

Avaliação e Gestão Escolar: reflexões e pesquisas educacionais



RiMa

Organizadores:
Ricardo Ribeiro
Sebastião de Souza Lemes
Sueli Aparecida Itman Monteiro

**AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR:
REFLEXÕES E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

RiMa

2010

AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Organizadores:
Ricardo Ribeiro
Sebastião de Souza Lemes
Sueli Aparecida Itman Monteiro

RiMa
2010

Copyright © 2010 dos autores

Direitos reservados desta edição

RiMa Editora

Editoração e revisão

Lótus Produtos Editoriais

A945a

Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas educacionais / Organizado por Ricardo Ribeiro, Sebastião de Souza Lemes e Sueli Aparecida Itman Monteiro – São Carlos: RiMa Editora, 2010.

90 p.

ISBN – 978-85-7656-203-0 - Versão eletrônica

1. Gestão escolar. 2. Avaliação educacional.
3. Gestão sensível. I. Título.

CDD – 370.7

COMISSÃO EDITORIAL

Dirlene Ribeiro Martins

Paulo de Tarso Martins

Carlos Eduardo de Matos Bicudo (Instituto de Botânica - SP)

Evaldo L. G. Espíndola (USP - SP)

João Batista Martins (UEL - PR)

José Eduardo dos Santos (UFSCar - SP)

Michèle Sato (UFMT - MT)

RiMa

www.rimaeditora.com.br

Rua Virgílio Pozzi, 213 – Santa Paula

13564-040 – São Carlos, SP

Fone/Fax: (16) 3411-1729

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	vii
O RECONHECIMENTO DAS CULTURAS ESCOLARES PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA GESTÃO SENSÍVEL.....	1
<i>Sueli Aparecida Itman Monteiro; Micael Côrtes Gomes</i>	
AValiação, GESTÃO E O CENÁRIO DE NOVAS POSSIBILIDADES E NOVOS DEBATES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	9
<i>Maria Cecília Cerminaro</i>	
AValiação ESCOLAR: POSSÍVEIS DISCUSSÕES	17
<i>Larissa Regina Capeloto; Claudiceia Ribeiro Ferreira</i>	
AValiação EDUCACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	27
<i>Ana Paula Oliveira Rescia; Maria Cristina R. B. O'Reilly</i>	
O PAPEL DA GESTÃO EDUCATIVA NA AVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	41
<i>Ana Maura C. Bulzoni; Julia I. P. B. Pimenta</i>	
AValiação E GESTÃO: POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO E A PERSPECTIVA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	47
<i>Eliana Curvelo Rodrigues; Maria José Romanatto; Rosebelly Nunes Marques; Ricardo Ribeiro; Sebastião de Souza Lemes</i>	
A PRÁTICA AVALIATIVA: UMA QUESTÃO POLÍTICO-SOCIAL.....	57
<i>Hilda Maria Gonçalves da Silva; Ricardo Ribeiro</i>	
A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR REVISITADA E A REFLEXÃO PONTUAL DE CONCEITOS, FUNDAMENTOS E INDICADORES FRENTE ÀS DEMANDAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO ATUAL.....	65
<i>Sebastião de Souza Lemes</i>	

APRESENTAÇÃO

Há algum tempo, nossas reflexões provocadas por inquietações relativas àquilo que nos apresentam como realidade sócio-educacional dos países na América Latina, nos levou a debater, sob a ótica da temática “Avaliação, gestão e o cenário de novas possibilidades e novos debates na Educação Pública”, algumas questões que, em um recorte possível para o momento, nos conduziu a considerações significativas para a compreensão desse contexto. A realidade da América Latina, embora se apresente como um mosaico marcado por nichos de grande prosperidade, apresenta indicadores sociais desfavoráveis. No que se refere à educação, os índices de escolaridade são baixos, e os indicadores sociais mostram que a vida de amplos setores da sociedade de países latino-americanos é marcada por carências e desigualdades. Nesse contexto, a análise da dimensão sócio-educacional brasileira torna-se fundamental.

Essa situação evidencia de maneira clara que o desenvolvimento econômico de um país, quando desarticulado do desenvolvimento social, é inconsistente.

No caso do Brasil, tais inconsistências vão, desde a falta de recursos, até problemas resultantes de uma gestão pública inadequada. Isso é o que nos revelam os indicadores sociais e educacionais na atualidade. É nesse contexto, delimitado por esses recortes, que procuramos apresentar algumas discussões sobre as novas possibilidades da gestão no âmbito educacional. Dentro dessa complexidade temática, em um momento de grande sensibilidade perceptiva, Sueli Itman apresenta uma questão que nos coloca diante de uma situação fundamental e, ao mesmo tempo, perturbadora: como explicar o fato de que algumas escolas, ainda que em desvantagem em relação às demais, quer seja pelos espaços arquitetônicos ou pelos recursos materiais e humanos que dispõem, acabam por produzir resultados diferenciados junto aos grupos que constituem seus cotidianos? E, a partir daí, oferece uma per-

tinente reflexão discorrendo sobre as mais diferentes questões que permeiam o cotidiano escolar. Apesar de imperativa ao afirmar que, neste cenário composto pelos atores dos diversos segmentos, todos estão imbricados na construção de caminhos que levam ao sucesso e/ou ao fracasso da instituição; e que a equipe de gestão de uma escola, pelo papel decisório que lhe é solicitado, tem sob seus ombros grande parte da responsabilidade pelos resultados obtidos. Assim, num misto de quase romantismo doce, poético, porém não menos filosófico e reflexivo, Sueli Itman nos coloca a frente de uma reconstrução filosófica e metodológica dos conceitos e padrões de gestão educacional e escolar. Evidencia isso quando, mais uma vez, ao finalizar seu texto, afirma que a gestão da instituição educativa é a recolha de pistas para a constituição de uma educação sensível; e que, ao abraçar a alteridade e a diferença como parte dos fenômenos que ali se manifestam, implicará em assumir-se uma concepção ampliada de ciência e gestão educativa não mais meramente reprodutora. Trará consigo a potência para o enfrentamento do excluir e do estereotipar, promovida a partir da circulação de estilos de criatividade e inventividade oriundos das ações organizativas da vida escolar cotidiana.

Como se procurasse tornar as reflexões elementos operacionais de gestão e avaliação, Maria Cecília Cerminaro vai ao extremo oposto desse debate e mostra a questão da educação pública, numa perspectiva de crença em novos debates e, sobretudo, nas novas possibilidades para este campo de atuação/reflexão. Considera ainda que, pela amplitude do tema optou por discuti-lo sob a luz da perspectiva da avaliação e da gestão, uma vez que estas áreas desencadeiam divergências e despertam o interesse dos estudiosos do campo educacional, tanto pela complexidade como se apresentam quanto pelos conflitos que provocam. Cerminaro foca a escola como modelo recente de conquista e de disseminação de saberes em um contexto globalizado, e politicamente adjetivado de neoliberal. Ao transitar pela educação pública, interpreta como carências político-institucionais as insuficiências do modelo para o atendimento das demandas da escola democrática. Neste sentido, argumenta e estabelece co-responsabilidades no fazer pedagógi-

co cotidiano e oferece à gestão e à avaliação, enquanto instrumentos de regulação, a possibilidade para orientar o processo na direção do atendimento satisfatório a tais demandas.

Em situação não muito diferente, embora com percepção peculiar e com fundamento em princípios de gestão e de avaliação na educação atual, Larissa Regina Capeloto e Claudiceia Ribeiro Ferreira, partem do tema: “Avaliação escolar: possíveis discussões”, e procuram compreender o universo da avaliação educacional com indagações e reflexões sobre esta temática. As autoras acreditam que entre a escola que idealizam e a que se tem há um distanciamento que precisa ser melhor compreendido e, se possível, reduzido. Consideram ainda que a avaliação educacional é um passo de grande importância para isso.

A avaliação tem sido um dos temas mais debatidos atualmente e assumido importante destaque no âmbito da gestão escolar e dos sistemas de ensino. Nesse sentido, Ana Paula Rescia e Maria Cristina O’Relly consideram indispensável a resignificação para o ato de avaliar, fundamentado em princípios que sustentem a busca da emancipação do aluno e suas possibilidades para se tornar um cidadão crítico e ativo nas transformações da sociedade. Afirmam e argumentam que as políticas educacionais deveriam garantir, efetivamente, a universalização do acesso e da permanência dos alunos na escola e, a partir de então, exercer com equidade e qualidade sua função na sociedade. Concluem suas intrigantes e provocativas discussões enfatizando que é imprescindível entender o papel do estado na formulação e execução das políticas públicas no campo educacional.

Essa busca de equidade nos processos democráticos de escolarização da sociedade tem sido uma força poderosa, que estimula constantemente mudanças na forma de gerir as escolas; porém, apesar disso, esse estímulo não é observado no que se refere à avaliação. Esta é uma das afirmações apresentadas por Ana Maura C. Bulzoni e Julia I. P. B. Pimenta que, ao discorrer sobre essa temática, constrói uma trajetória argumentativa que busca mostrar que o discurso da reforma elegeu a escola como o espaço central das políticas para melhorar a qualidade

do ensino. Deixam claras as suas posições ao afirmarem de forma quase imperativa que a gestão escolar é uma peça fundamental do processo de transformação educativa. Suas indagações nos impõem reflexões que nos levam a pensar, entre outras coisas, sobre como se apresentam as concepções de gestão educacional diante da avaliação.

Outras discussões, não menos críticas ou intrigantes, são propostas pelos autores Eliana Curvelo Rodrigues; Maria José Romanatto; Rosebelly Nunes Marques; Ricardo Ribeiro e Sebastião de Souza Lemes, que discorrem sobre diferentes concepções de avaliação; que uma vez materializadas nos instrumentos, devem possibilitar reflexões sobre o estado do objeto avaliado e sobre as práticas educativas que promovem mudanças, ou se perpetuam pela reprodução. Provocadores, os autores destacam a questão do uso de indicadores de forma crítica e buscam, nos argumentos que fundamentam esta criticidade, o respaldo para reorientar a gestão educativa. Mostram-nos ainda algumas pistas para entendermos que, conforme suas percepções, na perspectiva da gestão as ações avaliativas têm potencial regulador, e podem ter papel predominante na qualificação dos processos educativos. Já os autores Hilda Maria Gonçalves da Silva e Ricardo Ribeiro focam diretamente a progressão continuada que, juntamente com a gestão institucional da escola, são os pontos de maior controvérsia na atualidade educativa do país. Apesar disso, apresentam argumentos propositivos para além da criticidade pura e insustentada. Afirmam que é necessário pensar em avaliação numa perspectiva mais complexa, ultrapassando a visão reducionista de avaliação. Procuram ainda desenvolver uma reflexão da avaliação numa perspectiva político-social, uma vez que esta se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais. Nesse sentido, defendem que a avaliação da educação deve ir além da verificação do desempenho dos alunos e da sustentação e legitimidade proporcionados pela instituição e, para tanto, deve-se ter uma constante negociação que favoreça e melhore continua e permanentemente a prática democrática. Contudo, conscientes das práticas que aí se encerram, concluem observando que conceber e praticar avaliação nos termos propostos não é tarefa fácil; mas que quanto mais se

consegue se aproximar de uma prática avaliativa complexa e democrática, mais chances se têm de construir uma educação de qualidade para todos.

A relação das instituições, principalmente as educacionais, com a existência e o uso de indicadores situacionais em nosso país é algo recente nos hábitos político-administrativos. Ainda não temos em nossas instituições uma cultura de gestão que nos permita considerar os indicadores conjunturais do país como uma fonte de informação para subsidiar as tomadas de decisão necessárias. Nesse sentido, Sebastião de Souza Lemes nos propõe as suas discussões sobre uma avaliação educacional e escolar revisitada. Reflete de forma pontual sobre alguns conceitos, fundamentos e os usos de indicadores frente às demandas que se apresentam para a escolarização atual.

Assim, esperamos que a leitura desses artigos contribua para que os educadores encontrem soluções, no âmbito da gestão e da avaliação educacional, para uma efetiva melhoria da qualidade do ensino, em especial das escolas públicas.

O RECONHECIMENTO DAS CULTURAS ESCOLARES PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA GESTÃO SENSÍVEL

Sueli Aparecida Itman Monteiro

Micael Côrtes Gomes

*Com muita alegria, pelas perspectivas futuras,
e pelos trabalhos fraternalmente já realizados,
dedico estes escritos aos preciosos amigos
Ricardo Ribeiro e Sebastião de Souza Lemes*

Como explicar o fato de que algumas escolas, ainda que em desvantagem em relação às demais, quer seja pelos espaços arquitetônicos ou pelos recursos materiais e humanos que dispõem, acabam por produzir resultados diferenciados junto aos grupos que constituem seus cotidianos?

Outra questão trata da constatação de que tais escolas, mesmo que estruturadas, cada uma delas de forma totalmente diferenciada no que se referem ao perfil de seus alunos e familiares, às estratégias didáticas utilizadas por seus professores, à logística dos profissionais de apoio administrativo, ou aos modelos de gestão assumidos pelos seus dirigentes, em detrimento de outras, encontram soluções para novas e velhas dificuldades próprias dos cotidianos escolares. Vale lembrar que neste cenário composto pelos atores dos diversos segmentos, todos imbricados na construção de caminhos que levem ao sucesso e/ou fracasso da instituição, a equipe de gestão de uma escola, pelo papel decisório que lhe é solicitado, tem sob seus ombros grande parte da responsabilidade pelos resultados obtidos.

Assim, pela controvérsia estabelecida a partir das diferentes perspectivas lançadas, enquanto metáfora obsessiva, gestores se movimentam em busca das tantas perguntas e respostas para a explicação a estas realidades educacionais com a finalidade de construir “receitas de sucesso”. Penso que um olhar complexificado, que leve em conta os vários aspectos que compõem as molduras destes cenários, pode permitir-nos o vislumbre de pistas que indiquem caminhos para a constituição de modelos de gestão para as organizações educativas nas quais, no seio de suas próprias culturas, seja possível tecer histórias de promoção da vida escolar e social.

Quando se fala em gestão das organizações em geral, ou especificamente das organizações destinadas à educação, vale lembrar que a humanidade vive sob a égide de princípios que defendem a igualdade e a integração social, contudo e sob o manto da invisibilidade, o que contraditoriamente muitas vezes acaba por fomentar processos de desigualdade e de exclusão. A regulação da desigualdade e da exclusão quer seja em suas formas brandas ou extremas, incide nos dispositivos ideológicos que atuam pela negação da diferença, homogeneizando-a ao anular os termos de comparação que levam à inferiorização no excesso de semelhanças, ou na absolutização da diferença. Desta forma, tanto uma quanto a outra, a partir de estratégias que subterraneamente assentam-se na desigualdade e na exclusão, são fomentadas no interior das organizações a partir de mecanismos que distinguem o que é tolerável daquilo que não é tolerável no que toca às questões étnicas, sexuais, religiosas, políticas e sócio-econômicas. Originam-se daí exclusões que são apenas “estigmatizadas” ou aquelas que são “demonizadas”. Admite-se, portanto, ou a hibridização pela cultura dominante da instituição, ou o expurgo do que representa um “perigo” para a mesma. Se em outros tempos usou-se a conversão para homogeneizar, modernamente assimilar, integrar e reinserir faz parte dos modos de gerir, no qual em um de seus lados são negadas a desigualdade e a exclusão, e no outro ambas são afirmadas através de um viver institucionalmente racionalizado. Em alguns casos, gestam-se as exclusões através de normativas em prol da reintegração ou reinserção social assimiladora ao retirar a

pessoa, ou seu pequeno grupo, da situação de excluído, remetendo-o à situação de desigual. Tal processo permite que no espaço local, destinado ao lazer, ao folclore, à festa, ocorram manifestações de identificação que incorporem as necessidades e aspirações culturais e emocionais ou comunicativas específicas, sejam elas de cunho religioso, étnico, sexual, ideológico, ou sócio-econômico. Numa contradição interna destes modelos de gestão, as políticas próprias das culturas educativas, inviavelmente, acabam por excluir o diferente, ficando o mesmo sujeito a um processo que culmina em um novo tipo de essencialismo fundado, entre outros, na grande metáfora contemporânea, a inserção/exclusão pró-tecnológica. Nesta trama própria dos cotidianos escolares, a pessoa, ou seu pequeno grupo são chamados a gerirem seus destinos, mesmo que despossuídos, solitários e sem controle da situação (SOUZA SANTOS, 1995). É desta forma que a cultura patente, ou seja, o lado oficial das organizações incide nas relações de enfrentamento a estes dilemas sociais e pessoais que se apresentam. A partir do que aqui se coloca, fundo meu olhar em E. Morin (1979, p.87), buscando compreender a relação existente entre o universo da cultura e o da prática social, porque para ele “[...] as sociedades históricas comportam uma dimensão quase eco-organizacional decorrente das interações espontâneas entre indivíduos e grupos”. Tais interações, pelo nível de complexidade que apresentam, trazem consigo tanto a cooperação e a solidariedade, quanto à concorrência e o antagonismo responsáveis pela produção das “dominações, da servidão e da sujeição”. Contudo, para o autor nenhum esquema racionalizador daria conta de produzir organização vivente que pudesse eliminar a “[...] desordem, o caos, o acaso, a concorrência, e o antagonismo, sem que eliminasse a própria vida da organização” (MORIN, 1979, p.89). Neste sentido, nas sociedades mais integradas as interações são, ao mesmo tempo, fontes de liberdade, de inventividade e de criatividade, bem como fontes de criminalidade, de dominação e de exploração.

