
Licenciatura Plena em Pedagogia

LAURA VIEIRA PRIOSTA

**A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE
AVALIAÇÃO EM PERIÓDICOS
CIENTÍFICOS NACIONAIS**

LAURA VIEIRA PRIOSTA

A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE AVALIAÇÃO EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS NACIONAIS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regiane Helena Bertagna

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro

2014

370
P958p Priosta, Laura Vieira
A produção bibliográfica sobre avaliação em periódicos científicos nacionais / Laura Vieira Priosta. - Rio Claro, 2014
175 f. : il., gráfs., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Regiane Helena Bertagna

1. Educação. 2. Avaliação da educação. 3. Educação básica. 4. Políticas educacionais. 5. Pesquisa científica. I. Título.

Dedico este Trabalho à memória de minha avó Santa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as bênçãos em minha vida.

Agradeço a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Regiane Helena Bertagna pelo companheirismo, paciência e ajuda. A todos os professores que passaram por minha vida, desde o ensino infantil até a universidade, pelos exemplos e ensinamentos, bem como todos os colaboradores da UNESP.

Agradeço as professoras Aline, Michele e Valéria pela abertura de suas salas e o compartilhamento de suas experiências e a direção e coordenação das escolas municipais Victorino Machado, Francisca Coan e José Martins e da escola estadual Heloísa Lemenhe Marasca pelo carinho com que me receberam para a realização dos estágios obrigatórios e em especial a Coordenadora Pedagógica Mariane por todas as dicas para meu desempenho em sala de aula.

Quero agradecer as minhas queridas amigas Fabiani, Lala, Nabinha, Carol Ré, Carolzinha, Marília e Marina Chicone por terem tornado esses anos mais agradáveis e engraçados.

Agradeço a enorme generosidade e paciência da minha amiga/irmã Andressa pelo tempo passado longe.

Agradeço ao meu amado namorado Thiago pela compreensão, puxões de orelha, ajuda em trabalhos e estágios e pelos silêncios e colos dados de bom grado nas horas mais difíceis.

Agradeço as minhas queridas primas Cristiane e Danielle pelos exemplos de profissionais, as dicas e ajudas que me deram durante essa caminhada e a minha Tia/madrinha Nancy pelas orações.

E por fim e o mais importante, agradeço a meus pais Tuca e Neiva, a minha irmã Luciana e ao meu cunhado Kiko pela presença constante e exemplos de vida e de trabalho, por toda ajuda financeira e moral, pelo apoio incondicional e todo amor.

“Nunca permitam que o sentido de moralidade impeça de fazer o que é justo!” (ASIMOV, 1975, p. 95).

RESUMO

Essa pesquisa teve por objetivo geral mapear e analisar a temática da avaliação educacional em periódicos científicos nacionais de educação disponíveis online, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2012 como “A1”, entre os anos de 2001 a 2012. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa, de levantamento e análise bibliográfica. Foram selecionados artigos científicos de educação de acordo com os descritores: educação básica, avaliação e *evaluation*. A pesquisa foi restrita a avaliação da educação básica, excluindo – se o ensino superior, pois busca – se evidenciar a produção acadêmica nessa etapa da educação e tornar as análises mais específicas quanto aos temas publicados dentro da temática. Foram selecionados 94 artigos onde houve a identificação de três subtemas: Avaliação da Aprendizagem; Avaliação Institucional e Avaliação Externa. Notou – se um grande interesse da comunidade acadêmica no subtema Avaliação Externa com aproximadamente 60,63% do total de artigos.

Palavras – chaves: Avaliação da educação. Educação básica. Políticas educacionais. Pesquisa científica.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação de periódicos nacionais e quantidade de artigos sobre a temática 2001 – 2012.	31
Tabela 2: Relação de ocorrência de cada descritor por revista.....	35
Tabela 3: Relação de recorrência de cada subtema por revista.	36
Tabela 4: A avaliação externa, por divisões do subtema, com foco nos artigos analisados.	37

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística.

AIP – Avaliação Institucional Participativa.

ANEB -- Avaliação Nacional da Educação Básica.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

ANPUH – Associação Nacional de História.

ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

BM – Banco Mundial.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CE – Comunidade Europeia.

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CPA – Comissões Próprias de Avaliação.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

CRE – Coordenadorias Regionais de Educação.

DEPE – Departamento Pedagógico.

ECERS – R – *Early Childhood Environment Rating Scale–Revised Edition*.

EF – Ensino Fundamental.

EHESS – *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*.

EI – Educação Infantil.

ENC – Exame Nacional de Cursos.

ENCCEJA – Certificado de Competências na Educação de Jovens e Adultos.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FAE – Faculdade de Educação.

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FHC – Fernando Henrique Cardoso.

FME – Fundação Municipal de Educação de Niterói.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IAS – Programa de correção de defasagem idade/série do Instituto Ayrton Senna.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INDIQUE – Indicadores da Qualidade na Educação.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

ISSN – *International Standard Serial Number*.

ITERS – R – *Infant/Toddler Environment Rating Scale–Revised Edition*.

GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação.

GERES – Estudo Longitudinal da Geração Escolar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação.

NAED – Núcleos de Ação Educativa Descentralizada.

NAEP – *National Assessment of Educational Progress*.

NCES – *National Center for Education Statistic*.

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OEA – Organização dos Estados Americanos.

ONG – Organização Não Governamental.

ONU – Organização das Nações Unidas.

OP – Orientador Pedagógico.

OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PIB – Produto Interno Bruto.

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPP – Projetos Políticos Pedagógicos.

PREAL – Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe.

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização.

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

PROUNI – Programa Universidade para Todos.

PUC Rio – Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau.

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*.

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.

SME – Secretaria Municipal de Ensino.

SOCED – Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação.

TRI – Teoria da Resposta ao Item.

TQ – *Teachers Quality*.

UEL – Universidade Estadual de Londrina.

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UnB – Universidade de Brasília.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

UNICAMP – Universidade de Campinas.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNICID – Universidade Cidade de São Paulo.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.	14
3 O LEVANTAMENTO INICIAL DE ARTIGOS EM PERIÓDICOS DE EDUCAÇÃO.	29
4 EVIDENCIANDO AS TEMÁTICAS SOBRE AVALIAÇÃO: ANALISANDO OS DADOS.....	38
4. 1 Avaliação da Aprendizagem.....	38
4. 2 Avaliação Institucional.	64
4. 3 Avaliação Externa.	72
4. 3. 1 Estatística e Dados Educacionais.	73
4. 3. 2 Qualidade da Educação e Indicadores da Qualidade.	88
4. 3. 3 Avaliação e Currículo.	95
4. 3. 5 Formação e Trabalho Docente.....	105
4. 3. 6 Política de Responsabilização e Regulação.	110
4.4 Temas Gerais.....	135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	144
SÍTIOS ELETRÔNICOS.....	161
APÊNDICE	162
ANEXO 1.....	172

INTRODUÇÃO

Desde muito pequena a criança é avaliada, seja em casa por aprender a andar em determinada idade e não em outra, por começar a falar assim e não de outro modo, até a sua vida adulta, quando passa a ser avaliado para a vaga de um emprego, pelas roupas que veste, pelo jeito que fala, pelas músicas que ouve. Talvez a lembrança mais remota que uma pessoa possa ter seja de um “Muito Bem, já sabe fazer isso ou aquilo!” ou um “Ainda não sabe fazer isso?”.

Passando à vida escolar, como não citar as tão temidas avaliações, onde se mede o que é aprendido e se não se aprende direito é julgado e punido. Passa – se a vida sendo avaliado, bonificado ou punido por ir bem ou mal em tarefas. Portanto avaliar e ser avaliado são atos contínuos e cotidianos.

No campo educacional as avaliações orientam as medidas que devem ser tomadas para a melhoria da qualidade, sejam elas no ambiente da sala de aula, na instituição ou a nível federal com as avaliações externas em larga escala que vem ganhando cada vez mais espaço nas políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

O interesse de estudar mais profundamente o tema da Avaliação surgiu da necessidade de se entender o ato avaliativo como processo formativo pessoal e social, bem como complementar a formação ofertada pelo curso de graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” campus de Rio Claro, onde o tema é abordado atrelado a outros temas como: o professor reflexivo, melhoria da qualidade de ensino, políticas públicas, entre outros.

Desse modo esse trabalho teve por objetivo mapear e analisar a temática da avaliação da educação básica em periódicos científicos nacionais de educação disponíveis *online*, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2012 como “A1”, entre os anos de 2001 a 2012 e mais especificamente:

- Identificar quais periódicos têm mais pertinência a temática no período selecionado;
- Identificar os artigos relacionados à avaliação educacional no período estabelecido;

- Identificar a ocorrência dos artigos ao longo do período pesquisado;
- Averiguar a discussão realizada a respeito da temática pesquisada nos artigos selecionados.

O estudo foi realizado sob uma abordagem qualitativa, de levantamento e análise bibliográfica. Esse tipo de pesquisa bibliográfica é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL 1987, p.50), ela permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL 1987, p.50).

Inicialmente foi realizado o levantamento dos artigos no sítio eletrônico da *Qualis Periódicos*, a WebQualis na Internet para selecionar quais periódicos científicos nacionais de educação foram avaliados em 2012 como “A1” pela CAPES. Posteriormente excluiu – se os periódicos estrangeiros e foi feito o levantamento dos artigos de acordo com os descritores: avaliação, *evaluation* e educação básica. Os artigos selecionados apresentaram os descritores em palavras – chaves e/ou título e/ou resumo.

Após essa etapa foi feita a leitura dos artigos sobre a avaliação e a análise quantitativa. Foram identificados aqueles que mais abordam a temática da pesquisa e as apresentadas pelos autores. Para melhor identificação das revistas selecionadas, apresentamos também uma síntese dos periódicos selecionados a fim de se compreender o histórico e a origem dos mesmos.

