
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO **ENSINO** **MÉDIO**

ETAPA I CADERNO VI

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio



Avaliação no ensino médio

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Formação de Professores do Ensino Médio

AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Pacto Nacional pelo
Fortalecimento do Ensino Médio

Etapa I – Caderno VI
Curitiba
Setor de Educação da UFPR
2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Brasil. Secretaria de Educação Básica.

Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno VI :
avaliação no ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de
Educação Básica; [autores : Ocimar Alavarse, Gabriel Gabrowski]. –
Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

58p. : il., grafs., tabs.

ISBN 9788589799867

Inclui referências

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

1. Ensino médio. 2. Estudantes - Avaliação. 3. Avaliação educacional.
I. Alavarse, Ocimar. II. Gabrowski, Gabriel. III. Universidade Federal do
Paraná. Setor de Educação. IV. Avaliação no ensino médio. V. Título.

CDD 371.26

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1384

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500

CEP: 70047-900

Tel: (61)20228318 - 20228320

AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Etapa I – Caderno VI

AUTORES

Ocimar Alavarse
Gabriel Gabrowski

LEITORES CRÍTICOS

Ana Carolina Caldas
Clecí Körbes
Maria Madselva Ferreira Feiges
Sandra Regina de Oliveira Garcia
Observação: Todos os autores da primeira etapa da formação realizaram leitura crítica e contribuíram com sugestões para o aperfeiçoamento dos cadernos.

REVISÃO

Reinaldo Cezar Lima
Ana Carolina Caldas
Juliana Cristina Reinhardt
Victor Augustus Graciotto Silva
Marcela Renata Ramos

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Reinaldo Cezar Lima
Victor Augustus Graciotto Silva
Rafael Ferrer Kloss

CAPA

Yasmin Fabris

ARTE FINAL

Rafael Ferrer Kloss

Sumário

Introdução / 5

1. Avaliação educacional: uma introdução / 6

2. Avaliação da aprendizagem: algumas questões / 18

3. Avaliação e taxas de rendimento: uma relação a ser problematizada / 29

4. Avaliações externas: novos desafios e tensões / 39

Referências / 51

Introdução

Para iniciarmos a abordagem da temática **avaliação educacional** no contexto do presente curso de formação para professores do Ensino Médio, é preciso destacar que ela deve estar integrada ao projeto político-pedagógico da escola, tanto na concepção como na implementação, considerando estudantes e professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade. A temática deve, também, estar articulada com a proposta de ensino médio integral, de qualidade social, e em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que reforçam o compromisso da “avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo” (BRASIL, 2012).

Neste texto procuramos articular, sem esgotar, vários tipos de avaliação — avaliação da aprendizagem, avaliações externas e avaliação institucional — que têm perpassado com variação de intensidade a prática de professores, especialmente no ensino médio. Objetivamos também a literatura da área e até mesmo os documentos legais e normativos. Buscamos, ainda, relacionar essas avaliações com possíveis implicações para a atividade docente e aspectos da organização da escola, na perspectiva de um ensino médio integrado.

O texto é composto de quatro tópicos, sendo o primeiro uma explicação mais geral sobre a avaliação educacional. Na sequência, enfo-

camos a avaliação da aprendizagem, seguida da relação da avaliação educacional com as taxas de rendimento, concluindo com o enfoque da avaliação externa e suas conexões com a avaliação institucional.

Em cada tópico, após o texto propriamente dito, apresentamos em **Reflexão e ação** algumas atividades cuja realização, supomos, poderá contribuir para a problematização conceitual em torno da avaliação educacional e para o avanço de um ensino médio integral, aliás, razão de ser desse processo formativo. Ao final do texto, em **Sugestões de subsídios complementares ao tema da avaliação educacional**, agregamos fontes de informação que permitem aprofundamentos e articulações em torno na temática.

Evidentemente que os conteúdos relativos à avaliação devem ser considerados no conjunto dos temas tratados no projeto de formação de professores para o ensino médio integrado, notadamente pelas vinculações que lhes são inerentes.

Boa leitura e bom trabalho!

I. Avaliação educacional: uma introdução

Em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), as DCNEM (BRASIL, 2012) indicam três dimensões básicas de avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação

externa, esta, também, apresentada algumas vezes como avaliação de redes de escolas ou avaliação em larga escala.

A avaliação da aprendizagem, conforme a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, e deve ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. Importante observar que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando especialmente ao estudante a condição de analisar seu percurso e ao professor e à escola identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas.

A avaliação institucional, via de regra interna, é realizada a partir da proposta pedagógica da escola, assim como dos planos de trabalho e de ensino, que devem ser avaliados sistematicamente, de maneira que a instituição possa analisar seus avanços e localizar aspectos que merecem reorientação.

A avaliação externa de escolas e redes de ensino é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, seja pelos demais entes federados. Em âmbito nacional, no Ensino Médio, ela está contemplada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com resultados de Língua Portuguesa e de Matemática, com foco em leitura e resolução de problemas respectivamente, que, juntamente com as taxas de aprovação, são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instituído com o propósito de medir a qualidade de cada escola, no caso do ensino fundamental público, e

de cada rede, ainda que essa concepção de qualidade, como uma das polêmicas do Ideb, possa ser considerada limitada.

Tal perspectiva de avaliação contrapõe-se ao senso comum de conceber a avaliação como sinônimo de medida, prova, e tendo como função a classificação e a hierarquização, consequência de uma concepção que vê a formação e a educação como “bem privado” que deve nos conduzir ao sucesso individual. Seria necessário, portanto, perseguirmos o desafio de tornar senso comum outra noção de avaliação, ou seja, percebê-la como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, com funções **diagnóstica, formativa e somativa**.

Mas, afinal, para que avaliamos jovens que têm o direito constitucional de frequentar o ensino médio? Qual seria a relação da avaliação com a função social da escola básica? Qual seria a vinculação da avaliação com o que se aprende e o que se ensina no ensino médio?

Uma possível primeira resposta seria que queremos e trabalhamos por educação de qualidade. Mas este conceito – da qualidade educacional – é polissêmico, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do social e político, não podendo ser analisado fora da totalidade do contexto histórico e da realidade das relações sociais. A qualidade da educação é “um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares — currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc. — e extraescolares — condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribui-

ção de renda, violência, entre outros” (CARTA DE CAMPINAS, 2011, p. 1). Portanto, de início, demarcamos que seria equivocado utilizar e relacionar exclusivamente a avaliação como a única prática escolar capaz de garantir ou revelar a qualidade do processo de escolarização. Ou ainda, seria uma ilusão social acreditar que avaliar os sistemas de ensino garantiria sua qualidade.

Diante dessa diversidade, Pirsig (2009, p. 183), ao enfrentar a questão da qualidade, nos indicou que

Qualidade... Você sabe o que é e, no entanto, não sabe. Mas isso é contraditório. Certas coisas **são** melhores do que outras, ou seja, têm mais qualidade. Porém, quando se tenta definir a qualidade, abstraída das coisas nas quais se manifesta, ela desaparece no avaliar. Não há nada sobre o que falar. Por outro lado, se você não sabe definir a qualidade, como sabe o que ela é, ou mesmo que ela existe? Se ninguém sabe o que ela é, para todos os efeitos ela não existe. Mas, para todos os efeitos, ela existe **sim**. Em que mais se baseiam o sistema de notas escolares? Por que as pessoas pagam uma fortuna por um objeto e jogam outro fora? Obviamente, certas coisas são melhores do que outras... Mas o que é esse “melhor”?... Assim, você fica andando em círculos, girando suas engrenagens, sem encontrar ponto algum em que se apoiar. Que diabo é a qualidade? Que é ela?

Nessa linha, para Amaral (2011), não podemos falar de “qualidade”, mas sim de “qualidades”, ou seja, não existe uma qualidade absoluta, pois a qualidade depende dos interesses de quem participa da discussão. Existe uma qualidade do

ponto de vista do estudante, dos professores, do meio acadêmico, do mercado de trabalho, da sociedade etc.

Numa sociedade como a brasileira, permeada por valores privados, de sucesso individual, de mercado, de lucro e de competitividade, os instrumentos de medição de aprendizagem reforçam uma cultura de avaliação que visa a mais “premiar e punir”, intensificar processos de individualização e competição, favorecendo a lógica da meritocracia e responsabilização individual, tanto da “competência” quanto da “empregabilidade”, dificultando a organização dos agentes escolares a partir de princípios democráticos e coletivos (CARTA DE CAMPINAS, 2011, p. 1).

No plano das políticas públicas, que devem conceber a educação como um bem público e direito dos jovens, a prática da avaliação, como recurso para compreensão do fenômeno educacional, deve estar salientada na perspectiva de um ensino médio integral voltado para a construção da autonomia, da cidadania, da solidariedade, da identidade nacional e da responsabilidade social.

Em termos educacionais, a avaliação é uma prática social carregada de valores, extremamente complexa, tanto epistemológica, técnica, ética bem como politicamente. É condição que seja integrada à proposta político-pedagógica do nível/modalidade que se aplica, no caso, o ensino médio, e coerente com a concepção de formação que propomos aos nossos jovens na etapa da educação em discussão, alinhada com os objetivos de uma formação integral.

No âmbito da literatura da área, a avaliação educacional é definida, majoritariamente, como um julgamento de algo, mais precisamente



– Avaliação: uma perspectiva emancipatória. Jussara Margareth de Paula Lock. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdf>>.

– Autonomia e Avaliação. José Dias Sobrinho. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/340/34004002.pdf>>.

de um objeto de avaliação, baseado em alguns critérios, com determinadas implicações para o processo pedagógico, mas sem estabelecer identidade com este. Como face mais conhecida, encontramos, tanto nas práticas escolares quanto na literatura, o que se denominou de avaliação da aprendizagem, sendo esta, usualmente, relacionada ao processo que resulta na produção de uma síntese avaliativa para cada aluno, seja por meio de notas, expressas em números, seja por meio de conceitos, expressos em letras ou expressões, ou, ainda, de descrições sobre a situação de aprendizagem de cada aluno. Essa síntese, normalmente, é produzida por disciplina curricular, mesmo em contextos nos quais se menciona a necessidade de uma avaliação que leve em conta o conjunto dessas disciplinas ou das áreas, como é o caso do ensino médio integrado.

Tradicionalmente, os resultados da avaliação da aprendizagem são utilizados para decidir, ao final do período letivo, sobre a progressão de cada aluno, ou, em termos mais conhecidos, para decidir quem “passará de ano” ou quem “será reprovado”, enfatizando com isso sua função somativa, isto é, realizada ao final do processo pedagógico. Como consequência, na escola, quase tudo parece ser encaminhado para as decisões do final do processo, exacerbando essa função da avaliação e, adicionalmente, focando quase que exclusivamente no aluno, pois raramente se encontra a avaliação dos processos e dos programas de ensino que teriam, de algum modo, relação com os resultados dos alunos.