Partindo de tais pressupostos teóricos, os estudos por mim realizados¹ fundam-se numa abordagem específica sobre o universo das or-

1. Cf. ITMAN MONTEIRO, 1996, 1998, 2002, 2004, 2005, 2007.

ganizações educativas, ao tomar como base as produções culturais (orais, gestuais e escritas) dos grupos organizados no interior da escola (gestores, professores, pessoal técnico administrativo, alunos e familiares). A partir do reconhecimento das especificidades próprias da cultura de cada organização, busco desvendar a dimensão simbólica que dá ao fenômeno os seus entornos, a margem e o centro, a saúde e a loucura, o corpo e o seu tabu, o gesto e a sua ausência, a luz e a sombra, o oficial e o oficioso, a ordem e a transgressão, circulantes no espaço escolar a partir dos modos de gerir-se a vida institucional.

Sei que muitas são as possibilidades teóricas que se apresentam para tal e, sem sombra de dúvida, as mesmas trazem contribuições à finalidade de interpretação dos fenômenos em questão, porém, dentre as tantas teorias disponíveis, a bacía semântica que fundamenta as investigações científicas por mim realizadas assenta-se no “Paradigma da Complexidade”, do autor já mencionado, Edgar Morin (1979, 1982, 2005), e na “Sociologia da Superfície” de Michel Maffesoli (1981, 1985, 1987a, 1987b, 1991, 1998, 2005a, 2005b). Minha opção teórica se dá à medida que o primeiro autor busca, num quadro epistemológico ampliado, o exercício recursivo diante dos fenômenos; e o segundo autor nos remete a uma sociologia do cotidiano que possibilita compreender nuances residuais dos fatos em si, de modo a percebê-los e reinterpretá-los a partir de um novo olhar atento e reencantado.

Este esforço de reinterpretação traduz-se numa tentativa de fugir a uma lógica que se move regida pela simplificação de seus princípios e pela generalização de suas leis, porque é redutiva e disjuntiva ao descartar a desordem, o caos, o singular e a subjetividade, a diferença, o não racional, o não lógico, o que não se quantifica e o que não se controla, ou não se prevê (MORIN, 1982).

Ancoro-me, assim, numa perspectiva teórico-metodológica, poeticamente reencantada, que permite ir do todo à parte e a ele voltar, porque se insere numa “razão cultural” (SANCHEZ TEIXEIRA, 1992, 1994, 2006) que abarca a sombra do fenômeno e ao mesmo tempo a sua luz, o seu lado patente e o seu lado latente (MAFFESOLI, 1985), bem como as práticas simbólicas basais estruturantes da vida cotidiana.

Com um olhar complexificado para a estrutura das organizações sociais (SANCHEZ TEIXEIRA, 1992) e, diferentemente da “razão técnica” que reduz o poder da gestão institucional a uma categoria política, deve-se partir de uma “razão cultural”, na qual é possível entender a gestão das instituições educativas enquanto categoria existencial, que abraça o determinado e o indeterminado numa relação de circularidade entre si e a mediação simbólica que organiza o real. Dentro deste processo, a vida é compreendida enquanto espaço da diferença e ao mesmo tempo da identidade, porque constitui um resultado de evolução das formas de organização dos grupos que constroem a arquitetura da instituição. Já nos casos que se referem à exclusão e suas representações, a instituição cria a imagem do “outro”, do excluído, para que se possa reforçar a manutenção do que considera o papel ideal. A representação estereotipada do “ser ideal” serve como justificativa para a exclusão. Assim, para uma gestão educativa, dada a partir de uma razão cultural, torna-se nuclear iluminar o universo cultural dos excluídos, a fim de que seja reconsiderado o universo das práticas educativas não mais como um simples reflexo das ingerências de classes dominantes, mas como uma circulação de influências recíprocas entre elas. Assim, tentando compreender estas múltiplas faces que compõem a vida cotidiana das organizações, Michel Maffesoli (1985) nos lembra que, por um lado, pode existir a crença em um “Projeto” macro-estrutural, próprio das grandes ideologias voltadas à ordem, ao progresso e aos modelos constituídos a partir de verdades absolutas. Por outro lado, o autor indica que em alguns grupos a afinidade entre seus membros estabelece-se a partir do amor ao ócio, do presenteísmo, da ausência de “Projeto”, da idolatria do corpo, do orgasmo, do nomadismo, do lúdico, da provisoriedade da ordem e da verdade, do culto do “aqui e agora”. Maffesoli (1985) entende que as mais variadas mentalidades aí presentes, que dão corpo à moldura destes cenários de paixões, servem tanto às modalidades revestidas de autoritarismos gestados pelos grupos sociais controladores do poder, quanto às modulações que implicam na desconstrução de códigos sociais rígidos. Assim, num entrelaçamento de opostos, para a potência que promove “a violência

dos poderes instituídos”, ou seja, a “violência totalitária”, temos o seu contrário, e não menos violento, a potência instituinte que é a “violência útil”, “anômica”, “fundadora”, aquela que inventa leis, ainda que transitórias e efêmeras. Amalgamada à “violência anômica”, encontramos a “violência banal” que se traduz na “resistência de massa”, na sua “moleza” e nas pequenas resistências cotidianas, vivenciadas através dos sistemas “de duplicidade” que os pequenos grupos encontram para preservar suas identidades culturais. No jogo de forças, o fenômeno deve ser entendido dentro de uma perspectiva de circularidade, que vai e, recursivamente, retorna em gradações diversas. Desta maneira, os antagonismos não são suprimidos, mas ordenados de modo a manter o pluralismo através do qual se captam a ambiguidade, o múltiplo e a provisoriade que constituem o tecido da vida cotidiana. Para Maffesoli (1985, p.19), o “[...] excesso é a necessidade irreprimível que o homem tem de se dizer inteiramente aqui e agora, protegendo-se da dominação”.

Fundada em tais pressupostos teórico-metodológicos e devido à temática que me apaixona – a gestão da instituição educativa e a recolha de pistas para a constituição de uma educação sensível -, penso que abraçar a alteridade e a diferença como parte dos fenômenos implicará em assumir-se uma concepção ampliada de ciência e gestão educativa não mais meramente reprodutora, porque trará consigo a potência para o enfrentamento do excluir e do estereotipar, a ser promovida a partir da circulação de estilos de criatividade e inventividade oriundos das ações organizativas da vida escolar cotidiana.

Referências

- ITMAN MONTEIRO, S. A. *Luzes, sombras e crepúsculos nas vivências cotidianas de duas escolas de primeiro grau: sucessos, fracassos, evasões, exclusões*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1996.
- _____. Tentando compreender Prometeu e Dionísio na mira da violência. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 47, p. 67-80, 1998.
- _____. Cultura e educação: imaginário e inclusão social. *Cadernos de Educação: EDUNIC*, Cuiabá, v. 6, n. 1, p. 76-93, 2002.

_____. Cultura e educação: a poética do solo no imaginário da violência. In: SANCHEZ TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S. (Org.). *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertextos, 2004. p. 57-71.

_____. Cultura escolar e imaginário. In: SOUZA, R. F; VALDEMARIN, V. (Org.). *A cultura escolar em debate*: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 141-158.

_____. Culturas contemporâneas, diversidad y educación. In: HEREDER, E. S.; BRIS, M. M. (Org.). *Educación y sociedad global*: demandas y aportaciones. Alcalá de Henares: Ed. Universidad de Alcalá, 2007. p. 69-83.

MAFFESOLI, M. *A violência totalitária*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *A conquista do presente*. Tradução de Márcia Sá Cavalcanti. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

_____. *Dinâmica da violência*. São Paulo: Biblioteca Vértice, 1987a.

_____. *O tempo das tribos*: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987b.

_____. A ética pós-moderna. Tradução de Maria Cecília Sanchez Teixeira. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 194-202, 1991.

_____. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *A sombra de Dioniso*: contribuição à uma sociologia da orgia. São Paulo: Zouk, 2005a.

_____. *A transfiguração do político*. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, E. *O enigma do homem*: para uma nova antropologia. 2. Ed. Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Science avec conscience*. Paris. Arthème Fayard, 1982.

_____. *O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SANCHEZ TEIXEIRA, M. C. Escola: exclusão e representação: notas para uma reflexão. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 20-32, 1992.

_____. *Imaginário, cultura e educação*: um estudo sócio-antropológico de alunos de escolas de primeiro grau. 1994. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1994.

_____. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 215-227, 2006.

SOUZA SANTOS, B. *A ética pós-moderna*. São Paulo, set. 1995. 56p. Conferência realizada na ECA/USP, São Paulo. Texto para fins didáticos. Não publicado.

AVALIAÇÃO, GESTÃO E O CENÁRIO DE NOVAS POSSIBILIDADES E NOVOS DEBATES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Maria Cecília Cerminaro

A luta por uma escola para todos somente poderá ser conseqüente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. Além de conteúdo, a escola deve ensinar novas relações com as pessoas e com a natureza. Mais do que nunca, temos que saber ler as medidas que estão sendo propostas, usando um instrumental teórico que nos permita desvelar as reais intenções e as práticas das atuais políticas públicas e armar a resistência. O neoliberalismo e suas 'teorias' educacionais passarão – ainda que nos reste muita luta.

(Freitas, 2002, p.32.)

Não podemos iniciar um debate acerca da educação pública e suas novas perspectivas sem que antes a compreendamos no contexto da globalização neoliberal em que estamos imersos neste início do século XXI. De acordo com Marrach (1996) no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança; e, além disso, à escola são atribuídas três objetivos: atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa; tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários; e fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado. “O neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de mero consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação” (Gadotti, 2007,

p. 9). Ao projetarmos nossas expectativas em novas possibilidades para a educação pública, opomo-nos a tal perspectiva, defendendo uma concepção emancipadora da educação, concepção esta que respeita as diferenças entre as pessoas e convive com elas. Ainda de acordo com Gadotti (2007), a mercantilização da educação constitui-se em um dos desafios mais decisivos a história atual, porque ela sobrevaloriza o econômico em detrimento do humano, e somente uma educação emancipadora poderá inverter esta lógica através da formação para a consciência crítica e para a desalienação.

A instituição escolar, por sua vez, é uma invenção histórica recente, remontando, de acordo com Canário (2006) “aos alvares da modernidade”. O mesmo autor nos diz que a forma histórica como conhecemos a escola hoje correspondeu à transição de um modelo baseado na relação dual entre um mestre e um discípulo, para um modelo em que um mestre ensina simultaneamente muitos alunos. “Essa modalidade de organização representou uma invenção prodigiosa, que permite, de maneira deliberada e sistemática, o acesso rápido e democratizado a um patrimônio universal de saberes” (Canário, 2006, p. 9). Diante deste fato, podemos elucidar um dos grandes problemas que se apresentam à escola pública: ela foi concebida para ensinar grupos homogêneos, e deparando-se com o acesso democratizado ao ensino, vê-se diante do desafio de ensinar a crescente heterogeneidade dos públicos escolares.

O nosso modelo de escola não é um modelo pensado para a educação pública, para a educação das massas, ao contrário, a escola quando surgiu e da forma como foi concebida, visava atender a um público bastante selecionado, vale dizer, as elites. Nesta perspectiva podemos inferir que a escola pública hoje é democratizada, no entanto, não é democrática, e é neste sentido de uma escola democratizada que afirmamos que ela não tem mais que trabalhar para e com a homogeneização; mas sim com a heterogeneização que nela se encontra presente nos dias atuais. De acordo com Lemes (2008) “a escola hoje, entre aquela que se tem e a que se pretende, precisa ser democratizada e inclusiva para responder, de fato, às demandas da diversidade imposta

pela atualidade. Apesar disso, encontra-se submetida ao esgotamento um modelo que não mais atende às exigências da sociedade para a formação de seus cidadãos”.

Dessa forma, a Constituição de nosso país garante que a educação básica é um direito subjetivo do cidadão, do qual nenhuma criança pode ser excluída. Até bem pouco tempo atrás, muitas delas não tinham esse direito assegurado e nem mesmo eram acolhidas na escola. O que vemos hoje em dia é um número cada vez maior de matrículas, e a questão que se coloca reside nas garantias de permanência iguais ou semelhantes às garantias de ingresso, ou seja, a cada ano garantimos o acesso (quase que universal) à educação básica, mas de quais mecanismos dispomos para garantir igualmente sua permanência e, indo mais além, o seu sucesso escolar? Diante desta questão podemos inferir que a avaliação exerce papel fundamental no processo, no entanto, ao contrário daquilo que almejamos, o fluxo segue em direção à garantia dos privilégios dos grupos que detém o poder econômico e político. Assim, de acordo com Lüdke (2005) no interior das escolas, os mecanismos mantenedores dos antigos privilégios insinuam-se sob diferentes formas, de modo sub-reptício, servindo-se, muitas vezes, dos mecanismos de avaliação.

A avaliação que ocorre dentro dos espaços de formação possui múltiplas facetas, inúmeros significados, mostrando-se de variadas formas, podendo cumprir ou ocultar finalidades diversas. Dessa forma, se faz necessário compreendê-la como uma categoria do processo pedagógico que necessita ser considerada no conjunto do funcionamento escolar, que não pode ser estudada simplesmente como uma questão técnica e fragmentada.

A ambivalência do papel da avaliação na escola tal qual a conhecemos nos dias de hoje, foi elucidada por Lüdke (2005), quando nos diz que a instituição escolar desempenha um duplo e contraditório papel: o de introduzir e acompanhar seus alunos na integração a uma cultura própria da sociedade na qual está inserida; e ao mesmo tempo, orientar o processo de seleção e encaminhamento de cada um de

les para funções diferentes, mas igualmente necessárias à manutenção da sociedade. Os mecanismos de avaliação, por sua vez, desempenham papel fundamental nesse trabalho de seleção, por vezes com consequências drásticas, determinando até mesmo a exclusão dos sujeitos visados. De maneira geral, este é o papel mais visível da avaliação no cenário escolar, no entanto; o outro, embora nem sempre seja tão efetivo e bem menos visível, é tão importante quanto o primeiro: o de auxiliar na função de integração à cultura da sociedade.

Quando nos dedicamos a pensar a questão da educação pública, pautados na perspectiva de que este campo, no cenário atual, apresenta sim novas possibilidades de debates e ações; precisamos definir, a priori, qual das funções da avaliação procuraremos seguir: a da integração ou da seleção. Diante disso, acreditamos que o momento não reclama um número cada vez maior de denúncias, estas estão postas há tempos, quer seja no que se refere à estrutura organizacional das escolas no tempo presente, quer seja à questão da avaliação que ocorre dentro destes espaços. Para além das denúncias, o cenário educacional necessita de perspectivas de ações, de possibilidades de mudanças significativas e eficazes, que venham a contribuir para com a formação crítica de toda esta heterogeneidade que se faz presente em seu interior nos dias atuais. Assim procedendo, assumiremos a história como possibilidade e não como fatalidade.

Dubet (2004) nos contempla com sua percepção de uma clara função precípua da escola, enquanto agência formadora, não somente de mentes repletas de informações e conhecimentos, mas de sujeitos completos, dotados de valores, atitudes, comportamentos; enfim, qualificações que constituem os recursos básicos para a vida em comum dos cidadãos de uma determinada sociedade, não importando sua origem social, étnica, regional, cultural, etc.. Também, não importando seu desempenho em tarefas escolares específicas, que podem ou não estar vinculadas essencialmente a esses recursos básicos, mas que não podem se tornar decisivas para o julgamento e a classificação dos alunos envolvidos como ganhadores ou perdedores. Se realmente desejarmos que a escola seja essa agência formadora de todos, especialmente

daqueles cujas famílias não possuem os recursos sociais e culturais necessários para a formação do sujeito cidadão, devemos ter este desafio como norte enquanto educadores.

Canário (2006), ao procurar resposta à indagação “O que fazer à escola?”, nos diz que:

um dos caminhos mais promissores para transformar positivamente a escola é torná-la um conjunto de recursos materiais e humanos plurifuncionais aberto a uma utilização intensiva por parte de públicos e parceiros diversos, empenhados em desenvolver múltiplas atividades de aprendizagem. O pressuposto é de que a escola entendida como um ‘coletivo inteligente’, precisa aprender a partir de experiências educativas não-escolares. O objetivo seria que cada escola pudesse transformar-se em um centro de educação permanente, profundamente enraizada no contexto local e capaz de fazer interagir múltiplos tipos de aprendentes (Canário, 2006, p. 11).

Necessitamos, ainda, inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação, negando sua modalidade hierarquizada em uma estrutura de mando e subordinação (Gadotti, 2007). A escola necessita ser repensada, em suas formas e finalidades para que possamos, enfim, oferecer uma educação emancipadora que seja capaz de inverter a lógica da mercantilização através de uma formação crítica, com vistas à desalienação dos cidadãos.

Enfim, qual seria o papel da avaliação e da gestão neste complexo cenário que se apresenta? Nos últimos anos, sobretudo na última década, uma série de mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem está ocorrendo, resultando em importantes repercussões no campo das práticas avaliativas. Algumas propostas surgem com um caráter inovador e voltam sua atenção para o processo de ensino-aprendizagem como um todo; dessa forma, trabalhar com avaliação é importante no sentido de que a entendamos vinculada a uma prática educacional mobilizadora para pais, alunos e professores.