Desta maneira, o presente trabalho foi organizado da seguinte forma: O Capítulo 2 traz o levantamento teórico que embasa a pesquisa; no Capítulo 3 procedimentos metodológicos fez – se o levantamento quantitativo dos artigos, a identificação dos que mais abordam a temática da avaliação e as temáticas apresentadas pelos autores nos artigos selecionados. No Capítulo 4, apresenta – se a análise dos dados coletados e a verificação dos assuntos mais abordados nos estudos científicos apresentados nas revistas selecionadas relacionados com a temática desta pesquisa. E o Capítulo 5 apresenta – se as Considerações Finais deste trabalho.

2 COMPREENDENDO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.

As avaliações fazem parte da nossa vida escolar, desde os primeiros anos do ensino fundamental onde os professores nos avaliam no dia – a – dia e por toda nossa vida em várias atividades do cotidiano. Para Freitas et al (2009) a avaliação ocupa um grande espaço na vida de professores e estudantes, ela surge nas salas de aulas por meio de ameaças ou como fonte de motivação para o desenvolvimento pessoal, portanto, é marcada pelas relações dentro da escola e possui estreita conexão com a sociedade que a envolve.

Segundo Raphael (1995) avaliação

[...] é um processo que utiliza informações para formular juízos de valor, diante dos quais se tomam decisões. A avaliação, apresentada como processo, antevê um controle da qualidade, que supõe tanto confiabilidade nos dados obtidos – e consequentemente, no instrumento usado – quanto análise, interpretação e criação de situações de intervenção como forma de garantir essa qualidade (RAPHAEL, 1995, p. 33 – 34).

Raphael (1995) aponta dois aspectos referentes à avaliação: o técnico e o político. A qualidade técnica está no aprimoramento dos instrumentos utilizados que tem objetivo de obter os dados de medida que formarão um conjunto de informações os quais serão atribuídos um juízo de valor

[...] a medida, além de se caracterizar por um número, tem outras especificidades: é realizada dentro de um espaço de tempo determinado; visa a um único aspecto do fato objeto; depende de instrumentos adequados ao fim a que se destina. Deve ainda ter qualidades tais como a validade (mede o que deve medir) e a fidedignidade (o resultado não depende do acaso e por isso é confiável) (RAPHAEL, 1995, p.34).

Nessa visão pode – se entender a avaliação restrita a um conjunto de medidas quantitativas que avalia a qualidade, no caso, do ensino, seja ele dentro de sala, na instituição ou ainda externamente.

Porém, Sousa (1997) acredita que não é possível estabelecer um significado, uma função ou norma, pois “as práticas avaliativas são uma das formas de concretização de um dado projeto educacional e social” (SOUSA, 1997, p126).

A mesma autora continua dizendo que uma escola de qualidade zela pela permanência das crianças na escola e com seu processo de desenvolvimento realizando um trabalho que permita a apropriação, construção do conhecimento e a formação do sujeito sendo assim

[...] a avaliação um meio de gerar informações sobre o processo educacional, que se pauta por um referencial valorativo, apoiando decisões sobre as intervenções e re – direções necessárias para a concretização do projeto político pedagógico (SOUSA, 1997, p.127).

Numa perspectiva para além da avaliação restrita ao seu caráter técnico, Raphael (1995) aponta para a dimensão política da avaliação, muito embora a avaliação venha sendo realizada centrada apenas na reprodução do conhecimento exatamente como foi ensinado pelo professor, o que acaba avaliando apenas o ensino deixando a aprendizagem para trás, ou seja, a escola apenas verifica a aprendizagem e não avalia. Sendo os dados obtidos apenas por um instrumento quantitativo, as medidas evidenciam o quanto aprendeu e não o como; o aluno é julgado pela memorização e não pela significação do conteúdo. A própria burocracia da escola acaba por corroborar essa prática exigindo documentação das avaliações.

Essa situação em um contexto de sociedade capitalista, propicia uma relação de mercado onde o aluno troca o trabalho pela nota, e a escola perde o sentido de formar cidadãos críticos mediado pela aquisição do conhecimento, que deixa de ser fim em si mesmo e instrumentaliza o processo de desenvolvimento do homem. (RAPHAEL, 1995, p. 41).

No entanto, as avaliações quando bem conduzidas são importantes instrumentos para a manutenção e melhoria da qualidade do ensino.

Há “três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino:” (FREITAS et al, 2009, p. 10) a saber:

[...] *avaliação em larga escala em redes de ensino* (realizado no país, estado ou município); *avaliação institucional da escola* (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a *avaliação da aprendizagem em sala de aula*, sob responsabilidade do professor (FREITAS et al 2009, p.10).

Esses mesmos autores dizem que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado e dessa maneira devemos considerar esse três níveis, desde a avaliação na instituição escolar até a avaliação do próprio sistema como um todo (FREITAS et al, 2009). A respeito do primeiro nível das avaliações propostas, pode se esclarece – las conforme veremos abaixo:

As avaliações da aprendizagem acontecem dentro da sala de aula na relação entre o aluno e o professor, mas, ainda hoje é vista de um modo linear onde aparece ao fim do processo ensino/aprendizagem como instrumento de verificação e classificação. Luckesi (1996) acredita que “nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’” (LUCKESI, 1996, p. 17), e cita o exemplo dessa pedagogia na prática de ensino do último ano do ensino médio, onde todos, docentes e discentes se voltam para um treinamento de resoluções de problemas em vista da preparação para o vestibular.

As explicações de Luckesi (1996) sobre a pedagogia do exame vem das práticas pedagógicas nos séculos XVI e XVII “no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa” (LUCKESI, 1996, p. 22).

A pedagogia jesuítica em suas orientações para os estudos escolásticos tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames, além do rigor que utilizavam em seus procedimentos para um ensino considerado eficiente. “Eram solenes essas ocasiões (exames), seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí recorrente” (LUCKESI, 1996, p. 22, grifo nosso).

Luckesi (1996) apoiando-se em Comênio, revela que embora se insistisse na atenção que o professor deve dar a educação como interesse central de sua ação, não descartava o uso das avaliações como meio de estímulo para o trabalho intelectual da aprendizagem dos alunos, dizia que

[...] o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos. O professor pode e deve usar esse “excelente” meio para manter os alunos atentos às atividades escolares. Então eles aprenderão com muita facilidades, sem fadiga e com economia de tempo (LUCKESI, 1996, p. 22).

Desta forma, segundo este mesmo autor, vivemos ainda sobre a hegemonia da pedagogia tradicional,

[...] mergulhados nos processos econômicos, sociais e políticos da sociedade burguesa, no seio da qual a pedagogia tradicional emergiu e se cristalizou, traduzindo seu espírito. Claro, “muita água passou por debaixo da ponte” de lá pra cá, porém é certo que a sociedade burguesa aperfeiçoou seus mecanismos de controle. Entre outros, destacamos a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos (LUCKESI, 1996, p. 23).

Perrenoud (1999) concorda com Luckesi neste aspecto quando diz que a avaliação na escola é associada a uma criação de hierarquias, onde os alunos são “comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

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

Luckesi (1996) afirma que a prática escolar que predomina nos dias atuais se localiza dentro de um modelo teórico de compreensão que entende a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade onde o autoritarismo é o elemento necessário para garantir o modelo social, desse modo a avaliação se apresenta de modo autoritário.

A sociedade garante aos cidadãos direitos a igualdade e liberdade perante a lei, e cada pessoa, com seu próprio esforço pode buscar sua auto – realização por meio de usufruto e conquista da propriedade privada e dos bens, que são fundamentos do pensamento liberal (LUCKESI, 1996).

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser *autoritária*, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub – reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação escolar será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola (LUCKESI, 1996, p. 32).

Bertagna (2006) afirma que as desigualdades acontecem, pois o cerne e a gênese da realidade escolar se encontram nas relações sociais desse modo apresenta no cotidiano escolar uma prática de seletividade e controle, “visto que a grande massa que ingressa na escola, por meio dos diversos mecanismos de

eliminação não consegue obter sucesso e acaba ficando à margem do processo” (BERTAGNA, 2006, p. 75).

Para romper com esse processo é necessário que se mude o modelo de avaliação e sociedade.

É importante, então, ampliarmos o nosso conceito de avaliação para incluir práticas avaliativas que estejam além daquelas usualmente enfatizadas e que se limitam ao processo instrucional de verificação de conteúdos. Há mais que isso nos processos de avaliação (FREITAS, et al 2009, p. 26).

Freitas et al (2009) acreditam que no âmbito da avaliação do ensino – aprendizagem os alunos são avaliados constantemente, não somente pelos processos mais conhecidos como os testes padronizados e as provas feitas pelos próprios professores, provas orais, perguntas em textos entre outras, mas também com as avaliações das atitudes, comportamento e valores dos alunos, “portanto, a avaliação envolve um ‘tripé’ constituído pela avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal”. (FREITAS et al, 2009, p. 24).

Bertagna (2006) discorre sobre as três formas avaliativas do tripé avaliativo citado por Freitas et al (2009), os aspectos instrucionais refere – se aos conhecimentos cognitivos dos alunos, e possui procedimentos e instrumentos com aspectos mais formais, onde os conhecimentos dos alunos são ‘medidos’ através de provas, trabalhos, etc. Os aspectos disciplinares é a ênfase sobre o comportamento dos alunos, sendo punidos quando não se enquadram no modelo de comportamento delineado e desejado pelo professor e/ou Instituição escolar. A avaliação atitudinal é mais difícil de ser notada, ela está contida nos outros aspectos, mas tem a característica muito mais informal

[...] pode ser percebida diariamente na cobrança de responsabilidade que ai desde conservar o caderno ao estudar para passar, além do interesse, da participação, nas recomendações dos professores sobre os alunos, e tantos outros valores, muitas vezes escondidos na avaliação formal (BERTAGNA, 2006, p. 64).