Assim, ressaltando polêmicas do campo da avaliação, encontramos aqueles que apontaram várias ressalvas a essas práticas avaliativas

que, por sua vez, foram associadas a um padrão de escola organizada, centralmente, para escolher ou identificar os “melhores” alunos. Em decorrência, foram formuladas e desenvolvidas, como alternativas, as atividades de avaliação formativa, isto é, a avaliação que deve, antes de qualquer coisa, orientar o formador — o professor — no sentido da revisão de seu programa de ensino e na investigação das causas dos resultados encontrados, para que, então, sejam adotadas medidas que permitam um processo escolar voltado para a inclusão e o sucesso de todos.

Um impacto dessa posição se expressou nas políticas de progressão continuada ou de organização da escola em ciclos, principalmente no ensino fundamental, etapa marcada por elevadas taxas de reprovação, abandono e evasão, taxas que se supõe serem afetadas intensamente pela avaliação desencadeada no interior da escola. Entretanto, surgem contestações a essas iniciativas, especialmente no seio do professorado, por considerá-las um fator de desmotivação dos alunos e de queda na qualidade da escola com, conseqüentemente, sua desvalorização, acirrando-se, desse modo, os debates em torno da temática da avaliação e gerando verdadeiros impasses.

A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, em que se concentra sua verdadeira dimensão política; pois, numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas

deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendam tudo, ainda mais quando nos reportamos ao ensino fundamental e ao ensino médio, etapas obrigatórias por força da lei ou por pressões sociais. Essa obrigatoriedade é assim fixada, entre várias razões, para que a ninguém seja dado o direito de se excluir de conhecimentos considerados indispensáveis para o aproveitamento de outros direitos, e como condição para uma vida mais autônoma.

Admitindo-se por hipótese — hipótese, evidentemente, não exaustiva do complexo fenômeno escolar — que **o que a escola faz é o que faz a escola**, coloca-se o questionamento sobre os impactos das práticas avaliativas das escolas, inclusive na constituição de um currículo oculto, algo marcante para a construção de representações sobre a escola e de suas conexões com sua democratização, que não pode ficar restrita à eliminação da reprovação — evidentemente, um obstáculo à universalização da escola —. É necessária a condução ao debate mais profundo sobre as causas da seletividade escolar, que, por seu turno, faz da avaliação — sobretudo aquela concentrada no final dos períodos letivos para fins de decisão acerca da promoção para a série seguinte ou da reprovação — um processo relevante e revelador da natureza social excludente da escolarização. Tal ênfase da avaliação fazia e faz com que boa parte do debate sobre qualquer alteração das formas de organização curricular, notadamente a superação da seriação, esteja polarizada em torno, especialmente, da avaliação da aprendizagem.

Como um elemento balizador para o debate sobre a democratização da escola, encontramos em Arelaro (1988, p. 2) — obra sugestiva pelo próprio título *A (ex)tensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático* — o desafio central, diante do fato de amplos contingentes populacionais estarem sendo privados da escolarização formal; ou seja, a garantia do

[...] direito de todos os brasileiros, não somente em ter acesso à escola [...], mas ali permanecerem cursando [suas] diferentes séries [sem reprovações e] fazer da escola um local privilegiado para a construção de um instrumental científico, literário e artístico, coadjuvantes na construção do desejado “pensamento crítico”.

A autora prossegue sublinhando que a democratização do ensino (*Op. cit.*, p. 77-78) em toda a sua plenitude nos obriga a responder um questionamento:

Será que todos acreditamos, mesmo, que a expansão das oportunidades educacionais é interessante para o conjunto da população? [...] A situação educacional demonstra o quanto há ainda a se fazer neste setor e a questão [...] poderia ser refeita perguntando-se mais diretamente: acreditamos todos (atores, agentes e espectadores) que a educação escolar — básica e elementar — deva ser mesmo para todos? Este me parece ser o nó górdio da questão educacional.

Na perspectiva de que nossos alunos, partindo da crença da educabilidade humana,

possam obter na escola um desenvolvimento cognitivo que lhes proporcione a necessária autonomia para uma inserção na vida social em patamares elevados. Isso, por decorrência, implicará formas pedagógicas apropriadas, o que em tese seria corroborado, seguramente, por propostas de avaliação que superem aquelas destinadas a “selecionar os melhores”.

Evidentemente, não estamos advogando a tese de que basta transformar a avaliação correntemente desenvolvida nas escolas para que se garanta a democratização dela, pois a problemática é de amplitude que transcende à avaliação, até porque não podemos abstrair, também, a inseparável questão do papel crucial do Estado e das políticas educacionais na efetivação dessa democratização.

Sendo parte do projeto educacional de cada rede de ensino e escola, a avaliação escolar deve estabelecer com este projeto relações com o objetivo de sucesso de todos os alunos. Para tanto, consideramos que a proposta curricular, expressão da concretização esperada daquele projeto, deve ter na avaliação um ponto de apoio para atingir sua plenitude, isto é, para que cada conhecimento, competência ou habilidade sejam efetivamente atingidos por cada um dos alunos, como defende Crahay (2002).

Destacamos que a avaliação também é um processo caracterizado pelo julgamento de alguns aspectos considerados relevantes com vistas às finalidades curriculares. Para tanto, deve delimitar esses aspectos para, posteriormente, reunir informações sobre eles mediante técnicas, instrumentos, procedimentos adequados e, sobretudo, definir os critérios para os julgamentos.

Realçamos, igualmente, que práticas avaliativas condizentes com uma perspectiva de inclusão são tarefas a serem pensadas, debatidas e implementadas pelo conjunto das equipes escolares em constante interação com dirigentes de redes de ensino, pois se existem momentos nos quais um professor pode isoladamente intervir, suas potencialidades somente podem se realizar como fruto do trabalho coletivo.

No desenvolvimento de uma proposta curricular, podemos identificar pelo menos três tipos de avaliação educacional que, apesar de suas diferenças, precisam estar articuladas. A primeira delas, mais conhecida dos professores, diz respeito à **avaliação da aprendizagem**, ou seja, a avaliação que os professores desenvolvem no dia a dia das salas de aula, tendo como foco o que seus alunos já aprenderam em relação às várias disciplinas e aos valores trabalhados na escola. Há um segundo tipo, a **avaliação institucional** que toma a escola como objeto de avaliação, especialmente como se vislumbra em seu projeto político-pedagógico. Essa avaliação, ao incorporar resultados da avaliação da aprendizagem, volta-se, entre outras possibilidades, para a própria proposta curricular – e das atividades didáticas e pedagógicas daí decorrentes – organizadas para contribuir com o aprendizado de seus alunos. Por isso, deve ser desenvolvida com a participação de alunos, professores e equipes de gestão.

A terceira é a **avaliação externa**, da qual são exemplos o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Saeb. Nesses casos, temos uma avaliação sobre resultados provenientes de provas padronizadas, em que são apresentadas

tarefas (itens) baseadas em matrizes de avaliação construídas em torno de habilidades e competências que os alunos deveriam desenvolver em determinados momentos do processo de escolarização. As avaliações externas permitem que as equipes escolares possam efetuar dois movimentos: um, de comparação consigo mesma, por conta das séries históricas, e outro em relação a outras escolas do Estado, da região ou do Brasil, conforme os dados aos quais tenha acesso. Com a ressalva de que essas avaliações não têm como objeto toda a riqueza curricular das escolas em função dos instrumentos utilizados, como é o exemplo das provas padronizadas sobre leitura; elas concentram-se em objetos que as provas padronizadas podem abarcar, o que não lhes tira a importância, mas não lhes confere o poder que querem imputar em alguns casos. Eis porque, mesmo que bem elaboradas, **suas matrizes** de avaliação, ou matrizes de referência, como também são denominadas, **não podem ser tomadas como proposta curricular**, porém apenas como um referencial. Evidentemente, os resultados das avaliações externas podem e devem ser utilizados como parte do processo de avaliação do projeto educacional de cada escola e, por isso, vêm a alimentar sua avaliação institucional.

Reflexão e ação

A partir de sua formação — inicial e continuada — e de sua experiência docente, discuta e reflita com colegas de outra área distinta as questões abaixo (sugerimos pequenos grupos

de 3 professores de áreas bastante distintas, por exemplo, Educação Física, Matemática e Sociologia):

– quais têm sido os maiores desafios no campo da avaliação educacional?

– qual sua concepção de avaliação e como ela se constituiu na sua trajetória docente?

2. Avaliação da aprendizagem: algumas questões

A avaliação da aprendizagem, que, por conta das avaliações externas, passa a ser denominada também de avaliação interna, engloba três momentos extremamente relevantes para o desenvolvimento curricular, como salientado em Perrenoud (1999).

a) Inicial: quando é conduzida, preferencialmente, antes do início do ano letivo ou de um novo tópico de ensino. Configura a avaliação com função diagnóstica, que permite aos professores, em decorrência dos resultados, refletirem sobre a programação das atividades — e correspondentes materiais de apoio — a serem desenvolvidas com seus alunos, inclusive para trabalharem com as possíveis diferenças entre os alunos, em cada turma e na escola como um todo.

b) Intermediário: quando é desencadeada durante o desenvolvimento do programa curricular. Configura a avaliação com função formativa, que deve, entre outros aspectos, favorecer a revisão das estratégias de ensino e eventuais ajustes nas atividades planejadas, servindo, igualmente, para que os alunos tomem

consciência de seus progressos e dificuldades, contribuindo para que se tornem sujeitos plenos de suas aprendizagens.

Essa avaliação pode ser tomada como uma **avaliação para a aprendizagem**, pois se organiza com vistas às iniciativas que os professores devem desencadear para que as aprendizagens ocorram enquanto a proposta curricular ainda está em desenvolvimento no período letivo, por isso é que se trata de uma avaliação que ocorre durante a ação docente.

c) Final: quando é desencadeada ao final do ano letivo ou de um tópico de ensino. Configura a avaliação com função somativa, que se reveste de grande utilidade, pois seus resultados permitem julgar o aprendizado, isto é, o ganho de cada aluno, turma e escola, supondo-se que tenham sido estabelecidos os patamares no início do processo. Essa função avaliativa alimenta, também, a avaliação de currículos e programas, fornecendo indicações de atividades a serem (re)pensadas pela equipe escolar no prosseguimento do processo de aprendizagem, quer para ações suplementares — quando é o caso de tópicos dentro de um ano letivo —, quer para o próximo ano, ganhando ares de avaliação diagnóstica.