A alternativa a esta concepção pode estar numa avaliação que, em detrimento a medir ou julgar, se preocupe em formar melhor. Ou ainda, que agreguem à medição, primeira etapa da avaliação, algum outro sentido de modo a produzir efeitos educativos. Um conceito de avaliação que implique a defesa de que se passe a valorizar outras esferas importantes do processo de ensino-aprendizagem, como a relação de parceria autônoma entre aluno e professor na construção do conhecimento e, dessa forma, deixando de priorizar o único aspecto considerado pela avaliação somativa tradicional: a atribuição de um “juízo de valor” ao conhecimento do aluno. Neste contexto, a avaliação que se almeja não tem como objetivo selecionar ou classificar; fundamenta-se ao contrário, nos processos de aprendizagem que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Este enfoque tem um princípio fundamental: deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação ao processo ensino-aprendizagem como um todo. Esse tipo de avaliação deve, antes de tudo, fugir às formas tradicionais de avaliação que visam, sobretudo, à aprovação e reprovação.

A avaliação enquanto um instrumento de gestão tem seu foco nos procedimentos adotados, fornecendo informações que propiciam a regulação do sistema; desta forma, o enfoque centra-se em avaliar o conjunto em processo e não mais o desempenho. A inexistência da avaliação no paradigma sistêmico condena o sistema ao fracasso, uma vez que, este necessita de regulação.

A articulação entre avaliação e organização do trabalho pedagógico é bastante estreita, uma vez que, aquela primeira é categoria constitutiva da segunda, a mantém no andamento que se deseja, através de revisões de percurso contínuas, oferecendo elementos para a análise de sua conclusão. Assim, a categoria “avaliação” norteia a organização do trabalho pedagógico, sendo aliada de alunos, professores e gestores, tendo como propósito identificar e analisar o que foi aprendido e o que não foi, para que se reorganize o trabalho de modo que a aprendizagem ocorra. A expressão “trabalho pedagógico” não deve ser entendida como “processo ensino-aprendizagem”, em que apenas o professor

ensina e apenas o aluno aprende; deve, ao contrário, referir-se ao trabalho desenvolvido pela escola/instituição como um todo, e ao trabalho realizado nos diversos espaços de aprendizagem, por meio da interação de professores e alunos. Desta forma, constrói-se um trabalho cuja responsabilidade todos participam.

O desafio de se construir uma prática avaliativa que efetivamente sirva ao desenvolvimento do processo de formação escolar do aluno e ao trabalho pedagógico, deve ter como referência a adoção de práticas avaliativas articuladas a um trabalho pedagógico baseado na reflexão, construção, criatividade, parceria, e autonomia; princípios estes que se referem tanto ao trabalho do aluno quanto ao do professor (Villas Boas, 2004), e necessitam ser explicitados no projeto político pedagógico. Falar da construção do projeto pedagógico é falar de planejamento no contexto de um processo participativo, no qual o passo inicial é a elaboração do marco referencial, sendo este a luz que deverá iluminar o fazer das demais etapas.

Para que a avaliação ocupe espaços, tempos e formas relevantes do ponto de vista reflexivo, dialógico e criador no processo de formação escolar, suas atividades específicas devem ser pertinentes, adequadas e, sobretudo, significativas para não somente interessarem, mas também desafiar os alunos a mostrar suas aprendizagens construídas e, para, além disso, avançarem no processo de construção do conhecimento (Hadji, 2001).

A avaliação, entendida e praticada desta forma, como um instrumento de gestão, estará servindo a favor de uma nova concepção de educação pública, concepção esta que, vale reforçar, será emancipadora, visando à formação de cidadãos críticos. Para isso é preciso que a escola disponha das condições indispensáveis postas a serviço de uma equipe integrada de pais, professores, gestores e funcionários, empenhados nesta tarefa comum de uma formação crítica dos cidadãos; empregando, com este fim, todos os recursos disponíveis, inclusive os da avaliação. Como nos ensina Luckesi (1995), ela é poderosa e indispensável no esforço de levantamento das dificuldades específicas de cada

aluno, e na busca dos auxílios próprios para que cada um trilhe com sucesso o caminho da aprendizagem e, porque não dizer, da emancipação, da formação crítica e da cidadania, as quais são, sim, possíveis através da escola pública.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação* – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. O prazer de aprender. In: *Pátio*. Porto Alegre: Artmed Editora, n. 39, ago./out. 2006.

DUBET, F. *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: editions du Seuil, 2004.

FREITAS, L. C. de. *A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

_____. *A internalização da exclusão*. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-328, set. 2002.

GADOTTI, M. Novas perspectivas para a educação. In: *Pátio*. Porto Alegre: Artmed Editora, n. 41, fev./abr. 2007.

HADJI, C. *Avaliação Desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto alegre: Artmed, 2001.

LANDSHEERE, G. *A pilotagem dos sistemas de educação*. Porto Edições Asa, 1997.

LEMES, S. de S. *Avaliação Educacional e Escolar: discutindo possibilidades, fundamentos e indicadores*. 2008 (mimeo).

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M. A trama da avaliação escolar. In: *Pátio*. Porto Alegre: Artmed Editora, n. 34, mai./jul. 2005.

MARRACH, S. et al. Neoliberalismo e Educação. In: *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 42-56, 1996

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 175-212.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: POSSÍVEIS DISCUSSÕES

Larissa Regina Capeloto
Claudiceia Ribeiro Ferreira

Indubitavelmente, compartilhamos a idéia real e concreta de que entre a escola que temos e a que gostaríamos de ter há uma ponte com diversificados obstáculos. Entretanto, um dos maiores obstáculos e, porque não dizer o maior, caracteriza-se pelo modelo escolar atual não atender às exigências da sociedade, a qual vive em constantes transformações e que substancialmente, almeja formar cidadãos participativos, críticos e conscientes.

Nesse contexto, segundo Lemes (2001), compreende-se que o ideal de avaliação educacional e escolar é o “ato de confronto entre idealizações e expectativas, e a situação real concretizada”. Ao pensar nas escolas brasileiras, e nos indicadores educacionais, os quais refletem a política educacional vigente e oferecem importantes informações sobre as necessidades de intervenção, segundo De Landsheere (1997), é que devemos pensar em uma avaliação séria.

A respeito da avaliação formativa Bonniol (2001, p. 243), descreve que: “a avaliação formativa ainda está na moda”; se referindo ao sistema educacional francês. A generalização da avaliação formativa perpassa por dois lados, o primeiro refere-se à sua extensão e a sua complexidade e, o segundo, à descoberta de inúmeras pistas que privilegiam o pesquisador, seja qual for o contexto institucional de avaliação, mas precipuamente no contexto escolar. Observa-se, no contexto escolar, que o problema do envolvimento dos sujeitos, de seu compromisso com as atividades de aprendizagem na escola, para Bonniol, continua sendo “uma questão não resolvida, com a qual a avaliação formativa deve contribuir para que seja resolvida” (BONNIOL, 2001, p. 243).

Importante ressaltar que Bonniol atenta para um problema muito comum na avaliação formativa: a sua concepção. A questão envolvida refere-se às muitas práticas que proliferam sob este termo. Questiona-se se são formativas ou se sempre tratam apenas da avaliação. Por conseguinte, cabe descrever do que se trata fielmente a avaliação formativa, para tanto Bonniol (2001) descreve, claramente, três funções ordenadas:

1. O reconhecimento dos acertos;
2. A percepção e o reconhecimento dos erros;
3. O reajuste das estratégias e a retificação.

Ademais, a atuação e o comportamento de um aluno constituem o objeto privilegiado da avaliação formativa, uma vez que, admitimos que o objetivo da avaliação formativa e o controle que tem como objeto os resultados dessa atuação. Desta forma, Bonniol (2001) destaca duas questões importantes que precisam ser resolvidas, são elas:

Primeira Questão: Como funciona a regulação, quais são as características de seu funcionamento que permitem não ser confundida, por exemplo, com uma retomada de outro tipo de coordenação ou de controle? Quais são suas funções específicas e suas modalidades próprias?

Segunda Questão: Como pode ser definida a atuação do aluno, seu comportamento, para que não exista confusão com os resultados pelos quais se interessa a avaliação-controle?

Para a melhor compreensão das necessidades que envolvem a avaliação formativa, Bonniol descreve que

não partimos da realidade para avaliar, mas de modelos que temos “na cabeça” ou “atrás da cabeça”, assim como não partimos da realidade para cortar um frango da forma mais adequada, mas de um modelo de frango que permitirá que encontremos as articulações e que o cortemos diferentemente de uma lingüiça (2001, p. 245).

Por conseguinte, a importância da avaliação das tarefas está no desenvolvimento dos seguintes aspectos: o objetivo da tarefa, o enunciado da tarefa, as orientações, o modo de apresentação das respostas, os critérios de avaliação; e por fim, o status dos erros. Tornam-se objetos de estudo que, segundo Bonniol, precisam passar por uma reestruturação de significados, de conceitos estigmas e de aplicabilidade.

O fundamental de todo ensino e de toda formação, afirma Bonniol (2001, p. 261):

(...) é fazer com que os campos de significação em curso de elaboração nos sujeitos em aprendizagem, necessariamente mais empíricos e cheios de lacunas que entre os professores, possam aumentar e ser escolhidos e utilizados de forma cada vez mais adaptada aos objetivos concebidos pelos professores.

Outro aspecto relevante em seu raciocínio, Bonniol (2001, p. 261) mostra que compreender uma informação é dar-lhe sentido, relacionando-a aos campos de significação já estruturados (conhecimentos teóricos e práticos); e também é “assumir sentido”, pois a informação “tem a função de transformar os campos de significação, complementando-os, aumentando sua extensão”, desenvolvendo novas coordenações entre eles; e, finalmente, é “utilizar” esta informação para agir de forma diferente e melhor. Por fim, conclui-se que os alunos compreendem melhor se souberem que é possível aprender a compreender.

Avaliação e a qualidade escolar: provas de competência mínima, testes de memorização, sucesso ou insucesso

Em relação à psicologia cognitiva e ao desenvolvimento da aprendizagem, Walberg descreve onze contributos que a avaliação escolar deveria desempenhar, são eles:

Quadro 1 Testes de rendimento.

Testes de Rendimento	
01	Medir a quantidade de conhecimentos declarativos que o aluno possui e identificar o tipo de organização que utiliza para guardá-los.
02	Medir a velocidade de execução das tarefas cognitivas. A taxa de atenção requerida pode ser manipulada, mediante a introdução de tarefas.
03	Fornecer rapidamente um feedback aos alunos e chamar a sua atenção para os erros de processo ou de conteúdo.
04	Diagnosticar o tipo de erros e as suas fontes.
05	Determinar, pela análise dos erros, o grau de adequação, de extensão e de flexibilidade dos esquemas.
06	Identificar as estratégias de resolução dos problemas.
07	Observar em que medida o aluno é capaz de variar as suas estratégias de resolução de problemas, quando não encontra as soluções diretamente.
08	Identificar as estratégias metacognitivas utilizadas pelo aluno, identificar as que o ajudam e as que não o ajudam. Há que distinguir as competências metacognitivas gerais específicas de determinado conteúdo.
09	Para avaliar a qualidade das estratégias de resolução dos problemas, ter como referência o modo como os peritos encaram o problema, elaboram e optam por um plano de resolução, e o modo como põe em ação a estratégia adaptada.
10	Avaliar a qualidade das redes semânticas.
11	Avaliar o grau de automatização das competências intelectuais.

O importante desta seleção de tributos é a conclusão que se pode estabelecer, como, por exemplo, de que há técnicas de avaliação que permitem certo conhecimento dos processos cognitivos do aluno; de que o modo de colocar as questões deve ser variado, assim como o nível de dificuldade; de que a avaliação deve ser dinâmica, pois não devemos nos contentar em observar o que os alunos são capazes de fazer, por si mesmos, num dado momento, mas também determinar até onde é que eles podem ir.

Sobre as provas de competência mínima, Bonniol (2001) apresenta um modelo possivelmente ideal, no qual as provas de avaliação de competências reais levantam grandes problemas, a começar pela quantidade de tempo que é necessária para uma observação direta satisfatória da execução de tarefas complexas como, por exemplo, a realização de experiências científicas seguidas de interpretação das mesmas. Não basta apenas uma experiência, são necessárias várias para se obter uma amostra realmente representativa, que possibilite uma avaliação do saber e do saber-fazer dos alunos com fidelidade e validade (BONNIOL, 2001, p. 158).

A questão do sucesso e insucesso estabelecida pelos exames tradicionais fica centrada no nível de sucesso que é fixado, arbitrariamente, em uma dada porcentagem, e que é ajustada em função dos resultados observados.

Entretanto, há uma preocupação maior nos processos avaliativos, nos quais, para Bonniol, a função primordial da avaliação não é classificar efetivamente os alunos, mas antes prestar informações sobre o que eles aprenderam efetivamente e sobre o que lhes falta para serem, pelo menos, minimamente competentes.

Indicadores: para além de uma tarefa ambiciosa

A partir de uma medida destinada a servir a pilotagem, um indicador é uma estatística direta e válida que dá informações sobre o estado e as mudanças de grandeza e natureza, ao longo do tempo, de um fenômeno social tido como importante. Um sistema de indicadores deverá também dar informações sobre o modo como os indicadores conjugam a sua influência, de modo a dar origem à situação e à evolução do sistema educativo.

Uma estatística é um dado quantitativo. Os indicadores são estatísticas (resultados de testes, taxas de abandono escolar, etc.). Os sistemas de pilotagem podem utilizar dados qualitativos e estatísticos.

Seria os sistemas de indicadores da educação uma tarefa ambiciosa? Em boas condições, os indicadores são o reflexo da política educativa e dão eventualmente informações sobre modificações que devem operar nesta política. Porém, devem ser consistentes, isto é, não podem ser demasiadamente sensíveis às flutuações acidentais. Nem toda estatística relativa à educação vale como indicador. Por exemplo, conhecer o número de escolas de uma região não nos diz sobre a qualidade do que se faz.

Exercer a pilotagem é mais do que acumular indicadores, ela tem necessariamente, três componentes:

1. Recolha regular de informações;
2. Avaliação destas informações;
3. Tradução em ações institucionais ou em sanções, isto é, em aprovações ou desaprovações.

Enquanto as estatísticas que se publicam habitualmente sobre educação fornecerem informações quantitativas, os indicadores ajudarão a perceber melhor o funcionamento qualitativo dos sistemas e os resultados por estes alcançados. Kaagan e Smith (1985) sublinham o importante papel que os indicadores podem desempenhar na pilotagem das reformas:

- ◆ indicar mudanças como a qualidade do ensino e os resultados obtidos pelos alunos, chamando a atenção para eventuais problemas;
- ◆ avaliar a influência dos esforços de reforma;
- ◆ desenvolver esforços relativamente a outros países ou entidades políticas;
- ◆ chamar a atenção para estabelecimentos de ensino que devem ser objeto de melhorias;
- ◆ servir de catalisadores de novas idéias.

Para cobrir o sistema educativo as informações devem abarcar:

O que entra no sistema (recursos, qualidade dos alunos, dos professores) input



Os processos educativos (pedagogia praticada, modalidades de exames) treatment



Os produtos, o que sai do sistema (aquisições escolares, números de diplomados) output

Antes da importância dada aos indicadores educacionais, os indicadores sociais destinados a avaliar os efeitos da prosperidade econômica dos anos sessenta sobre a qualidade de vida e sobre o progresso da equidade, suscitaram um interesse considerável. Porém, o entusiasmo sucedeu rapidamente a desilusão. Não havia planificação nem decisões que pudessem se apoiar em bases seguras, pois:

- ◆ os indicadores devem ser definidos de maneira simples e operativa;
- ◆ deve-se evitar misturar medidas dispares num indicador global que pretenda representar o produto da educação;
- ◆ os indicadores podem revelar problemas, mas não fornecer soluções;
- ◆ interpretação dos indicadores suam importância;
- ◆ é importante que os indicadores ajudem a formular a política educativa.

Por fim, é necessário existir um modelo coerente de funcionamento do sistema educativo para decidir quais os indicadores devem ser eleitos. Esta escolha determina, em grande parte, as informações que o sistema educativo irá fornecer. Os modelos serão sempre orientados

de acordo com uma perspectiva epistemológica particular (econômica, sociológica) do sistema educativo.

No que se diz respeito ao número ideal de indicadores, é preciso não perder de vista que os mesmos

não dizem tudo o que respeita à educação. Permitem apenas entrever as grandes linhas de determinada situação. O grau de generalidade pode dissimular situações muito diferentes existentes nos subgrupos. Eis a razão por que os indicadores devem poder ser decompostos, a fim de haver possibilidade de examinar as subpopulações (WYATT, 1991).

Considerações finais

As reflexões em torno dos problemas que se colocam por vezes difíceis a propósito dos indicadores apresentam-se em:

- a) dificuldade de um acordo sobre as finalidades da educação e sobre os objetivos a atingir;
- b) utilização apropriada dos dados;
- c) comparabilidade dos valores obtidos na mediação do rendimento escolar.

O questionamento que se aplica à pilotagem caracteriza-se sobre a perda da autonomia dos professores. A respeito deste assunto, Bonniol (2001) cita o questionamento de Porter (1988, p. 47), no qual

a introdução da pilotagem faz pender a balança a favor dos partidários de um controle central do que é ensinado, do modo de fazer, por quem e para quem. Deste modo, não estaremos a opor-nos à tão desejada descentralização e, em particular, à responsabilização dos professores e aos projetos de escola? Serão dois fenômenos incompatíveis?

A resposta deste questionamento, segundo Bonniol apresenta-se em:

Não nos parece que assim seja, desde que os professores sejam associados à concepção e escolha dos indicadores e que a sua formação lhe permita agir, não garante uma melhoria da educação. A participação dos professores no desenvolvimento dos indicadores poderá dar origem a indicadores que retificam o denominador comum mais baixo da prática pedagógica na ocasião.

