos alunos. “A aula começa com uma ‘grande questão’, a qual é cuidadosamente planejada para levar os alunos a dominarem os resultados esperados”. Essa questão é apresentada e discutida brevemente com os alunos, que são solicitados a trabalharem esta questão em pequenos grupos (ou em duplas, com crianças pequenas e alunos não acostumados a trabalhar em grupo). Em seguida, cada grupo é solicitado a apresentar sua proposta para toda a classe, momento em que o professor passa a coordenar uma fase de discussão estruturada do problema. Este é o ponto central de uma estratégia de resolução de problemas, mas ela só acontece após os alunos terem compartilhado várias estratégias para a resolução do problema e, sob a orientação cuidadosa do professor, terem comparado e contrastado as ideias apresentadas, analisado criticamente as estratégias propostas. Esta é uma fase importante na consolidação da aprendizagem, considerando que

os alunos aprendem primeiro através do diálogo e só então internalizam o que aprenderam.

Ao compartilharem suas ideias os alunos atuam como recurso de aprendizagem uns para os outros, estimulando a cooperação e não a competição. A função do professor será a de harmonizar os conflitos e de manter o foco na aprendizagem, ao mesmo tempo em que observa as intervenções dos alunos, a forma como estruturam e constroem seus argumentos, registrando suas observações, seja para elaborar feedbacks formativos, seja para tomar decisões sobre as próximas atividades, de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

Algumas técnicas de avaliação têm se mostrado igualmente essenciais para o desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, como os portfólios e a autoavaliação.

## A AUTOAVALIAÇÃO: DESENVOLVENDO A CAPACIDADE DE AUTORREGULAÇÃO

Autoavaliação é o processo de autojulgamento do aluno da qualidade de seu próprio trabalho e de reflexão das estratégias cognitivas que utilizou ao realizá-lo, com base em critérios discutidos e negociados com toda a classe. Nesse processo, cabe ao aluno, através de autoquestionamento, perceber e atribuir significado a tudo o que produziu, possibilitando uma “apropriação-criação de sentido” (SANTOS, 2008, p. 6). Ela envolve a apreciação que os alunos fazem de seu próprio progresso, na medida em que devem pensar sobre os processos cognitivos que realizaram, compreender e articular seu raciocínio sobre o que já aprenderam, estão aprendendo e virão a aprender. E, quando essa apreciação é feita em relação a padrões compartilhados e desafiadores, observam-se ganhos significativos em sua aprendizagem e aumento da motivação intrínseca.

As principais ideias sobre o uso da autoavaliação têm sua fundamentação teórica no construtivismo, na fenomenologia, nas teorias sociocognitivas e histórico-social (ALLAL; LOPEZ, 2005; FERNANDES, 2005), no sentido em que defendem que:

Os estudantes, como pessoas, têm valor e dignidade supremos e têm o direito inalienável de serem agentes de sua própria aprendizagem;

- ★ Todo estudante tem o direito de ser porta-voz de si mesmo, de envolver-se, de investir ou não no processo educativo, de ajuizar por si mesmo as consequências deste investimento e de seu próprio processo de desenvolvimento, por isto deve ser assegurado a ele condições e orientações necessárias, para que se torne capaz de exercer esse direito;

- ★ Quando os estudantes avaliam positivamente seu desempenho, são estimulados a estabelecer metas mais altas, a se comprometer com o trabalho escolar e a despende esforços em aprender. Desse modo, tornam-se mais autorregulados em seu processo de aprendizagem (NICOL; MACFARLANE-DICK, 2007);
- ★ Autoavaliação e avaliação por pares são particularmente relevantes para o desenvolvimento da capacidade de aprender como aprender e para a autonomia do aprendiz (CLARK; WILIAM, 2009).

A autoavaliação, como um processo de autorreflexão, permite ao aluno o questionamento de seus esquemas de pensamento e de suas rotinas e hábitos de estudo, possibilitando uma nova relação com o conhecimento. Mas, a prática da autoavaliação exigirá do professor cuidadosa preparação e orientação. Para tanto, ele precisa considerar que o aluno está acostumado a ‘fazer o que lhe mandam’, a ‘cumprir ordens’, e que não há uma cultura de autoavaliação e de autorreflexão em nossa sociedade. Esta forma de avaliação, portanto, deverá ser introduzida pouco a pouco, começando por solicitar aos alunos que se manifestem sobre o que mais apreciaram em uma tarefa, como se sentem em relação a ela, a descreverem como a realizaram e se a fariam diferente se fossem realizá-la novamente. Nesse processo cabe ao professor a tarefa de habituá-los: a refletir sobre o trabalho que fizeram, a analisa-lo em relação a determinados padrões; a se questionarem sobre outras formas de fazer o mesmo trabalho, sempre tendo o cuidado de respeitá-los cultural e intelectualmente, porque a autoavaliação visa enriquecer a autoestima do aluno.

Uma forma de iniciar os alunos em um processo de reflexão sobre o próprio trabalho e de estimular seus processos metacognitivos é através do uso do portfólio formativo. Mas é importante refletirmos, antes, sobre o que é portfólio, pois ele pode servir tanto a propósitos formativos, como de diagnóstico somativo ou de prestação de contas de uma escola (BROADFOOT, 1987), e ser utilizado como mais um instrumento burocrático.

## PORTFÓLIO: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E DE AUTORREFLEXÃO DA PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS

O portfólio pode ser definido como “um processo de avaliação que envolve registro e revisão do progresso do aluno ao longo do curso” (BOWEN, 1988, p. 48). O portfólio, em geral, contém uma coleção de produções escolares dos alunos relacionadas às disciplinas do currículo, descrições e apreciações produzidas pelos próprios alunos, pelos seus professores e, algumas vezes, por elementos externos (p. ex., os pais), sobre a qualidade dessas produções

e de outras realizações dos alunos. Ele pode envolver também aspectos qualitativos de seu aproveitamento escolar (tais como: expressão escrita, memória, capacidade de organização, habilidades de resolução de problemas, concentração nos estudos), mas também habilidades pessoais e sociais (tais como: iniciativa, capacidade de comunicação, autoconfiança, responsabilidade), aspectos estes não informados em uma avaliação tradicional. Ele se propõe a ser um retrato da vida escolar do aluno e tem inclusive servido como um passaporte para a continuação dos estudos ou para admissão no mercado de trabalho, quando uma síntese deste conjunto de produções e apreciações é utilizada para propósitos de avaliação somativa, constituindo-se em histórico detalhado do percurso dos estudantes (BROADFOOT, 1987).

Um portfólio formativo é planejado em negociação com os alunos e organizado e desenvolvido pelos próprios alunos, visando a ajudá-los a refletir sobre sua participação no processo de ensino e aprendizagem, sobre como aprendem, e dando-lhes o poder de negociarem suas próprias metas de aprendizagem. Mas essa autorreflexão dos alunos sobre sua produção acadêmica só faz sentido no contexto de uma avaliação formativa. Neste contexto, o uso do portfólio contribui para o desenvolvimento intelectual e socio-emocional dos alunos, para sua autoestima e autodeterminação, e enriquece o trabalho docente, dado que a riqueza de documentos relevantes coletados fornece rica informação ao professor na condução de seu trabalho, nas decisões a tomar para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Ao adotar o processo de portfólio, o professor precisa negociar os critérios com os alunos e orientá-los na seleção dos trabalhos e produção, estimulando-os a registrar seus próprios critérios e motivos de escolha. Como o portfólio está integrado com o processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa também planejar detalhadamente o que ele deverá conter e como será conduzido o processo avaliativo por meio do portfólio. Broadfoot (1987, p. 61) recomenda que o professor:

- ★ Deixe claro para os alunos o que se espera deles, definindo as tarefas a serem realizadas, as dificuldades que apresentam e sua sequência;
- ★ Explícite claramente os critérios de avaliação, ou seja, os alunos deveriam saber em que base seus trabalhos serão avaliados pelo professor, que qualidades particulares eles devem apresentar, bem como que outros aspectos serão levados em conta na avaliação: frequência às atividades, participação em aula, cooperação nos trabalhos;
- ★ Defina quais serão as formas de participação dos alunos. Embora o portfólio envolva a cooperação dos alunos na tomada de decisões, isso não significa que cada aluno possa ter um programa individual,

por isso é relevante esclarecer que se trata de cooperação e responsabilidade. Discuta e negocie com eles, enfatizando, se necessário, a necessidade de atendimento a normas e critérios da escola;

- ★ Variedade do trabalho. Os trabalhos dos alunos devem envolver uma variedade de formas (escrito, oral, pictórico), uma variedade de tipos (descritivo, expressivo, analítico, reflexivo) e uma variedade de formas de organização dos alunos (individual, em grupos, em dupla);
- ★ Variedade de métodos de avaliação: comentários escritos do professor, auto-avaliação, avaliação por pares, diários de atividades, apreciações pessoais dos alunos;
- ★ Providencie feedbacks constantes aos alunos durante todo o ano escolar, para ajuda-los a identificarem seus acertos e a superarem suas dificuldades.