A concepção de avaliação da aprendizagem aqui apresentada se caracteriza por ser integrada ao conjunto das atividades curriculares, ainda que não deva ser confundida com o currículo. Demarcamos a integração para salientar que seu processo deve ser, por um lado, determinado e estimulado pelos objetivos mais gerais do desenvolvimento curricular, especialmente para que se possa, continuamente, julgar

os patamares de resultados, quer de um grupo de alunos, quer de cada aluno e, por outro lado, para que desses julgamentos surjam possíveis tomadas de decisões, delineamentos de novas atividades ou ajustes nas atividades em curso. Nesse sentido, ganha proeminência a função formativa da avaliação, ou seja, a avaliação desenvolvida durante o período letivo, de modo que o professor possa agir para conseguir os objetivos propostos.

O mais saliente, no entanto, é a demarcação da necessidade de consolidar uma nova cultura de avaliação, associada ao sucesso de todos os alunos, vinculada ao trabalho coletivo e ancorada em técnicas, instrumentos e procedimentos pelos quais cada aluno seja avaliado em relação a si mesmo e, simultaneamente, em relação aos colegas, fixados os critérios de um resultado satisfatório para todos.

Nossas considerações têm, entre outras referências, o conceito de avaliação de Lukas Mujika e Santiago Etxebarria (2009, p. 91), para os quais avaliação é o processo de identificação, coleta e análise de informações relevantes — que podem ser quantitativas ou qualitativas — de modo sistemático, rigoroso, planejado, dirigido, objetivo, fidedigno e válido para emitir juízos de valor com base em critérios e referências, preestabelecidos para determinar o valor e o mérito do objeto educacional em questão, a fim de tomar decisões que ajudem a aperfeiçoar o objeto mencionado.

A emissão de um juízo, aspecto mais relevante do processo avaliativo, caracteriza-se, entre outras formas, em expressões tais como: atingiu ou não determinado conhecimento,

competência ou habilidade. Nesses casos, temos situações binárias — sim ou não —, mas podemos ter situações nas quais os juízos sejam graduais, por exemplo, “domina pouco ou nada”, “domina muito”, “domina completamente”. Em todos os casos, contudo, antes de emitirmos um juízo, precisamos levantar informações sobre aquilo que se quer avaliar e isso exige a proposição de tarefas ou situações a partir das quais encontramos as evidências procuradas. Para tanto, lançamos mão de técnicas, instrumentos e procedimentos de avaliação, mediante os quais podemos reunir as informações de que precisamos para emitir juízos.

No entanto, após um aluno realizar uma atividade, temos informações que precisam ser comparadas com o que se denomina critérios, aquilo que definimos como um padrão. Dessa comparação poderemos, então, elaborar um juízo. Há casos em que o aluno não realiza nada do que foi solicitado, há outros em que realiza parcialmente ou totalmente. Assim, se é muito importante pensarmos e elaborarmos atividades avaliativas, na verdade só podemos avaliar, com plenitude, quando comparamos os resultados dos alunos em relação aos critérios. É nesse ponto que o juízo — também chamado de síntese avaliativa — favorece a tomada de decisões, pois um aluno que não realizou nada de uma tarefa proposta deve demandar um tipo de atenção diferente daquele que a realizou completamente. Quanto mais os critérios sejam discutidos com o conjunto de professores, mais serão objetivos. Isso quer dizer que serão menos subjetivos, menos dependentes de um professor isoladamente, favorecendo, entre outros

aspectos, a comparação da produção de alunos de várias turmas ou da escola toda. Neste quesito, especialmente no ensino médio, devemos destacar a importância dos alunos serem chamados a um papel ativo no processo avaliativo, discutindo com eles esses critérios, para que não sejam vistos com uma mera idiosincrasia docente.

Nesse escopo, não podemos ignorar a relevância dos dispositivos utilizados para o levantamento de informações, haja vista que julgamento se reveste de fortes consequências, até mesmo éticas e políticas, e não pode ser levado a cabo sem informações pertinentes, isto é, plenamente associadas àquilo que se pretende avaliar e com a devida precisão. Por isso, Raphael (1995, p. 34), diante da polêmica sobre o lugar dos procedimentos técnicos da avaliação em face de suas dimensões políticas, salienta que

A qualidade técnica de um processo avaliativo reside, essencialmente, no aprimoramento dos instrumentos utilizados. Estes instrumentos têm o objetivo de obter dados de medida que formarão um conjunto ao qual será atribuído o juízo de valor. Estes dados que servirão ao julgamento necessitam ter qualidades técnicas para que o juízo seja aceitável. Devem ainda ser coerentes com a totalidade do processo, pois nesta fase são decididas questões como: para que servem os dados? Que informações são necessárias? Como serão obtidas as informações? A quem caberá esta tarefa?

A autora (*Op. cit.*, p. 41), quando da menção aos critérios utilizados para a emissão de um julgamento, chama a atenção para o fato de que

[...] Os critérios têm como determinantes, entre outros, a formação e a experiência do professor, a aceitação social e corporativa. Esta aceitação varia de uma sociedade para outra; portanto, a avaliação é produto de uma sociedade em determinado momento de desenvolvimento. Expressa, assim, a visão de mundo e as relações sociais existentes nesse momento vivido por essa sociedade. Os padrões também são variáveis; não são universais, uma vez que vêm carregados de concepções sobre a realidade e a normalidade.

Também a esse respeito, Sousa (1997, p. 127) assertou que

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e que dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam.

Ainda nesse terreno e favorecendo a necessidade de um amplo debate na escola, temos as ponderações de Nevo (1998, p. 96), para quem

A avaliação pode ter um papel importante no aprimoramento da educação, e pode ser realizada dentro do contexto da escola, mas, para torná-la possível, é necessário mudar a sua natureza, e não pura e simplesmente de uma maneira técnica.

No entanto, Lüdke (1994) salienta, com um posicionamento que não se contrapõe ao de Nevo, que a superação dos entraves e limitações da avaliação da aprendizagem transcende às suas questões técnicas, ainda que não possa prescindir destas. Isso, por sua vez, realça que bons princípios e finalidades para a avaliação, especialmente na perspectiva da escolarização de sucesso para todos que, se não estiverem ancorados na condução da avaliação de forma tecnicamente adequada, podem resultar em situações na quais as intenções não se traduzem em realidade.

Considerando que as intenções dos profissionais condensariam suas concepções educacionais mais gerais e que estas, por sua vez, podem ser traduzidas em práticas avaliativas, então, tendo em vista que uma avaliação formativa seria mais adequada para uma escolarização sem fracassos, podemos concordar com Hadji (2001, p. 20), quando este aponta que

[...] é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa [...] a que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Mas a intenção não decorre logicamente da formação do avaliador, ainda que esta possa contribuir em sua formulação. A intenção de querer que todos aprendam deriva, antes e principalmente, de uma posição política, aliás, coerente com a caracterização de que a escolarização ocorre com um ato político.

O que se encontra reiterado em Hoffmann (2009, p. 13), quando destaca que

Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro.

Vale ressaltar que uma atividade avaliativa não quer dizer uma atividade isolada ou de curta duração, pois é sua relação com aquilo que queremos avaliar que determina a duração da mesma, o que inclui a possibilidade de distribuí-la no tempo. Por exemplo, o fato de um aluno escrever uma vez uma palavra de forma errada não necessariamente indica que não saiba escrevê-la, podem ocorrer descuidos ou pequenas confusões. Por conseguinte, é necessário observar outras produções da mesma palavra — ou palavras semelhantes — para que possamos afirmar que o aluno sabe — ou não — escrevê-la ou que domina a habilidade subjacente à sua escrita.

Devemos, ainda, evitar a confusão entre os resultados de uma avaliação e a explicação das causas deles. Em outros termos, quando avaliamos a produção de um aluno e afirmamos que ele não domina completamente um conteúdo, praticamente concluímos a avaliação, pois daí em diante entra em cena a necessidade de explicar o porquê de tal resultado, tarefa que extrapola a avaliação propriamente dita e

demanda outras iniciativas. Por exemplo, podemos investigar se o aluno realmente estava prestando atenção nas explicações durante as aulas nas quais teriam sido ensinados conteúdos e procedimentos que levariam ao seu domínio. Podemos, também, indagar se as explicações foram suficientes ou satisfatórias para tal meta. Ou, igualmente, inferir — supor — outras hipóteses e procurar elementos que lhes sustentem, trabalho que muitas vezes poderá requerer a presença de outros profissionais e até mesmo o envolvimento de responsáveis pelo aluno. Em linhas gerais, a avaliação possibilita evidenciar os domínios e lacunas dos alunos, mas não necessariamente suas causas.

Devemos, sempre, ressaltar a avaliação educacional e seu caráter educacional e didático. O primeiro traço alinha-se com a perspectiva de que a avaliação seja tomada, especialmente pelos alunos, como um processo a serviço de seus sucessos, nunca como algo para puni-los ou ameaçá-los. O segundo, por conta da potencialidade de seus juízos, ser considerada como ponto de apoio para intervenções futuras mais ajustadas às necessidades, no limite de cada aluno dentro de um processo mais amplo, incluindo a utilidade para professores.

Como desdobramento da avaliação da aprendizagem, encontramos em textos e na realidade das escolas, algumas expressões que devem ser problematizadas. Assim, por exemplo, avaliação classificatória e/ou seletiva passou a ser considerada um anátema por parte de pesquisadores e profissionais. Contudo, classificar ou selecionar não necessariamente seria conde-

nável, pois, afastada a hipótese de efeitos colaterais, pode representar iniciativas exatamente no sentido da igualdade de resultados.

Devemos constatar, *a fortiori*, que classificar significa, rigorosamente, estabelecer classes ou grupos. Selecionar significa escolher. E seria defensável, no escopo da pedagogia diferenciada com percursos individualizados, a necessidade de conhecer cada aluno, portanto discriminá-los, diferenciá-los em relação a uma escala de resultados, de forma que possamos identificar grupos com características comuns e, em consequência, selecioná-los para um trabalho pedagógico diferenciado, para receberem a ação pedagógica mais ajustada às características de cada classe. Isto, evidentemente, quando da menção dos efeitos colaterais, não pode ser confundido com as famigeradas “classes especiais”, verdadeiros redutos de “abandonados ou excluídos na escola” com caráter permanente. Além de que a comunicação para os alunos dessas práticas deve ser conduzida de modo que ninguém se sinta punido.