Assim, conclui-se que, em contrapartida, a existência de indicadores de grande qualidade pode favorecer a melhoria do estatuto dos professores:

Um bom sistema de indicadores pode ser uma arma política para os professores permitindo-lhes dar força à sua profissão, pois os indicadores não servem, apenas, para a pilotagem da prática pedagógica, também a influenciam (p.47).

Referências Bibliográficas

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Trad. Claudia Achilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DE LANDSHEERE, Gilbert de. *A pilotagem dos sistemas de educação*. Edições ASA: Cidade do Porto, 1997.

LEMES, Sebastião de Souza. *A avaliação educacional e escolar: possibilidades para uma dimensão formuladora de políticas públicas na educação nacional*. In: Cadernos de Educação. Julho/Dezembro, (Laboratório Editorial FCL/Araraquara), Araraquara, SP: 2001.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ana Paula Oliveira Rescia
Maria Cristina R. B. O'Reilly

Introdução

A avaliação sempre foi comumente entendida como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano, com a qual frequentemente analisamos e julgamos a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente, e as situações das quais participamos.

Estas características assistemáticas e espontâneas da avaliação devem ceder espaço, no cenário educacional, ao caráter deliberado e sistematizado necessário a esta prática, apoiando-se em pressupostos que podem variar em complexidade; todavia, que estejam voltados para qualidade do ensino, da aprendizagem, da gestão da escola e dos sistemas de ensino.

Desta forma, o presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma reflexão acerca do tema “avaliação”, no sentido de entendê-la como uma prática possível de desvelar à gestão escolar e ao sistema de ensino as suas fragilidades e potencialidades, a fim de “operacionalizar procedimentos” que lhes possibilitem evoluir (LEMES, 2001, p. 112). Além disso, pretende-se discutir o papel do livre-mercado e a manutenção das funções do Estado com seus mecanismos de avaliação (pilagem), a partir de referenciais teóricos.

Apesar de sua importância, é praticamente impossível darmos conta, neste momento, de todas as dimensões da avaliação, pois muitos são os conceitos que a identificam e os âmbitos nos quais se aplica; além de ser concebida e praticada de diversas maneiras e ser um campo bastante complexo e polêmico.

Por isso, optamos por abordar considerações acerca da avaliação educacional como instrumento de reflexão sobre a realidade social. Neste sentido, destacamos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e a sua ação; além de discorrer sobre a ação avaliativa.

Concepções e papel do estado

Apesar de o Estado ser considerado um elemento chave na análise das políticas educativas, na visão de muitos autores ele tem apresentado postura linear na interlocução com estas políticas, de modo a tornar suas ações muito mais executivas do que ideológicas e susceptíveis à problematização.

Para Tadeu da Silva, citado por Afonso (2000, p. 95), “a ausência de uma teorização sobre as conexões entre Estado e educação é tanto mais inexplicável quanto esta conexão é exatamente um dos fatos mais notáveis a respeito da educação moderna”.

São discutidas por vários autores¹ diversas concepções de Estado e de seu papel na educação; entretanto, o essencial em todas é o fato de que utilizam por critério o modo como se concebe e justifica a relação (de identidade ou de autonomia) do Estado com a sociedade. As teorias pluralistas “tendem a recusar quaisquer limitações estruturais sobre o processo de elaboração das políticas”, enquanto que as “teorias da sociologia crítica atribuem um papel fundamental ao conceito de autonomia relativa, precisamente para reconhecer uma determinação estrutural ou uma delimitação estrutural face às políticas” (STOER apud AFONSO, 2000, p. 96).

No que tange às políticas de educação e formação, Offe citado por Afonso (2000) defende que elas visam, essencialmente, a criação de condições propícias à efetivação de relações de troca ou intercâmbio capitalistas; a fim de aumentar as probabilidades dos trabalhado-

1. Dentre eles: Carnoy e Levin, 1983; Claus Offe, 1984; Hall, 1984; Storer, 1994.

res serem empregados pelos capitalistas, dando a estes, simultaneamente, maiores oportunidades de acumular capital.

Apesar das críticas por parte de muitos autores à teoria de Offe, é inegável que suas reflexões vêm contribuindo para a compreensão do Estado e seu modo de funcionamento nas sociedades capitalistas, como condições indispensáveis para problematizar a função da escola e da educação.

Embora seja a representação social a mais freqüente, o Estado não é sinônimo de governo. Para Dale, citado por Afonso (2000), reduzi-lo aos órgãos que compõem o governo, significa reduzir o todo que pode ser considerado, tão só, a sua parte ativa mais visível. Representa, segundo Torres, citado por Afonso (2000, p. 99), um “pacto de dominação social” do qual participam as classes sociais e, simultaneamente, como “uma entidade administrativa auto-regulada; isto é, um conjunto de instituições, rotinas organizacionais, leis e, sobretudo, burocracia, que é responsável por implementar esse pacto de dominação”.

Deste modo, o Estado está longe de poder ser conceituado como um todo monolítico, que desconsidera as diferenças existentes entre/e no interior dos vários aparelhos estatais, a cerca de como se devem estabelecer as prioridades, não somente face às solicitações ou exigências que lhe recaem; mas, sobretudo, considerando a capacidade de satisfazê-las (DALE apud AFONSO, 1989).

Perceber algumas modificações recentes na natureza do Estado a partir de uma perspectiva diacrônica, a forma como este lida atualmente com as solicitações e exigências econômicas e sociais é, pelo menos em parte, uma consequência das alterações que ocorreram na passagem da fase do capitalismo competitivo liberal (limitado à criação de condições gerais para o funcionamento da economia), para a fase do capitalismo monopolista (ligado mais diretamente à produção).

Nesta última, são produzidas mudanças fundamentais cujas relações entre o político e o econômico, entre o Estado e a sociedade, estabelecem-se a partir de pressupostos ligados à interrelação. É isto que

significa e supõe a aparição do Estado-providência, que busca preservar a necessidade de apoio ao *processo* de acumulação, a necessidade de garantir o contexto adequado à contínua expansão deste processo, e a necessidade de legitimação do modo capitalista de produção.

Em muitos países nos anos oitenta, a crítica a este modelo de Estado estava embasada nas estratégias econômicas e políticas que visavam à revalorização do mercado, a reformulação das relações do Estado com o setor privado, a adoção de novos modelos de gestão pública preocupados com a eficácia, eficiência e a redefinição dos modelos sociais.

Diante das avaliações pouco consensuais deste modelo – uns defendem sua resistência; outros que a questão da reversibilidade não foi resolvida; ou ainda outros acham que ele vai continuar, mas deverá ser reconstruído com o mínimo de burocracia. É de Habermas a afirmativa de que, apesar dos muitos problemas e contradições que são inerentes ao Estado-providência:

[...] a falta de opções substitutivas e, inclusive, a irreversibilidade de algumas estruturas de compromisso pelas quais foi necessário lutar, situam-se perante o dilema de que o capitalismo avançado não pode viver sem o Estado social, nem tão-pouco pode fazê-lo com ele (HABERMAS apud AFONSO, 2000 p. 104).

Ao analisar as tendências da crise específica do sistema capitalista, Habermas sugere quatro possíveis tendências: a econômica, a de racionalidade, a de legitimação e a crise de motivação. É sabido que o capitalismo sofre periodicamente crises de acumulação econômica.

A reação exige que se assumam tarefas de apoio a este processo, tarefas estas que permitam a dissimulação, uma vez que não são compatíveis com a procura de consentimento ou de “lealdade das massas”. Na visão do autor, esta constitui o *input* do sistema político, que corresponde a um *output*: “decisões administrativas soberanamente executadas”. Em ambos os pontos do sistema político as crises podem se manifestar; ao *output*, pode-se falar de uma crise de racionalidade, que

representa a incapacidade do sistema administrativo de dar conta com sucesso dos imperativos do sistema econômico. Ao *input* pode-se falar de uma crise de legitimação que se estabelece quando o sistema político não pode mais contar com o nível indispensável de lealdade das massas. Uma vez que o sistema sócio-cultural recebe o *input* dos sistemas político e econômico, as crises próprias deste sistema serão sempre crises de *output*.

Referindo-se à educação, fica evidenciado que com estes elementos ameaçados pelo processo de crescente racionalização social e de revitalização moral, a ideologia burguesa vem se fragilizando frente ao sistema educativo, quando este cria expectativas e aspirações que não podem ser coordenadas com as oportunidades ocupacionais.

Então, sem crédito, o mercado enquanto lócus destas oportunidades desvia sua tarefa para a escola, que de acordo com Habermas, também não pode exercê-la sem antes preencher as seguintes questões relevantes: igualdade de oportunidades para admissão ao ensino superior – padrões de avaliação do desempenho escolar não discriminatórios; desenvolvimentos sincrônicos do sistema educacional e do sistema ocupacional; processo de trabalho em que se permita a avaliação de acordo com realizações susceptíveis de responsabilização individual.

Os países capitalistas centrais caracterizaram-se pela emergência das políticas da chamada nova direita, a qual delimitou uma combinação de defesa da livre economia de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado de tradição conservadora:

[...] para os neoliberais a ênfase é sempre na liberdade de escolha, no indivíduo, no mercado, no governo mínimo e no *laissez-faire*; enquanto que os neoconservadores dão prioridade a idéias como o autoritarismo social, à sociedade disciplinada, à hierarquia e subordinação, à nação e o governo (CHITTY apud AFONSO, 2000, p. 117).

As tensões decorrentes desta fórmula de política que exige um Estado limitado e ao mesmo tempo forte produziram um desequilíbrio

importante em função do Estado e em prejuízo do livre-mercado. Tal fato significa basicamente que “embora o neoliberalismo possa ser considerado como uma doutrina que prega o Estado autolimitador, ele tem se tornado mais “poderoso” sob as políticas neoliberais de mercado”.

O mercado não ressurgiu como um processo espontâneo, completamente fora do âmbito do Estado, mas como um sistema promovido e controlado em grande parte por este mesmo Estado. Surge assim o que muitos autores denominam de sistemas de “quase-mercado” (CHITTY apud AFONSO, 2000).

Em relação à educação, o termo mercado representa para Roger Dale, citado por Afonso (2000), a implementação de mecanismos de “liberação” no interior do sistema educativo, ou a introdução de elementos de “quase-mercado”. São as novas formas de combinação de financiamento, fornecimento e regulação da educação, diferentes das tradicionais exclusivamente assumidas pelo Estado. “[...] o mercado em educação não é o mercado clássico da concorrência perfeita, mas um mercado cuidadosamente regulado e com controles rígidos” (RANSON citado por AFONSO, 2000 p. 116).

É esta combinação específica de regulação que explica o aumento de controle sobre as escolas, especificamente a introdução de currículos e exames nacionais, acompanhados de mecanismos de publicação dos resultados e, conseqüentemente, a abertura de espaços para pressões competitivas no sistema educativo.

Ao tratar dos mecanismos de regulação² Oliveira (2005) afirma que a avaliação de sistemas de ensino, nos moldes em que se apresenta, é uma decorrência da nova relação entre o Estado e as políticas educacionais estabelecidas a partir da década de 1990. Com a deflagração das reformas pautadas em medidas de descentralização, de autonomia das escolas, de focalização dos investimentos e de avaliação, surgiram

2. O conceito de regulação é passível de diferentes significados, dependendo do quadro teórico e linguístico em que se apresenta. A definição extraída do Larousse indica regulação como o ajustamento da ação a determinadas finalidades na forma de regras e normas previamente definidas.

medidas embasadas no discurso da eficiência na gestão do ensino e de seus recursos. Assim compreende:

[...] o ciclo de reformas empreendidas nos sistemas de descentralização em diversos países fez emergir um novo modelo de regulação de políticas educativas amparado na descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados (OLIVEIRA, 2005, p.1).

São estes os valores carreados pela lógica do mercado que continuam sendo viabilizados pelas políticas públicas e administrativas, com ênfase genérica à avaliação dos resultados e a conseqüente desvalorização da avaliação dos processos; independentemente da natureza e fins específicos das organizações ou instituições públicas. Eis que surge a avaliação estandardizada criterial, a qual visa ao controle de objetivos previamente definidos por meio da mudança gradualmente apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas, que tanto promove a expansão do Estado como a do mercado.

Assim, Afonso (2000, p. 120) conclui que:

[...] se é verdade que emergiu o *Estado-avaliador* também é verdade que as mudanças nas políticas avaliativas foram igualmente marcadas pela introdução de mecanismos de mercado. Por isso, neste contexto politicamente ambivalente, e neste período específico que analisamos, o controle sobre os resultados escolares não foi subordinado, nem se restringiu a uma mera lógica burocrática – o que tornou a atuação do Estado neste campo claramente distinta das estratégias adotadas em outras épocas e em outros contextos históricos, explicando-se também por aí as especificidades contemporâneas.

As ações do estado brasileiro

O Estado brasileiro vem implementando ações avaliativas fundadas em princípios e objetivos vinculados aos interesses sociais da Edu-

cação Superior – o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Por conta desta política, a avaliação institucional passa a representar o instrumento central de organização do trabalho pedagógico e científico, no sentido técnico e formativo, bem como das atividades mais diretamente ligadas aos compromissos sociais da instituição; tanto em sua dimensão interna, quanto na externa.

Ainda, é o embasamento dos objetivos na análise do desenvolvimento do ensino (relação teoria e prática); da formação profissional e cidadã; do destino profissional e social dos estudantes; assim como da adequação dos critérios de aprovação e promoção dos cursos e dos professores na carreira docente.

Vinculados às funções de regulação e auto-regulação, tais processos avaliativos são básicos e obrigatórios para que as instituições se integrem formalmente ao sistema de educação superior, e cumpram as exigências necessárias para a autorização de funcionamento, credenciamento, recredenciamento, transformações e demais procedimentos legais. Tomada do ponto de vista da gestão, a avaliação enquanto instrumento de processo supõe que a regulação atue na recomposição do papel do Estado, e na alteração dos seus modos de intervenção governativa (BARROSO apud ANDRADE, 2006).

Para que aconteça a sua viabilização são propostos recursos metodológicos quantitativos e qualitativos, num processo a ser desenvolvido primeiramente em cada instituição de ensino superior por meio de autoavaliação, para depois ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação, tais como: Avaliação Externa organizada da Conaes – Metaavaliação: retroalimentação do sistema.

De acordo com o documento SINAES – da Concepção à Regulação – INEP/Brasília/2007, o desenvolvimento dos processos formativos e as dinâmicas artísticas, científicas e tecnológicas de cada área do conhecimento serão avaliados mediante processo denominado Paidéia. Este prioriza a integração não só do conhecimento construído, mas também das dinâmicas e dos valores agregados em cada uma delas.

Assim, o Paidéia preocupa-se com as dinâmicas da formação, do desenvolvimento e da inovação em cada área, considerando a interdisciplinaridade, as relações, o significado social desta formação; o valor público do conhecimento e seus avanços na perspectiva da formação continuada.

Eis o que os autores o consideram como distinção entre a regulação e a emancipação, que garante os interesses governamentais e do mercado por meio da avaliação. Como forma de resgatar a escola democrática, suscita a publicação de resultados e a implementação da avaliação formativa (BASTOS, 2001)

Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 14) a educação superior:

[...] como também a de qualquer outro nível, está intimamente articulada com os grandes movimentos da sociedade. Não há nenhuma transformação educacional que não implique simultaneamente alguma mudança social, pois são dimensões do mesmo fenômeno. Também não há nenhuma transformação importante da educação que não se valha da avaliação [...].

Neste sentido recorreremos ao documento do SINAES (2003), que aponta que este sistema de avaliação do ensino superior é um instrumento para o planejamento e a intervenção do Estado, visando à melhoria do sistema de ensino e do desempenho dos alunos.

Segundo Landsheere (1997 p. 36), é o sistema de pilotagem que permite tratar os resultados como indicadores situacionais e oferecer inúmeras possibilidades de análises para os que deles se utilizam: “Em boas condições, os indicadores são o reflexo da política educativa e dão, eventualmente, informações sobre modificações a operar nessa mesma política”.

Sobre a avaliação escolar, sabe-se que ao longo de sua trajetória histórica ela foi concebida como forma de punição e classificação do indivíduo. Somente a partir do avanço reflexivo e crítico que se iniciou no final do século XX, houve a compreensão de que as práticas tradi-

cionais só contribuíam para o fracasso escolar, não permitindo a apropriação do conhecimento e a emancipação do sujeito na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

As formas arcaicas de avaliação devem ser superadas, em busca da reconstrução da ação avaliativa, fundamentada em uma perspectiva emancipatória; todavia, é importante ressaltar que a avaliação se constitui há muito tempo num sério problema educacional e, em função do avanço da reflexão crítica, ela vem sendo objeto de constantes estudos e reflexões.

Nos últimos anos, tem se analisado o papel político da avaliação, além de se criticar os estragos das práticas avaliativas classificatórias. No entanto, faltam encaminhamentos concretos a partir de uma perspectiva crítica para solucionar tal problemática. O caminho trilhado tem sido, na maioria das vezes, complicado, confuso e mal sucedido, devido às contradições existentes entre o discurso e a prática educativa. Também muitos educadores já estão conscientes da necessidade de mudança, porém encontram grandes dificuldades e obstáculos para a superação da avaliação seletiva e excludente; daí perpetua-se ações e práticas tradicionais.