## UM CONVITE À REFLEXÃO

O convite é para refletirmos sobre as possibilidades existentes e os obstáculos a superar na implementação de uma avaliação formativa a serviço da aprendizagem dos alunos, considerando que está em jogo a capacidade da escola básica em propiciar qualificação escolar e, em consequência, pessoal e profissional futura, a toda uma geração.

Para iniciar esta reflexão, vamos salientar apenas três aspectos problemáticos da atual política de avaliação, os quais têm contribuído para que a prática avaliativa dos professores se apresente em condições de extrema confusão.

O primeiro problema diz respeito à contradição entre norma legal que define o uso da avaliação formativa no interior das escolas, a qual requer o acompanhamento dos processos cognitivos dos alunos e a preponderância de **apreciações qualitativas** e a exigência formal de se expressar o aproveitamento do aluno **quantitativamente**, em um **conceito único**, que expressa apenas um registro burocrático do desempenho escolar.

O problema é que os resultados dessas avaliações contínuas, ao se transformarem em menções – que expressam um juízo de valor sobre o rendimento do aluno, tornam-se elementos discriminadores da qualificação do aluno, na medida em que determinam seu sucesso ou fracasso.

Assim, uma avaliação que se pretende rica e multidimensional sofre, pela própria dinâmica administrativa, um processo de redução de toda informação coletada em um “juízo

de avaliação sobre o aluno em termos de categorias simplificadas, numéricas ou verbais” (SACRISTÁN, 1998, p. 318).

Nesse processo, a avaliação formativa, em sua expressão final, reduz-se a uma categoria simples, própria da avaliação somativa. Esta ênfase no quantitativo ignora resultados de estudos sobre o cotidiano escolar, os quais têm evidenciado que a prática avaliativa dos professores é permeada por mecanismos formais e informais, que os docentes desenvolvem no ato de avaliar. E esses mecanismos guardam íntima relação não só com as práticas de ensino presentes na rotina das salas de aula, como também com as pressões institucionais e sociais para o atendimento dos objetivos estabelecidos via parâmetros curriculares.

Diante desses problemas os desafios que se impõem são: como superar uma cultura avaliativa centrada no produto das aprendizagens e focar a avaliação no processo de aprendizagem dos alunos, na dinâmica do ensinar e do aprender? Como tornar a ficha individual de avaliação periódica dos alunos com baixo rendimento escolar um instrumento a favor da superação de suas dificuldades?

Considerando a cultura avaliativa na educação básica, o modelo de ficha proposto constitui um complicador, uma vez que requer apenas uma descrição sintética do aproveitamento do aluno, com recomendações a ele e aos seus pais. Além disto, nesse modelo não há espaço para que os professores apontem diretrizes e estratégias para superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ora, toda síntese deve ser fruto de um processo contínuo de registro sistemático das realizações dos alunos. Mas, esse registro deve basear-se em critérios previamente discutidos e consensuados pela equipe docente e pelos sujeitos em interação na sala de aula. Nesse processo, as informações registradas devem orientar o processo de decisão do professor e dos alunos sobre os próximos passos necessários à superação das dificuldades e ao aprofundamento dos estudos.

Como superar, portanto, uma prática que normalmente é realizada de maneira informal e assistemática no interior da escola e torná-la parte integrante de uma avaliação formativa alternativa e aplicável a todos os alunos? Como superar no interior da escola os mecanismos que privilegiam o registro de dados com base na memória avaliativa do professor, deslocados da dinâmica do ato pedagógico e efetivados em cumprimento a normas burocráticas? Como transformar esses registros em parte de uma avaliação formativa ressignificada?

O terceiro aspecto que gostaríamos de problematizar diz respeito à possibilidade do atual modelo de avaliação formativa – imposta à prática dos professores por meio de atos normativos e inserida no quadro de uma progressão continuada – garantir a almejada qualificação que as classes trabalhadoras buscam na escola. Para situar essa possibilidade faz-se necessário confrontar duas diferentes funções atribuídas às atividades de formação do aluno

da escola básica, que aparecem, às vezes equivocadamente, associadas à noção de avaliação formativa. Tomando como referência Perrenoud (1993, p. 178-179), pode-se dizer que a noção de avaliação formativa desenvolve-se no quadro de uma pedagogia diferenciada:

- a. [...] relativamente pouco preocupada com os conteúdos específicos dos ensinamentos e das aprendizagens. [...] Dá-se maior ênfase a uma organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, fundada em objetivos mais explícitos, de recolha de informações mais qualitativas e regulares e das intervenções mais qualificadas.

Dessa forma, na avaliação formativa, a atenção do professor se concentrará, segundo Black e Wiliam (2009), nos diferentes domínios de aprendizagem do aluno, tendo de reconhecer que as finalidades do ensino básico se orientarão preferencialmente para a socialização e progressão do aluno.

Para situar as possibilidades de qualificação do aluno neste enfoque é útil recorrer a Barbier (1990, p. 314) quando diferencia dois enfoques que podem ser atribuídos às atividades de formação do aluno:

- a. As ações de formação que contribuem explicitamente para o processo de diferenciação dos indivíduos e atribuição de estatutos hierarquizados (...) ações de qualificação social, qualificação profissional ou qualificação escolar. Estas ações caracterizam-se pelo fato de que os indivíduos a que dizem respeito serem susceptíveis de adquirir à sua saída uma atribuição ou uma mudança de estatuto (...)
- b. as ações de transformação que, pelo contrário, contribuem explicitamente para o processo de socialização dos indivíduos e para a produção de características e comportamentos comuns.

O problemático no modelo instituído é a ênfase dada à socialização dos indivíduos no atendimento a objetivos mínimos que garantam seu fluxo contínuo, sem garantir, no entanto, condições suficientes de qualificação escolar. Porque, justamente os alunos com menos recursos, por conta de suas condições sociais, é que se verão privados dos mecanismos de reconhecimento social que decorrem das capacidades adquiridas na escola.

Garantir a escola como mecanismo de inclusão social implica, mais do que garantir o fluxo contínuo, assegurar que a ação da avaliação se inicie na “cultura primeira do aluno”, condição para que esta seja respeitada, que se prolongue no acompanhamento do aluno e no processo de superação da mesma, confrontando-a a cada momento com o ideal projetado de uma cultura mais elaborada, necessária ao pleno exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS .....



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](http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/la_2005.pdf). Acesso em: 22 jul. 2012.

BARBIER, Jean-Marie. **A avaliação em Formação**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1990. (Biblioteca das Ciências do Homem).

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

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Developing the theory of formative assessment. Disponível em: <http://eprints.ioe.ac.uk/1136/1/Black2009Developingthetheory.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.

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

BOWEN, Julie. Student self-assessment. In: BROWN, Sally. **Assessment: a changing practice**. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1988. p.47-70.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 5692, 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.

BROADFOOT, Patricia. **Introducing Profiling: A practical manual**. London: MacMillan Education LTD, 1987.

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.

FLAVEL, John. Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. **American Psychologist**, v.34, n.10, p. 906-911, 1979.

GREGO, Sonia Maria Duarte. Reformas educacionais e avaliação: Mecanismos de regulação na escola. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v.23, n.53, p. 60-81, set./dez., 2012.

NICOL, David J., MACFARLANE-DICK, Debra. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, v.31, n.2, p. 199-218, 2006. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075070600572090>. Acesso em: 22 jan. 2011.

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

ROMÃO, José E. Avaliação cidadã: avaliação escolar no sistema municipal de ensino. **Tecnologia Educacional**, v.22, n.122, p. 12-23, 1995.

SACRISTÁN, J. GIMENO. O currículo avaliado. In: SACRISTÁN, J. GIMENO. O currículo: uma reflexão sobre a prática, 3.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 311-334.

SANTOS, Leonor. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. 2008. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20\(2008\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20(2008).pdf). Acesso em: 12 ago. 2012.

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. 250-57.

## REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ABRECHT, Roland. **A avaliação formativa**. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1994.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Rev. Fac. Educ. [online]**, vol.23, n.1-2, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100015>. Acesso em: 12 fev. 2012.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001. 179p.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998. 140p.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Dirley A. M. M.; GREGO, Sonia Maria Duarte. A progressão continuada na Escola Fundamental: cenário de mudanças? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 5, 2002, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Águas de Lindóia-SP: ANPEd, 2002. v.1.

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).

VILLAS BOAS, B. M. de F. Contribuições de porta-fólios para a organização do trabalho pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.23, p. 137-152, jan./jun., 2001.



## AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

De 20/05/2013 a 26/05/2013

É imperativo ético compreender a conjuntura política atual em suas múltiplas contradições sociais, as forças hegemônicas que regem as políticas neoliberais da globalização de mercado, compreendendo os movimentos de resistência antiglobalização; a questão educacional, em especial da avaliação como estratégia política de controle estatal, para desconstruir visões, conhecimentos e projetos já instalados e aceitos com naturalidade, investindo na criação do conhecimento emancipação-solidariedade (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2008, p.18).