Nossa tradição é classificar, na verdade, mediante notas ou outros expedientes, a partir de um escalonamento para definir duas classes: aprovados e reprovados. Ato contínuo, os alunos assim classificados são selecionados de tal modo que, no ano seguinte, os aprovados vão para a série seguinte e os reprovados vão para a mesma série. Nestes termos, a classificação seria passível de questionamentos, pois se reveste de uma perspectiva excludente a partir do processo.

Portanto, o problema não está em combater a avaliação da aprendizagem classificatória

e seletiva, mas em indagar qual a finalidade do processo escolar em que a avaliação tem lugar: para que todos aprendam tudo ou para encontrar os que aprenderam mais para consagrar tal diferença em termos de sucesso e fracasso escolares?

Supondo a aceitação da avaliação da aprendizagem, a questão seria então: como avaliar a fim de igualar resultados ou, pelo menos, a fim de reduzir diferenças entre os alunos em relação aos conteúdos e competências considerados essenciais?

Reflexão e Ação

Em consulta ao projeto político-pedagógico e aos planos de ensino (aos quais você possa ter acesso) de sua escola, procure identificar os seguintes elementos:

- Definição(ões) de avaliação da aprendizagem encontrada(s).
- Quais os instrumentos e procedimentos mais utilizados.
- Critérios para atribuição de notas ou conceitos e de aprovação.
- Instâncias e participantes para definição da situação de cada aluno ao final do ano letivo.
- Outras observações que considere relevantes para a discussão de avaliação da aprendizagem.

3. Avaliação e taxas de rendimento: uma relação a ser problematizada

Como destacado em Moraes e Alavarse (2011), a avaliação do ensino médio não necessariamente deve seguir o modelo que considera apenas o desempenho de seus alunos em avaliações externas, mas também, procurar por outros aspectos, entre os quais se encontram as taxas de rendimento, que compreendem as taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas ao final de cada período letivo. Ou as taxas de distorção idade-série e as taxas líquida e bruta de matrícula.

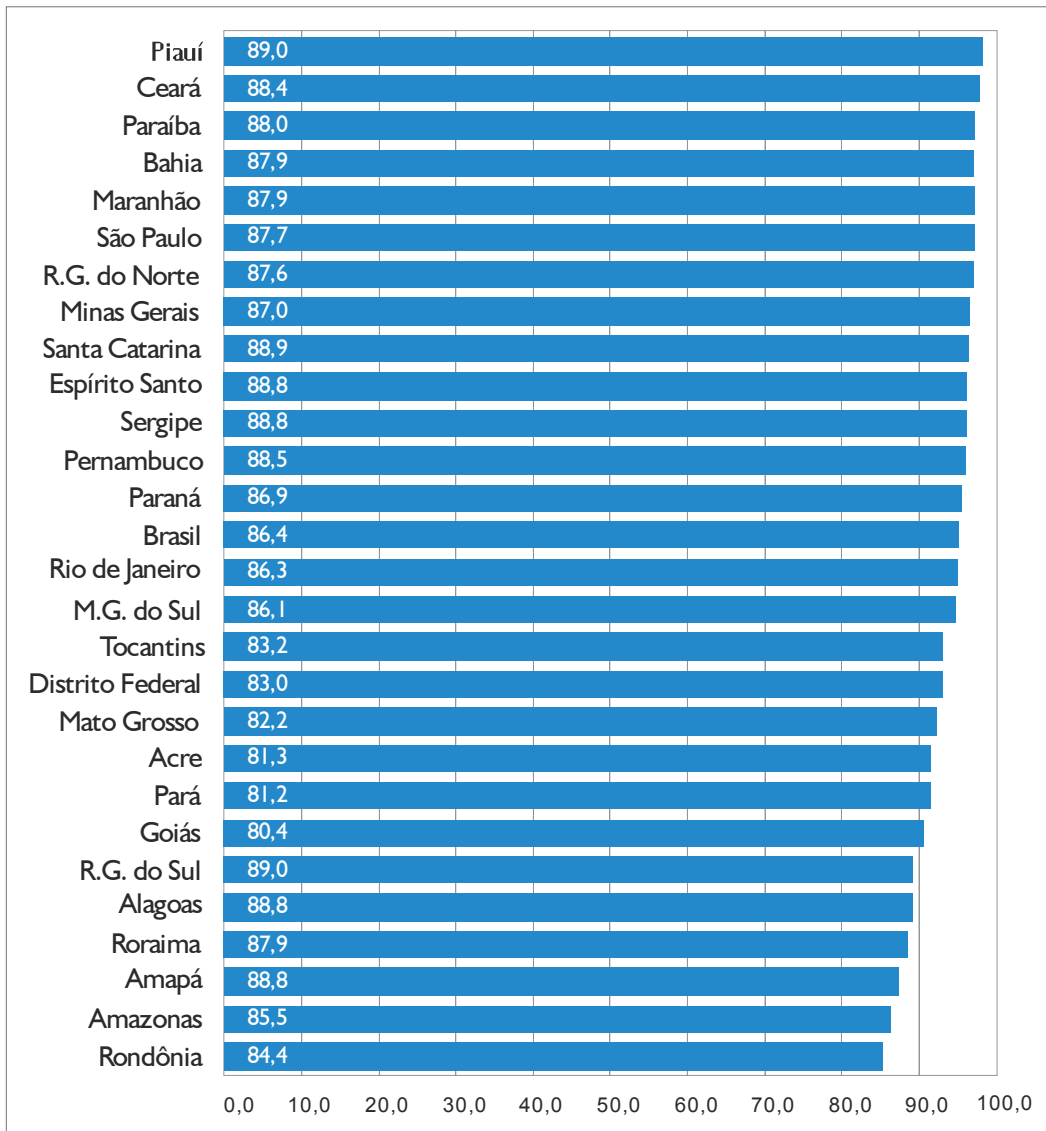
Neste tópico, esperamos que os dados possam ser tomados não apenas como um resultado exclusivo e direto da avaliação da aprendizagem conduzida no interior da escola, mas reconhecendo alguns liames que entre eles devem existir. Arroyo (2000) e Torres (2004) produziram trabalhos que nos autorizam a tal escopo de indagações, que se converteram em inquietações para os que veem no fracasso escolar a negação da democracia. O debate e a **reflexão** poderão elucidar tal problemática.

As taxas de rendimento no ensino fundamental e médio brasileiros indicam uma realidade preocupante, pois exemplificariam que o direito à educação penosamente conquistado estaria sendo negado na prática, com várias consequências negativas, mais ainda para alunos com nível socioeconômico mais baixo.

Em outras palavras

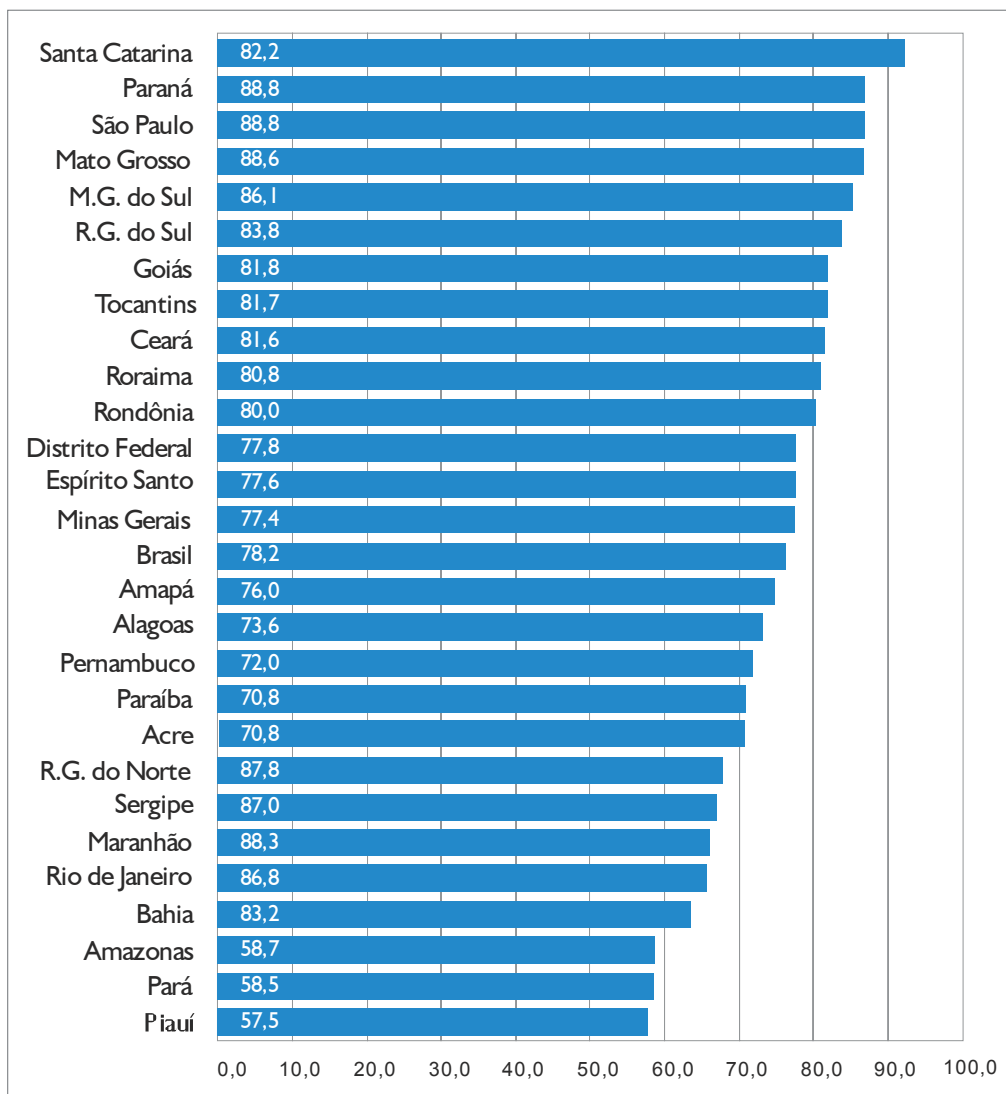
Há vários filmes que podem ser utilizados nas reflexões entre os professores sobre o tema da avaliação em, por exemplo, www.eovideolevou.com.br. Disponível em: <<http://www.eovideolevou.com.br/locacao/filme/assuntos.asp>>.