Portanto enquanto a avaliação formal quantifica o conhecimento dos alunos a avaliação informal se dá “nas práticas exercidas cotidianamente, na relação entre professor – aluno, nas atribuição de juízos de valores sobre o desempenho dos alunos” (BERTAGNA, 2006, p. 69). A mesma autora continua dizendo que tais

valores devem ser cuidados, uma vez que pode influenciar de modo negativo a formação da auto – estima do aluno

[...] A forma como o professor se relaciona com o aluno – desde a forma de falar, os gestos e olhares – carrega, em relação ao conhecimento e mais intensamente ao comportamento e atitudes dos alunos, juízos e valores que no cotidiano geram uma imagem do aluno para o professor, para ele mesmo e para a turma (BERTAGNA, 2006, p. 64).

Freitas et al (2009, p. 27, 28) dizem que os juízos de valores regulam as relações tanto do professor – aluno quanto do aluno – professor. Essas relações vão ajudando a construir imagens e auto – imagens que interagem com as decisões metodológicas que o professor implementa na sala de aula. Desse modo os professores tendem a tratar seus alunos de acordo com o juízo de valor que fazem deles, e isso determinará seu sucesso ou fracasso, pois é de acordo com seus juízos de valores que irão determinar, mesmo que inconscientemente que o professor irá ou não investir neste ou naquele aluno.

A avaliação informal [...] tende a ultrapassar os limites da sala de aula, da escola, e com o tempo vai se constituindo como referencial para o próprio aluno, já que ele passa a assumir os julgamentos, as expectativas, os conceitos que as pessoas inferem a respeito dele como sendo seus (BERTAGNA, 2006, p.72).

Villas Boas (2004) acredita que a avaliação informal é sempre bem – vinda, pois permite ao professor conhecer seus alunos de uma maneira mais profunda, porém com cuidado para não rotula – los. Esse tipo de avaliação deverá servir para “encorajar e não para desestimular o aluno. Por isso rótulos e apelidos que o desvalorizem ou humilhem não são aceitáveis” (VILLAS BOAS, 2004, p. 23). Desse modo a avaliação informal permite uma grande flexibilidade de julgamento ao professor, devendo ser praticada com responsabilidade.

Muitos estudiosos vêm tentando apresentar novas propostas para a avaliação da aprendizagem para desmistificar a forma autoritária que ela vem sendo colocada nas escolas, como o caso da avaliação formativa, que dentre as práticas avaliativas, também cabe a informal. Diferentemente das avaliações somativas que ocorrem ao final de um período de estudos, para atestar classificação, notas e certificações, a avaliação formativa ocorre durante todo o processo de ensino/aprendizagem,

colabora para a readequação do trabalho pedagógico e auxilia os alunos na própria autoavaliação dando *feedbacks* acerca do andamento de sua aprendizagem.

Villas Boas (2004, p. 30) traz o conceito de avaliação formativa como promotora da aprendizagem do aluno e do professor e que se opõe a avaliação tradicional que visa a aprovação e reprovação do aluno. A mesma autora continua, citando ¹Harlem e James (1997, p. 370)

Diferentemente da avaliação somativa, que pode referir – se tanto a norma quanto a critério, a formativa leva sempre em conta em que ponto o aluno se encontra em seu processo de aprendizagem, em termos de conteúdos e habilidades. Por definição, acrescentam, é baseada em critérios e, ao mesmo tempo, toma como referência o aluno. Isso significa que a análise do seu progresso considera aspectos tais como: o esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo. Consequentemente, o julgamento da sua produção e o *feedback* que lhe será oferecido levarão em conta o aluno e não apenas os critérios de avaliação (HARLEM e JAMES, 1997, p. 370 apud VILLAS BOAS, 2004, p. 31 – 32).

Portanto, a diferença entre as duas não é quando a avaliação se realiza, e nem o instrumento usado para avaliar e sim o seu propósito. O uso da avaliação informal é benéfico ao aluno segundo Villas Boas (2004) quando:

- dá ao aluno a orientação de que ele necessita, no exato momento dessa necessidade;
- manifesta paciência, respeito e carinho ao atender a suas dúvidas;
- providencia os materiais necessários à aprendizagem;
- demonstra interesse pela aprendizagem de cada um;
- atende a todos com a mesma cortesia e o mesmo interesse, sem demonstrar preferência;
- elogia o alcance dos objetivos da aprendizagem;
- não penaliza o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas, ao contrário, usa essas situações para dar mais atenção ao aluno, para que ele realmente aprenda;
- não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos;
- não comenta em voz alta suas dificuldades ou fraquezas;
- não faz comparações;
- não usa gestos nem olhares de desagrado em relação à aprendizagem (VILLAS BOAS, 2004, p. 24 – 25).

A avaliação formativa, portanto, permite ao aluno progredir e entender suas dificuldades com maior clareza, recebendo o apoio do educador diante de suas dificuldades.

¹ HARLEM, W. JAMES, M. (1997). "Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment". *Assessment in education: Principles, policy & practice*, vol. 4, n. 3. UK: Carfax Publishing.

A avaliação da aprendizagem vai muito mais além do que a forma linear como vem sendo aplicada nas salas de aula, a avaliação da sala de aula também envolve os objetivos da escola com o projeto político pedagógico que é objeto da avaliação institucional.

Aqui se apresenta um outro nível da avaliação, a avaliação institucional da escola pretende o envolvimento de todos os seus participantes, alunos, professores, funcionários, pais e a comunidade onde a mesma está inserida, sendo esta interna e sob total controle da mesma, diferentemente da avaliação em larga escala que é externa a escola. Freitas et al (2009) dizem que

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado á educação. O apropriar – se dos problemas da escola *inclui* um apropriar – se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela (FREITAS et al, 2009, p. 36).

Desse modo a avaliação institucional vai para além da tomada de decisões para resolução de problemas imediatos, onde os participantes devem estar amplamente comprometidos com a qualidade do ensino e das condições de trabalho.

[...] a avaliação institucional é um processo sem fim, mas não sem finalidade, construindo permanentemente sua realidade, não se pode concebê-la sem pensar em mudança, em dinâmica, porque a realidade social, política, organizacional, tecnológica e científica mudam de forma acelerada a cada momento, exigindo atualização e renovação constante (SANTOS; SADALA e BORGES, 2012, p. 553).

Portanto, a avaliação institucional é um processo que deve ser feito continuamente e, frequentemente atualizada e renovada.

Sordi e Lüdke (2009) dizem que a avaliação institucional auxilia para que os saberes de todos os atores envolvidos sejam incorporados uns aos outros e legitimados, o que pode gerar compromissos com a aprendizagem das crianças, ao invés de se ater as normas e as regras impostas, pois essas são convenientes apenas às estratégias de controle institucionais.

O que se espera da avaliação institucional é:

[...] que o coletivo da escola localize seus problemas reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo – se com melhorias concretas na escola (FREITAS, et al 2009, p. 38).

A constituição de 1988 Artigo 206, Inciso VI, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 34 – 35) e a LDB (Lei nº 9.394)

[...] Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

² VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; [...]

[...] Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...] (BRASIL, 1996)

Garantem na forma da lei a gestão democrática nas escolas. Porém Freitas et al (2009, p.33) dizem que as políticas públicas de direita e esquerda vem focando muito mais no professor do que no coletivo da escola. Nota – se que a ideia é fazer o professor ter cargas enormes de formação continuada e dessa forma levaria a escola a modificar – se também. “Parte dessa situação vem do superdimensionamento do papel e do poder do professor, o qual tornado – se ‘reflexivo’ poderia melhorar suas práticas e com isso ensinar melhor” (FREITAS, et al 2009, p. 33). Os mesmo autores continuam que a escola vai muito além dos professores, é formada por pais, funcionários, alunos. Sem o conjunto de atores participativos, esse sim reflexivo, os processos de transformações escolares são limitados.

Modelos de avaliação institucional participativa (AIP), ao elegerem a negociação como categoria de ação mobilizadora dos atores envolvidos no processo, positivamente os afetam ao despertar-lhes o sentimento de pertencimento a um coletivo, do qual fazem parte e no qual podem fazer diferença.

A implicação como atores sociais estabelece como trilha de trabalho educacional uma atuação centrada nos direitos inalienáveis dos estudantes

² Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009

ao aprendizado. Gera comprometimento de todos com a alteração das estatísticas escolares que informam, de modo privilegiado, o quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas tem alcançado as metas a que o coletivo se dispôs nas condições objetivas em que atuam. Deste modo, recriam-se formas de diálogo que remetem a um tipo de controle social legítimo e que se confrontam com a responsabilização típica dos modelos neoliberais de avaliação (SORDI, 2012, p. 491 – 492).

Desse modo, a avaliação institucional juntamente com a gestão democrática vem romper com a ideia de individualismo, e faz com que os atores do processo se tornem co – participativos pensando no bem coletivo, e acima de tudo na melhoria do processo educativo de sua escola, visando garantir os direitos dos educandos.

Para Freitas et al, (2009), a avaliação da aprendizagem e a institucional devem considerar a avaliação externa, do tipo larga escala, atualmente utilizada nas políticas educacionais, que se constitui o terceiro nível da avaliação.

A partir da década de 90 estamos presenciando alterações nas relações sociais capitalistas, o avanço do neoliberalismo econômico, o desenvolvimento da tecnologia e globalização do trabalho e do capital. Essas mudanças vêm repercutindo o papel do Estado na formulação das políticas públicas, incluindo as que tangem a educação, onde houve uma adaptação às necessidades de modernização, produtividade, racionalização e privatização. (PARRO, 2012, p. 31).