A análise destas inquietações a partir do referencial teórico dos autores em questão deduz que o foco da avaliação no Brasil sempre esteve centrado na verificação da aprendizagem pelas vias da constatação. Assim sofremos pela ausência de indicadores e sistemas avaliativos capazes de subsidiar e exercer a pilotagem. É muito recente na nossa história a discussão da educação enquanto sistema³ referenciado por mecanismos de regulação; até então pautávamos as nossas iniciativas e estudos em teorias oriundas da psicologia, das organizações e das instituições, sem perceber a visão de sistema.

Neste contexto a avaliação na educação deve superar o autoritarismo e o controle social, e ser um instrumento a serviço de uma

3. Significa a troca de informações permanentes tanto para seu interior, como também para a sociedade que o contem (LEMES, 2008).

educação de qualidade e não do condicionamento e alienação do indivíduo; no qual tanto a sociedade como o Estado democrático é que vão dominar este sistema.

Assim, é imprescindível dimensionar os fatores que normalmente são conceitos abstratos, em um ou mais conjuntos de unidades de análises, passíveis de verificação e medição. Este processo é chamado de definição dos indicadores, e se fundamenta em variações dos valores das unidades de análise que permite quantificar, e em certos casos qualificar estas unidades (DE LANDSHEERE, 1997).

Considerações finais

Não tivemos, com o presente estudo, a intenção de apontar caminhos para a prática da avaliação, seja ela escolar ou educacional, e tampouco de esgotar o assunto acerca do tema.

Assim como vários autores, nossa intenção foi a de suscitar a reflexão sobre a necessidade de entender a avaliação como oferta de indicadores para o sistema de ensino, que representa o conjunto de partes inter-relacionadas, que podemos chamar de sistemas, organizados de modo a se alcançar um ou mais objetivos. É a ideia de rede significativamente ampliada que não feriu aos princípios legais, mas sim implementa suas diretrizes.⁴

A finalidade da discussão foi a de ressaltar que avaliação dos sistemas de ensino sob a ótica da gestão educacional não pode ser entendida como algo que tenha um fim em si mesmo, ou seja, sem intencionalidade de ação. A ideia foi discutir, mesmo que brevemente, a avaliação como possibilidade de favorecer a qualidade do ensino, da gestão (organização e administração da escola, projeto político pedagógico), e dos sistemas de ensino (universalização do acesso, equidade); entendendo-a na dimensão de levantamento de dados e informações sobre um processo (indi-

4. É com a atual LDB (nº 9394/1996) que se estabelece a noção de sistema para a estrutura educacional no Brasil.

cadores), para então valorizar o contexto de inserção do objeto em avaliação.

Na educação, a pilotagem opera através de uma antecipação de indicadores quantitativos e qualitativos. É neste sentido que reconhecemos a importância da mensuração quantitativa na avaliação como prática complementar à análise qualitativa; ou seja, para a prática avaliativa é preciso superar o pensamento comum de que as estatísticas (indicadores) não são fundamentais para subsidiar uma avaliação qualitativa do ensino-aprendizagem e da educação como um todo (DE LANDSHEERE, 1997).

Na realidade, tanto a pilotagem como a própria avaliação num sistema democrático devem beneficiar a igualdade de oportunidades dos cidadãos.

Em síntese, a nossa intenção se baseou na expectativa de contribuir com reflexões no sentido de superar a idéia da avaliação como controle, e entendê-la a partir da concepção de uma prática formativa e emancipatória com vistas ao fortalecimento dos sistemas por meio da gestão, além de situá-la a serviço de uma educação que esteja preocupada com a transformação social (instituinte) e não somente com a sua conservação e/ou manutenção (instituído).

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortes, 2000.
- ANDRADE, Dalila Oliveira e outra. *Regulação: a avaliação de sistemas de ensino no contexto da regulação das políticas públicas*. Educação e Revista – UFMG, Belo Horizonte, 2005.
- BASTOS, João Baptista. Resenha de “*Políticas Educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*” de Almerindo Janela Afonso. Revista Brasileira de Educação, jan-abr nº 16, 2001.
- BRASIL. Dispõe sobre o *SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 4ª ed., INEP: Brasília – DF, fevereiro de 2007.

DE LANDSHEERE, Gilbert. *A pilotagem dos sistemas de educação*. Edições ASA: Cidade do Porto – Portugal, 1997.

DIAS SOBRINHO, José. O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições. In: DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003. p.13-51.

LEMES, Sebastião de Souza. Avaliação Educacional e Escolar: possibilidades para uma dimensão formuladora de políticas públicas para a educação nacional. In: *Cadernos de Educação*. Araraquara: FCL-Departamento de Ciências da Educação: v.2, p.109-114, 2001.

O PAPEL DA GESTÃO EDUCATIVA NA AVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Ana Maura C. Bulzoni

Julia I. P. B. Pimenta

A institucionalização da democracia, associada ao aprimoramento da eficiência e da busca pela qualidade da educação pública, tem sido uma força poderosa no estímulo do processo de mudança na atuação e forma de gerir escolas no Brasil. O movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão escolar, iniciado na década de 1980, tem tido respaldo nas reformas educacionais e nas políticas educacionais. No entanto, não se constata este mesmo apoio no que se refere à avaliação; os mecanismos avaliativos têm servido mais às questões estatísticas, do que como instrumento de diagnóstico para reflexão.

Atualmente, não é difícil obter o consenso sobre a necessidade de transformar as estruturas e dinâmicas da gestão das escolas, para que elas recuperem a capacidade de transmitir uma cultura significativa, e contribuam para recriar e desenvolver a capacidade de alcançar eficácia educativa e democratização cultural e política. Reconhecer a necessidade de integrar essas mudanças estruturais e dos procedimentos com ênfase no aprimoramento da educação, requer também aprimoramento sobre as concepções a cerca de um projeto político pedagógico comprometido com a promoção da educação em acordo com as necessidades de uma sociedade moderna e justa. Para tanto, é necessário um sistema de indicadores que forneça o diagnóstico dos processos e dos caminhos, além da promoção de avaliações justas e adequadas, que também possam se adequar às mudanças.

A posição hegemônica das reformas educativas em curso nas últimas décadas, em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, defende o início de uma mudança radical na maneira de pensar e programar

a gestão dos sistemas educativos; concentrada principalmente, na instituição escolar e sua autonomia. O discurso da reforma elege a escola como o espaço central das políticas para melhorar a qualidade do ensino. A importância outorgada à escola faz referência a uma identidade institucional como unidade de ensino e trabalho.

O novo modelo de gestão escolar faz questão de propor a construção de instituições autônomas com capacidade de tomar decisões, elaborar projetos institucionais vinculados às necessidades e aos interesses de sua comunidade, administrar de forma adequada os recursos materiais e escolher as estratégias que lhe permitam chegar aos resultados desejados e que, em seguida, serão avaliados pelas instituições centrais. De fato, o dado mais intrincado da proposta é a avaliação externa dos resultados por meio de testes, no lugar dos mecanismos burocráticos do sistema, como a forma de integração e unidade do sistema educativo.

A construção da identidade institucional de cada escola parece, então, resultado da organização autônoma do corpo burocrático estreitamente vinculado aos interesses da comunidade. Por exemplo, ao discutir a influência ou não do caráter público ou privado das instituições de ensino na aprendizagem de alunos dos setores “menos favorecidos economicamente”, Tedesco (1998) afirma que o bom desempenho destes alunos não depende do caráter das instituições, mas da dinâmica delas. Ou seja, da maior ou menor identidade institucional, associada ao grau de autonomia dos estabelecimentos, que define os estilos de ação pedagógica.

Sem dúvida, a gestão escolar é uma peça fundamental do processo de transformação educativa, constitui um espaço de interação com os alunos e o local no qual se constroem as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente – ainda que sob as múltiplas determinações do sistema educacional e da própria sociedade.

Nesse sentido, surge a seguinte questão: “o que entende sobre avaliação a equipe diretiva – a gestão, responsável por garantir o cumprimento da função educativa?”

Se partirmos do pressuposto de que é necessária uma formação específica para o exercício da função de gestor educacional, dada à complexidade e especificidade da atuação deste profissional dentro do contexto escolar; faz-se necessário compreender e investigar quais as concepções da gestão educacional diante da avaliação, na perspectiva de transformar a prática docente e o processo educativo.

Diante disso, acreditamos que o papel da gestão é fundamental. É ele que diante de conflitos, diferenças, interesses pessoais e de poder, procura instalar uma prática de avaliação, participação, de negociação dos significados e valores, de debate, de discussão política dos compromissos e dificuldades. Cabe, especialmente, à gestão, a organização no que se refere às ações que são realizadas no espaço escolar para viabilizar a avaliação.

Para tanto, a avaliação precisa ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica; e não como uma mera aplicação de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou mensuração de aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. Esta avaliação inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática, ultrapassando até mesmo o cotidiano da sala de aula, a fim de analisar a realidade social e garantir a emancipação dos indivíduos.

Quanto à relação do projeto político pedagógico (PPP) e a avaliação, constatamos que os gestores possuem amplo conhecimento sobre o PPP, uma vez que sabem o que nele está proposto, e procuram estabelecer uma relação com o que ocorre na prática. No entanto, no âmbito da avaliação propriamente dita, pouco se encontra nos PPP's, além de não existir clareza do processo, ficando essa prática relegada apenas aos professores sem construção coletiva e acontecendo de diferentes maneiras nas escolas.

Aproveitamos para questionar: qual concepção se tem da avaliação no interior da unidade educativa?

Weber (2001) nos aponta que a escola que colocar sua proposta pedagógica completa em ação, mostrará à comunidade que ela conse-

gue acompanhar as exigências de um mundo globalizado e em constante transformação. Por isso, o projeto educacional vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. Ele precisa, também, incluir a avaliação e a justificativa desta, que é uma das ações mais complexas da gestão educacional.

Quando perguntado aos gestores sobre os frutos da avaliação na prática docente, constatamos que na maioria das respostas obtidas há o entendimento e o interesse em modificar, em buscar ser e agir cada vez melhor, diante da influência que a avaliação exerce sobre a prática de cada educador, quando comprometido com a educação que conscientiza e não banaliza os sujeitos. Entretanto, pouco se faz; e quando se trata de uma avaliação externa, os gestores repudiam essa prática na maioria dos casos.

Percebemos através das falas, que as mudanças fazem parte do universo de percepções, de significados, de esquemas de ação já consolidados, em decorrência de sua formação, da cultura profissional, e dos colegas; portanto, faz-se necessário considerar esses modos de pensar e de agir para a introdução de mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento da cultura geral sobre a avaliação.

Desse modo, os modelos de avaliação devem estar orientados para a mudança dos comportamentos e das práticas, o que exige um trabalho simultâneo entre as pessoas do professor e dos gestores, sobre o seu universo simbólico e sobre as suas representações; e também, sobre seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles.

A reflexão sobre a prática gerada pela avaliação foi outro ponto destacado pelos gestores, que acreditam na avaliação mesmo visualizando mudanças lentas, além de que se deve enfatizar sua continuidade; uma vez que é um desafio ao professor ter responsabilidade sobre seus atos. Ou seja, para transformar sua prática educativa é preciso começar por si próprio, valorizar e acreditar na sua própria transformação. Os gestores enfatizaram que a reflexão provocada pela avaliação, leva a pequenas mudanças na prática educativa, porém depende do coletivo institucional querer ou não estas mudanças. Com isso, faz-

se necessário o apoio dos gestores que estão em funções que implicam na responsabilidade pela condução dos processos de avaliação, com a sua relação com as mudanças no fazer educativo.

Atualmente, o ser humano deve ter capacidade para resolução de problemas, tomada de decisões, criatividade, capacidade de comunicação escrita e verbal. No entanto, a escola – e sua gestão – e o professor ainda trabalham com as concepções que atendem às necessidades da época da mecanização. Inclusive, em relação às questões de avaliação.

Como os gestores educacionais agem, pensam e sentem tudo isso?

Responder a estas e outras questões são aspectos que nos move a estudar esse tema. E, é neste sentido que se faz necessário pesquisar como os atores do ato educacional percebem os processos avaliativos, principalmente os gestores; uma vez que as agências formadoras tiveram dificuldades em promover um currículo suficientemente competente para que esses profissionais tivessem a convicção de que sem a teoria não se sabe aonde chegar.

Cabe, então, à escola, a partir do seu projeto político pedagógico, colocar em prática projetos de formação que privilegiem a avaliação como uma ação conjunta, interagindo e refletindo sobre as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar, possibilitando aos envolvidos – professores e gestores – subsídios teóricos, fundamentados na educação progressista e emancipatória.

É possível dizer, então, que este trabalho é o início de uma caminhada conjunta; é um desafio para a superação de práticas arraigadas em concepções centradas nos modelos de reprodução.

Com base nessas reflexões podemos afirmar que ao pensar a gestão escolar e sua relação com a avaliação, estamos necessariamente erguendo uma ponte entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica. Ou seja, a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares, tanto que não se trata de unidades auto-suficientes para promover uma educação de qualidade com equidade, mas sim de

espaços de análise e de reflexão embasados em indicadores oferecidos por bons processos avaliativos.

Bibliografia

LEMES, Sebastião de Souza. *Avaliação educacional e escolar: discutindo possibilidades, fundamentos e indicadores*. (Texto produzido com finalidade de apoio ao curso de Pós-graduação).

LÜCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.

WEBER, M. *Proposta pedagógica em ação*. Revista Profissão Mestre, São Paulo, a. 3, n. 27, dez. 2001.

AVALIAÇÃO E GESTÃO: POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO E A PERSPECTIVA DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Eliana Curvelo Rodrigues

Maria José Romanatto

Rosebelly Nunes Marques

Ricardo Ribeiro

Sebastião de Souza Lemes

A análise dos procedimentos avaliativos pela qual passa a educação precisa ser compreendida e identificada na discussão sobre processos de gestão. Gestão, aqui, possui o sentido de organizar e estruturar a eficiência para melhorar os resultados no ambiente escolar.

Gentilini (2001, p. 44), ao discutir o assunto, afirma que a gestão:

[...] aparece tão-somente como transmissão de ordens, determinações, normas e regulamentos. Ela é instrumental à manutenção e funcionamento de uma dada estrutura técnica que se sobrepõe aos indivíduos da organização e dos quais se espera que, instruídos e treinados sobre o que devem e não devem fazer, contribuam o máximo possível para o bom funcionamento da organização, considerando-se que ela não pode perder seu lugar em uma sociedade altamente competitiva.

Durante muitos anos o termo gestão foi caracterizado por formas racionais, técnicas e mecanicistas e, posteriormente, os processos de gestão ampliaram o leque das possibilidades de atuação. Para Glatter (1988, p. 10 apud GLATTER, 1995, p. 147): “a gestão deve ser antes

tomada como uma atividade que pode facilitar e estruturar a definição de objetivos e que pode igualmente dar-lhes expressão prática”.

Neste sentido, a avaliação aparece como elemento de gestão para controlar e orientar as mudanças de comportamentos que influem na dinâmica conjuntural. Para tanto, é necessário entender quais mecanismos são utilizados na avaliação, com a finalidade de propor ajustes que visem a mudanças (entendidas como melhorias nos mecanismos estruturais e organizacionais presentes nas instituições). Segundo Lemes (2008, p. 1), a avaliação possibilita a “revelação”, o conhecimento da realidade em transformação. Os componentes dos mecanismos da avaliação, desvinculados da real importância do ato de avaliar, tornam os instrumentos aversivos, implicando a busca de responsáveis pela ineficiência da educação, ou melhor, do ensino/aprendizagem pelo qual passa a educação brasileira.

O modelo de avaliação instituído pelo MEC leva as instituições de ensino à competitividade. Isso acarreta sua adequação à lógica de mercado que valoriza o valor de troca (CUNHA, 2005), dessa forma, a educação é considerada uma mercadoria e não um bem público. Assim, as avaliações externas instituídas pelas agências governamentais possibilitam a concepção de padrão de ensino, e, apesar disso, possibilitam também a concretização de um valioso instrumento de controle.

Tal controle permite a punição e a premiação, constando-se desse modelo avaliativo a disputa e a transferência de responsabilidades entre professores, alunos e gestores; especialmente quando não há o alcance dos resultados esperados pela instituição, mediante a avaliação oficial (CUNHA, 2005).

Nesse contexto, cabe-nos uma reflexão sobre as práticas de ensino que acabam por fortalecer um ensino/aprendizagem automático e não autônomo, o qual legitima o modelo supracitado em vez de utilizar a avaliação como proposta de ensino/aprendizagem transformadora da realidade social que se constrói continuamente, o que consideramos uma época de incertezas do sistema tradicional (TEDESCO, 2001); uma época de crise como provocação no significado que pode ter e ser

sentido, a crise como crítica e a crise como criatividade para mudança do estágio em que se encontra o sistema educacional.

Há necessidade de legitimar a importância da avaliação e todos os atores desse processo percebem isso. Contudo, o que se questiona são as formas através das quais os indicadores se mostram. Estas podem apresentar desde pequenos desvios a realidades totalmente distorcidas.

Assim, a percepção da avaliação como instrumento de medição deve ser revisto para não perpetuar significados embasados apenas na quantificação e em escalas, atribuindo valores. É necessária a compreensão de quais são os objetivos desejados na formação e verificar como foram alcançados; de forma a ajudar, através da intervenção, a modificação dos indivíduos (BONNIOL; VIAL, 2001).