Adequação Idade-Anos de escolaridade



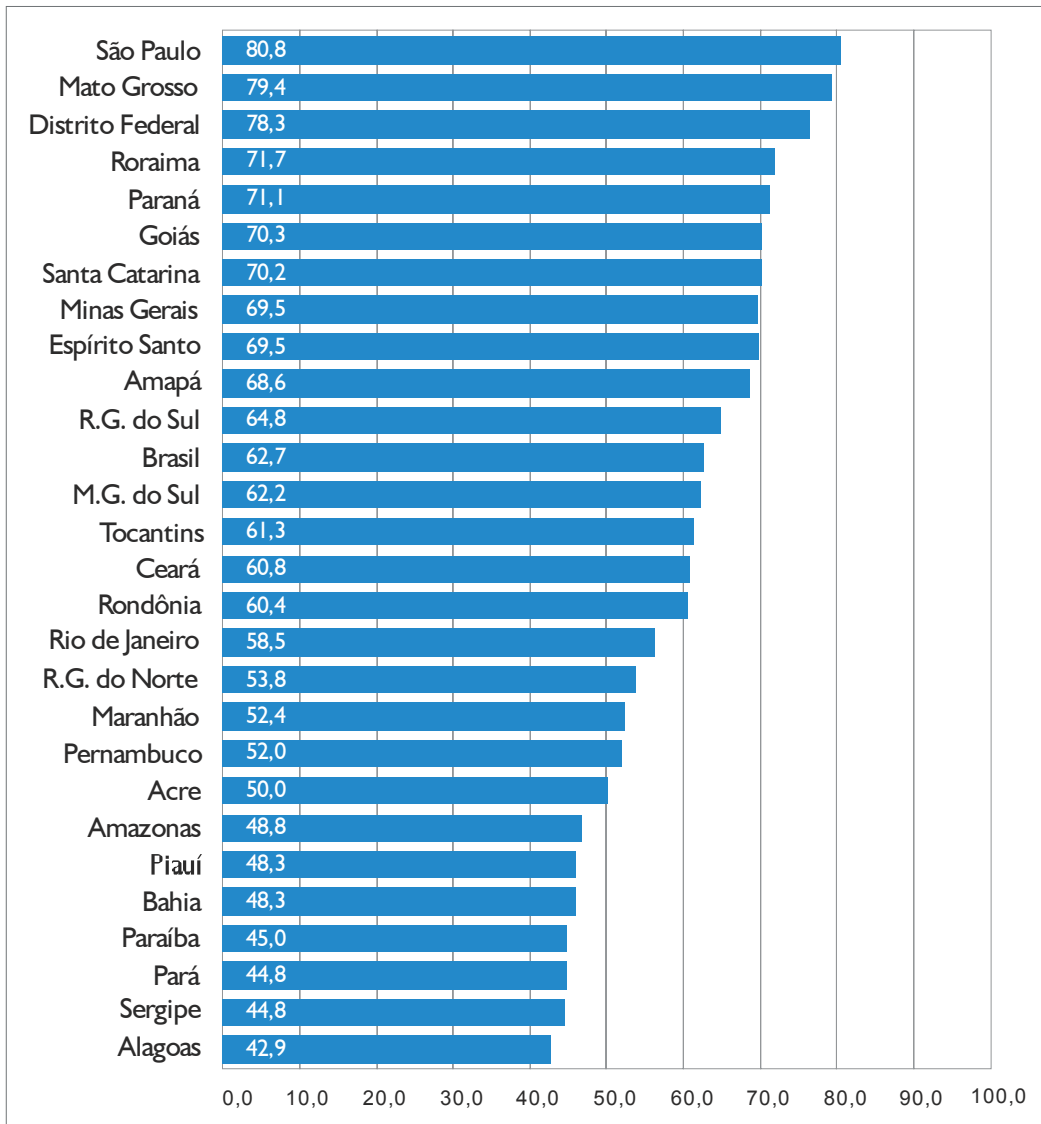
Taxa de frequência à escola da população de 6 anos de idade - Brasil 2011

Adequação Idade-Anos de escolaridade



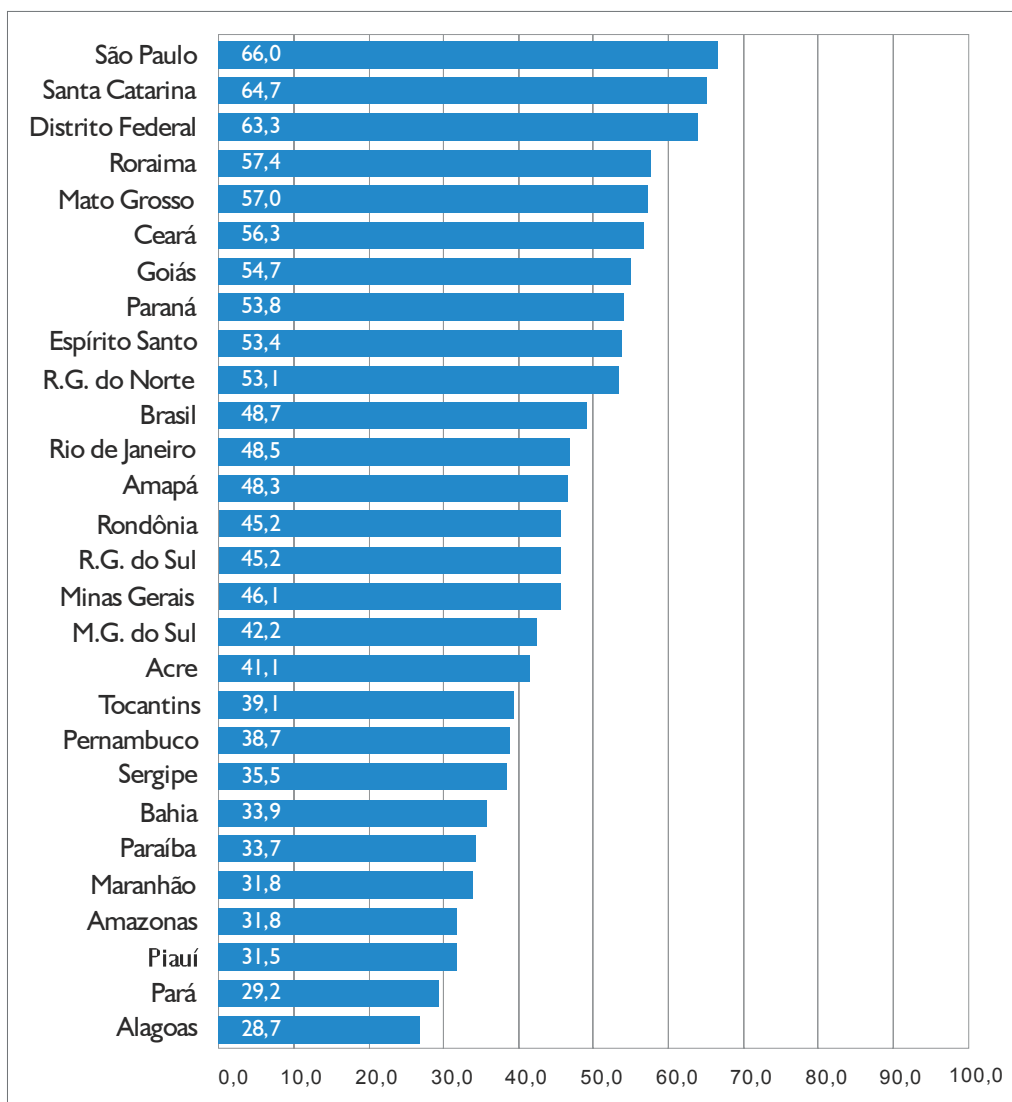
Proporção da população de 12 anos de idade com ao menos os anos iniciais do ensino fundamental concluídos - Brasil 2011

Adequação Idade-Anos de escolaridade



Proporção da população de 16 anos de idade com ao menos o ensino fundamental concluído - Brasil 2011

Adequação Idade-Anos de escolaridade



Proporção da população de 19 anos de idade com ao menos o ensino médio concluído - Brasil 2011

Quando analisamos a adequação idade-anos de escolarização nos quadros seguintes, divulgados pelo Inep no início de 2013 a partir do Censo Escolar de 2011, os dados demonstram sucesso na entrada dos alunos na escola, porém, à medida que os anos passam, há uma estagnação preocupante, especialmente na retenção dos estudantes nas séries finais do ensino fundamental, na inadequação idade-série do ensino médio e nas baixas taxas de sucesso no ensino médio.

Sem exaurir todas as possibilidades analíticas, podemos explorar as taxas de rendimento — aprovação, reprovação e abandono — da série histórica de 2007 a 2012 para escolas estaduais, escolhidas por concentrarem praticamente todo o atendimento das matrículas públicas no ensino médio. Pode-se depreender, em consulta à TABELA I, os enormes desafios colocados para a democratização do ensino médio.

Tabela I - Ensino médio. Escolas estaduais. Taxas de rendimento. Brasil. 2007-2012						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Aprovação	71,6 %	72,4 %	73,5 %	74,9 %	75,0 %	76,4 %
Reprovação	13,6 %	13,1 %	13,5 %	13,4 %	14,1 %	13,1 %
Abandono	14,8 %	14,5 %	13,0 %	11,7 %	10,9 %	10,5 %
Fonte: MEC/Inep						

Constata-se que, praticamente, um em cada quatro alunos matriculados no ensino médio não consegue sucesso e, mesmo com a incorporação da taxa de aprovação ao cálculo do Ideb, não houve um salto de aprovações, como supunham alguns analistas com restrições a esse índice. Aliás, esse quadro, aliado ao desempenho no Saeb a ser focado posteriormente, explica

por que o Ideb do ensino médio não avança tal como ocorre com os segmentos do ensino fundamental.

Na análise da TABELA 2, com as taxas de rendimento para a 1ª série do ensino médio, percebe-se a existência de uma barreira logo no início dessa etapa da educação básica.

Tabela 2 - Ensino médio. 1ª série. Taxas de rendimento. Escolas estaduais. Brasil. 2007-2012						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Aprovação	64,8 %	65,3 %	66,2 %	67,9 %	67,6 %	69,2 %
Reprovação	17,1 %	17,1 %	18,1 %	18,1 %	19,0 %	17,7 %
Abandono	18,1 %	17,6%	15,7 %	14,0 %	13,4 %	13,1 %
Fonte: MEC/Inep						

Isso se avulta quando se sabe que os egressos do ensino fundamental chegam ao ensino médio com idade acima daquela considerada ideal, por conta das também elevadas taxas de insucesso, ainda que não tão altas como do ensino médio.

De ambas as tabelas, um traço que pode ser considerado positivo é que as taxas de abandono têm se reduzido. Contudo, a permanência na escola até o fim do ano letivo não tem sido garantia de diminuição sensível das taxas de reprovação.