Caros alunos!

Iniciamos, hoje, a *D29 – Avaliação Educacional e Escolar*. De forma geral, esperamos oferecer com esta disciplina, uma visão mais compreensiva do complexo e conflituoso campo da avaliação educacional aos professores e gestores.

Assim, fundamentados teoricamente pelo *texto 01 – Os múltiplos sentidos e caminhos da Avaliação Educacional* –, os estudos desta semana permearão os divergentes posicionamentos que assumimos nas dimensões política, ética e teórico-metodológica quando avaliamos.

Como nas disciplinas anteriores, utilizaremos a dinâmica de apresentação dos textos em forma de seminário, ao início das aulas presenciais. Desse modo, vocês deverão dividir a sala em grupos e determinar, ainda hoje, o texto que cada grupo apresentará. Entretanto, como o *texto 02 – “As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor”* apresenta posicionamentos divergentes em relação à avaliação, deverá ser dividido por dois grupos, de forma que um deles fique responsável pela apresentação do enfoque positivista e o outro, pelos enfoques qualitativo e crítico.

Durante esta primeira semana da *D29 – Avaliação Educacional e Escolar*, vocês poderão entregar suas atividades sem descontos em nota, até domingo, dia 26 de maio de 2013, às 23h55. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 19 de junho de 2013, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Após esse prazo, as atividades entregues não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

**Atenção:** As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

### 1ª Aula Presencial – 20/05/2013 – 2ª feira



**Atividade 01** – Leitura da Visão Geral da Disciplina.

**Atividade 02** – Assistir à entrevista de apresentação da disciplina D29, com a Professora Dra. Sonia Maria Duarte Grego.

**Atividade 03** – Registro de conceitos prévios sobre avaliação.

### 1º Período Virtual – 21 e 22/05/2013 – 3ª e 4ª feira



**Atividade 04** – Leitura do texto 01 – “Os múltiplos sentidos e caminhos da Avaliação Educacional”.

### 2ª Aula Presencial – 23/05/2013 – 5ª feira



**Atividade 05** – Retomada do texto 01 – “Os múltiplos sentidos e caminhos da Avaliação Educacional”.

**Atividade 06** – Assistir ao vídeo 01 – “Caminhos e descaminhos da Avaliação Educacional”, e realizar atividade em grupo.

### 2º Período Virtual – 24, 25 e 26/05/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



**Atividade 07\*** – Participar do Fórum 01 – “Reflexões sobre os múltiplos sentidos e caminhos da Avaliação Educacional”.

**Atividade Extra 1** – Preparação de material para orientação de Trabalho de Conclusão de Curso.

**(\*) Importante:** O Fórum 01 – “Reflexões sobre os múltiplos sentidos e caminhos da Avaliação Educacional” ficará aberto até o dia 02 de junho de 2013. Aproveitem para interagir com os colegas e Orientadores.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

#### Referência:

ALBUQUERQUE, Targélia de S.; OLIVEIRA, Eloisa de S. G. **Avaliação da Educação e da Aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IESD S.A., 2008. 340p.

Atividade Avaliativa



## 1ª SEMANA DE ATIVIDADES:

1ª Aula Presencial – 20/05/2013 – 2ª feira



### Atividade 01 – Leitura da Visão Geral da Disciplina

Vamos iniciar o trabalho lendo o texto de introdução do Caderno de Formação – *Visão Geral da Disciplina*.

Discutam com os colegas e, se restarem dúvidas, peçam aos seus Orientadores de Disciplina que as encaminhem à Professora Sonia, para que sejam esclarecidas durante a Entrevista de Apresentação da Disciplina.

Texto disponibilizado na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

### Atividade 02 - Assistir à entrevista de apresentação da disciplina D29, com a Professora Dra. Sonia Maria Duarte Grego

Hoje, às 21h, a Professora Dra. Sonia Maria Duarte Grego apresentará a *D29 – Avaliação Educacional e Escolar*, por meio de uma entrevista veiculada pela UNIVESP TV.

Nessa entrevista, ela explicará a dinâmica da disciplina, bem como o seu objetivo, e abordará os principais temas que serão trabalhados.

Se surgirem novas questões durante a apresentação, peçam aos Orientadores de Disciplina que as redirecionem.

As questões que, eventualmente, não forem respondidas durante a apresentação, serão disponibilizadas posteriormente no Acervo Digital, bem como a gravação desse programa. O *link* será disponibilizado por seu Orientador de Disciplina.

### Atividade 03 – Registro de conceitos prévios sobre avaliação

Com o objetivo de verificação dos conceitos apreendidos ao longo da disciplina, respondam às questões abaixo conforme as representações que vocês possuem sobre avaliação educacional. A intenção é conhecermos melhor as ideias que já possuem sobre avaliação para facilitar nosso diálogo e nossa reflexão sobre os vários entendimentos que, historicamente, têm sido atribuídos à avaliação do rendimento escolar e às suas implicações para o trabalho discente e docente.

Questões:

- a. Em minha opinião avaliação é.....
- b. Quando sou avaliado (a), preocupo-me principalmente com ...
- c. Ao avaliar, o professor deve cuidar principalmente de ...
- d. Os resultados da avaliação servem para ...
- e. Em minha opinião, a avaliação formativa é...
- f. A progressão continuada tem como principal finalidade ...
- g. Minhas principais dúvidas em relação à avaliação são:

Retomaremos essas questões ao final da disciplina.

Registrem suas respostas no [Portfólio Individual](#), com o título [D29\\_Atividade 03](#).

*Observação:* Se preferirem, podem utilizar o arquivo editável da [Atividade 03](#), disponibilizado no [Material de Apoio](#), para registrarem suas respostas.

1º Período Virtual – 21 e 22/05/2013 – 3ª e 4ª feir



#### Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “Os múltiplos sentidos e caminhos da Avaliação Educacional”

Leiam, detalhadamente, o *texto 01 – “Os múltiplos sentidos e caminhos da Avaliação Educacional”*, de Sonia Maria Duarte Grego. Este texto apresenta uma pertinente discussão sobre a avaliação educacional e escolar, abrangendo as dimensões políticas, éticas e teórico-metodológicas. Ele permite-nos também refletir sobre os posicionamentos que assumimos quando avaliamos. Sabemos que estes não são neutros, mas expressam, seja de forma consciente ou inconsciente, nossas concepções sobre educação e educabilidade das crianças e dos jovens.

Ao ler esse texto, procurem refletir sobre qual orientação teórico-metodológica permitiria a existência de uma avaliação democrática e ética que incluísse, efetivamente, alunos com condições socioeconômicas e culturais diversas, inclusive, aqueles em situação de vulnerabilidade.

Anotem também os pontos que gostariam de retomar nas discussões da próxima aula presencial.

- \* Orientações para o grupo que fará a apresentação do texto:

- \* Para facilitar a comunicação e a organização entre os elementos do grupo, aproveitem o “[Fórum de Discussão do Grupo 01](#)”, aberto por seus Orientadores de Disciplina, a fim de interagir com seus colegas.
- \* Observem que vocês terão grande parte da aula para apresentação, bem como para discussões decorrentes desta. Assim, preparem um material de qualidade, não se restringindo apenas à apresentação do conteúdo do texto. Complementem e enriqueçam sua produção, assim como as discussões, com temas e pesquisas afins, a partir da literatura e do seu próprio cotidiano escolar.
- \* Se acharem pertinente, disponibilizem suas anotações e/ou sua apresentação para os colegas, publicando-as no [Portfólio de Grupo](#), mas tomando o cuidado de escolher a opção **\*totalmente compartilhado\***.

Texto disponibilizado na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

2ª Aula Presencial – 23/05/2013 – 5ª feira



#### Atividade 05 – Retomada do texto 01 – “Os múltiplos sentidos e caminhos da Avaliação Educacional”

Iniciem a aula assistindo à apresentação do *texto 01 – “Os múltiplos sentidos e caminhos da Avaliação Educacional”*. Em seguida, as discussões orientadas pelo *Grupo 01* deverão considerar, também, os aspectos levantados pelos colegas durante a leitura do texto.

As discussões deverão ser interrompidas e retomadas após a apresentação do vídeo 01 – “Caminhos e descaminhos da Avaliação Educacional”.

#### Atividade 06 – Assistir ao vídeo 01 – “Caminhos e descaminhos da Avaliação Educacional” e realizar atividade em grupo

Assistam às 20h e/ou às 21h15, em sua TV digital, ao *vídeo 01 – “Caminhos e descaminhos da Avaliação Educacional”*, veiculado pela UNIVESP TV. O vídeo documenta a forma conservadora e ultrapassada da avaliação realizada nas escolas de educação básica, a qual mantém-se inalterada desde o início do século passado. Traz também depoimentos e cenas que evidenciam a subordinação atual da avalia-

ção interna aos modelos vigentes de avaliação externa (SAEB e Prova Brasil que compõem o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – e no Estado de São Paulo o SARESP – cujas médias dos alunos compõem o IDESP – Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). No vídeo pode-se ver, ainda, análises de dois renomados especialistas em avaliação, os quais criticam o caráter seletivo e excludente da avaliação atual, ressaltando qual deve ser a sua verdadeira função para que a escola seja efetivamente democrática e inclusiva.