Considera-se a avaliação uma forma de se revelar e/ou se constatar algo, ela imprime ao avaliador um papel significativo no ato de avaliar, pois não basta apenas descrever os dados sob critérios e variáveis e interpretá-los somente sob os pontos de vista do avaliador. É prudente que o avaliador compreenda que, ao avaliar, ele manifesta uma opinião que será dirimida e interpretada pelo avaliado; e, desta comunicação, devem surgir possibilidades de colaboração, de harmonização entre as práticas; deve surgir um novo enfoque do ato de avaliar e de ser avaliado. Essa compreensão pode evidenciar que: “compreender não é mais procurar a causa” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 53). As explicações podem ser pluricausais e não mais lineares como a visão positivista do que é avaliar.

A superação da interpretação do modelo de avaliação às quais as instituições são submetidas pode ser o início de uma comunicação efetiva para apreender o sentido verdadeiro da cultura da avaliação.

Lemes (2008) afirma que a avaliação periódica do sistema educativo permite que se conheça a realidade e as especificidades de cada componente do sistema, bem como a sua evolução. Conhecendo as características, as dificuldades e os problemas particulares de cada uni-

dade escolar ou de cada região, a avaliação permitirá a orientação ou a reorientação das políticas públicas, a fim de se atingir os objetivos almejados.

Vinculados a esse pensamento, salientamos a importância de se entender quais pressupostos orientam a avaliação, na medida do sentido e do significado que avaliar implica. Principalmente porque as pesquisas feitas até aqui não mostram alternativas e propostas a serem utilizadas, para o caso dos resultados se apresentarem abaixo do esperado. Essa preocupação é evidente, pois, segundo Bonniol e Vial (2001), o ato de avaliar não deve se configurar enquanto ato de poder ou de domínio, é uma dimensão com que contamos para controle e com a qual precisamos evoluir o tempo todo.

Quais são os princípios éticos que devem nortear o ato de avaliar? São necessárias estratégias e metas que norteiem o ato avaliativo. Segundo Bonniol e Vial (2001, p. 357), a avaliação é a comunicação permanente em que não basta querer fazer bem, nem apostar que o outro chegará lá, ainda é preciso agir com ele. Este agir é essencial, e deve ser utilizado através da regulação. Regular no sentido de articular, transformar em jogo o diálogo que se posta no ato de avaliar, possibilitar a ruptura permanente e contínua para reencantar o ato de ensinar e de aprender.

Para efetuar essa análise, torna-se necessário o afastamento do objeto para sua ressignificação, sob uma interrogação dos sentidos das práticas avaliativas. Segundo Bonniol e Vial (2001, p. 23-24), seria uma aposta na “complexidade”, na qual a avaliação não se torna apenas instrumento de solução a ser utilizado, mas também se torna a possibilidade de articular os modelos e torná-los disponíveis para a construção efetiva do conhecimento.

Para se obter informações necessárias, que tornem a avaliação efetiva, é necessário que se disponha de meios que comuniquem se os objetivos desejados foram alcançados; que se construam indicadores que forneçam informações regulares.

Landsheere (1997) reitera a importância da avaliação e da construção de indicadores educacionais, salientando que, através deles, é possível recolher informações, avaliá-las e traduzi-las em ações institucionais. Através de indicadores, torna-se possível descrever as qualidades do sistema educativo, informar sobre suas características e suas formas de organização e, ainda, informar sobre seus principais problemas ou deficiências.

Considerando alguns teóricos que discutem o assunto, Landsheere (1997) indica mudanças de aspecto importantes, tal como a qualidade de ensino; também demonstra que os indicadores podem servir de catalisadores de novas idéias. Os indicadores demonstram como são associados os recursos, a qualidade dos alunos e dos professores, a pedagogia utilizada e a qualidade dos formados. Eles norteiam o comportamento e a direção, sem delimitá-los, ao mesmo tempo em que exercem um efeito de refluxo sobre o ensino e atuam como uma arma política para dar força e reconhecimento ao trabalho docente, garantindo a qualidade de sua profissão. Toda avaliação implica subjetividades, portanto, o ato de avaliar deve utilizar instrumentos e meios que possam ser interpretados a guisa de trazer à tona informações sobre a qualidade da educação. Para esse autor, conceber indicadores é uma operação na qual intervêm considerações filosóficas (juízos de valor), políticas e técnicas. Esses indicadores devem ser fáceis de ser utilizados, interpretados e, principalmente, devem fornecer credibilidade ao que se apresenta, promovendo melhorias na qualidade do objeto avaliado.

Atribuir valores à qualidade do que pode ser avaliado significa manter em evolução as concepções do que se deve aprender, e, principalmente, manter um estado de alerta para não incorrer em avaliações na forma de controle. O sentido de avaliar, aqui proposto, é o de provocar e estimular a construção de instrumentos que validem a ciência da avaliação. Fazer isso implica necessariamente uma reflexão sobre como o trabalho na educação precisa ser reestruturado, pois a sociedade atual exige mudanças, não mais pontuais, mas processuais e com efei-

tos permanentes sobre as formas de pensar e de agir, a fim de alcançar a qualidade pretendida nessa educação.

A avaliação institucional feita pelo poder público pode auxiliar ao revelar o verdadeiro estado em que se encontra a educação, pois, além de aprovar ou desaprovar, ela deve apresentar diretrizes para a qualidade. Os sistemas baseados na exclusão e autoritarismo não prevalecem; portanto, a qualidade para todos está na premissa que todos somos capazes de aprender:

Nenhum sistema baseado na exclusão e no autoritarismo pode ser sustentável em longo prazo. É por isso que a demanda de qualidade para todos, baseada no pressuposto de que todos os seres humanos são capazes de aprender, constitui a alternativa socialmente mais legítima (TEDESCO, 2001, p. 57).

Considerando os argumentos de Lemes (2008), as avaliações emergem exatamente no contexto social e político, na medida em que possibilita apreender a experiência passada e diagnosticar as condições atuais. Apresenta-se como um instrumento de apoio à decisão, ao planejamento e à gestão das políticas públicas em educação.

Nesse contexto, cabe a afirmação de Tedesco (2001), de que, quando a educação é democratizada, surge a qualidade na educação. E, ainda, que as inovações no campo da educação começam no plano local, pois é possível conhecer as especificidades e as necessidades locais. A avaliação, ao permitir a construção de indicadores sobre sua evolução temporal, é uma parceira fundamental para a orientação no sentido de um novo projeto educativo, amparado pela gestão do sistema e pela gestão das políticas públicas. Essa qualidade referida por Tedesco deve ser objetivada ao se pensar em avaliação sobre o sistema educacional, e deve promover a resolução dos problemas cotidianos, além de favorecer o desenvolvimento desejável da pessoa humana. Uma qualidade em que os quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a viver juntos –, propostos por Delors (2005), não recaiam sob uma avaliação utilizada

como controle, que só promove uma educação utilitária, incompleta, totalmente dispensável para o que se propõe neste século em relação à educação.

Não basta a recusa sobre os métodos avaliativos, é necessário saber e compreender os instrumentos utilizados, para poder pontificar meios e instrumentos que levem ao conceito de que avaliar é aceitar oposições e negociações, renunciando as certezas (BONNIOL; VIAL, 2001).

É imprescindível que se leve em consideração os estudos inferidos sobre o Ensino Superior a partir das avaliações a que são submetidos os cursos, por ocasião do credenciamento e recredenciamento. Estas avaliações sugerem manifestações em torno das questões conceituais e teórico-metodológicas que propiciam um debate aprofundado acerca da importância da avaliação institucional, e propostas de desenvolvimento de estratégias que articulem: negociação política e sólidos princípios teóricos (GREGO et al., 2007). Para Grego, há a necessidade de manter ativas as propostas de desvelar a avaliação em relação às formas e aos conteúdos, como condição para o avanço da teoria e da prática da avaliação, e o estabelecimento de uma cultura avaliativa dentro das instituições universitárias.

Deve-se ter claro que o propósito primordial da ação da avaliação é assumir uma qualificação implícita de compromisso social, e não apenas responder aos interesses econômicos propostos pelo governo central.

Com uma análise sob esse foco, faz-se coerente predispor qual é a intencionalidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em sua perspectiva de avaliação. Isto porque os seus objetos e objetivos delineiam o que e para que as instituições avaliadas são submetidas, além do julgo das análises e das adequações necessárias e coerentes para a qualidade do ensino e aprendizagem. Segundo essa concepção, mais que identificar as qualidades e os aspectos fortes das Instituições de Educação Superior (IES), é necessário verificar e constatar as suas deficiências, e explicitar as possibilidades reais para a

superação das mesmas, estabelecendo ações adequadas e os meios para que ocorra a transformação desejada (SINAES, 2007, p. 101).

Compreendidos e identificados os propósitos a que se referem o SINAES e as expectativas das IES em relação à avaliação, podem-se criar processos avaliativos vinculados à regulação promovida pelo Estado e, ao mesmo tempo, efetuar a autoavaliação nas Instituições, para que elas conheçam a própria realidade e instaurem meios para mudanças que permitam uma consciência pedagógica e a sua vinculação com a sociedade, o que se traduz em comportamentos de autoconhecimento e engajamento do profissionalismo que implica o ato de educar. Dessa forma, talvez, a *meta-avaliação*, mesmo sendo prerrogativa do poder público, pode ser feita a partir das IES, ou seja, seus partícipes engajados e predispostos a informar a sociedade e tomar as providências sempre que necessárias (SINAES, 2007, p.102-103).

Para Lemes (2008), avaliar é valorar e, para Barlow (2006), o significado de valorar, na tradução latina é “estar forte”, se tornar válido. Portanto, com essa perspectiva, avaliar é demarcar o grau de êxito e, ao mesmo tempo, as possibilidades ainda abertas de um “ser melhor”, de uma realização. É, igualmente, dar vazão a um sentido, revelar em uma conduta a parcela de inteligibilidade já adquirida e a que falta adquirir (BARLOW, 2006, p. 13).

Avaliar é uma trajetória dinâmica de comunicação, em que emissores e receptores podem conduzir mensagens de apropriação sobre o objeto avaliado. Ao avaliador, cabe o propósito de iniciar a comunicação e estar consciente da importância da retroalimentação para a qualidade da comunicação e, ao avaliado, as alternativas para a tomada de decisões para reorganizar a práxis. Avaliar, responsabilidade de extrema generalidade, deve deter comportamentos delimitados e definidos, para que ao praticar o ato de avaliar como instrumento de análise eficaz, possa-se emitir julgamentos sobre o que e como será formulado, quem emite e quais os critérios de referência em relação ao emissor do julgamento.

O avaliador, segundo Hadji (2001), não deve ser apenas um observador (que examina o que é), tampouco um preceituador (que enuncia o que deve ser), ele deve ser um “comparador”, que mede a distância entre o que é e o que deveria ser.

Observada e identificada a importância da avaliação, cabe aqui citar a necessidade do gestor nesse contexto, um gestor preparado para mediar todo o processo de ensino/aprendizagem que qualifique a práxis. Para Gentilini (2001, p. 46), o gestor deve se preocupar “com os aspectos substantivos, formativos e institucionais – justamente o que dá sentido e justifica socialmente a organização e a educação em sentido amplo – mais um espaço importante da sociedade, o espaço da educação”.

A gestão é a possibilidade de instaurar um diálogo permanente de tomada de decisão junto aos atores do processo, de forma coletiva e não pessoal ou subjetiva (GENTILINI, 2001, p. 49). É pela gestão que se pode propor um modelo alternativo e democrático, que vise a atingir os objetivos primordiais da educação através da avaliação.

O diálogo permanente associado a uma gestão responsável permitirá a interação de todos os participantes ao utilizar a avaliação como instrumento para validar. Nesse contexto, Landsheere (1997) propõe métodos de avaliação em que toda a sociedade possa participar ativamente, possibilitando a todos os atores envolvidos entender os processos de avaliar e, pretensamente, que possam antecipar alternativas para o desenvolvimento de metas que proporcionem qualidade à educação.

Desta forma, a proposta inicial de revelar a importância do ato de avaliar como conhecimento foi instituída. Ainda que de forma incipiente, já mostra pistas e caminhos a serem trilhados em busca da superação da “mentalidade educativa” insuficiente, predominante na educação brasileira (LEMES, 2008).

Desta forma, cabe-nos acreditar, como Bonniol e Vial (2001), na proposição de um nomadismo intelectual, para que possamos abrir caminhos para avançar, apostar na inventividade, nos sentidos de que

a busca é permanente e a relação com o mundo nunca é um só caminho; o sentido torna-se sentido de regulação e a partir dela a necessidade de manter em transitoriedade as variáveis que emergem do ato de avaliar.

Referências

BARLOW, M. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, M. I. (Org.) *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

DELORS, J. (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GENTILINI, J. A. Comunicação, cultura e gestão educacional. *Cadernos Cedes*, ano 21, n. 54, 2001.

GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 143- 159.

GREGO, S. M. D.; PINHO, S. Z.; BRÁZ, J. R. C.; OBA, E.; RAPHAEL, H. S.; MATOS, M. C. F. I. A construção do processo democrático de auto-avaliação institucional na Unesp. *Avaliação*. Revista de Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 257-289, jun. 2007.

HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LANDSHEERE, G. *A pilotagem dos sistemas de educação*. Porto: ASA, 1997.

LEMES, S. S. *A avaliação educacional e escolar: discutindo possibilidades, fundamentos e indicadores diante das necessidades de escolarização atual*. 2008. Disponível em: <https://sol.unesp.br/usuario/pdf/avaliacao_educacional.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

SINAES. *Da concepção à regulamentação*. Brasília: Inep, 4 Ed., 2007.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2001.

A PRÁTICA AVALIATIVA: UMA QUESTÃO POLÍTICO-SOCIAL

Hilda Maria Gonçalves da Silva

Ricardo Ribeiro

A instituição da Progressão Continuada traduz o reconhecimento de um direito fundamental que as crianças e jovens têm: o direito de aprender. Não é razoável que educadores creditem a instituição da Progressão Continuada apenas ao interesse do governo de plantão em melhorar os seus indicadores, tendo em vista atender organismos internacionais. Muito já foi escrito explicando a Progressão Continuada por esta via. A despeito da relevância desse debate, não é objeto deste artigo discutir os diversos interesses que se manifestam e/ou explicam uma determinada ação política. O que pretendemos é utilizar a Progressão Continuada como um exemplo de como o entendimento da dimensão político-social da avaliação pode contribuir para pavimentar os caminhos, e construir pontes para a construção de uma educação escolar democrática – porque alcança a todos – e de qualidade.

Não é raro, ao se discutir o ensino público hoje, associarmos este ensino a ideias de fracasso, de alunos que não aprendem, de alunos e pais desinteressados, de alunos que sabem que não precisam aprender porque no final de ano sempre podem ser aprovados graças à Progressão Continuada. A este último entendimento está sempre associada à ausência total de prática, ou preocupação com uma avaliação que examine com atenção o contexto no qual se realiza – ou não se realiza – a aprendizagem.

É como se Progressão Continuada e Avaliação estivessem em campos opostos. Tal leitura é decorrência da falta de entendimento da importância das práticas de avaliação não como recurso punitivo para os alunos, mas como recurso pedagógico fundamental para informar e

orientar o trabalho do professor. Na verdade, com a instituição da Progressão Continuada, a avaliação passa a ser ainda mais importante, porque deixa de ser um mero recurso de punição, e passa a ser um recurso pedagógico fundamental para orientar o trabalho do professor.

Entretanto, a avaliação no âmbito da educação escolar é um recurso pedagógico que, para um uso adequado e consequente, demanda uma reflexão atenta para o estabelecimento de procedimentos cuidadosos e objetivos claros.

Conceito de avaliação

As diversas concepções acerca da temática da avaliação, muitas vezes, trilharam caminhos divergentes, mas independente das divergências existentes entre essas concepções, hoje é praticamente unânime entre os estudiosos do tema a ideia de que a ação avaliativa envolve necessariamente um juízo de valor.

Esta característica torna a conceituação de avaliação irremediavelmente subjetiva, uma vez que acerca da produção de juízos de valor, não existem consensos definitivos (DIAS SOBRINHO, 2003, p.46).

Desta forma, torna-se necessário explicitar que a avaliação é entendida aqui sob uma perspectiva político-social, na medida em que se acredita que ela seja dinâmica e conflituosa; sofrendo constantes transformações, integrada que está aos movimentos e às mudanças dos fenômenos sociais.

Assim, a avaliação não comporta um significado em si mesma, mas a sua caracterização está vinculada aos valores, à visão de mundo e aos paradigmas adotados pela pessoa ou grupo que a coloca em prática.

Tal afirmação encontra-se apoiada na ideia de que toda intervenção humana contém um caráter ideológico – conjunto de ideias, concepções ou opiniões sobre algum tema sujeito a discussão (ARANHA, 1998, p.71), a qual é incompatível com a neutralidade. Desta forma, a avaliação por consistir em uma ação humana, não pode ser neutra, nem tampouco considerada isoladamente, desvinculada de seus atores.

Segundo Pedro Demo (1999, p.13-14), o homem é inevitavelmente ideológico e as suas ações são influenciadas por essa característica, ainda que, muitas vezes, isso não fique configurado claramente, encontrando-se ocultado “por baixo da pele”. O homem escolhe, espera e interfere. A ação do homem é histórica e, por essa razão, prática. Somos, então, sujeitos históricos e ideológicos uma vez que somos subjetivos como fenômenos de expressão histórica.

O entendimento de Pedro Demo (1999) acerca da condição humana vem reforçar a idéia de que a avaliação além de não poder ser caracterizada como uma ação neutra, tampouco pode ser considerada separadamente dos atores envolvidos no processo avaliativo; na medida em que são esses atores que conferem significado ao processo por meio de sua maneira específica de conceber e interpretar o objeto da avaliação.