Para explorar as referidas vinculações entre tais taxas e os resultados da avaliação da aprendizagem, podemos ler em Pacheco (1998, p. 124) que, a despeito da relevância e da pertinência da avaliação da aprendizagem para o sucesso escolar,

[...] a qualidade da aprendizagem na educação básica não depende tanto do regime de avaliação quanto da organização curricular.

[...] é incontestável que também o discurso curricular deva contribuir para a melhoria do sucesso educativo do aluno, principalmente nos seguintes aspectos: currículo centrado nos alunos; diferenciação da aprendizagem; concretização dos apoios educativos; adaptações curriculares e *curricula* alternativos; perfil do aluno, com a identificação das competências básicas; estrutura curricular flexível; programas adequados, organização do conhecimento baseada em projectos curriculares integrados.

A essas ponderações podemos agregar as preocupações de Fernandes e Freitas (2008, p. 20) ao salientarem que, apesar de uma cultura avaliativa fortemente estabelecida, que associa avaliação com atividades destinadas a definir quem “passa” ou quem “fracassa” com cunho meritocrático – quem merece o que pelo que fez –,

Entretanto, é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes.

Contudo, chamam a atenção para o fato de que “tanto a avaliação somativa quanto a for-

mativa podem levar a processos de exclusão e classificação, na dependência das concepções que norteiem o processo educativo” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 21). Ou seja, que não se trata de incorporar mudanças apenas no plano terminológico da avaliação.

Assim, nos alerta Sousa (1997, p. 125-126), ao relevar que

[...] enfrentar o desafio histórico de democratizar a educação supõe, necessariamente, olharmos criticamente a escola. Para além dos condicionantes de natureza estrutural do Estado brasileiro, o fracasso escolar, há muito evidenciado e denunciado, é também expressão do modo como a escola está estruturada e organizada, o que impõe olhar criticamente suas regras, rituais, práticas, enfim, o conjunto de relações e interações que nela se estabelecem.

Aí se insere o significado de analisarmos a avaliação que, tal como vem sendo tendencialmente compreendida e vivenciada na escola, constitui-se, essencialmente, em um instrumento de legitimação do fracasso escolar. Utilizada como meio de controle das condutas educacionais e sociais dos alunos, tem servido a uma prática discriminatória que acentua o processo de seleção social.

E Perrenoud (2002, p. 34), ao comentar sobre os obstáculos para a superação do fracasso escolar, indica que

Não se acabou, na educação, com as mudanças de estruturas e de programas, mas sabe-se, doravante, que não vale a pena esperar daí milagres na luta contra o insucesso escolar. [Essa] luta passa por “mudanças de 3º tipo”, [as] que afetam as representações e as práticas dos professores para além do que pode ser in-

flectido pelas estruturas e os programas, na esfera que releva da autonomia profissional e não pode ser objecto de prescrições.

Evidentemente, de forma alguma pretendemos “culpabilizar” os professores pelos resultados de avaliação que alimentariam as taxas de rendimento; trata-se, isso sim, de suscitarmos um olhar que problematize tais dados e, pelos menos em parte, que busque possíveis vínculos com a avaliação da aprendizagem. Esta tem, por um lado, determinações institucionais, ademais das sociais, em relação às quais é possível um tipo de combate. Contudo, é também necessário reconhecer que, por outro lado, a avaliação da aprendizagem condensa, como salientaram vários autores, valores que os professores possuem. E estes podem – e devem – ser discutidos, notadamente quando da elaboração do projeto da escola ou, especialmente, nas reuniões de Conselho de Classe ou suas assembléadas.

Reflexão e Ação

Após ter visto alguns dados nacionais sobre as taxas de rendimento, procure levantar os dados de sua escola e, sobre eles, observe os seguintes questionamentos:

- Quais são os dados e taxas de rendimento de sua escola?
- O que esses dados lhes revelam?
- Como esses dados são discutidos entre os professores?

– Existe, na escola, algum debate sobre eventuais relações entre as taxas de rendimento e a avaliação da aprendizagem nas disciplinas ou em algumas das disciplinas?

4. Avaliações externas: novos desafios e tensões

Como mencionado, o debate sobre a avaliação educacional teve um novo ingrediente desde a década de 1990, mesmo sem resolver seus impasses históricos mais antigos; trata-se das chamadas avaliações externas, assim denominadas porque são definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior das escolas. Diante disso, passou-se a empregar a expressão avaliação interna para designar a avaliação praticada no interior da escola, usualmente conduzida pelos professores, entre outras consequências.

As experiências iniciais de avaliações externas, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como necessárias para monitorar o funcionamento de redes de ensino, além de fornecer subsídios para seus gestores na formulação de políticas educacionais com dados melhor definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos. Não necessariamente essas avaliações tinham como foco cada escola das redes avaliadas, especialmente nos casos em que se recorria às avaliações por amostragem.

Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação, na qual são

especificados os objetos de avaliação, e o emprego de provas padronizadas como condição para que sejam possíveis, quando cabíveis, comparações baseadas em resultados mais objetivos.

Por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), tivemos no início dos anos 1990 a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desdobrado em 2005 na Avaliação Nacional do **Rendimento Escolar** (Anresc), denominada Prova Brasil, e na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que, por sua vez, se articulam, em 2007, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como exposto por Fernandes (2007). Com efeito, o debate educacional brasileiro, particularmente envolvendo o ensino fundamental e o ensino médio, incorporou como duas características marcantes as avaliações externas e a qualidade da educação escolar, pois esta passa a ser considerada por parte de gestores, mesmo que sem um consenso na comunidade educacional, como expressão dos resultados daquelas avaliações, como apontaram Oliveira e Araujo (2005).

Ressalte-se que no cálculo do Ideb são incorporadas as taxas de aprovação de todas as séries de cada uma das etapas — anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio —, apuradas pelo Censo Escolar, e a proficiência média em leitura e resolução de problemas dos alunos da última série de cada uma das etapas avaliadas, estimadas pelo Saeb, sendo que para o ensino fundamental a participação de escolas públicas na Prova Brasil é censitária para alunos e escolas, e para o ensino fundamental de escolas privadas e de todo o ensino médio é amostral por estratos, sendo que em cada Estado são es-



No sítio do Conselho Nacional de Educação há um conjunto de informações sobre Avaliação do Rendimento Escolar e Diretrizes Nacionais para a Educação que podem auxiliá-los nas reflexões da escola, tais como:

- Parecer CNE/CEB nº 14/2000, aprovado em 3 de julho de 2000.

Responde consulta da Presidente do Conselho Estadual de Educação quanto ao tratamento pedagógico legal dispensado à parte diversificada do currículo.

- Parecer CNE/CEB nº 28/2000, aprovado em 12 de setembro de 2000. Progresso parcial por série.

- Parecer CNE/CEB nº 24/2003, aprovado em 02 de junho de 2003. Responde consulta sobre recuperação de conteúdos, sob a forma de Progressão Parcial ou Dependência, sem que se exija obrigatoriedade de frequência.

- Parecer CNE/CEB nº 3/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007. Solicita revisão da decisão de se proibir a realização de exames de seleção para ingresso no ensino público.

- Parecer CNE/CEB nº 20/2007, aprovado em 8 de agosto de 2007. Consulta referente ao artigo 23, § 1º, da LDB, que trata da reclassificação de alunos.

- Parecer CNE/CEB nº 1/2008, aprovado em 30 de janeiro de 2008. Consulta sobre questões relativas ao instituto do avanço escolar.

colhidas aleatoriamente escolas que representam cada uma das dependências administrativas — federal, estadual, municipal e privada. Paralelamente a essa avaliação conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), identificamos em várias redes estaduais e municipais iniciativas no sentido de criarem suas próprias avaliações externas.

Outro exemplo, extremamente relevante, no que tange às avaliações externas, é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que vem ocupando lugar privilegiado nas políticas educacionais, com fortes indícios de suas influências no currículo de escolas do ensino médio, somado aos possíveis impactos na educação de jovens e adultos (EJA) pelo fato de que esse exame incorporou funções antes destinadas para o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Encceja).

As avaliações externas aprofundaram, também, a discussão de procedimentos estatísticos e educométricos, ressaltando a importância da construção de matrizes de avaliação, a padronização de provas e a interpretação pedagógica de resultados, com destaque para a [Teoria da Resposta ao Item \(TRI\)](#), que permite a comparabilidade de resultados ao longo do tempo e entre séries diferentes, expressos, geralmente, na Escala Saeb, que varia de 0 a 500 pontos, tanto para leitura quanto para resolução de problemas. Adicionalmente, em algumas redes públicas foram desencadeadas políticas de remuneração diferenciada para profissionais da educação em função dos resultados dos alunos, consolidando a denominada *accountability*, um tipo de política de responsabilização dos professores e gestores de



No sítio do INEP – www.inep.gov.br – é possível acessar materiais sobre as avaliações existentes no plano federal e os correspondentes textos de apoio ou fundamentação, incluindo algumas informações sobre a Teoria da Resposta ao Item (TRI), como é o caso de Andrade e Karino (2011) e Karino e Barbosa (2011).

escolas pelos resultados nas avaliações externas, incrementando ainda mais o debate em torno da avaliação educacional.

Nesse quadro, tomando-se como principal referência a Prova Brasil e o Ideb, podemos salientar alguns aspectos, com seus riscos e potencialidades. Como um aspecto negativo, é possível considerar a hipótese de que em algumas escolas tenda-se a ensinar, concentradamente, o que constitui os objetos de avaliação — leitura e resolução de problemas — e no formato da prova — com itens de múltipla escolha —, o que seria configurar um reducionismo curricular e didático. Ademais, como outro efeito colateral, há o registro de atividades escolares de organização de “simulados” de aplicação de provas padronizadas, algo que deveria ser evitado, inclusive porque não produz o aumento de proficiência esperado. Mais grave ainda seria abandonar as avaliações internas, pois estas, mesmo quando revelam algumas restrições técnicas, integram a tarefa educativa a cargo, incontornavelmente, dos professores. Se as restrições às avaliações internas podem ser superadas com formação e capacitação, por seu turno, as avaliações externas não podem e não deveriam se converter em orientadoras privilegiadas dos processos formativos, mesmo quando parecem se constituir no mais saliente traço das políticas educacionais. Distinto disso seria a tarefa de articular, por vários meios e objetivos, as avaliações externas com as internas.