Esse vídeo pode ser acessado, também, por meio da Ferramenta [Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Finalizada a apresentação, reúnam-se em grupos e realizem a seguinte atividade:

Tanto no texto “Os Múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional e escolar” como no vídeo, foi discutida a ideia de que toda avaliação expressa um posicionamento político, ético e teórico-metodológico. Assim, com base nas discussões e nos resultados de pesquisa apresentados abaixo, respondam às seguintes questões:

- a. Que procedimentos e atitudes devem ser privilegiados pelos avaliadores (professores, gestores, órgãos externos) para tornar efetiva uma avaliação democrática e ética, coerente com o projeto e anseio de uma educação inclusiva?
- b. Por que precisamos superar o arbitrário cultural de nossas avaliações? E, que orientações teórico-metodológicas nos permitirão orientar nossas avaliações a serviço da aprendizagem dos alunos, em especial dos alunos pertencentes a grupos sociais menos favorecidos? Justifiquem.

Pesquisas têm demonstrado que tanto os testes de habilidades (sejam os utilizados pelos professores em sala de aula, sejam os utilizados nas avaliações externas) como os de QI (Quociente de Inteligência), por pressuporem um quadro de referência cultural particular, composto por valores, conhecimentos e padrões de comunicação específicos de um determinado grupo social prestigiado, apresentam interpretação equivocada dos resultados e podem ter sua validade comprometida.

Para Greenfield (1997, p. 1116), essa validade pode ser comprometida em relação a três categorias culturais:

1. **Valores e significados**, ou seja, a existência ou não de concordância nos valores ou méritos de uma resposta particular para uma questão particular e o significado atribuído à linguagem utilizada, aos termos e conceitos envolvidos pelas diferentes culturas<sup>1</sup>.

1. Quando um teste é planejado de acordo com as normas e padrões culturais do grupo dominante haverá diferença cultural ou, viés cultural se o teste é aplicado a grupos minoritários, seja a diferença relativa a etnia, raça, sexo, condição social, econômica ou cultural.

2. **Processos cognitivos**, implicando que deve haver uma concordância entre os participantes entre os processos cognitivos exigidos pelo teste e o objeto de conhecimento sendo avaliado, considerando que um tipo de viés cultural mais profundo diz respeito à valorização dada por diferentes grupos a determinados processos cognitivos ou à lógica utilizada para interpretar algum termo ou ideia.
3. **Comunicação**, no sentido em que as informações relevantes para se responder ao teste devem ter significado reconhecido e familiar a todos os participantes, lembrando que o uso de linguagem impessoal pode não ser aceita ou mesmo reconhecida por todos e que, em situação de avaliação, o avaliado não tem oportunidade de expressar suas dúvidas, o que compromete a validade e a fidedignidade do teste.

Um exemplo apresentado por Greenfield (1997) ilustra esse viés cultural: um teste de agrupar objetos foi apresentado para crianças Liberianas. Havia 20 objetos a serem divididos de forma sensata e inteligente dentro das categorias linguísticas de alimentos, equipamentos de cozinha, vasilhas para alimentos e roupas. Ao invés de dividir os objetos nas categorias esperadas pelos pesquisadores, as crianças insistiam em agrupá-los de maneira funcional por pares, colocando, por exemplo, o tomate e a faca juntos, porque “você pega a faca e corta o tomate”. E as crianças justificaram suas respostas, dizendo que “um homem sensato só poderia juntar isto com isto”. Em total desespero, um pesquisador perguntou: “E como um tolo faria”? O resultado foi que agruparam de acordo com o esperado pelos pesquisadores.

Este exemplo mostra que o entendimento das crianças de comportamento inteligente e sensato diferia radicalmente do entendimento dos que elaboraram o teste, e esta diferença no critério a ser utilizado para realizar a atividade com sucesso comprometeu sua validade.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio de Grupo](#), com o título [D29\\_Atividade06](#).

**Observação:** Se preferirem, podem utilizar o arquivo editável da [Atividade 06](#), disponibilizado no [Material de Apoio](#), para registrarem suas respostas.

### Referência

GREENFIELD, Patricia M. You can't take it with you: Why ability assessments don't cross cultures. *American Psychologist*, v.52, n.10, p.1115-1124, 1997.

[Atividade avaliativa - Associar à avaliação - Compartilhar com formadores](#)

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Grupo

Objetivos:

- Discutir e sistematizar conteúdos trabalhados no texto 01 – “Os Múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional e escolar”.

- Refletir sobre as mudanças necessárias que viabilize uma avaliação da aprendizagem mais justa e inclusiva, e metodologicamente correta.

**Critérios de avaliação:**

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Demonstrar domínio dos objetivos propostos.
- Entrega no prazo determinado.

**Prazo de entrega:**

- até 26/05/2013 – sem desconto em nota.
- de 27/05 a 19/06/2013 – com desconto em nota.

2º Período Virtual – 24, 25 e 26/05/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



**Atividade 07 – Participar do Fórum 01 – “Reflexões sobre os múltiplos sentidos e caminhos da Avaliação Educacional”**

Para que os temas discutidos até o momento não sejam abruptamente interrompidos devido à próxima semana ser destinada às atividades relacionadas ao TCC, vamos continuar interagindo por meio do *Fórum 01 – Reflexões sobre os múltiplos sentidos e caminhos da Avaliação Educacional*.

Acessem, então, a ferramenta *Fórum de Discussão* e respondam à mensagem disparadora do *Fórum 01 – Sentidos e caminhos da avaliação educacional e escolar*. Interajam com os colegas e orientadores, lançando questões pertinentes ao tema e esclarecendo eventuais dúvidas.

Esse fórum ficará aberto até o **dia 02 de junho de 2013** e, embora não seja avaliativo, muito contribuirá com o enriquecimento dos temas trabalhados. Participem!

**Atividade Extra – Preparação de material para orientação de Trabalho de Conclusão de Curso**

Reservamos a próxima semana para as atividades referentes ao *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*.

Assim, para adiantar o trabalho, preparem seus materiais e anotem as eventuais dúvidas restantes, pois na próxima segunda-feira, dia 27 de maio de 2013, haverá um encontro presencial com os Orientadores de Turma, cujo objetivo é a determinação e orientação das metas finais.



## AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

De 27/05/2013 a 02/06/2013

A construção de uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos obriga a um esforço de sistematização, de clarificação, de identificação e de compreensão dos seus elementos essenciais e das relações entre eles. Não será fácil apoiar, transformar e desenvolver práticas de avaliação sem uma teoria que as possa enquadrar dos pontos de vista epistemológico, ontológico e metodológico. Mudar e melhorar práticas de avaliação implica que o seu significado seja claro para os diferentes intervenientes e, muito particularmente, para os professores e investigadores (FERNANDES, 2008, p.347).

Caros alunos!

Reservamos essa semana para as atividades referentes ao Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Assim, as atividades referentes à *D29 – Avaliação Educacional e Escolar* ficarão restritas, excepcionalmente, ao 4º período virtual, e às interações do *Fórum 01 – Reflexões sobre os múltiplos sentidos e caminhos da Avaliação Educacional*.

A aula de hoje, 27 de maio de 2013, bem como o período virtual seguinte foram reservados para orientações e trabalhos referentes ao TCC – Trabalho de Conclusão do Curso. No dia 30 de maio, quinta-feira, não haverá aula, devido ao feriado de Corpus Christi. Assim, aproveitem a oportunidade para dar andamento ao TCC e, durante esse período, utilizem o *Fórum 01*, para interagir com os colegas e Orientadores de Disciplina.

**Atenção:** Façam uma síntese das orientações presenciais e a publiquem no *Portfólio Individual* até o final da aula.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

3ª Aula Presencial – 27/05/2013 – 2ª feira



Atividade Extra 2 – Orientação de TCC.

3º Período Virtual – 28 e 29/05/2013 – 3ª e 4ª feira



Atividade Extra 3 – Atividades referentes ao TCC.

4ª Aula Presencial – 30/05/2013 – 5ª feira



Feriado.

4º Período Virtual – 31/05, 01 e 02/06/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



**Atividade 08** – Leitura do texto 02 – “As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor”.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

#### Referência:

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **PEstudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.41, p. 347-372, set./dez., 2008.



## 2ª SEMANA DE ATIVIDADES:

3ª Aula Presencial – 27/05/2013 – 2ª feira



### Atividade Extra 2 – Orientação de TCC

Reservamos a aula de hoje para as Orientações de TCC.