Dito isso, pode-se avançar um pouco mais em direção à definição da avaliação como um fenômeno político-social, a qual apresenta diversas concepções nos diferentes contextos históricos da sociedade, de acordo com as transformações ideológicas e paradigmáticas ocorridas em seu interior, num processo eminentemente dialético.¹

O caráter sócio-político da avaliação está relacionado, de um lado, à sua larga utilização pelo homem, aos diversos efeitos por ela produzidos no âmbito das sociedades; e de outro lado, aos papéis que ela assumiu nos mais variados grupos sociais em que foi objeto de uma prática efetiva.

1. O termo dialético, segundo Lalande (1999, p.256), por apresentar diversas acepções, só pode ser empregado com confiabilidade se tiver seu sentido definido com precisão. Aqui, utilizou-se a palavra no sentido F. daquele vocabulário: “[...] movente progressivo, em evolução. Neste caso é frequentemente o oposto a “metafísico” tomado no sentido de imutável. Este uso deu mesmo origem a palavra “dialetrizar”: tornar mais ágil (um conceito), passar do ponto de vista permanente para o do mutável, substituir uma noção fixa e bem definida por uma noção mais móvel e em devir”.

Essa diversidade de papéis e efeitos assumidos pela avaliação, por sua vez, está relacionada às diferentes e conflituosas opções técnicas e científicas presentes no contexto mais amplo da sociedade. Encontra-se, neste ponto, o centro da complexidade de uma interpretação cuidadosa dessa temática, haja vista toda a extensiva discussão acadêmica dedicada à questão da improvável neutralidade da ciência e da tecnologia (DEMO, 1999, p.8-17; CHAUI, 2001, p.278-296).

Nessa perspectiva, os efeitos da avaliação variam conforme os grupos sociais que a utilizam, bem como de acordo com os enfoques a ela conferidos por estes grupos. Esta variação vai ao encontro das diferenças paradigmáticas adotadas por cada grupo em particular.

A caracterização inicial da avaliação, acima descrita, permite compreender que se trata de um tema complexo, com múltiplas concepções, as quais não produzem verdades absolutas; uma vez que não são neutras, mas sim carregadas de interesses, valores e concepções de mundo.

Assim, pode-se atestar que a complexidade da avaliação encontra-se em sintonia com a pluralidade de suas intenções, e com a complexidade de indivíduos e instituições envolvidas; bem como com a pluralidade dos interesses individuais e sociais em jogo no processo avaliativo (DIAS SOBRINHO, 2003, p.135).

O âmbito educacional, embora não seja o único lugar da avaliação, constitui-se um espaço privilegiado para a sua utilização. Encontram-se também, na esfera educacional, as maiores polêmicas em torno da validade dos modelos de avaliação, bem como das ideologias que tais modelos carregam. Aqui também, o apoio a um, ou a outro modelo, varia de acordo com as concepções de educação, com os interesses e com os valores privilegiados pelos grupos que as defendem.

Torna-se necessário, então, compreender a avaliação como um fenômeno complexo, para além do enfoque na simples adequação do processo na direção do entendimento do aluno. É preciso refletir sobre a formação que é a função maior da educação.

Avaliação da educação: um conceito amplo

No contexto educacional, há uma tendência em enfatizar a avaliação da aprendizagem,² num sentido restrito, como se esta pudesse dar conta de toda a complexidade que envolve o processo educacional.

Contudo, compreender o universo educacional em seu conjunto requer ir além, exigindo uma reflexão sobre os sentidos essenciais da instituição escolar: seus objetivos, sua prática, as estratégias utilizadas para a obtenção dos fins almejados, a estrutura sob a qual se produz o conhecimento; bem como os objetivos e valores perseguidos pela comunidade educativa (AFONSO, 2000).

A necessidade de se avaliar a complexidade presente no contexto educacional pode ser justificada pelo fato de não haver “consensos fechados do que é educação, ou do que deveria ser a formação [...]” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 144).

A conceituação de educação está relacionada ao projeto de sociedade construído por um determinado grupo social. Assim, o conceito de educação ultrapassa o âmbito da instituição escolar, originando-se no seio da sociedade. Este fato torna a concepção de educação subjetiva e mutável. As palavras de Romão (1998, p. 38) são esclarecedoras quanto a essa conceituação:

[...] o conteúdo do projeto educacional não é dado pela própria educação, mas pelo que é exterior a instituição escolar. Ou seja, é o projeto de sociedade desejado que pode referenciar, para as pessoas, os graus de qualidade de um projeto educacional. É muito comum nas discussões sobre o tema surgir a questão: “Mas de que qualidade você está falando?”. Projetos diferentes de sociedade determinam diferentes concepções de ensino desejáveis, que

2. Referimo-nos aqui a idéia de aprendizagem como ação de aprender, aprendido. A avaliação da aprendizagem estaria concentrada, assim, em desenvolver uma análise daquilo que foi aprendido, sem ocupar-se das variáveis que poderiam influenciar a construção da aprendizagem.

prevêem conhecimentos, habilidades e posturas que os alunos, como atores ativos ou passivos, devem incorporar, para a consecução do projeto social específico.

Nesse sentido, concentrar a análise da avaliação educacional somente na aprendizagem pode levar a perda de ao menos duas características relevantes para o processo educativo: 1) as implicações das estratégias de ensino para o sucesso, ou não, do processo de aprendizagem; 2) a coleta e análise de informações relativas aos aspectos sociais, políticos e econômicos que integram a questão avaliativa de âmbito escolar.

No que se refere às implicações provocadas pelas estratégias de ensino na construção da aprendizagem, faz-se necessário atentar para o fato de que uma determinada estratégia bem sucedida em um determinado contexto ou com um conjunto determinado de indivíduos, pode não dar os mesmos resultados em outro contexto ou com outro conjunto de indivíduos.

Dito de outro modo, o sentido que o objeto de aprendizagem adquire para o aluno no processo de construção do conhecimento pode divergir daquele almejado pela estratégia de ensino aplicada. Deste modo, a aprendizagem pode não ocorrer de modo satisfatório, devido ao fato de a estratégia de ensino ter sido ineficaz, ou até mesmo equivocada.

Em relação aos aspectos sociais, políticos e econômicos, pode-se afirmar que estes figuram no cerne das decisões relativas ao tipo de educação pública que se pretende oferecer. Desta forma, os instrumentos de avaliação não podem concentrar-se apenas nos alunos; faz-se necessário avaliar, sempre que possível, o sistema educacional como um todo – professores, instituição, currículo, investimentos, políticas.

Assim, compreender a avaliação educacional em toda a sua complexidade significa, sobretudo, entendê-la como prática social produtora de questionamentos acerca dos efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais e econômicos do fenômeno educativo (DIAS SOBRINHO, 2003, p.177).

Avaliar, na educação escolar, vai muito além da avaliação do desempenho do aluno; inclui refletir sobre a qualidade profissional dos educadores, o índice de participação da comunidade na gestão da escola, a forma de organização do trabalho escolar, a variedade de oportunidades de aprendizagem que a instituição escolar oferece. Enfim, todos os aspectos que envolvam direta ou indiretamente o processo de construção da aprendizagem.

A complexidade da conjuntura na qual está inserida a educação escolar reclama o desvelamento dos paradigmas e interesses, os quais orientam as ações, tanto no interior das instituições escolares, quanto no âmbito da constituição dos sistemas de ensino.

Faz-se necessário, então, produzir instrumentos de avaliação capazes de possibilitar a construção de um quadro revelador de todo o contexto educacional, qual seja: o conceito de formação que orienta as avaliações de aprendizagem, as condições estruturais – materiais e pedagógicas – oferecidas ao aluno, a qualificação dos educadores envolvidos no processo, o nível de participação de pais e alunos nos processos decisórios.

Ao buscar essas informações, bem como ao dividi-las com a comunidade escolar – pais, alunos, direção, professores, governo – surge para o avaliador (seja ele o professor, o gestor, o governo) a possibilidade de construir instrumentos para uma avaliação da aprendizagem que sejam mais abrangentes e que abracem, cada vez mais, a complexidade do processo educacional.

Por outro lado, esse instrumental permite também o desenvolvimento de uma análise mais complexa da situação de aprendizagem do aluno e das possíveis causas de seu insucesso. Tais informações podem se tornar mais abrangentes, possibilitando uma ampla reflexão quanto aos sentidos sociais, políticos, filosóficos e éticos da atividade educativa.

Nesta perspectiva, as decisões a serem tomadas com base nas informações coletadas podem estar relacionadas, tanto à orientação da

aprendizagem, quanto aos aspectos que se relacionam a ela de modo indireto – currículo, estratégias de ensino, condições estruturais.

Dito isto, essa gama de subjetividades existente no contexto da avaliação educacional torna indispensável a sua democratização, uma vez que a ação avaliativa será mais efetiva na medida em que for negociada entre todos os atores envolvidos no processo. Assim, a avaliação deve ser pensada e discutida por meio da comunicação e da negociação com relação aos seus objetivos, enfoques e efeitos.

Finalmente, é necessário lembrar que conceber e praticar avaliação nos termos propostos neste texto não é tarefa fácil, mas quanto mais conseguirmos nos aproximar de uma prática avaliativa complexa e democrática, mais chances teremos de construir uma educação de qualidade para todos.

Bibliografia

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional – regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BONNIOL, Jean-Jacques e VIAL, Michel. *Modelos de Avaliação: textos fundamentais tradução*. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.

DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: ed. Autores Associados, 1999.

DIAS SOBRINHO, José, *Avaliação, Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

VIANNA, Heraldo Merlim. *Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos*. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. jul./dez.1997 n° 16. São Paulo: FCC, 1997.

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR REVISITADA E A REFLEXÃO PONTUAL DE CONCEITOS, FUNDAMENTOS E INDICADORES FRENTE ÀS DEMANDAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO ATUAL

Sebastião de Souza Lemes

Uma concepção de avaliação em processo

A avaliação em processo significa, frente à insuficiência de dados ou informações sobre sua realidade, a intenção de revelar e valorar a realidade do objeto avaliado, fundamentado em sua construção epistemológica. A finalidade do ato avaliativo é, fundamentalmente, revelar, do ponto de vista contextual, aspectos situacionais do objeto em sua realidade circunstancial; orientar/reorientar e controlar componentes e variáveis; além da documentação que possibilita registrar/armazenar informações sobre todo o processo desenvolvido. É essencial evidenciar que as necessidades do objeto (seja ele fato, processo ou fenômeno) e suas características são elementos que definem os componentes avaliativos, subsidiam a construção de seus instrumentos, e orientam os procedimentos de análise e de ação. O ato de avaliar não se configura enquanto ato de poder ou de domínio, é uma dimensão que contamos para controle e com a qual precisamos evoluir o tempo todo (Boniol, 2001, p. 357).

A avaliação em processo deve possibilitar a “revelação”, no sentido de conhecimento, dessa realidade em transformação. Assim, na avaliação da aprendizagem, caracterizada pela busca e verificação dos indícios de como o objeto desta aprendizagem está e qual o sentido que tem para o sujeito que aprende, há de se considerar, também, uma di-

mensão psicológica no (do) avaliador para a aceitação (e o *acolhimento*) desta realidade rigorosamente como está; pois, a realidade em processo se transforma com ele, e as intervenções devem ser feitas nesse sentido. A interpretação (in)adequada da realidade e sua consequente intervenção poderão orientar o processo ao sucesso (ou condená-lo ao fracasso).

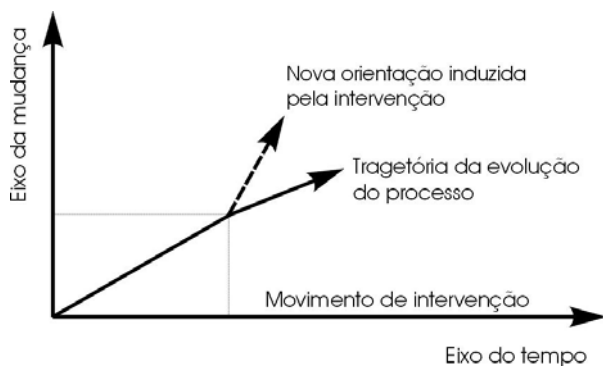
Avaliar, nesse sentido, se configura como um ato (ação) intencional e especializado(a) por parte do avaliador. Requer competência e habilidade para extrair do elemento avaliado suas componentes e variáveis avaliativas. Por esse ponto de vista, torna-se, absolutamente necessária a composição integrada, transversal e longitudinalmente, das avaliações no processo. Os diferentes instrumentos devem materializar um mosaico revelador do elemento avaliado. É como se este instrumento se configurasse em uma peça, ou um conjunto de peças, de um complexo quebra-cabeça.

O contexto assim apresentado faz com que o instrumento avaliativo seja uma dimensão fundamental nas discussões amplas sobre avaliação. A adequação do instrumento avaliativo à necessidade da informação é que irá possibilitar a construção adequada do *mosaico* que reproduz a realidade em avaliação. É a composição integrada de diferentes instrumentos que irá possibilitar a leitura da realidade e a(s) necessidade(s) de intervenção(ões).

Qual avaliação para qual aprendizagem

Inúmeras tentativas se fazem na perspectiva de explicitar uma concepção suficientemente adequada de avaliação. No entanto, as dificuldades para isso são tão grandes quanto, ou maiores, que o próprio objeto da avaliação. É o aspecto valorativo deste objeto que se manifesta e dele o avaliador se apropria. Contudo, sempre se procura expressar uma concepção de avaliação que seja suficientemente adequada à análise valorativa do objeto em sua realidade complexa e circunstancial. Para Gimeno (1992, p. 338): “avaliar faz referência a qualquer processo pelo qual alguma ou várias características de um aluno, de um

grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, de professores, programas etc. recebem atenção daquele que avalia, são analisadas e avaliadas as suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referências para emitir um julgamento que seja relevante para a educação”. A concepção adequada de avaliação começa a se evidenciar quando se compõe a esse raciocínio a concepção proposta por Villar (1994, p. 1-2), na qual a avaliação é um “processo controlado e sistemático da análise da qualidade de um serviço – educação – prestado à sociedade que detecta seus atributos críticos inerentes, que os aprecia com base em critérios de valor, e que orienta o esforço questionador a estudar as condições do serviço e a aperfeiçoar o seu funcionamento”. A essas concepções acrescentou-se uma dimensão desencadeadora de processos analíticos cognitivos no avaliador que, com isso, e em contexto processual e sistêmico, abstrai e apresenta os elementos de tomada de decisões, frequentes e progressivas, para intervenções.



A educação brasileira está caminhando no sentido de sua democratização efetiva, assim, o sistema de ensino passa ser visto por uma perspectiva epistêmica, e é esta concepção o diferencial mais significativo entre a escola tradicional que, a despeito de todos os questionamentos apresentados sobre o seu fazer pedagógico, “reinou” absoluta no país. Analisar e discutir a avaliação é analisar e discutir componentes do objeto avaliado, por isso, há necessidade de reconceituação e reorien-

tação do fazer pedagógico; com base em orientações teóricas epistemológicas para que a concepção de aprendizagem não tenha influências inadequadas de uma mentalidade tradicional, inconsistente e incongruente com essas diretrizes. Aprender, neste contexto, tem o sentido de interagir com o objeto de aprendizagem e a partir daí construir/reconstruir em si, e para si, este objeto. Assim, o sujeito agindo e interagindo com objeto do seu aprendizado estará desenvolvendo suas próprias estruturas e procedimentos, por meio dos quais poderá desenvolver suas competências e habilidades frente aos diferentes conteúdos a serem aprendidos/apreendidos. O processo de escolarização para estar adequado a essa nova concepção de aprendizagem deverá traduzir a fase de desenvolvimento cognitivo do sujeito para tratar os conteúdos acadêmicos, sociais, afetivos, artísticos, culturais e motores. Observa-se que, através das ações e operações desenvolvidas pelo sujeito que aprende, as habilidades se aperfeiçoam e se articulam, traduzindo e possibilitando ao sujeito novas reorganizações das competências de forma crescente e evolutiva. Essa é a proposta teórica/metodológica que se apresenta para o sistema¹ educacional brasileiro, procurando respeitar a diferentes concepções pedagógicas e a natureza da pluralidade cultural do país.

Do modelo tradicional eurocêntrico reprodutivista para uma concepção sistêmica há que se conceber um processo transformador ao longo do tempo que, pela sua natureza dinâmica, necessita de acompanhamento próximo e periódico. Deve-se pensar que, como toda idealização, quando implementada, precisa de adequação, “ajustes”, acompanhamento, avaliação etc. Frente às propostas de mudanças tão profundas e amplas como as que temos em curso nesse momento da educação no Brasil; como podemos buscar a postulada qualidade de ensino? Melhorar a prática educativa? Distribuir melhor os recursos para essa qualificação? Como prover melhor as necessidades regionais e/ou locais? Como estabelecer metas de melhoria contínua para esse novo sistema de ensino no Brasil como um todo? Como orientar e/ou

1. A designação de Sistema de Ensino para a educação brasileira ficou consolidada na LDB de 1996.

reorientar os processos de escolarização² em uma sociedade tão complexa e com as dimensões continentais como as que temos?

Todas essas indagações caracterizam aquilo que denominamos como “circunstancialidade avaliativa”; ou seja, frente a estas indagações sobre um objeto em um contexto tão complexo, apenas avaliações adequadamente elaboradas e continuamente aplicadas, podem revelar necessidades, potencialidades e possibilidades do processo.