A regulação segundo Augusto (2012, p. 697) é “um conceito polissêmico, de etimologia latina, definido nos dicionários como ato ou efeito de regular, estabelecer regras, facilitar por meio de disposições a execução da lei” e complementa

Significa também ajustar a ação (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, comparar e, ainda, representar os modos de ajustamentos constantes das ações e de seus efeitos, visando alcançar o funcionamento adequado e o equilíbrio dos sistemas (AUGUSTO, 2012, p. 697).

A reforma da educação se ajustou à “lógica de mercado a as políticas neoliberais alinhada com as indicações de organismos internacionais” (PARRO, 2012, p.31) como

[...] a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Européia (CE), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL) (PARRO, 2012, p.32)

Essas instituições passaram a financiar as novas políticas enquanto as nações assumiam novos compromissos e metas para a educação nacional. A finalidade dessas políticas é o crescimento econômico e a competitividade, onde a gestão das escolas passa a ser empresarial e os conteúdos e forma do ensino-aprendizagem direcionados para atender a lógica de mercado.

[...] a reforma incentivou novas formas de controle sobre a organização da escola, com a intensificação da prestação de contas sobre os recursos utilizados e a avaliação externa dos resultados obtidos. Paradoxalmente, o Estado incentivou formas mais flexíveis, participativas e democráticas de gestão da escola por meio do envolvimento em órgãos colegiados e nas atividades escolares (PARRO, 2012, p. 32).

Portanto, a “Gestão Democrática, obrigatoriedade e qualidade do ensino são aspectos centrais da ação do Estado na Educação Básica brasileira o que exige, para sua efetivação, a colaboração entre os entes federados” (WERLE 2011, p. 774).

Nesta perspectiva, o Brasil tem feito uso de avaliações do tipo larga escala para medir a qualidade das redes de ensino (principalmente o público) e para planejar, organizar e colocar em prática as políticas educacionais na área da educação. Para se entender melhor o significado atribuído à avaliação nas políticas educacionais é necessário que se entenda o papel do estado nesse processo.

Segundo Sousa (2003) a partir da década de 70 emergem as ideias neoliberais e de Estado mínimo. No Brasil a tendência neoliberal aparece através de políticas públicas que visam aumentar a eficiência e a produtividade, dentre todas essas iniciativas, a que mais concretiza o papel do Estado na gestão de educação pública são as avaliações, o estado passa a ser Estado – Avaliador onde ele legisla e avalia.

Com a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) há a descentralização oficial da União no quesito educação, transferindo as responsabilidades do acesso e oferta do ensino para os Estados e Municípios, e a partir de então, passam a prover os recursos necessários, elaborar as legislações e fiscalizar os processos de ensino como podemos ver no art. 9º incisos I, III, IV e VI da mesma lei:

Da Organização da Educação Nacional

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; [...] III - prestar assistência

técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...] (BRASIL, 1996).

Desde a década de 60 existem registros de avaliações do rendimento escolar, mas é a partir do ano de 1988 que com a aplicação de uma prova piloto nos estados do Pará e Rio Grande do Norte as avaliações começam algumas reformulações que duram até hoje. Werle (2011, p. 774) nos ressalta que a partir de 1990 começam os primeiros ensaios do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que ainda foi:

[...] desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e municípios. Com a participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação, desenvolvem-se os ciclos de 1990 e 1993, tanto no tratamento como na análise dos dados, conforme princípio de descentralização operacional e organizativa (WERLE, 2011, p.774).

Essa mesma autora continua que em 1992 as avaliações em larga escala passam para a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e destaca que “é no ano de 1995, entretanto, que o sistema de avaliações assume um novo perfil reforçado por empréstimos do Banco Mundial e pela a terceirização de operações técnicas” (WERLE, 2011, p. 775).

Assim o SAEB é criado e o MEC (Ministério da Educação e Cultura) fica responsável pela “definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas” (WERLE 2011, p. 775). Werle (2011) ainda aponta que desse modo a partir desse ano a educação básica se reordena centralizando oficialmente a fiscalização da União e afastando a participação dos estados que acabam por criar seus próprios sistemas avaliativos.

Com a criação da LDB em 1996 o sistema de avaliações do tipo larga escala são reafirmados e exige sua universalização como se pode ver no artigo 87:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, devem: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

Segundo o INEP (2012), atualmente o SAEB é constituído por duas avaliações complementares, a primeira a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) é realizada de maneira amostral nos alunos dos 5º e 7º anos do ensino fundamental das redes pública e privada das áreas rural e urbana e também aos alunos do 3º ano do Ensino Médio. A segunda, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) é aplicada censitariamente em escolas com no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada, nos 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública, e é chamada de Prova Brasil. A prova Brasil é realizada de dois em dois anos com os seguintes componentes curriculares, Português e Matemática, os resultados dessa prova, juntamente com os resultados do Censo Escolar que fornece os dados para o fluxo escolar (aprovação, repetência e evasão) de cada escola compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Esses tipos de avaliação são:

[...] instrumentos de avaliação aferidos por possuírem um grau mais elevado de validade e fidedignidade, destinando-se a ser aplicados globalmente a populações escolares específicas, mas também a amostras representativas de uma determinada população. São, por isso, exames relativamente distintos dos exames tradicionais, aparecendo num outro contexto histórico, com motivações económicas, políticas e culturais distintas, e sendo justificados socialmente de formas relativamente diferenciadas (AFONSO, 2007, p. 13).

Segundo Werle (2011) O SAEB não inclui somente as avaliações de português e matemática, mas também inclui questionários sobre a infraestrutura das escolas, materiais didáticos usados em aula, o perfil dos diretores, coordenadores e professores, os mecanismos de gestão e os questionários socioeconômicos para se entender a realidade dos alunos. A década de noventa foi marcada pela criação e estabilização das avaliações em larga escala no Brasil sendo difundidas em vários países, e incentivando os estados e alguns municípios a criarem seus próprios sistemas de avaliações.

A criação do Plano Nacional de Educação (PNE) vem reforçar a importância das políticas avaliativas não só na educação básica, mas também em todos os níveis de ensino:

A proposta é uma avaliação definida como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino (WERLE, 2011, p. 778).

Arcas e Sousa (2010) dizem que a regularidade do SAEB indica a estabilização das políticas de avaliações. Esses mesmos autores apontam que o MEC anuncia à sociedade que as avaliações contribuem para a diminuição das desigualdades e para democratizar a gestão do ensino público, portanto a política de avaliação como é demonstrada pelo governo serve como base para a criação de novas políticas públicas e, também, como norteador para o planejamento escolar e para a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, porém Sousa (2003, p. 179 – 180) afirma que:

O delineamento assumido pelo Saeb encontra respaldo em argumentos que justificam a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação das escolas, estímulo à escola e ao aluno por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar (SOUSA, 2003, p. 179 – 1980).

Ou seja, as avaliações passam a ser um dispositivo de controle do estado ao que se é ensinado nas escolas e promove a competição entre os estabelecimentos públicos com a publicação dos resultados gerando um *rankeamento*, com o intuito de, supostamente, garantir a escolha de onde matricular seus filhos por parte dos pais, que acabam por se transformar em clientes e consumidores (AFONSO, 2007).

Para Hypólito (2010) o Estado intervém como “como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado, muito embora o discurso do Estado mínimo e descentralizador” (HYPÓLITO, 2010, p. 1.338).

[...] incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar. Nesse sentido, ações notadamente gerencialistas são apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência (HYPÓLITO, 2010, p. 1.339).

Esses modelos de gestão da educação vem sendo repetido também pelos estados brasileiros reproduzindo com seus próprios sistemas de avaliações o que vem acontecendo em nível federal (SOUSA e OLIVEIRA, 2010, p. 802).

Para Freitas (2007) o ideal seria juntar os resultados das avaliações externas com avaliações de classe/turma e institucionais e assim conseguir avaliar contextualmente o desempenho real da escola, “a avaliação institucional fará a medição e dará subsídios para a avaliação na sala de aula, conduzida pelo professor” (FREITAS et al, 2009, p.65).

No próximo capítulo abordaremos o levantamento dos artigos em periódicos nacionais *online* de educação que tratam da temática da avaliação.

3 O LEVANTAMENTO INICIAL DE ARTIGOS EM PERIÓDICOS DE EDUCAÇÃO.

O principal objetivo dessa pesquisa foi o levantamento bibliográfico a partir de periódicos científicos nacionais de educação com intuito de mapear a temática relacionada à avaliação. Os periódicos científicos selecionados para pesquisa são os avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como “A1”, ano base 2012, permitindo desta forma identificar quais periódicos apresentam mais pertinência em relação à temática estudada no recorte de tempo de 2001 a 2012.

Segundo Mello (2011) os periódicos científicos em educação

[...] trazem a divulgação de um vasto universo de pesquisas realizadas no âmbito acadêmico, propiciando contato com autores de diversas temáticas educacionais. Apresentam um aprofundamento teórico e proporcionam uma reflexão sobre a produção científica, sobre a relevância como uma determinada temática vem sendo abordada e, portanto, pode refletir o interesse e desenvolvimento de pesquisas/trabalhos nesta área de conhecimento (MELLO, 2011, p. 32).

Em um primeiro momento, para realizar a pesquisa foi acessado o sítio eletrônico da *Qualis Periódicos*, a WebQualis na Internet, para selecionar quais periódicos científicos nacionais de educação foram avaliadas em 2012 como “A1” pela CAPES.

A *Qualis Periódicos* são vários procedimentos utilizados pela CAPES para a estratificação da qualidade da produção intelectual. Disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. Essa classificação enquadra os periódicos em estratos indicativos da qualidade sendo A1, o mais elevado, A2; B1; B3; B4; B5; C, com peso zero. A pesquisa utilizou-se somente dos periódicos científicos nacionais de educação avaliados em 2012 como A1. Depois do levantamento feito na *Qualis Periódicos*, a busca dos artigos de cada periódico foi feito pelo banco de dados da ³SciELO.