Assim, se possível, elaborem um cronograma de atividades e planejem, com seu orientador, as ações e prazos a serem cumpridos a seguir.

Lembrem-se de que estamos chegando ao final do curso, e a entrega do TCC é imprescindível para sua graduação.

3º Período Virtual – 28 e 29/05/2013 – 3ª e 4ª feira



### Atividade Extra 3 – Atividades referentes ao TCC

Aproveitem esse período virtual para dar andamento às atividades referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

4ª Aula Presencial – 30/05/2013 – 5ª feira



Feriado

4º Período Virtual – 31/05, 01 e 02/06/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 08 – Leitura do texto 02 – “As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor”

Façam a leitura detalhada do *texto 02 – “As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor”*, de Sonia Maria Duarte Grego.

O texto apresenta uma análise dos modelos e metodologias atuais de avaliação presentes no cenário escolar. Para tanto, a autora utiliza três diferentes enfoques teórico-metodológicos de avaliação educacional:

- ✦ Positivista.
- ✦ Subjetivo-interpretativa ou qualitativa.
- ✦ Crítico ou teórico-crítico.

Destaquem seus pontos principais e anotem eventuais dúvidas e temas sobre os quais gostariam de discutir na próxima aula presencial. Procurem refletir e identificar, também, os pressupostos e orientações teóricas presentes nas práticas avaliativas que realizam no interior da escola, bem como aqueles presentes nas avaliações externas.

Texto disponibilizado na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

- \* Orientações para os grupos que farão a apresentação do texto:
  - \* Como orientado na agenda da primeira semana, esse texto deverá ser apresentado por dois grupos, já que apresenta posicionamentos divergentes sobre como deve ser a avaliação na escola. Dividam-se, então, de forma que um dos grupos apresente o enfoque positivista (Grupo 02), e o outro, os enfoques qualitativo e crítico (Grupo 03).
  - \* Para facilitar a comunicação e a organização dos grupos, aproveitem os “[Fóruns de Discussão do Grupo 02 e do Grupo 03](#)”, aberto por seus Orientadores de Disciplina, para interagir com os colegas.
  - \* Observem que vocês terão grande parte da aula para apresentação, bem como para discussões decorrentes desta. Assim, preparem um material de qualidade, não se restringindo apenas à apresentação do conteúdo do texto. Complementem e enriqueçam sua produção, assim como as discussões, com temas e pesquisas afins, a partir da literatura e do seu próprio cotidiano escolar.
  - \* Se acharem pertinente, disponibilizem suas anotações e/ou apresentação para os colegas, publicando-as no [Portfólio de Grupo](#), mas tomando o cuidado de escolher a opção **\*totalmente compartilhado\***.



## AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

De 03/06/2013 a 09/06/2013

Afirmar a centralidade da avaliação da aprendizagem na sala de aula, das relações de ensino e interações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, do papel da escola como sendo o de garantir o sucesso escolar e a apropriação do conhecimento sistematizado da forma mais ampla e exitosa possível emerge como uma questão essencial no contexto educacional brasileiro, uma vez que a avaliação do desempenho de alunos, a valorização de números e índices (tal como o IDEB, por exemplo), da definição de metas (em geral homogêneas para um contexto desigual e diverso) estão na pauta de políticas delineadas nas diferentes esferas de governo, principalmente nas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (MAINARDES, STREMEL, 2011, p.58)

Caros alunos!

Iniciaremos a semana estudando as concepções e orientações teórico-metodológicas das avaliações internas, realizadas pelos professores nas escolas públicas, bem como das externas, conduzidas pelas instâncias governamentais, apresentadas no texto 02. E em seguida, iniciaremos o estudo do texto 03, discutindo a articulação entre a avaliação externa e interna.

**Durante esta terceira semana**, vocês poderão entregar suas atividades sem desconto em nota até domingo, dia **09 de junho de 2013, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 19 de junho de 2013, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Após esse prazo, as atividades entregues não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

**Atenção:** As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

### 5ª Aula Presencial – 03/06/2013 – 2ª feira



**Atividade 09** – Retomada e discussão do texto 02 – “As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor”.

- **Atividade 10\*** – Estudo do texto 02 – “As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor”, e atividade em grupo.

#### 5º Período Virtual – 04 e 05/06/2013 – 3ª e 4ª feira



- **Atividade 11 – Atividade de Estágio** – Registro do processo de avaliação na escola.

**Atividade 12** – Leitura do texto 03 – “A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas”.

#### 6ª Aula Presencial – 06/06/2013 – 5ª feira



**Atividade 13** – Retomada e discussão do texto 03 – “A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas”.

- **Atividade 14** – Estudo do texto 03 – “A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas”, e realização de atividade em grupo.

#### 6º Período Virtual – 07,08 e 09/06/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



**Atividade 15** – Leitura do texto 04 – “A responsabilidade (e competência) cultural da avaliação educacional e escolar, e dos avaliadores”.

*(\*) Importante:* Para enriquecer as discussões da Atividade 10, vocês podem acessar o *vídeo complementar 01 – “Avaliação da aprendizagem: formativa ou somativa?”*. Esse vídeo pode ser acessado, por meio da Ferramenta **Material de Apoio**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

#### Referência:

MAINARDES, Jefferson; STREME, Silvana. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. **Imagens da Educação**, v.1, n.3, p. 53-64, 2011.

Atividades Avaliativas



## 3ª SEMANA DE ATIVIDADES:

5ª Aula Presencial – 03/06/2013 – 2ª feira



Atividade 09 – Retomada e discussão do texto 02 – “As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor”

Iniciem a aula assistindo à apresentação do *texto 02* – “As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor”. Em seguida, as discussões orientadas pelos Grupos 02 e 03 deverão considerar, também, os aspectos levantados pelos colegas durante a leitura do texto.

● Atividade 10 – Estudo do texto 02 – “As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor”, e atividade em grupo

Finalizadas as discussões sobre o *texto 02* – “As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor”, reúnam-se em pequenos grupos e realizem as seguintes propostas:

1. Completem o *Quadro 01*, descrevendo os elementos da coluna da esquerda em relação a cada uma das posturas teóricas, como exemplificado abaixo:

Quadro 01

ORIENTAÇÃO ELEMENTOS	POSITIVISTA	QUALITATIVA	CRÍTICA
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	Processo que visa a determinar o grau em que mudanças de comportamento estão ocorrendo no aluno.		
FINALIDADE DA AVALIAÇÃO			Autoconscientização, libertação/ transformação do indivíduo e da sociedade.

<b>FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO</b>			
<b>O QUE SE AVALIA?</b>			
<b>COMO SE AVALIA?</b>		Observação, fichas descritivas, portfólios, Entrevista, estudo de caso, grupo-análise.	
<b>QUANDO SE AVALIA?</b>			
<b>USOS DA AVALIAÇÃO</b>			
<b>PAPEL DO AVALIADOR</b>			

2. Com base nas características de cada postura e pensando no trabalho que realizam cotidianamente no interior da escola, discutam e registrem:
  - a. Ao menos três de cada uma destas posturas para o trabalho do professor na sala de aula.
  - b. Ao menos três implicações e/ou consequências da adoção de cada um destes enfoques para a aprendizagem e formação dos alunos.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio Grupo](#), com o título [D29\\_Atividade 10](#).

*Observação:* Se preferirem, podem utilizar o arquivo editável da [Atividade 10](#), disponibilizado no [Material de Apoio](#), para registrarem suas respostas.

*Lembrem-se:* Para contribuir com suas reflexões, acessem o [vídeo complementar 01 – “Avaliação da aprendizagem: formativa ou somativa?”](#). Esse vídeo oferece elementos para se discutir algumas das diferenças essenciais entre avaliação formativa e somativa. Além disso, ressalta a característica processual da avaliação formativa,

bem como sua articulação com a ação pedagógica realizada pelo professor e com o projeto pedagógico da escola. O vídeo pode ser acessado, por meio da Ferramenta [Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Atividade avaliativa - Associar à avaliação  
Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Grupo

Objetivos:

- Discutir e sistematizar os conteúdos estudados no texto 02 “As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor”.
- Identificar as orientações teóricas presentes nas práticas de avaliação externa e, em especial, nas realizadas no interior das escolas e nas salas de aula pelos professores.
- Diferenciar as finalidades com que são realizadas essas avaliações, bem como os usos que se fazem de seus resultados.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Demonstrar domínio dos objetivos propostos.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 09/06/2013 – sem desconto em nota.
- de 10 a 19/06/2013 – com desconto em nota.

5° Período Virtual – 04 e 05/06/2013 – 3ª e 4ª feira



**Atividade 11 – Atividade de Estágio – Registro do processo de avaliação na escola**

Agora que já leram, discutiram e sistematizaram em grupo os conteúdos do *texto 02 – “As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor”* - façam uma análise pessoal da contribuição desse texto para o aprimoramento de sua prática avaliativa em sala de aula.