Observa-se no extrato do relatório Publicado pelo INEP/MEC em janeiro de 2004 intitulado: *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio* apresentado a seguir, como a cultura avaliativa e o uso de indicadores nos revelam a realidade e nos oferece pistas para intervenções. Segundo o relatório, “*O desempenho escolar é o foco da avaliação promovida pelo Saeb. No entanto, a análise de seus resultados permite uma abordagem mais abrangente. O fenômeno educacional é complexo e deve ser investigado como tal. Para tanto, o Saeb oferece pontos de partida para reflexões diversas que devem ser contextualizadas e problematizadas por todos nós, gestores e educadores. Os números até aqui apresentados nos mostram como a educação traz consigo diferenças regionais e socioeconômicas que não podem ser negligenciadas. Algumas dessas diferenças mais relevantes são as econômicas. A Região Nordeste é a que apresenta o mais baixo Rendimento Médio Mensal do Brasil, próximo a R\$ 144,9; enquanto a média nacional (R\$ 313,3) supera o dobro deste valor. A distribuição das famílias por classes de rendimento também é outro parâmetro que nos indica as diferenças entre as regiões. Na faixa de renda mais baixa, até dois salários mínimos, estão 47,5% das famílias nordestinas. No Sudeste, são 17,7%. Ao mesmo tempo, o Nordeste é também a região mais desigual do Brasil, com o mais elevado Índice de Gini (0,589).*”³

-
2. Não se pode desconsiderar a dimensão política da educação quando ela, segundo Palma Filho, está sempre a serviço de um determinado tipo de cidadania. Neste momento é recomendável, por não ser objeto de tratamento adequado neste artigo, a leitura do referido texto do professor Palma Filho “Cidadania e Educação”, publicado no Caderno de Formação “Ética e Cidadania”.
 3. Fonte original: IBGE. Departamento de Contas Nacionais. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005* [CDROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

Considerando o exemplo apresentado, pode-se inferir que, a partir desses indicadores, enquanto avaliações situacionais, se têm elementos importantes e necessários para possíveis intervenções, (re)orientações e busca de sua qualificação. A escolarização atual precisa de uma cultura da avaliação como um estado de “espírito” que acarreta um esforço regular de apreciação das ações, possibilitando as mudanças de curso conforme necessário (Thélot, 1993, p. 144).

Há, pelo menos, 30 anos que a comunidade educativa almeja este tipo de avaliação (Hadji, 2000, p.10). Nesse contexto, a avaliação é um ato de confronto entre idealizações e expectativas e a situação real concretizada.

A escola hoje, entre aquela que se tem e a que se pretende, precisa ser democratizada e inclusiva para responder, de fato, às demandas da diversidade impostas pela atualidade. Apesar disso, encontra-se submetida ao esgotamento um modelo que não mais atende às exigências da sociedade para a formação de seus cidadãos.

A avaliação nesse contexto adquire funções que redefinem e ampliam seu espectro de ação. Ela passa a ter um papel essencial na qualificação de um processo que se inicia idealizado e passa a ser submetido às variáveis de uma realidade complexa e heterogênea, apesar de democrática. Daí a importância de um instrumento com finalidade avaliativa, pois ele representa a materialidade efetiva desta avaliação.

A revelação da realidade do objeto avaliado impõe situações imprevistas, expõe diferenças, subjuga idealizações, redefine padrões. A avaliação, nessa escola que enfatiza a aprendizagem a partir do sujeito em desenvolvimento e desqualifica o erro como fator negativo para o aprendizado, exige a formatividade. Busca revelar a problemática do sentido do objeto para o sujeito que aprende e, articulando as diversas dimensões que constituem a realidade humana, favorece a superação do pensamento simplificado para a compreensão do processo de desenvolvimento da aprendizagem durante a escolarização.

O processo se reorienta e se qualifica através da avaliação, assim, a avaliação democratiza e, ao mesmo tempo, revela uma realidade com-

plexa; além de incluir ao possibilitar o reconhecimento das diferenças enquanto peculiaridade dos grupos ou individuais.

O papel dos indicadores educacionais na busca da qualidade e equidade educativa

Os dados obtidos em quaisquer avaliações são sempre indicadores de algo ou de uma situação. A busca da compreensão da realidade, visando extrair dela elementos que possibilitem conhecê-la e, com efeito, produzir intervenções que possam qualificá-la, tem sido feita a partir dos estudos desses indicadores. E estes, de acordo com suas diferentes funções, adquirem dimensões mais significativas na elaboração ou definição de políticas públicas, exigindo cuidados especiais em sua construção e implementação.⁴ O uso de indicadores educacionais na estruturação e aperfeiçoamento dos sistemas tem um papel fundamental no desenvolvimento da cultura avaliativa da educação. Segundo Landsheere (1992, p. 478): “um indicador é uma estatística direta e válida que dá informações sobre o estado e as mudanças de grandeza e natureza, ao longo do tempo, de um fenômeno social tido como importante”. Ao analisar mais amplamente a concepção de Landsheere pode-se dizer que, em educação, esses indicadores sugerem, de maneira característica, sobre o “estado da arte” em que se encontra e, caso essa coleta se faça de forma periódica e frequente, sua evolução ao longo de determinado tempo. Os indicadores refletem, com clareza, a política educacional vigente e oferecem, eventualmente, importantes informações sobre necessidade de intervenções, investimentos ou mesmo mudanças a serem feitas dentro da própria política educacional. Os indicadores são instrumentos de comunicação e, nesse sentido, as séries históricas traduzem o passado, sua trajetória transformadora até o presente e, graficamente, também nos

4. Este autor discute mais longamente estas questões em seu texto “A avaliação educacional e escolar: possibilidades para uma dimensão formuladora de políticas públicas na educação nacional”, (p.109-114) publicado nos Cadernos de Educação do Depto. de Ciências da Educação da FCLAr – Unesp.

mostra a tendência futura. Oakes (in Landsheere, 1997, p. 38) descreve que os indicadores devem fornecer pelo menos uma das informações: (a) “descrição das qualidades do sistema educativo que levem a consecução dos objetivos a atingir; (b) informação sobre as características relacionadas com os resultados alcançados; (c) descrição das características fundamentais do sistema. Deve conduzir a uma melhor compreensão do funcionamento; (d) informação sobre problemas que venham se apresentar; (e) informações importantes para política educativa, especialmente para a decisão de reforma; (f) descrição de características gerais (...); e (g) informações relativas a características permanentes do conjunto, ou subconjuntos do sistema, formulados de modo a permitir a comparação ao longo do tempo. No sentido de prover os diferentes segmentos interessados com dados de todo o sistema educativo, os indicadores devem contemplar o que entra no sistema, os processos internos do sistema e os seus produtos (resultados). Esses três componentes e suas relações dinâmicas devem se associar para explicar os efeitos na sua totalidade. Os indicadores, por não estarem isentos de críticas, não se desqualificam como seus usos, ao contrário, possibilitam diferentes leituras que produzem inúmeras análises e considerações.⁵ Dentre as inúmeras lições tiradas das situações que vivenciou junto a OCDE para desenvolver o Projeto dos Indicadores Educacionais Internacionais, T. J. Wyatt (in DE LANDSHEERE, 1997) destaca que os indicadores devem ser simples e operacionais, que eles podem revelar problemas, mas não apresentam, por si, soluções; a interpretação dos indicadores é tão importante quanto sua elaboração e, por fim, é de fundamental importância que os indicadores sejam elementos integrantes das formulações das políticas educacionais. Assim, também, é de fundamental importância que se ressalte que indicadores bem elaborados e, sistematicamente, aplicados são instrumentos políticos poderosos, pois não servem apenas a gestão adminis-

5. Antes dos indicadores educacionais ganharem a importância que tem para os sistemas educacionais, os chamados indicadores sociais já suscitavam interesses consideráveis tanto na área acadêmica como na política. A principal referência nesse sentido, segundo Landsheere, é a obra de R. Bauer, intitulada *Social Indicators*, publicada em 1966.

trativa da prática pedagógica e da política educacional, mas eles também as influenciam.

Em termos de Brasil, o emprego e utilização de indicadores educacionais vêm de um passado bastante recente. Favorecido pelas exigências da legislação atual, o poder público é responsável pela coleta, análise e disseminação de informações sobre a educação no país. A obra, *Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade* (1999), de Maria Helena G. de Castro, descreve um balanço dos indicadores educacionais utilizados recentemente no país, e apresenta o perfil dos novos enfoques das políticas educacionais. Esta tem como indutor da qualidade e da busca de equidade educativa a avaliação contínua dos sistemas por meio dos indicadores educacionais.

A avaliação escolar: algumas considerações situacionais na discussão sobre conceitos e fundamentos

Analisando as funções da avaliação nos sistemas de ensino, G. Berger define que há pelo menos quatro funções principais para a avaliação nas (e das) instituições educacionais. São elas: (a) interinstitucional; (b) relacional; (c) de flexibilidade; e (d) do conhecimento (G. Berger, 1986 in Bonniol e Vial; 2001, p. 345-46).

A função interinstitucional, própria de indicadores, é caracterizada pela avaliação no sistema educativo; hoje contemplada pelo SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica; SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; pelo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; pelo ENEJA – Exame Nacional para o Ensino de Jovens e Adulto; pelo ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (antigo ENC – Exame Nacional de Cursos) – para os Cursos de Graduação, entre outros. Essas macroavaliações se configuram como indicadores situacionais e conjunturais e, uma vez, constituídas as séries históricas dos dados, são reveladoras das características de evolução (ou não) daquela instituição.

A função relacional é estabelecida entre o sistema e o aluno. Ela vai do abandono à dependência. Isto é, o aluno deve e precisa da devolutiva sobre seu desenvolvimento, caso isso não ocorra, é como se este tivesse sido abandonado (no sentido amplo do termo). Essa função estabelece o acompanhamento do qual o sujeito precisa para situar-se no processo, isto é, significa ter o equivalente qualificativo de sua posição, condição e produção. Esta questão é visceral para a relação entre professores e alunos.

A função de reflexividade empreende a reflexão no sentido etimológico, de espelho; e no sentido filosófico, composto pela radicalidade, rigorosidade e de conjunto.⁶ Implica argumentação sobre a apropriação, pelo sujeito, dos seus saberes e da construção de seu conhecimento. É a prática reflexiva, a partir da avaliação, introduzindo o sujeito em ações cognitivas sobre si mesmo e sobre o seu conhecimento e, neste caso, estamos falando da reflexividade com função de conhecimento. É a forma primeira de se buscar o conhecimento científico e se fazer uma pesquisa aplicada em uma determinada circunstancialidade. Na base de sustentação das funções aqui propostas, está a essência da avaliação que se revela enquanto busca de conhecimento, na realidade do objeto avaliado. Assim, segundo Bonniol e Vial (op. cit., p. 348), ao colocar o problema da função da avaliação como pesquisa e o problema do sentido de suas práticas a partir de uma interrogação epistemológica e antropológica sobre suas intenções, há que se questionar, ética e politicamente, suas metas e projetos.

O plurirreferencial⁷ utilizado pela avaliação deverá possibilitar a articulação conjugada dos diversos componentes do objeto avaliado,

6. A reflexividade, aqui proposta por Bonniol, fica mais bem evidenciada se assumirmos o sentido de reflexão filosófica proposta e discutida por Saviani em sua obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*.

7. Ver discussão aprofundada apresentado por J. Ardoino em seu artigo intitulado Nota a propósito das relações entre a abordagem plurirreferencial e a análise institucional. In Barbosa, Joaquim G. (1998) *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. Ed. UFSCar, São Carlos, SP.

sem, no entanto, confundi-los no contexto de origem. As denominadas condutas complexas na avaliação comprometem-na com a busca da realidade praxiológica e epistemológica do objeto. Seja esta complexidade sistêmica ou dialética (pós hegeliana), ocasionada pela oposição reflexão-ação-reflexão, seja pela oposição entre conhecimento e gestão ou ainda pelas explicações e compreensões. Há nessa conduta a problematização do sentido estabelecido pelo conflito entre o sentido elaborado e fundamentado; e o sentido atribuído pelo sujeito a partir de sua percepção e interação com o objeto de seu aprendizado. Esse procedimento incorpora pressupostos epistemológicos que contemplam orientações adequadas à concepção e introdução dos ciclos e da progressão continuada nos sistemas de ensino. Contudo, surge aí a necessidade de um novo tratamento a ser dado para a avaliação, que agora precisa estar voltada para a análise do processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno.

Neste contexto há elementos que podem nortear algumas posturas e ações do avaliador (enquanto *analisador*). Um ponto básico, e também norteador desse procedimento, consiste em se modificar uma concepção que, pela ótica convencional, impede a implementação coerente do ato avaliativo: a avaliação não tem “*vida*” independente do objeto avaliado. Assim, ela revela seu estado, mas, não o define. É nesse fazer avaliativo que se encontrarão os elementos que irão contemplar e consagrar as regulações da aprendizagem desvelando, ao sujeito que aprende, suas insuficiências e potencialidades; permitindo-lhe, com efeito, operacionalizar procedimentos que favoreçam seu progresso. Assim apresentada, a avaliação irá também reinterpretar o erro e reorientar o processo. O erro não pode ser analisado enquanto falha, mas enquanto parte de uma hipótese de conhecimento em construção. Assim, é uma fonte de informação importante para que a orientação seja mais eficiente e o sujeito se permita nova possibilidade e nova(s) busca(s).

Retomando a função interinstitucional da avaliação, segundo Berger, a partir da aplicação dos instrumentos de avaliação (buscando indicadores), os resultados começam mostrar as carências e necessida-

des dos (nos) sistemas até então desconhecidas enquanto realidades mutáveis; ou conhecidas, mas com distorções em suas amplitude e profundidade. O conhecimento dessas “realidades” contextuais, em suas dimensões de amplitude e profundidade, deverá (re)orientar tomadas de decisão, (re) definir ações públicas, priorizar demandas e, possivelmente, chegar a evidenciar “velhos problemas” de forma indiscutível e inquestionável como: a desescolarização e a pobreza alimentando-se mutuamente. Assim, ao que parece, nesse momento da vida educacional do país, e diante do quadro que se delineia a partir dos resultados avaliativos; as avaliações educacionais e escolares começam a se revelar mais como dimensão formuladora de políticas públicas para a educação nacional do que como instrumentos destas políticas.

Contudo e apesar da significância dessas transformações e revelações sobre a educação no Brasil, há de se considerar que este complexo processo tem pelo menos duas variáveis que precisam ser consideradas como de significativa importância na busca das mudanças necessárias: a “mentalidade educativa”, que predomina no ensino brasileiro; e a tomada de decisão sobre as mazelas e insuficiências crônicas do sistema frente à demanda observada com a democratização do ensino. Caso contrário, o que significam as buscas e proposições de mudanças na educação do Brasil de hoje?

Algumas discussões que aqui apresentamos procuram evidenciar nessas conclusões, por um lado, a necessidade da participação dos envolvidos diretamente no processo, como: governos, dirigentes educacionais e, principalmente, os professores; por outro, uma “vontade política” clara e a competência técnica para que as tomadas de decisão sejam efetivadas a partir dos dados sobre a realidade educacional e a aprendizagem do país.

Referências Bibliográficas

ARDOINO, J.; BERGER, G. *D'une evaluation en miettes à une evaluation en actes, le cas des universités*. Paris: RIRELF, 1989.

- ARDOINO, J. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional. In Barbosa, Joaquim G. *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Paulo: Ed. UFSCar, 1998.
- BONNIOL, Jean Jacques e VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BOMENY, H. *Avaliação e determinação de padrões na educação Latino-Americana*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, 1999.
- COLL, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B.; Valls, E. *Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.
- COSTA, M. Avaliando Impactos Sociais de uma Política Educacional Democrática. In: *Estudos em avaliação educacional*. Nº 19/jan-Jun/1999.
- DE LANDSHEERE, V. *L'éducation et la formation. Science et pratique*. Paris: PUF, 1992.
- DE LANDSHEERE, Gilbert. *A pilotagem dos sistemas de educação*. Portugal: Edições ASA, 1997.
- GENTHOM, M. *Apprentissage, evaluation, recherche: genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*. En question; Mémoire 01; Aix-en-Provence. France, 1997.
- HADJI, Charles. *A avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- IBGE. Departamento de Contas Nacionais. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005*. [CDROM] Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.
- LEMES, Sebastião de Souza. A avaliação educacional e escolar: possibilidades para uma dimensão formuladora de políticas públicas na educação nacional. In: *Cadernos de Educação*. Julho/Dezembro, (Laboratório Editorial FCL – Araraquara), Araraquara, São Paulo, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. In: *Revista Pátio*, (3), 12, Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- MARQUES, M. *A Formação do profissional da educação*. Rio de Janeiro: Inuijuí, 2000.
- MÉNDEZ, Juan M. Álvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MENESES, J. G. C., BARROS, R. S. M., NUNES, R.A C. N. (org) *Estrutura e funcionamento da educação básica*. São Paulo: Pioneira, 1998.

PALMA Filho, João Cardoso. (2004). Cidadania e Educação. In: *Cadernos de Formação em Ética e Cidadania*. Org. Aluisio Schumacher. Prograd/Unesp, São Paulo.

PERRENOUD, Phillippe. *Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, Philippe et al. *Formando professores profissionais*. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

WOLFF, L. *Las evaluaciones educacionales en América Latina*. PREAL, 1998

UNESCO, *Clasificación internacional normalizada de la educación*. CINE. Ginebra. 1997.