Para realizar o levantamento dos periódicos científicos nacionais entre 2001 e 2012 sobre a temática da avaliação, foram selecionados artigos científicos nacionais de educação de acordo com os seguintes descritores: avaliação, *evaluation* e

³ <http://www.scielo.org/php/index.php>.

educação básica esses devendo constar como palavras – chaves e/ou estarem no título do artigo e/ou apresentarem – se no resumo como temática do artigo.

A pesquisa foi restrita a avaliação da educação básica, excluindo – se o ensino superior, pois busca – se evidenciar a produção acadêmica nessa etapa da educação e tornar as análises mais específicas quanto aos temas publicados. O termo em inglês foi utilizado, pois alguns periódicos possuem artigos em língua estrangeira (inglês e espanhol).

Na pesquisa realizada sobre a temática avaliação nos periódicos obteve-se 91 periódicos selecionados como A1 em 2012 (ANEXO I); sendo 68 estrangeiras e 23 nacionais, três revistas, uma espanhola e duas brasileiras, aparecem duas vezes com ⁴*International Standard Serial Number* (ISSN), diferentes por possuírem versões impressas e *online*.

Como o foco desse estudo são as publicações nacionais, foram consultados os 23 periódicos científicos nacionais, a saber: Alfa: Revista de Linguística (UNESP); ARS (USP); Avaliação (UNICAMP); Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas); Ciência e Educação (UNESP); Dados (UERJ); Educação & Sociedade (Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES); Educação e Pesquisa (USP); Educação em Revista (UFMG); Educar em Revista (UFPR); Ensaio (Fundação Cesgranrio); Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea (UnB); História, Ciências, Saúde – Manguinhos (Fundação Oswaldo Cruz); Machado de Assis em Linha (Fundação Casa de Rui Barbosa); Pró-Posições (UNICAMP); Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS); Revista Brasileira de Ciências Sociais (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS); Revista Brasileira de Educação (ANPEd); Revista Brasileira de História (Associação Nacional de História – ANPUH); Revista da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística); Revista de História (USP); Revista do Instituto de Estudos Brasileiros (USP); Tempo (Universidade Federal Fluminense – UFF). Após essa verificação foram selecionados 8 periódicos que apresentaram artigos com a temática no período pesquisado, ressalta-se que os outros periódicos nacionais não foram selecionados porque tratavam de temas diversos, não pertinentes para o escopo da pesquisa. A princípio foram selecionados um total de 102 artigos, porém 8 foram excluídos por não tratarem de avaliação que envolvessem a educação básica.

⁴ É um código único para controle de publicações seriadas mundialmente,

Tabela 1: Relação de periódicos nacionais e quantidade de artigos sobre a temática 2001 – 2012.

ISSN	Periódicos	Total de Artigos
0100-1574	Cadernos de Pesquisa	20
0011-5258	Dados	1
0101-7330	Educação & Sociedade	18
1517-9702	Educação e Pesquisa	15
0102-4698	Educação em Revista	4
0104-4060	Educar em Revista	7
0104-4036/1809-4465	Ensaio	28
0103-7307/1980-6248	Pró - Posições	1
Total		94

Fonte: A autora com base nos dados coletados.

Com base na tabela 1, constata – se que os periódicos científicos que mais publicaram artigos sobre a temática no período estudado foram Ensaio (Fundação Cesgranrio) equivalente a aproximadamente 29,78% dos artigos selecionados e o periódico Cadernos de Pesquisa (FUNDAÇÃO Carlos Chagas) com aproximadamente 21,27% do total de publicações selecionadas.

Com o intuito de compreender o histórico e algumas informações específicas sobre cada periódico pesquisado, fez-se um levantamento com as informações disponíveis sobre cada periódico no sítio da SciELO:

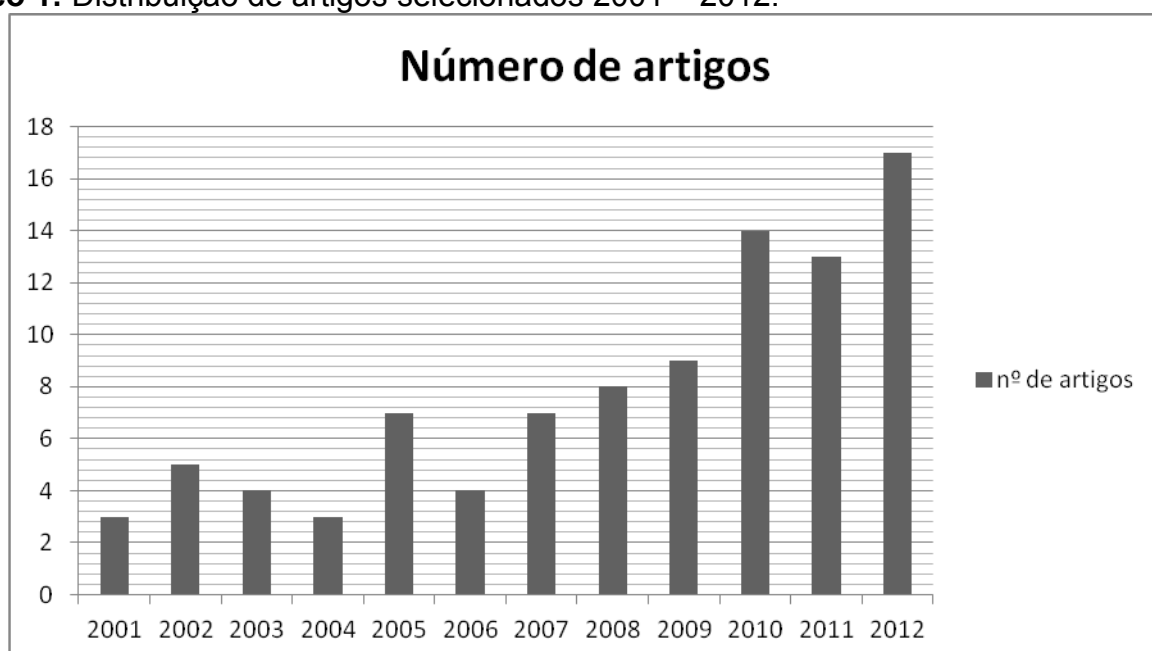
- **Cadernos de Pesquisa:** periódico da Fundação Carlos Chagas, instituição considerada centro de excelência em pesquisa educacional, foi criado em 1971, tendo como principal objetivo divulgar as pesquisas acadêmicas produzidas na área. Propicia a troca de informações e o debate sobre questões de caráter teórico e metodológico, aborda as relações entre educação e os problemas e perspectivas sociais do país, orientações das políticas públicas na área, avaliação educacional e temas étnico-raciais, de gênero e de família, privilegiando a publicação de estudos realizados no Brasil e a ótica interdisciplinar.

- **Dados – Revista de Ciências Sociais:** é uma publicação trimestral do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), desde 1966, cujo objetivo é divulgar artigos originais na área de ciências sociais. IUPERJ é o órgão de estudos e pesquisas em Ciências Sociais da Universidade Candido Mendes.
- **Educação em Revista:** é trimestral do Programa de Pós graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que tem como objetivo divulgar conhecimentos científicos produzidos no campo da Educação. Publica artigos inéditos que trazem uma efetiva contribuição para o avanço da pesquisa educacional. São aceitos manuscritos que apresentem: 1) resultados de pesquisas empíricas ou teóricas ou 2) revisões críticas sistemáticas e integrativas da produção científica e acadêmica na área.
- **Educação e Pesquisa:** é uma publicação trimestral da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Publicada desde 1975, a revista aceita artigos em português, espanhol e inglês. Publica artigos inéditos na área de educação, em especial resultados de pesquisa de caráter teórico ou empírico, bem como revisões da literatura de pesquisa educacional.
- **Educação & Sociedade:** uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, planejada como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao amplo debate sobre o ensino, nos seus diversos prismas, a revista aceita colaborações de artigos e resenhas na área de Ciência da Educação. Criada em 1978.
- **Educar em Revista:** criada em 1977, é uma publicação quadrimestral (impressa e on-line) do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, destina-se a publicação de trabalhos científicos inéditos em português, espanhol, inglês ou francês que tratem de temas relacionados à área de Educação (Fundamentos da Educação, Administração Educacional, Planejamento e Avaliação Educacional, Ensino-Aprendizagem, Avaliação da Aprendizagem, Currículo, Tópicos Específicos em Educação, Planejamento, Avaliação Educacional e Política Educacional).
- **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação:** criada em 1993, é uma publicação trimestral internacional, da Fundação Cesgranrio, com

tiragem de 3.000 exemplares, de distribuição gratuita, circulando nos meses de março, junho, setembro e dezembro. Trata-se de um veículo de divulgação de pesquisas, levantamentos, estudos, discussões e outros trabalhos críticos no campo da educação, concentrando-se nas questões de avaliação e políticas públicas e enfatizando as experiências e perspectivas brasileiras. A revista promove intercâmbio com países da América Latina, México, Espanha, Portugal, Inglaterra e França, mantendo também a publicação de artigos em espanhol e inglês.

- **Pro – Posições:** criada em 1990, é uma publicação quadrimestral de editoria da Faculdade de Educação da Unicamp e publica artigos, resenhas e traduções sobre temas relacionados à área das Ciências da Educação, expressando a investigação, os debates e a produção da área. O periódico tem se pautado por transformações importantes ao longo de sua história, sempre buscando padrões mais adequados e a melhoria da qualidade da publicação, garantindo, entretanto, o espaço para textos e seções inovadores na forma e no conteúdo. A Pro-Posições é hoje um periódico reconhecido nacionalmente e conhecido internacionalmente, como remarcado pelo volume de autores estrangeiros publicados na Revista e pelos membros do corpo editorial internacional.