Considerando o objetivo da atividade (ver abaixo), a análise deve incluir, no mínimo os seguintes aspectos: a) descrição dos principais instrumentos utilizados para ava-

liação dos alunos na escola em que atua ou realiza estágio; b) periodicidade das avaliações; c) formas de participação da equipe escolar no processo de avaliação e d) análise descritiva das orientações teóricas que, de acordo com o material estudado, têm norteado o processo de avaliação do rendimento escolar nesta escola. Considere, também, para sua análise, as questões que estão na página 38 do referido texto.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio Individual](#), com o título [D29\\_Atividade 11](#).

**ATENÇÃO** – Esta atividade poderá, também, ser convalidada como horas de estágio. Para tanto, vocês deverão postá-la, também, no [Portfólio Individual do Ambiente Orientações de Estágio](#), com o título de [Estágio\\_Gestão\\_D29\\_atividade11](#), até o final do período de recuperação dessa disciplina, a qual se encerra dia **19 de junho de 2013**, às 23h55 (*Observação:* Não acentuem a palavra \*Estágio\*, quando nomearem seus arquivos). Este trabalho corresponderá ao cumprimento de **02 horas** de estágio em [Gestão Educacional](#).

#### Atividade avaliativa - Associar à avaliação Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Individual

Objetivos:

- Refletir sobre as práticas de avaliação presentes em sua escola e, em especial, sobre os processos de avaliação que utiliza e/ou que orienta, no caso da gestão, em comparação com os enfoques de avaliação discutidos.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Demonstrar domínio dos objetivos propostos.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 09/06/2013 – sem desconto em nota.
- de 10 a 19/06/2013 – com desconto em nota.

#### Atividade 12 – Leitura do texto 03 – “A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas”

Para melhor compreender os efeitos do atual modelo de avaliação externa na gestão das escolas e nas práticas pedagógicas dos professores, bem como analisar as possibilidades de articulação das avaliações interna, institucional e externa, para o

aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos profissionais de educação e melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, leiam detalhadamente o *texto 03 – “A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas”*, de Marcio Alexandre Ravagnani Pinto, disponível na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

- ★ Orientações para o grupo que fará a apresentação do texto:
  - ★ Para facilitar a comunicação e a organização do grupo, aproveitem o “[Fórum de Discussão do Grupo 04](#)”, aberto por seus Orientadores de Disciplina.
  - ★ Observem que vocês terão grande parte da aula para apresentação, bem como para discussões decorrentes desta. Assim, preparem um material de qualidade, não se restringindo apenas à apresentação do conteúdo do texto. Complementem e enriqueçam sua produção, assim como suas discussões, com temas e pesquisas afins, a partir da literatura e do seu próprio cotidiano escolar.
  - ★ Se acharem pertinente, disponibilizem suas anotações e/ou apresentação para os colegas, publicando-as no [Portfólio de Grupo](#), mas tomando o cuidado de escolher a opção *\*totalmente compartilhado\**.

6ª Aula Presencial – 06/06/2013 – 5ª feira



Atividade 13 – Retomada e discussão do texto 03 – “A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas”.

Iniciem a aula assistindo à apresentação do *texto 03 – “A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas”*. Em seguida, as discussões orientadas pelo *Grupo 04* deverão considerar, também, os aspectos levantados pelos colegas durante a leitura do texto.

Atividade 14 – Estudo do texto 03 – “A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas”, e realização de atividade em grupo

Finalizadas as discussões, dividam a classe em grupos, discutam e formulem respostas às questões abaixo propostas:

1. O excerto abaixo é parte do comunicado da SEE/SP, de 22 de março de 1995 e contém algumas das justificativas para a criação do SARESP no estado de São Paulo:

[...] é condição “*sine qua non*” para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas. Além disso, os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isto possibilitará à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. Nesta gestão, a transparência dos resultados das políticas públicas e a participação popular são imprescindíveis para uma maior produtividade dos serviços públicos. (SÃO PAULO, 1995, p. 10).

Com base nas informações do documento acima transcrito e nas reflexões do grupo sobre o atual cenário das escolas públicas paulistas, opine:

- a. O SARESP tem fornecido subsídios para que as escolas atuem no sentido de superarem as desigualdades educacionais existentes?
  - b. As escolas têm buscado formas diversificadas de atuação para melhorar os resultados escolares dos seus alunos?
2. Pensando na realidade das escolas em que vocês trabalham, apontem quais condições e fatores que, se modificados, favoreceriam a utilização dos resultados da avaliação externa para a melhoria de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da aprendizagem dos seus alunos.
  3. Ao longo do texto estão dispostos alguns depoimentos de professores sobre os impactos do SARESP na prática profissional docente. Vocês concordam com as opiniões expressas pelos professores? Fundamentem suas reflexões e apontem as razões em que se assentam seus pontos de vista.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio de Grupo](#), com o título [D29\\_Atividade 14](#).

**Observação:** Se preferirem, podem responder às questões no arquivo editável da [Atividade 14](#), disponibilizado no [Material de Apoio](#).

Atividade avaliativa - Associar à avaliação  
Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Grupo

Objetivos:

- Discutir e sistematizar os conteúdos estudados no texto 03 – “A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas”.
- Refletir sobre a influência do SARESP na superação das desigualdades educacionais e na implementação de práticas inovadoras, para melhoria da aprendizagem dos alunos.
- Refletir sobre as possibilidades de articulação da avaliação externa, institucional (autoavaliação das escolas), e da avaliação interna realizada pelos professores, visando ao aperfeiçoamento da prática profissional docente e à melhoria da qualidade da Educação.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Demonstrar domínio dos objetivos propostos.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 09/06/2013 – sem desconto em nota.
- de 10 a 19/06/2013 – com desconto em nota.

6° Período Virtual – 07, 08 e 09/06/2013 – 6ª feira, sábado e domingo 

Atividade 15 – Leitura do texto 04 – “A responsabilidade (e competência) cultural da avaliação educacional e escolar, e dos avaliadores”

Leiam detalhadamente o texto 04 – “*A responsabilidade (e competência) cultural da avaliação educacional e escolar, e dos avaliadores*”, de Luci Regina Muzzeti e Darbi Masson Suficier, disponível na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

Reflitam sobre os três aspectos da avaliação educacional apresentados no texto:

- ★ As perspectivas educacionais e a história da avaliação educacional no Brasil após a Proclamação da República.
- ★ A avaliação, enquanto veredicto escolar, e a função da escola, do avaliador e do avaliado, frente ao capital cultural.

- \* Algumas considerações sobre a importância da avaliação nos destinos escolares.
- \* Orientações para o grupo que fará a apresentação do texto:
  - \* Para facilitar a comunicação e a organização do grupo, aproveitem o “[Fórum de Discussão do Grupo 05](#)”, aberto por seus Orientadores de Disciplina, para interagirem com seus colegas.
  - \* Observem que vocês terão grande parte da aula para apresentação, bem como para discussões decorrentes desta. Assim, preparem um material de qualidade, não se restringindo apenas à apresentação do conteúdo do texto. Complementem e enriqueçam sua produção, assim como suas discussões, com temas e pesquisas afins, a partir da literatura e do seu próprio cotidiano escolar.
  - \* Se acharem pertinente, disponibilizem suas anotações e/ou apresentação para os colegas, publicando-as no [Portfólio de Grupo](#), mas tomando o cuidado de escolher a opção **\*totalmente compartilhado\***.



## AGENDA DA QUARTA SEMANA

De 10/06/2013 a 16/06/2013

Avaliações não podem ser culturalmente livres. Os que se envolvem em avaliação o fazem de perspectivas que refletem seus valores, sua forma de ver o mundo e sua cultura. A cultura dos avaliadores moldam as formas nas quais as questões da avaliação são elaboradas conceitualmente, o que em consequência influencia quais dados serão coletados, como serão coletados e analisados, e como esses dados serão interpretados. A influência universal dos valores e perspectivas culturais enfatiza a importância das avaliações serem culturalmente competentes. Para chegar a conclusões válidas, a avaliação deve considerar contribuições importantes relacionadas aos comportamentos humanos, incluindo aquelas relacionadas à cultura, a hábitos pessoais, a limitações situacionais, de assimilação e aculturação ou dos efeitos de características pessoais do avaliando. Sem atenção à complexidade e aos múltiplos determinantes do comportamento, as avaliações podem levar a decisões equivocadas com consequências potencialmente devastadoras. (FAIRHAVEN, 2011, p. 2)

Caros alunos!

Nesta semana, as reflexões e os estudos estarão voltados à compreensão dos mecanismos de elaboração, significado, objetivos e utilização das avaliações. Esperamos despertar, ainda, com os temas trabalhados, um olhar sobre os aspectos da não neutralidade do sistema de ensino e de seus avaliadores. Buscamos, também, mostrar como a responsabilidade do avaliador é necessária no momento da avaliação. Finalizaremos a disciplina, problematizando a proposta de avaliação formativa de orientação positivista, contrapondo-a às novas concepções do processo avaliativo de orientação teórico-metodológica qualitativa e crítica.