Como aspecto potencialmente positivo, podemos considerar que, com as avaliações externas, a gestão de escolas e redes passa a incorporar indicadores de desempenho como mais um

elemento para o conhecimento de suas realidades e, assim, pode estabelecer metas mais precisas e elencar prioridades de intervenção parametrizadas numa realidade mais ampla, envolvendo a comparação, a depender da avaliação externa referenciada, com resultados do País, do Estado e do município. Salientando-se, contudo, que as medidas resultantes dessas avaliações — as estimativas de proficiência — não se constituem, por si só, em avaliação, pois uma medida indica o quanto se atingiu numa determinada escala e a avaliação é o julgamento desse resultado em função de critérios, para os quais a interpretação pedagógica é parte insubstituível do processo avaliativo, que, também, deve levar em consideração as condições específicas de cada rede e escola, reforçando a importância da avaliação institucional, como ilustrado em Blasis, Falsarella e Alavarse (2013) e Oliveira (2008).

Retomando o debate sobre qualidade do trabalho escolar, seria conveniente considerar que se esta não se confunde com desempenho — proficiência — em leitura e resolução de problemas, por outro lado, estes objetos de avaliação não são, de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade; ao contrário, configuram-se como suporte para, praticamente, todos os outros componentes curriculares e por isso não poderiam ser ignorados na análise da situação de cada rede ou escola. Com efeito, o aprimoramento do Ideb, em médio e longo prazo, dar-se-á pelo incremento desses dois fatores articulados com o aumento nas taxas de aprovação. Enquanto indicador, a questão consiste em dimensionar o seu potencial para contribuir no equacionamento e no enfren-

tamento de tarefas de planejamento educacional, uma vez que existem projeções do Ideb até 2020 para cada escola e rede, levando em conta, de alguma forma, as particularidades dessas unidades.

Não se trata, portanto, de ignorar ou abandonar avaliações externas. Descartá-las nos impediria de ter acesso a informações que são relevantes e pertinentes aos desafios educacionais e que podem, inclusive, favorecer o seu equacionamento. Mas, fazer delas o único procedimento para indicar a qualidade da escola e pautar iniciativas de políticas educacionais seria negar-se a enfrentar uma realidade que, por sua complexidade, demanda outros instrumentos e medidas, principalmente aqueles capazes de garantir as condições de existência e funcionamento das escolas, compreendidas em suas dimensões de infraestrutura material, pedagógica e profissional. Trata-se, então, entre outras possibilidades, de alimentar um diálogo entre a avaliação externa e a interna que permita às redes e escolas reunir condições para avançar seus projetos pedagógicos, como desenvolvido por Nevo (1997), para quem a avaliação deve ser baseada na escola, *locus* decisivo, entre outros objetivos, de toda e qualquer aprendizagem.

Para avançar um pouco nesta perspectiva de utilizar os resultados de avaliações externas, devemos considerar que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) proporciona um olhar longitudinal sobre o ensino médio, desde 1995, com resultados bienais expressos na chamada Escala Saeb, e para uma análise de seus resultados em matemática e língua portuguesa, respectivamente, com foco na leitura e resolução de

problemas. Para escolas estaduais e privadas de ensino médio, temos os GRÁFICOS 1 e 2, nos quais estão as proficiências médias dos alunos que fizeram as provas e as amostras de cada estrato.

Apesar das dificuldades e algumas controvérsias em torno da fixação de pontos de corte, entende-se que esses são essenciais para que se possa de fato estabelecer uma avaliação, pois se constituem em critérios para o julgamento das medidas de proficiência. Assim, considera-se na escala Saeb um valor de proficiência acima do qual todos os alunos deveriam estar, denominando-o de **Adequado**. No caso da 3ª série do ensino médio, em matemática, o corte para o **Adequado** é de **350** e, com efeito, o que temos é que os resultados dos alunos de escolas estaduais, desde 1995, estão muito abaixo desse nível. Porém, mesmo os alunos de escolas privadas, na média, não atingem esse patamar. Em língua portuguesa, com o **Adequado** definido em **300**, os alunos de escolas estaduais ficam abaixo desse valor e os

GRÁFICO 1 - Saeb. Matemática. Ensino médio. Escolas estaduais e privadas. Brasil. 1995-2011

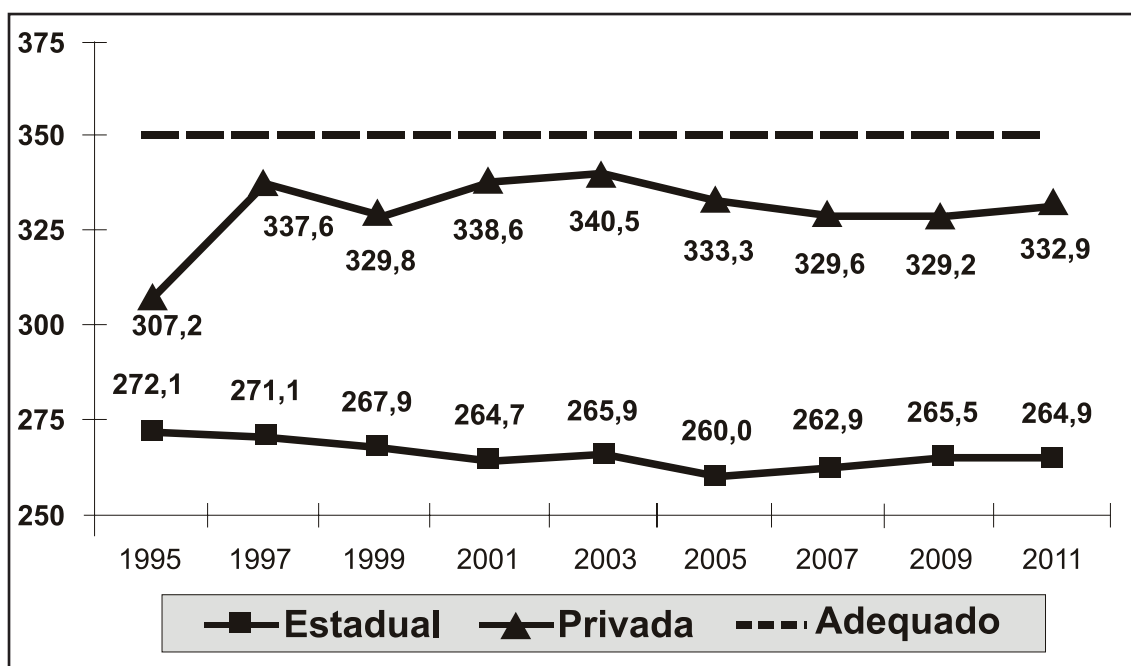
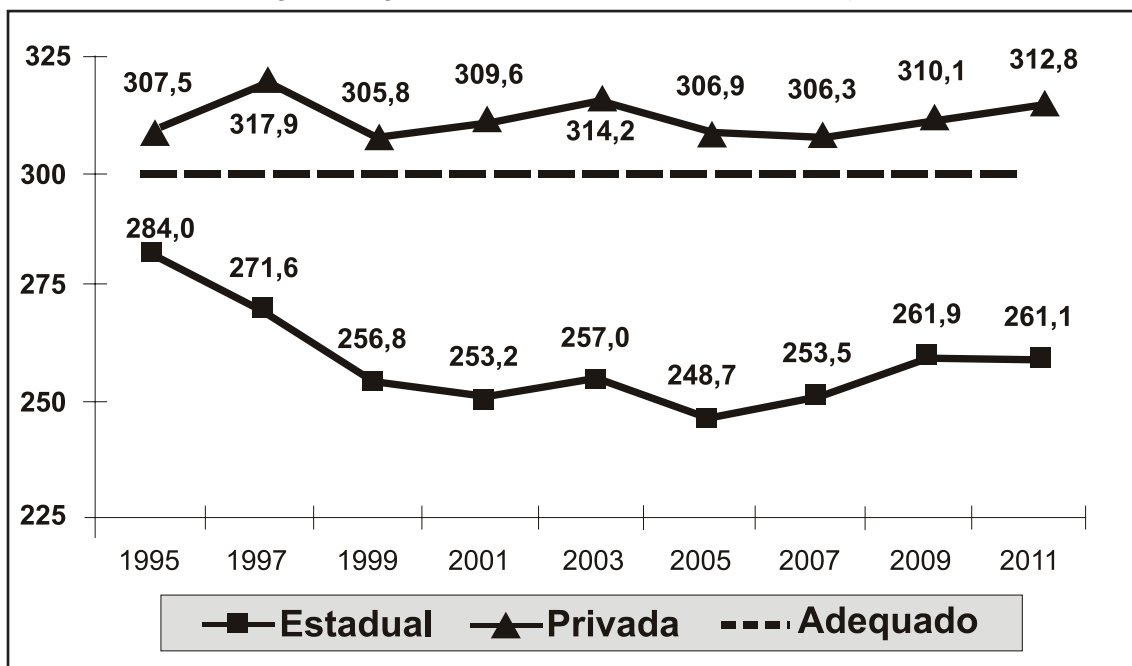


GRÁFICO 2 - Saeb. Língua Portuguesa. Ensino médio. Escolas estaduais e privadas. Brasil. 1995-2011



de escolas privadas um pouco acima. Outro elemento comum na análise dos dados é a diferença de desempenho entre alunos de escolas públicas e privadas, ainda que se possa ponderar tratar-se de grupos com magnitudes de matrículas bastante distintas. Devemos, ainda, observar que quando utilizamos os valores médios, por conta da distribuição assimétrica e positiva (poucos alunos “puxando” a média para “cima”), a realidade é que muitos alunos encontram-se com proficiências muito abaixo desse valor médio.

Se os resultados são extremamente preocupantes pelo fato de a leitura e a resolução de problemas constituírem-se em domínios de base para o conjunto das atividades escolares, com profundas conexões entre todas as disciplinas do ensino médio, ao mesmo tempo, isso não elimina a necessidade de que outros componentes curriculares sejam contemplados no Saeb. Além do que, salientemos de passagem, a EJA nunca me-

receu tratamento diferenciado em todo o ciclo de aplicação do Saeb, ficando de fora de eventuais ganhos com sua participação.

Tem-se, ainda, como um obstáculo, no sentido da incorporação mais efetiva dos resultados ao processo pedagógico, as matrizes de avaliação do Saeb. Elas são expressas em descritores e denominadas de habilidades e competências por descreverem, do ponto de vista cognitivo, as capacidades pedagógicas. Porém, tais matrizes não são de domínio dos professores. Isso ocorre ou porque eles simplesmente não as conhecem, apesar das campanhas de difusão que o MEC tem patrocinado, ou porque, principalmente, esse tipo de organização de provas e avaliações é raramente apresentado nos cursos de Licenciatura, o que dificulta sua incorporação.