Em relação ao período selecionado para essa pesquisa (2001 – 2012), nota – se a seguinte trajetória:

Gráfico 1: Distribuição de artigos selecionados 2001 – 2012.

Fonte: A autora com base nos dados coletados.

Percebe-se que há um maior número de publicações sobre esta temática no período de 2010 a 2012 com destaque para o ano de 2012 com 17 artigos publicados. No restante do período (2001 a 2009) mantém – se uma distribuição sem grandes alterações.

Quando se observa as publicações revista a revista há destaque para a revista Ensaio (Fundação Cesgranrio) em 2009 e para Educação e Pesquisa (USP) em 2012 com 6 publicações cada em oposição a revista Pró – Posições (UNICAMP) e Dados (UERJ) com apenas 1 artigo publicado cada um durante os 11 anos. Destaca – se também a revista Educação e Sociedade que apenas em 2009 não publicou artigos sobre o tema.

Para elucidar melhor os dados encontrados conforme os descritores selecionados, apresenta – se a tabela 2 com a quantidade de artigos encontrados por descritor em cada periódico.

Tabela 2: Relação de ocorrência de cada descritor por revista.

Revista	Quantidade por Descritores			
	Educação Básica	Avaliação	Evaluation	Total
Cadernos de Pesquisa	1	18	1	20
Dados	0	1	0	1
Educação e Sociedade	2	16	0	18
Educação e Pesquisa	0	15	0	15
Educação em Revista	0	4	0	4
Educar em Revista	0	7	0	7
Ensaio	0	28	0	28
Pró - Posições	0	1	0	1
Total Geral				94

Fonte: A autora com base nos dados coletados.

Vê – se que o descritor “Avaliação” que é o descritor de maior interesse para essa pesquisa, foi o que mais trouxe artigos, *evaluation* foi pesquisado logo em seguida, e apenas 1 artigo que não estava inserido no descritor avaliação ocorreu neste descritor, o mesmo ocorreu em Educação Básica, onde foi encontrado 3 artigos que não haviam aparecido na pesquisa do descritor avaliação.

A partir dos descritores e da leitura e releitura dos artigos, fez-se uma análise dos principais subtemas abordados e de suas frequências. A divisão dos subtemas foram feitas da seguinte forma:

- Avaliação da aprendizagem, onde foram considerados temas de avaliação ao nível da sala de aula, as concepções teóricas sobre avaliação escolar, aprendizagem, motivação e instrumentos.
- Avaliação institucional, que envolveu gestão escolar e avaliação.
- Avaliação externa incluiu-se avaliações de larga escala, estatísticas e dados educacionais, indicadores e qualidade da avaliação, políticas educacionais, regulação, responsabilização, avaliação e currículo,

organização e gestão do trabalho pedagógico e formação e trabalho docente.

- Temas gerais, que abarcou revisões bibliográficas e meta-avaliações.

Tabela 3: Relação de recorrência de cada subtema por revista.

Revistas	Subtemas				Total por revista
	Avaliação da aprendizagem	Avaliação institucional	Avaliação externa	Temas gerais	
Cadernos de Pesquisa	3	1	15	1	20
Dados	0	0	1	0	1
Educação e Sociedade	2	2	14	0	18
Educação e Pesquisa	7	0	8	0	15
Educação em Revista	2	0	2	0	4
Educar em Revista	5	0	2	0	7
Ensaio	6	4	15	3	28
Pró - Posições	1	0	0	0	1
Total por descritor	26	7	57	4	94

Fonte: A autora com base nos dados coletados.

A partir do levantamento inicial dos artigos sobre a temática, foi constatado que a maior parte deles (57 artigos) do total selecionado (94 artigos) abordam o tema mais específico da avaliação externa.

Devido ao grande quantidade de artigos envolvendo avaliação externa, optou-se por dividir o subtema a fim de compreender melhor quais assuntos estão tendo maior destaque.

Tabela 4: A avaliação externa, por divisões do subtema, com foco nos artigos analisados.

Revista	Divisão do subtema avaliação externa						
	Estatística e Dados Educa-cionais	Qualidade da Educação e Indicadores da Qualidade	Formação e Trabalho Docente	Avaliação e Currículo	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	Política de Responsa-bilização e Regulação	Total por revista
Cadernos de Pesquisa	2	3	1	3	1	4	15
Dados	1	0	0	0	0	0	1
Educação e Sociedade	3	0	0	1	0	10	14
Educação e Pesquisa	0	3	3	1	0	1	8
Educação em Revista	0	0	1	1	0	0	2
Educar em Revista	0	0	0	1	0	1	2
Ensaio	7	1	0	0	1	6	15
Pró - Posições	0	0	0	0	0	0	0
Total por subtema	13	7	5	7	2	23	57

Fonte: A autora com base nos dados coletados.

No próximo capítulo será tratado de modo mais detalhado as temáticas mais abordadas pelos artigos selecionados.

4 EVIDENCIANDO AS TEMÁTICAS SOBRE AVALIAÇÃO: ANALISANDO OS DADOS.

A análise dos artigos que foram selecionados permite ter uma visão inicial do que a comunidade acadêmica vem produzindo no campo da avaliação educacional, as tendências em políticas públicas, as pesquisas voltadas para a temática da avaliação na educação básica. Conforme explicitado no capítulo anterior, optou – se por classificar os artigos da seguinte forma:

- 4.1 Avaliação da Aprendizagem;
- 4.2 Avaliação Institucional;
- 4.3 Avaliação Externa;
- 4. 3. 1 Estatística e Dados Educacionais;
- 4. 3. 2 Qualidade da Educação e Indicadores da Qualidade;
- 4. 3. 3 Gestão e Currículo;
- 4. 3. 4 Organização do Trabalho Pedagógico;
- 4. 3. 5 Formação e Trabalho Docente e
- 4. 3. 6 Política de Responsabilização e Regulação.
- 4.4 Temas Gerais.

4. 1 Avaliação da Aprendizagem.

Foram selecionados 26 artigos com o tema da avaliação escolar, o que equivale a aproximadamente 27,65% do total de 94. É o segundo subtema desta pesquisa que possui mais artigos.

Os artigos começam perpassando pelas mudanças que o ato de avaliar teve historicamente, outros tratam de novas metodologias avaliativas e a mudança na forma de pensar a avaliação. A progressão continuada atrelada a avaliação foram abordadas em alguns artigos.

Um dos artigos apresenta um breve histórico da progressão e a tentativa de implementação desta proposta desde a década de 50 em São Paulo. Segundo o mesmo artigo há desde o início do século XX discursos sobre a promoção automática no Brasil. Em 1918 uma carta aberta de Sampaio Dória para Oscar Thompson com o título de ‘Contra o analfabetismo’ o autor propunha que um dos modos para acabar o analfabetismo seria promover todos os alunos que tiveram um

ano escolar e somente reter aqueles que estivessem atrasados caso não houvesse outros candidatos ao seu lugar, e conceder bônus para os professores por cada criança alfabetizada (VIÉGAS e SOUZA, 2012, p. 501).

Em 1950 o discurso da progressão automática volta a aparecer e é veiculado principalmente na 'Revista Brasileira de estudos Pedagógicos' se destacando o professor que deveria aplicar os planos de ensino e participar de sua revisão, sendo recomendada a melhoria da formação e aumento de salário "realizar contratações, reduzir o número de alunos por classe, distribuir docentes pelo grau de eficiência e investigar a causa do abandono da carreira" (VIÉGAS e SOUZA, 2012, p. 501).

Nesse sentido, a análise da bibliografia histórica em torno da promoção automática desvela que a ideia de abolir a reprovação nas escolas públicas é defendida no Brasil ao menos desde a Primeira República, sendo retomada intensamente no período desenvolvimentista. Data deste último período sua primeira implantação experimental em São Paulo (VIÉGAS e SOUZA, 2012, p. 502).

A tentativa ocorreu no Grupo Experimental da Lapa, na segunda metade da década de 1950 por possuir altos índices de reprovação. Infelizmente, muitos documentos se perderam durante a ditadura militar que após o fechamento desses grupos experimentais, fizeram um sistemático apagamento de memória, onde os documentos da escola sumiram. Os resultados da pesquisa revelam que dos poucos documentos encontrados e alguns depoimentos, as autoras chegaram à conclusão que a progressão automática nessa escola se deu em uma visão naturalizada do desenvolvimento infantil, com vistas às diferenças das capacidades, sendo formadas turmas de alunos considerados mais fracos, normalmente de origem humilde, reforçando preconceitos. Embora houvesse redução do número de alunos por sala, investimento na formação docente, mudança de métodos, entre outros, mesmo assim houve dificuldades na sua concretização. (VIÉGAS e SOUZA, 2012).

Com a progressão continuada, o sistema de avaliação que antes era repressor, deveria ter sido rompido, porém pesquisas na área de educação demonstram que essa forma excludente de avaliar continua sendo empregada nas salas de aula.

A progressão continuada é prevista na lei n. 9.394/96 (LDB) na Seção III, art. 32, § 2º

Seção III

Do Ensino Fundamental ⁵Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Portanto, em nível nacional a progressão continuada não é obrigatória. Segundo Bertagna (2010) no estado de São Paulo ela foi instituída pelo conselho estadual pela deliberação nº 09/97 e adotada pela Secretaria do Estado de Educação em 1998 na forma de ciclos (1º ciclo: 1º ao 5º anos e 2º ciclo: 6º ao 9º ano) Essa autora traz o que se refere a avaliação da aprendizagem na deliberação nº 09/97

Artigo 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

II - avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;

III - atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;

IV - meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação [...] (SÃO PAULO, 1997, p. 496).