**Durante esta quarta semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota até domingo, dia **16 de junho de 2013, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 19 de junho de 2013, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Após esse prazo, as atividades entregues não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

### 7ª Aula Presencial – 10/06/2013 – 2ª feira



**Atividade 16** – Retomada e discussão do texto 04 – “A responsabilidade (e competência) cultural da avaliação educacional e escolar e dos avaliadores”.

- **Atividade 17** – Assistir ao vídeo 02 – “Avaliação e responsabilidade cultural” e realizar estudo do texto 04 – “A responsabilidade (e competência) cultural da avaliação educacional e escolar e dos avaliadores”, em grupo.

### 7º Período Virtual – 11 e 12/06/2013 – 3ª e 4ª feira



- **Atividade 18 – Atividade de Estágio** – Elaboração de instrumento avaliativo.

**Atividade 19** – Leitura texto 05 – “A avaliação formativa: resignificando concepções e processos”.

### 8ª Aula Presencial – 13/06/2013 – 5ª feira



**Atividade 20** – Retomada e discussão do texto 05 – “A avaliação formativa: resignificando concepções e processos”.

- **Atividade 21** – Assistir ao vídeo 03 – “Reflexões sobre a avaliação na Educação Infantil” e realizar em grupo as atividades referentes ao texto 05.

### 8º Período Virtual – 14, 15 e 16/06/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



**Atividade 22** – Levantamento de questões para a revisão.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

#### Referência:

FAIRHAVEN, M. A. Public Statement on Cultural Competence in Evaluation. American Evaluation Association. 2011. Disponível em: [www.eval.org](http://www.eval.org). Acesso em: 11 set. 2011.

Atividades Avaliativas



## 4ª SEMANA DE ATIVIDADES:

7ª Aula Presencial – 10/06/2013 – 2ª feira



### Atividade 16 – Retomada e discussão do texto 04 – “A responsabilidade (e competência) cultural da avaliação educacional e escolar, e dos avaliadores”

Iniciem a aula assistindo à apresentação do *texto 04 – “A responsabilidade (e competência) cultural da avaliação educacional e escolar, e dos avaliadores”*. Em seguida, orientados pelo *Grupo 05*, discutam os temas pertinentes, considerando, também, os pontos destacados pelos colegas durante a leitura do texto.

Reflitam e debatam, ainda, os seguintes aspectos:

- ★ Como podemos proporcionar aos nossos alunos da educação infantil, oriundos das camadas menos favorecidas, os códigos que os preparam para receber a mensagem propriamente pedagógica, produto específico da escola?
- ★ Como a avaliação pode contribuir para progressão das aprendizagens desses alunos?

### Atividade 17 – Assistir ao vídeo 02 – “Avaliação e responsabilidade cultural”, e realizar estudo do texto 04 – “A responsabilidade (e competência) cultural da avaliação educacional e escolar, e dos avaliadores”, em grupo

Assistam às 20h e/ou às 21h15, em sua TV digital, ao *vídeo 02 – “Avaliação e responsabilidade cultural”*, veiculado pela UNIVESP TV. O vídeo analisa a forte correlação entre o desempenho nas avaliações externas e o capital socioeconômico e cultural dos estudantes, trazendo como exemplo a realidade de uma escola da zona leste de São Paulo.

Esse vídeo pode ser acessado, também, por meio da Ferramenta *Material de Apoio*, ou pelo *Portal Acadêmico*, *link Vídeos*.

Finalizada a apresentação, reúnam-se em pequenos grupos e realizem as seguintes propostas:

1. Discutam com os colegas as atividades cotidianas de avaliação realizadas nas diferentes disciplinas da escola em que atuam e identifiquem as disposições que mais são valorizadas nestas avaliações.
2. Reflitam sobre o cotidiano escolar e procurem listar as características que identificam o “bom aluno” e o “mau aluno”. Após a identificação, discutam onde se aprende regularmente tais disposições e comportamentos.

Publiquem as respostas das duas questões no [Portfólio de Grupo](#), com o título [D29\\_Atividade 17](#).

**Observação:** Se preferirem, podem utilizar o arquivo editável da [Atividade 17](#), disponibilizado no [Material de Apoio](#), para registrarem suas respostas.

**Atividade avaliativa - Associar à avaliação**  
**Compartilhar com formadores**

Valor da nota: 10,00 Peso: 3

Tipo da atividade: Grupo.

Objetivos:

- Discutir e sistematizar os conteúdos estudados no texto 04 – “A responsabilidade (e competência) cultural da avaliação educacional e escolar, e dos avaliadores”.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Demonstrar domínio dos objetivos propostos.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 16/06/2013 – sem desconto em nota.
- de 17 a 19/06/2013 – com desconto em nota.

7º Período Virtual – 11 e 12/06/2013 – 3ª e 4ª feir



### Atividade 18 – Atividade de Estágio – Elaboração de instrumento avaliativo

Os estudos de Bourdieu revelam que o contato das crianças de tenra idade com brinquedos e experiências em âmbito familiar desenvolve memória, disciplina, atenção, lateralidade, direção, presteza, atenção e, sobretudo, socialização de forma não metódica. Esse contato, inclusive, determina comportamentos e assegura um capital cultural, o qual as favorece na vida escolar e, conseqüentemente, na avaliação feita regularmente neste universo. Com base nesta afirmação, realizem as seguintes propostas:

- a. Elaborem, pelo menos, duas atividades com jogos não pedagógicos que possam desenvolver estes conhecimentos.
- b. Expliquem quais são os conhecimentos que solicitam das crianças nas atividades elaboradas.

- c. Elaborem uma atividade de avaliação para observar o progresso das crianças na aquisição destas disposições.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio Individual](#), com o título [D29\\_Atividade 18](#).

**Observação:** Se preferirem, podem utilizar o arquivo editável da [Atividade 18](#), disponibilizado no [Material de Apoio](#), para registrarem suas respostas.

**ATENÇÃO** – Esta atividade poderá, também, ser convalidada como horas de estágio. Para tanto, vocês deverão postá-la, também, no [Portfólio Individual do Ambiente Orientações de Estágio](#), com o título de [Estagio\\_Gestão\\_D29\\_atividade18](#), até o final do período de recuperação dessa disciplina, a qual se encerra dia **19 de junho de 2013**, às 23h55 (**Observação:** Não acentuem a palavra \*Estágio\*, quando nomearem seus arquivos). Este trabalho corresponderá ao cumprimento de **02 horas** de estágio em [Gestão Educacional](#).

[Atividade avaliativa - Associar à avaliação](#)  
[Compartilhar com formadores](#)

**Valor da nota:** 10,00 **Peso:** 3

**Tipo da atividade:** Individual.

**Objetivos:**

- Trazer para a escola atividades cultivadas de forma difusa, não metódica, que facilitem a recepção pelos alunos dos códigos veiculados pela escola.

**Critérios de avaliação:**

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Demonstrar domínio dos objetivos propostos.
- Entrega no prazo determinado.

**Prazo de entrega:**

- até 16/06/2013 – sem desconto em nota.
- de 17 a 19/06/2013 – com desconto em nota.

### Atividade 19 – Leitura texto 05 – “A avaliação formativa: resignificando concepções e processos”

Leiam detalhadamente o texto 05 – “*A avaliação formativa: resignificando concepções e processos*”, de Sonia Maria Duarte Grego, disponível na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

Ao lerem o texto, confrontem o potencial da avaliação formativa na orientação positivista com as novas propostas de avaliação formativas alternativas, tendo em vista

o objetivo proclamado de garantir a progressão e o sucesso das aprendizagens dos estudantes.

Visando ao enriquecimento das discussões da próxima aula, reflitam também sobre quais são as possibilidades, bem como os obstáculos a serem superados para a implantação da avaliação formativa alternativa no ambiente escolar em que vocês atuam.

✦ Orientações para o grupo que fará a apresentação do texto:

- ✦ Para facilitar a comunicação e a organização do grupo, aproveitem o “[Fórum de Discussão do Grupo 06](#)”, aberto por seus Orientadores de Disciplina, para interagirem com seus colegas.
- ✦ Observem que vocês terão grande parte da aula para apresentação, bem como para discussões decorrentes desta. Assim, preparem um material de qualidade, não se restringindo apenas à apresentação do conteúdo do texto. Complementem e enriqueçam sua produção, assim como suas discussões, com temas e pesquisas afins, a partir da literatura e do seu próprio cotidiano escolar.
- ✦ Se acharem pertinente, disponibilizem suas anotações e/ou apresentação para os colegas, publicando-as no [Portfólio de Grupo](#), mas tomando o cuidado de escolher a opção **\*totalmente compartilhado\***.

8ª Aula Presencial – 13/06/2013 – 5ª feira



#### Atividade 20 – Retomada e discussão do texto 05 – “A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos”

Iniciem a aula assistindo à apresentação do *texto 05 – “A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos”*. Em seguida, orientados pelo *Grupo 06*, discutam os temas pertinentes, considerando, também, os aspectos levantados pelos colegas durante a leitura do texto.