Não obstante, se a conceituação do que seria a qualidade da escola não obteve ainda um consenso na literatura e nas políticas educacionais, somos, contudo, crescentemente, testemunhas de inflexões importantes a respeito do lugar que as avaliações externas passaram a ocupar nas políticas educacionais, destacadamente no plano federal, situação nitidamente evidenciada por Fernandes e Gremaud (2009, p. 213), os quais sinalizam para a necessidade de medidas de *accountability* — expressão inglesa traduzida mais comumente como responsabilização — resultando na incidência dos resultados dessas avaliações nas escolas. Pode-se aventar que tais avaliações, sem substituir o papel de professores no processo avaliativo, devem ser merecedoras de atenção, mesmo quando, como é o caso do Saeb, não fornecem resultados para cada escola,

pelas indicações que fornecem quanto às aprendizagens que são relevantes para as trajetórias escolares de seus alunos.

No terreno das avaliações externas, reiteramos que o Enem passa a ser a pedra de toque para o ensino médio, diante do aparente pequeno impacto do Saeb. Mas, como Sousa (1999), Sousa e Alavarse (2009) e Vianna (2003) ponderam, mesmo que em momentos diferenciados, existem restrições para que o Enem seja utilizado para avaliar o ensino médio, tanto pelo fato de que sua matriz de avaliação não possa ser tomada como capaz de dar conta do conjunto das atividades curriculares dessa etapa da educação básica, quanto pelas considerações de que a avaliação do ensino médio em cada escola deve incorporar outros elementos para além do desempenho em provas padronizadas. De todo modo, não se pode descartar o impacto que esse exame passa ter no ensino médio quando se constata que o movimento acentuado que o constitui como um “vestibular” nacional, com fortes implicações para seus respondentes pelo ingresso direto na quase totalidade das universidades federais ou como complemento de vestibulares tradicionais em universidades federais e estaduais, ou ainda a utilização de seus resultados para concessão de bolsas na educação superior privada, via o Programa Universidade para Todos (Prouni).

Ademais, é investido de substituto ao Exame Nacional de Certificação de Competências na Educação de Jovens e Adultos (Encceja), permitindo a equivalência do ensino médio em função do desempenho nas provas, igualmente com potenciais impactos na oferta de EJA.

Considerando a importância e a possibilidade de articular as avaliações externas com os resultados internos das escolas, a avaliação institucional aparece como um processo que poderia materializar essas preocupações. Neste sentido, a avaliação institucional das escolas deve pautar-se, segundo Dias Sobrinho (2002), por um conjunto de princípios, tais como: ser **formativa**, implicando que a avaliação educativa não pode visar ao controle e restringir-se a fiscalizar, mas deve ser um amplo e democrático processo de compreensão, organização e transformação institucional; ser **democrática e participativa**, porque a educação precisa estar comprometida com as necessidades e interesses públicos, de responsabilidade coletiva, tanto das comunidades como do Estado; ser **global e contínua**, para evitar as análises fragmentadas e conjunturais, ou seja, pontuais e temporais. A avaliação precisa compreender o conjunto da instituição, sua totalidade, respeitando as especificidades de suas dimensões (partes), mas relacionando-as com o projeto institucional e com o projeto pedagógico na sua globalidade. Ser contínua é ser sistemática, permanente, uma prática natural do fazer educativo ao longo de sua práxis pedagógica, e ser **integrativa**, para instaurar horizontes do conjunto da instituição escolar por meio da integração e articulação institucional.

A avaliação também precisa ser **processual**, centrada numa visão de processo, de ação e de relações sociais com potencialidade educativa. Ao produzir, organizar, sistematizar os conhecimentos sobre si, a escola desencadeia processos comunicativos e desencadeia dispositivos que acabam formando e educando as pessoas;

deve ser **qualitativa**, sem abdicar de dados e indicadores quantitativos. Avaliar é dar juízo, valorar, é dar sentidos e significados, estes são subjetivos e formam subjetividades; precisa ser **flexível**, porque a avaliação opera em realidade viva, plural, contraditória e em permanente mudança. Ser flexível dá margens para adaptar-se, atualizar-se e desenvolver-se enquanto processo dinâmico; deve buscar a **legitimidade** e a credibilidade junto à comunidade em que está inserida. A credibilidade advém da sociedade, e o respeito é o parâmetro que uma instituição social como a escola deve ter como reconhecimento de sua atuação social; e, por fim, deve ser **institucionalizada**, porque deve desenvolver uma cultura permanente de autoavaliação, estabelecendo processos de comunicação com a comunidade escolar e com a sociedade, relacionando-se com o todo da instituição e construindo a legitimidade através destes mesmos processos.

Nesta perspectiva, as políticas públicas de educação e de avaliação devem ser pensadas no âmbito global das redes de ensino e no âmbito próprio das unidades escolares, considerando o conjunto das relações que são estabelecidas nos espaços entre as escolas, as famílias, os profissionais da educação e o poder público.

Reflexão e Ação

Na avaliação institucional de sua escola, como têm sido abordadas as avaliações externas e como têm sido utilizados seus resultados?

– Existe algum tipo de atividade voltada para essas avaliações? Como, por exemplo, organização de simulados, laboratórios ou espaços de diálogos?

– Os alunos fazem comentários sobre o Enem? Se afirmativo, em que perspectiva?

– A organização dos planos de ensino, de alguma forma, tem levando em conta as matrizes de referência do Enem?

Referências

AMARAL, N. C. *Os desafios do financiamento da educação básica: PNE 2011-2020*. Mimeo. 2011. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/estudo_nelson_1.pdf>. Acesso em: 15/07/2013.

ANDRADE, D. F. de; KARINO, C. A. *Nota técnica [Teoria da Resposta ao Item]*. Brasília: MEC: Inep: Daeb, 2011.

ARELARO, L. R. G. *A (ex)ensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático: uma análise da ação governamental nos últimos 25 anos (1962-1987)*. 300 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1988.

ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

BLASIS, E. de; FALSARELLA, A. M.; ALAVARSE, O. M. *Avaliação e aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a*

gestão do ensino. Coordenação de Eloisa de Blasis e Patricia Mota Guedes. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2/2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: CNE, 30 jan. 2012.

CARTA DE CAMPINAS. Resolução do Seminário de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas. 16 a 18 agosto de 2011.

CRAHAY, M. *Poderá a escola ser justa e eficaz?: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Horizontes Pedagógicos, 92).

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 44 p.

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).

_____; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

- HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.
- KARINO, C. A.; BARBOSA, M. T. S. *Nota técnica* [Procedimento de cálculo das notas do Enem]. Brasília: MEC: Inep: Daeb, dez. 2011.
- LÜDKE, M. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. In: SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LÜDKE, M. et al. *Escola básica*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 195-203. (Coletânea CBE).
- LUKAS MUJKA, J. F.; SANTIAGO ETXEBARRÍA, K. *Evaluación educativa*. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009.
- MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul./dez. 2011.
- NEVO, D. *Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Traducción de María Serrano Bericat. Bilbao: Mensajero, 1997.
- _____. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, A. (Coord.). *Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997*. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1998. p. 89-97.
- OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: *EDUCAÇÃO: fazer e aprender na cidade de São Paulo*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p. 230-237.

_____; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PACHECO, J. A. A avaliação da aprendizagem. In: ALMEIDA, L. S.; TAVARES, José (Org.). *Conehcer, aprender, avaliar*. Porto: Porto, 1998. p. 111-132. (Cidine, 4).

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In: DUARTE, J. B. (Org.). *Igualdade e diferença numa escola para todos: contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2002. p. 17-44.

PIRSIG, R. M. *Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores*. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p. 33-43, jul./dez. 1995.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-139.

_____. A que veio o ENEM? *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 28, n. 113, p. 53-60, out./dez. 1999.

_____; ALAVARSE, O. M. O “novo Enem” democratiza o acesso ao ensino superior e induz

melhorias no ensino médio? Não: quem se beneficia dessas alterações? *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. A3, 23 maio 2009.

TORRES, R. M. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, Álvaro; HERNÁNDEZ GIL, Carlos (Org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34-42.

VIANNA, H. M. *Avaliações em debate: Saeb, ENEM, Prova*. Brasília: Plano, 2003.

ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Etapa I – Caderno I

AUTORES

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Dante Henrique Moura

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

O JOVEM COMO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO

Etapa I – Caderno II

AUTORES

Paulo Carrano

Juarez Dayrell

Licinia Maria Correa

Shirlei Rezende Sales

Maria Zenaide Alves

Igor Thiago Moreira Oliveira

Symaira Poliana Nonato

O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO, SEUS SUJEITOS E O DESAFIO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Etapa I – Caderno III

AUTORES

Carlos Artexes Simões

Monica Ribeiro da Silva

ÁREAS DE CONHECIMENTO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Etapa I – Caderno IV

AUTORES

Marise Nogueira Ramos

Denise de Freitas

Alice Helena Campos Pierson

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

Etapa I – Caderno V

AUTORES

Celso João Ferretti

Ronaldo Lima Araújo

Domingos Leite Lima Filho

AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Etapa I – Caderno VI

AUTORES

Ocimar Alavarse

Gabriel Gabrowski

FORMAÇÃO E INSTITUIÇÃO DOS AUTORES

Alice Helena Campos Pierson

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professora associada da Universidade Federal de São Carlos.

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo e professora associada na mesma Universidade.

Carlos Artexes Simões

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro.

Celso João Ferretti

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Aposentado da Rede Pública de Ensino do Estado de S. Paulo, da PUC/SP e da Fundação Carlos Chagas.

Dante Henrique Moura

Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri e professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Denise de Freitas

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora associada da Universidade Federal de São Carlos e Assessora do Setor de Biologia do Centro de Divulgação Científico e Cultural USP-SC.

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e professora MS3 na mesma Universidade.

Domingos Leite Lima Filho

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Gabriel Grabowski

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor da Universidade Feevale e do Centro Universitário Metodista de Educação de Porto Alegre.

Igor Thiago Moreira Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Doutor em Sociologia da Educação pela Universidade de Salamanca e professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Juarez Tarcisio Dayrell

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais.

Licinia Maria Correa

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais.

Maria Zenaide Alves

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora pedagógica na Universidade Federal de Minas Gerais.

Marise Nogueira Ramos

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz.

Monica Ribeiro da Silva

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora associada da Universidade Federal do Paraná.

Paulo Carrano

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professor associado na mesma Universidade.

Ronaldo Marcos de Lima Araujo

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e professor associado da Universidade Federal do Pará.

Shirlei Rezende Sales

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e professora adjunta na mesma Universidade.

Symaira Poliana Nonato

Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Ocimar Munhoz Alavarse

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e professor na mesma Universidade.



Ministério da
Educação