Como se pode observar na deliberação n. 09/97 a avaliação do aluno seria feita de forma contínua, com regimes de recuperação onde os alunos não mais ficariam retidos nas séries anteriores. Bertagna (2010) aponta:

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes se aprovava ou se reprovava ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar, que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos (BERTAGNA, 2010, p. 194).

Esse artigo além de trazer contribuições para o melhor entendimento da progressão continuada no estado de São Paulo, traz uma pesquisa sobre as mudanças ocorridas na avaliação escolar após a implementação do regime de progressão continuada feita pela autora em Campinas/SP, durante um ano letivo.

⁵ Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006

Foi constatado que embora os instrumentos avaliativos tiveram modificações pouco se alterou a função classificatória e punitiva que a avaliação assume historicamente (BERTAGNA, 2010, p. 196).

No trabalho da autora foi reafirmado a “a constatação de Freitas (1995) a respeito do ‘tripé avaliativo’. Houve a recorrência da avaliação relacionada à instrução, ao comportamento e, mais sutilmente, aos valores e às atitudes” (BERTAGNA, 2010, p. 197).

Com relação aos aspectos instrucionais, a avaliação estava fortemente concentrada nos conhecimentos cognitivos, principalmente nos conteúdos das disciplinas de Português e Matemática, enfatizados nas tarefas escolares: lições e provas.

Os aspectos relacionados ao comportamento foram muito enfatizados por todos os alunos. Quanto mais a professora exercia o controle, mais os alunos resistiam a “aceitar” as regras escolares: apresentavam resistência a permanecerem quietos, sentados, fazendo a lição; não se enquadravam no modelo ou no comportamento desejado pela instituição escolar, o que, por sua vez, dificultava a aprendizagem.

Os aspectos relacionados a atitudes e valores eram mais sutis e de difícil acesso até para relacioná-los ou captá-los na realidade, porque estavam imbricados em outros aspectos, mas eram perceptíveis nas recomendações das professoras sobre os alunos, e ficaram ainda mais frequentes quando aumentou a permanência e a duração da relação entre eles; portanto, no final do ano letivo a construção do julgamento sobre o aluno ficou mais intensa, formal e informalmente (BERTAGNA, 2010, p. 197).

A pesquisa revela, segundo a autora, que na progressão continuada, dentro da realidade escolar, os critérios de julgamentos do professor estão centrados cada vez mais em seus juízos de valores, o que acabam por se constituir em mecanismos de seleção escolar (BERTAGNA, 2010, p.204).

Outro artigo apresentado por Guerra e Machado (2011) em um breve histórico sobre a avaliação na educação, corrobora a pesquisa de Bertagna (2010) em relação a mudança nos instrumentos avaliativos, no contexto da implantação de ciclos, dizendo que os professores foram levados a repensar as práticas avaliativas, pois a avaliação da aprendizagem passou a ser realizada como um processo contínuo e integrador “cuja função é retroalimentar a aprendizagem do aluno e a prática docente” (GUERRA e MACHADO, 2011, p. 365)⁶, respeitando o educando, seu ritmo e estágio de aprendizagem.

A pesquisa de Guerra e Machado (2011) foi realizada com 20 professoras da rede municipal de Recife/PE sobre as representações sociais de avaliação processual construídas pelas mesmas. Nesse caso, as autoras afirmam que a

despeito das orientações oficiais, da formação, entre outras, as professoras ainda não imprimem em suas práticas avaliativas mudanças suficientes que se caracterizem como o tipo de avaliação formativa, continuam a avaliar seus alunos ao final do processo ensino – aprendizagem e não diariamente dentro da dinâmica escolar (GUERRA e MACHADO, 2011).

O artigo de Riani; Silva e Soares (2012) abordam uma pesquisa sobre repetência em Minas Gerais. Eles ressaltam que apesar de toda a controvérsia sobre reprovar ou não, a realidade é que as escolas ainda estão retendo seus alunos nas séries. As taxas de repetência são maiores no 3º ano e na série final da primeira etapa do fundamental (RIANI; SILVA e SOARES, 2012, p. 625).

Isso ocorre devido a nova organização, que não é mais seriada e sim em ciclos, onde é permitido reter os alunos nos anos de transição, 3º e 5º anos na primeira etapa e 7º e 9º anos na segunda etapa.

[...] a forma de organização dos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano) pode propiciar uma maior retenção no 3º ano. Os anos iniciais são compostos de dois ciclos de alfabetização: o primeiro (Ciclo Inicial de Alfabetização) com duração de três anos, e o segundo (Ciclo Complementar de Alfabetização) com duração de dois anos. Em cada ciclo, ocorre a progressão continuada, em que os alunos que apresentam deficiência de aprendizado não são retidos, mas apoiados por estratégias pedagógicas de atendimento diferenciadas para garantir a continuidade do processo de aprendizagem (RIANI; SILVA e SOARES, 2012, p. 625).

Os resultados da pesquisa demonstraram que os alunos que ficaram retidos tiveram uma melhora na proficiência nas avaliações do PROALFA, porém os alunos que seguiram adiante obtiveram uma melhora maior em relação aos retidos. Outro resultado importante foi que os alunos que possuem proficiência baixa são influenciados pelo resultado geral da escola o que pode se entender que seu baixo rendimento pode ser consequência da deficiência da aprendizagem e não de sua capacidade de aprender (RIANI; SILVA e SOARES, 2012, p.635).

No artigo de Fernandes (2005) a autora discorre os resultados de sua pesquisa sobre a repercussão da nova organização em ciclos na vida da escola e na prática dos professores. Fernandes (2005) afirma que embora a organização em ciclos seja apenas uma forma de se organizar do sistema escolar, no Brasil a discussão vem atrelada às questões da repetência e evasão escolar.

Para a realização da pesquisa a autora deu foco em duas abordagens:

[...] uma análise qualitativa realizada no âmbito de uma unidade escolar, no intuito de identificar os processos que acontecem no interior das escolas, e uma análise estratificada pelo modo de organização das escolas – séries e ciclos – baseada em diversos indicadores captados mediante instrumentos contextuais do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico – Saeb – 2001, mais especificamente os questionários do professor de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, relativos ao Brasil, Região Sudeste e Estado do Rio de Janeiro (FERNANDES, 2005, p.58 – 59).

A autora considerou nesta pesquisa escola de 4ª a 8ª séries, urbanas e públicas, e alerta sobre a possibilidade de erros, pois trata de uma pesquisa amostral e não abrange todo o território nacional.

Fernandes (2005) constatou em sua pesquisa quantitativa que nas escolas cicladas os índices de violência, roubos, depredações e indisciplinas mostraram – se mais altos.

A rotatividade dos professores em escolas cicladas é muito maior que nas escolas seriadas, e também se apresenta na falta de alguns professores para algumas disciplinas e na quantidade de absenteísmo que mais uma vez é maior nas escolas cicladas, este fato torna contraditório a proposta da organização em ciclos, pois tem como um de seus princípios básicos a continuidade. (FERNANDES, 2005).

A literatura aponta que um dos pressupostos da escola ciclada é que o professor disponha de mais tempo na escola para que possa participar da vida escolar e cuidar de sua formação e da de seus alunos de modo mais contínuo nesse espaço (FERNANDES, 2005, p. 65).

Quanto à formação continuada, considerada um dos fatores para o sucesso de uma organização cilada, há participação ativa tanto em escolas cicladas quanto seriadas não havendo uma maioria significativa na primeira. Entretanto os professores de escolas cicladas se reúnem mais vezes em Conselhos de Classe, isso não define a qualidade dessas reuniões porém é fato que desse modo esses profissionais discutem mais constantemente sobre a aprendizagem de seus alunos e proponham novos caminhos e estratégias de ação (FERNANDES, 2005).

O envolvimento dos professores na vida cotidiana da escola parece ser maior no sistema de ciclos. Participam mais, ao longo do ano, de conselhos de classe e estão um pouco mais implicados na construção e elaboração dos projetos pedagógicos das suas escolas. Essa maior participação, conjugada com a maior dedicação observada anteriormente, significa mais tempo do professor dentro da escola. No entanto essa maior participação parece ser mais vezes interrompida à medida que se torna uma participação provisória, pois professores de escolas cicladas apresentam maior

rotatividade. A própria elaboração do projeto pedagógico e do plano de ação ou de metas fica restrita a essa questão (FERNANDES, 2005, p. 68).

Em sua pesquisa qualitativa Fernandes (2005) revela que embora a escola onde realizou a pesquisa se insere no contexto de violência que aponta sua pesquisa quantitativa há contradição com as observações feitas e as pautas das reuniões do conselho de classe, nos questionários respondidos pelos professores, 60% afirmaram que não há problemas de violência ou não quiseram responder, 30% disseram haver violência porém nada grave e apenas 10% afirmaram que há problemas graves de violência. Também há rotatividade e descontinuidade de professores na escola segundo falta da direção dada à autora.

A rotatividade detectada nas escolas brasileiras com ciclos, reafirmada pelos dados qualitativos, é apontada como um problema para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. A literatura relata a necessidade de um trabalho em equipe. Sabemos que a formação de equipe de trabalho depende do tempo de troca, de reflexão, de conhecimento do trabalho dos colegas, da confiança nas orientações da supervisão e direção (FERNANDES, 2005, p. 73).

Outro aspecto apontado por Fernandes (2005) em sua pesquisa é a avaliação, tanto a proposta da Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME – quanto o Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola pesquisada aponta uma prática avaliativa formativa, contínua e não seletiva, porém

[...] o que prevalece ainda entre muitos docentes é a idéia de que se não houver reprovação, então não é necessário avaliar, pois em nossa cultura escolar, avaliação ainda é sinônimo de medida, de quantificação com fins de aprovação ou reprovação, numa perspectiva seletiva e classificatória (FERNANDES, 2005, p. 76).