#### Atividade 21 – Assistir ao vídeo 03 – “Reflexões sobre a avaliação na Educação Infantil”, e realizar em grupo as atividades referentes ao texto 05

Assistam às 20h e/ou às 21h15, em sua TV digital, ao *vídeo 03 – “Reflexões sobre a avaliação na Educação Infantil”*, veiculado pela UNIVESP TV.

Em seguida, reúnam-se em pequenos grupos e realizem as seguintes propostas:

1. Discutam e preencham o **Quadro 02**, comparando a concepção e o processo de avaliação formativa alternativa, ambos propostos no texto 05 – “A avaliação formativa: resignificando concepções e processos”, com a concepção e o processo de avaliação formativa de orientação positivista.

Quadro 02

AVALIAÇÃO FORMATIVA	POSITIVISTA	ALTERNATIVA (QUALITATIVA OU CRÍTICA)
<b>CARACTERÍSTICAS</b>		
<b>CONCEPÇÃO</b>		
<b>PASSOS DO PROCESSO</b>		
<b>ARTICULAÇÃO COM O PEDAGÓGICO</b>		
<b>FOCO DA AVALIAÇÃO</b>		

2. Em seguida, registrem as mudanças que seriam necessárias para garantir a progressão das aprendizagens, respeitando a cultura primeira e o direito à escolarização dos alunos:
  - a. na organização didática e pedagógica das escolas;
  - b. nos mecanismos, processos e técnicas de avaliação.

Publiquem seus arquivos no **Portfólio de Grupo**, com o título **D29\_Atividade 21**.

**Observação:** Se preferirem, podem utilizar o arquivo editável da **Atividade 21**, disponibilizado no **Material de Apoio**, para registrarem suas respostas.

Atividade avaliativa - Associar à avaliação  
Compartilhar com formadores

Valor da nota: 10,00 Peso: 3

Tipo da atividade: Grupo

Objetivos:

- Discutir e sistematizar os conteúdos estudados no texto 05 – “A avaliação formativa: resignificando concepções e processos”.
- Refletir sobre as possibilidades de utilização de uma avaliação formativa alternativa a serviço das aprendizagens dos alunos. Pensar em estratégias que

possibilitem à avaliação se tornar parte integrante da aprendizagem do aluno, bem como de sua participação ativa em seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

**Critérios de avaliação:**

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Demonstrar domínio dos objetivos propostos.
- Entrega no prazo determinado.

**Prazo de entrega:**

- até 16/06/2013 – sem desconto em nota.
- de 17 a 19/06/2013 – com desconto em nota.

8º Período Virtual – 14, 15 e 16/06/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



**Atividade 22 – Levantamento de questões para a revisão**

Façam um levantamento dos conteúdos trabalhados durante esta disciplina. Observem os temas que, eventualmente, ainda estejam obscuros e/ou questões sobre as quais gostariam de discutir mais profundamente.

Façam uma lista com os temas que gostariam de retomar e/ou aprofundar na próxima aula presencial e a enviem, pela Ferramenta **Correio**, aos seus Orientadores de Disciplina.



## AGENDA DA QUINTA SEMANA

De 17/06/2013 a 23/06/2013

Partimos da argumentação de que a implantação de programas de organização da escolaridade em ciclos possui um potencial significativo para a instauração de práticas avaliativas que se constituam em um salto qualitativo superior em relação às práticas avaliativas classificatórias e excludentes que caracterizam a escola brasileira [...] Algumas características das propostas de ciclos justificam este potencial: a) nas propostas de escolaridade em ciclos a reprovação é eliminada total ou parcialmente; b) investe-se na aprendizagem como um processo contínuo; c) as notas são eliminadas e substituídas por critérios de avaliação que buscam valorizar o processo de aprendizagem dos alunos (e não apenas o produto); d) os registros da avaliação (pareceres, fichas, relatórios) são qualitativamente superiores à utilização de notas; e) dissemina-se a ideia de que as informações obtidas por meio da avaliação devem ser empregadas como ponto de partida para o planejamento de intervenções e da reorientação do processo de ensino-aprendizagem (MAINARDES, STREMELE, 2011, p.53-54)

Caros alunos!

Chegamos à última semana da disciplina *D29 – Avaliação Educacional e Escolar*.

Esperamos que os conteúdos e as propostas de atividades apresentadas ao longo da disciplina tenham possibilitado uma maior compreensão dos processos avaliativos aos quais a educação está sujeita. Nossa intenção foi a de, a partir dos conteúdos apresentados, desencadear análises e reflexões capazes de propiciar uma reconstrução do pensamento e das práticas avaliativas, objetivando uma educação democrática e inclusiva.

Excetuando a prova final, as atividades **propostas durante esta quinta semana** não serão avaliativas, contribuindo assim, apenas, para seus estudos. Aproveitem esse período para tirar suas dúvidas e para entregar as eventuais atividades atrasadas. Vocês deverão postá-las até quarta-feira, dia **19 de junho de 2013, às 23h55**, data final do período de revisão e recuperação de prazos. Fiquem atentos, pois as atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas.

Dia **20 de junho de 2013**, vocês realizarão a prova final. Aproveitem o momento da prova para refletir sobre seu crescimento acadêmico.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

9ª Aula Presencial – 17/06/2013 – 2ª feira – (Revisão e Recuperação) 

Atividade 23 – Estudos em grupo.

Atividade 24 – Assistir à entrevista de encerramento da disciplina D29 – Avaliação Educacional e Escolar.

9º Período Virtual – 18 e 19/06/2013 – 3ª e 4ª feira (Revisão e Recuperação) 

Atividade 25 – Período para estudos.

10ª Aula Presencial – 20/06/2013 – 5ª feira – (Avaliação) 

Atividade 26 – Prova.

10º Período Virtual – 21, 22 e 23/06/2013 – 6ª feira, sábado e domingo – Encerramento 

Atividade 27 – Finalização da disciplina e retomada da Atividade 03.

Segunda-feira, dia 24 de junho de 2013, daremos início à D30 – Gestão da Informação. Fiquem atentos! Façam seus acessos, por meio do Portal Acadêmico (<http://www.edutec.unesp.br>).

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

#### Referência:

MAINARDES, Jefferson; STREME, Silvana. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. **Imagens da Educação**, v.1, n.3, p. 53-64, 2011.

Atividade Avaliativa



## 5ª SEMANA DE ATIVIDADES:

9ª Aula Presencial – 17/06/2013 – 2ª feira (Revisão/Recuperação)



### Atividade 23 – Estudos em grupo

Aproveitem essa aula para retomar as questões sobre as quais gostariam de discutir mais profundamente, exercitando seus conteúdos e retirando as dúvidas.

### Atividade 24 – Assistir à entrevista de encerramento da disciplina D29 – Avaliação Educacional e Escolar

Assistam, às 21h, em sua TV Digital, à [entrevista de encerramento da D29 – Avaliação Educacional e Escolar](#), veiculada pela UNIVESP TV, com a Professora Dra. Sonia Maria Duarte Grego.

Se quiserem enviar questões, peçam ao Orientador de Disciplina que as direcione.

9º Período Virtual – 18 e 19/06/2013 – 3ª e 4ª feira (Revisão/Recuperação)



### Atividade 25 – Período para estudos

Aproveitem esse período para praticar os conteúdos estudados e colocar eventuais atividades atrasadas em dia.

10ª Aula Presencial – 20/06/2013 – 5ª feira – (Avaliação)



### Atividade 26 (Avaliativa) – Prova

Chegou o momento de verificarmos suas aprendizagens!

Esta prova é composta de questões teóricas relativas aos estudos realizados na Disciplina *D29 – Avaliação Educacional e Escolar*.

A prova vale 10 pontos, é individual e terá duração de quatro horas.

Boa prova!

#### Atividade avaliativa

Valor da nota: 10,00 Peso: 4

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Avaliação da aprendizagem em Avaliação Educacional e Escolar.

#### Critérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Análise crítica dos conteúdos discutidos ao longo da D29 – Avaliação Educacional e Escolar.

10º Período Virtual – 21, 22 e 23/06/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



#### Atividade 27 – Finalização da disciplina e retomada da Atividade 03

Se acharem pertinente, retomem os apontamentos feitos ao longo desta disciplina para escreverem um Memorial Reflexivo, pontuando as conquistas e aprendizagens construídas ao longo da *D29 – Avaliação Educacional e Escolar*.

Retomem também as questões respondidas na *Atividade 03*, verifiquem e analisem as eventuais alterações que suas respostas sofreriam, se as fossem responder novamente, nesse momento.

Destaquem, também, as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica depois das reflexões e dos trabalhos desenvolvidos durante essa disciplina.

Sugerimos que escrevam em um editor de texto e depois copiem o texto na Ferramenta *Diário de Bordo*, com o título *D29\_Atividade27*.