A autora conclui que a escola em ciclos é uma escola contraditória, pois ao mesmo tempo em que possui professores mais comprometidos com seu PPP também apresenta grande índice de rotatividade e abstenções. O quadro das escolas organizadas em ciclo hoje é “uma instância intermediária entre a escola seriada e uma outra escola que ainda está por vir: uma que seja mais coerente com as questões, problemáticas, concepções, tensões, conflitos e verdades provisórias do século XXI” (FERNANDES, 2005, p. 80).

O artigo de Freitas (2002) apresentou três teses para se entender as políticas públicas neoliberais, a ao fim apresenta elementos para uma política alternativa menos excludente.

Freitas (2002) discorre sobre dois conceitos “internalização de custos” e “exclusão branda” o primeiro “toma consciência” dos custos econômicos da repetência e da evasão, para em seguida controlá-los e eventualmente “externalizá-los” por variadas formas de privatização”. (FREITAS, 2002, p. 304) e a segunda a “estratégia de criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas no interior da própria escola, alterando o “metabolismo do sistema escolar” de forma a reforçar práticas de interiorização da exclusão”. FREITAS, 2002, p. 304). Dessa forma há um há interiorização dos custos econômico e práticas para controle dos custos sociais e políticos. (FREITAS, 2002).

Em um primeiro passo, a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e ganha-se clareza e controle sobre os seus custos econômicos (com Programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço etc.). Em um segundo momento, o custo pode ser externalizado, via privatização, por terceirização. Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série), agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série). (FREITAS, 2002, p. 306).

Freitas (2002) afirma que as preocupações com os gastos é importante, porém essa visão economicista não permite que seja implementada por exemplo a escola em tempo integral nas políticas públicas neoliberais, é mais econômico criar programas compensatórios. A versão mais próxima disse são a terceirização da operação de sistemas de ensino para empresas de educação privada. “Os custos são, portanto, trans feridos para as terceirizadas – não antes de torná-los suportáveis a partir de uma ampla intervenção na forma de funcionamento da escola, de maneira a ajustá-los previamente”. (FREITAS, 2002, p. 307).

Com essas considerações Freitas (2002) apresenta suas teses:

TESE 1: QUANTO MAIS SE FALOU EM INCLUSÃO MAIS SE LEGITIMOU A EXCLUSÃO SOCIAL PRÉVIA À ESCOLARIZAÇÃO, POR UM MECANISMO DISSIMULATÓRIO DE INCLUSÃO FORMAL NA ESCOLA QUE TRANSMUTOU A EXCLUSÃO ESCOLAR OBJETIVA (REPETÊNCIA, EVASÃO) EM EXCLUSÃO ESCOLAR SUBJETIVA (AUTO-EXCLUSÃO ENTRE CICLOS, “OPÇÕES” POR TRILHAS DE PROGRESSÃO MENOS

PRIVILEGIADAS, TRÂNSITO FORMAL SEM DOMÍNIO REAL), A PARTIR DOS HORIZONTES E DAS POSSIBILIDADES DE CLASSE PREVIAMENTE INTERIORIZADOS PELAS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE CADA CLASSE NA SOCIEDADE. [...]

TESE 2: QUANTO MAIS SE FALOU EM PROGRESSÃO CONTINUADA E EM NÃO REPROVAR FORMALMENTE PELA NOTA, MAIS SE REFORÇARAM OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E REPROVAÇÃO INFORMAIS, QUE NO ÂMBITO DA FORMA ESCOLAR DETERMINAM OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E REPROVAÇÃO FORMAIS, POR UM ARTIFÍCIO DE RECONVERSÃO DA REPROVAÇÃO FORMAL (NOTA) EM REPROVAÇÃO INFORMAL COM REGULAÇÃO DA AUTO-ESTIMA. [...]

TESE 3: QUANTO MAIS SE FALOU EM RESPONSABILIZAR A ESCOLA PELO ENSINO PARATODOS, MAIS SE DESRESPONSABILIZOU A AÇÃO DA ESCOLA PELA APRENDIZAGEM DAS CAMADAS POPULARES. (FREITAS, 2002, p. 310 – 317).

Freitas (2002) conclui que a escola não está perdida, os ciclos devem ser vistos como oportunidade de conscientização por parte de professores e pais revelando reais travas para o desenvolvimento da escola.

O artigo de Gorni e Santos (2009) teve por objetivo investigar as práticas avaliativas de uma escola pública organizada em ciclos vinculada ao Núcleo Regional de Ensino e localizada no campus da Universidade Estadual de Londrina e as condições necessárias para a prática da avaliação formativa em seu cotidiano. A pesquisa foi feita com 8 professoras que atuam nos 4 primeiros anos do ensino fundamental e 5 pessoas da equipe técnico – pedagógica.

As autoras puderam constatar que as práticas avaliativas vigentes na escola ainda eram predominantemente classificatórias e punitivas características das escolas tradicionais organizadas em séries.

Este fato demonstrava que a nova configuração do Ensino Fundamental, ou seja, a reorganização das séries em ciclos de estudos deu-se mais no plano legal, ou seja, não foi necessariamente acompanhada por um alinhamento das práticas avaliativas à nova configuração proposta (GORNI e SANTOS, 2009, p.686).

Desse modo a introdução do grupo de estudos funcionou como um espaço para a reflexão.

Embora fosse convocada individualmente a professora de cada série para a elaboração do planejamento, em todos os momentos docentes de outras séries, assim como a coordenadora, a orientadora e a supervisora da escola faziam questão de participar. Assim, foi durante esta etapa, em especial, que as docentes perceberam o quão importante era conhecer o planejamento de todas as séries, ou seja, a complementaridade do trabalho das diferentes séries. Isto ocorreu, pois, ao delimitarem-se os conteúdos, o nível de complexidade e as estratégias com que cada série trabalharia,

tornou-se inevitável definir os contornos do trabalho dos dois ciclos de estudos estabelecidos na escola. A partir de então, estabeleceu-se a ‘cumplicidade’ entre as docentes que passaram a consultar umas às outras para organizar seus próprios planejamentos (GORNÍ e SANTOS, 2009, p.688).

As autoras concluem que ainda é preciso superação das práticas que são pautadas na educação tradicional, desse modo uma das formas de garantir essa mudança é a construção de um espaço coletivo para estudos e reflexão, onde os docentes sejam encorajados e autorizados a exercerem sua profissão reflexivamente.

O artigo de Andriola (2012) pesquisou 40 professoras acerca das avaliações da aprendizagem que as mesmas aplicam em seus alunos. O autor começa discorrendo que em uma avaliação do aprendizado aplicada a alunos de 15 anos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) – PISA – o Brasil ficou em 37º lugar em leitura e em matemática em penúltimo. Pode – se inferir que a atuação docente está inadequada, os currículos precisam de atualizações, que os alunos estão desmotivados, que as condições de ensino são paupérrimas.

O autor levanta uma questão “[...] é possível avaliar o aprendizado de modo consistente?” (ANDRIOLA, 2012, p. 148).

A sua pesquisa visa entender, o papel do professor no ensino; o que fazem para motivar os alunos; os instrumentos utilizados para avaliar; as dificuldades dos docentes no ensino – aprendizagem e o que fazem para supera – lós; as dificuldades enfrentadas pela escola; e o grau de participação da família no processo ensino – aprendizagem (ANDRIOLA, 2012).

Os resultados da pesquisa sugerem que os professores usam o *diálogo com os alunos* e os *recursos audiovisuais* como duas estratégias para motivá-los para o aprendizado. Os professores compreendem a aprendizagem como processo cognitivo de *internalizar e aplicar os conhecimentos adquiridos* no processo de ensino. O papel dos professores nesse processo é de *agente totalmente responsável pelo progresso dos discentes*, apesar de um grupo menor de professores ter asseverado que *a responsabilidade pode ser parcialmente atribuída aos docentes*. Os professores dão ênfase à *participação dos alunos nas atividades de sala de aula, ao desempenho destes em provas escritas, em pesquisas escolares e em trabalhos em grupo*.

Alegam, no entanto, que os principais empecilhos ao aprendizado são a *falta de interesse dos alunos, a indisciplina em sala de aula*, bem como o *distanciamento da família da escola*. De posse dos resultados das avaliações da aprendizagem, os professores geralmente *revisam os conteúdos nos quais houve baixo nível de rendimento dos discentes, bem*

como tendem a refletir acerca dos erros mais cometidos pelos discentes. Com base nessas informações, alguns professores alegam modificar as estratégias de ensino, bem como usar estratégias pedagógicas mais variadas. Apesar desse esforço para modificar a atuação docente e a didática empregada em sala de aula, os professores apontam dificuldades, tais como: falta de material didático, inadequação das salas de aula e baixo grau de envolvimento familiar (ANDRIOLA, 2012, p. 155).

O artigo de Crahay (2007) tem como objetivo um levantamento bibliográfico das pesquisas empíricas sobre procedimentos mais mencionados para obter o aperfeiçoamento pedagógico.

O autor começa o artigo discorrendo sobre a ineficácia da repetência como instrumento de aperfeiçoamento pedagógico, cita pesquisas de Holmes (1989) e Holmes e Matthews (1984) e mais recentemente Bless, Bonvin e Schüpbach (2005) e Troncin (2005), que comprovam com dados os efeitos negativos da reprovação, “os repetentes têm desempenho mais fraco e progridem menos rapidamente [...] Parece, pois, que a decisão da repetência, uma vez comunicada aos alunos, tem um efeito desmobilizador” (CRAHAY, 2007, p. 184).

Para a busca do aperfeiçoamento pedagógico muitos profissionais acreditam que a composição homogênea da classe ou o número de alunos reduzido é a solução (CRAHAY, 2007).

A idéia subjacente à constituição de classes homogêneas pode ser formulada como segue: quando o professor está diante de uma classe composta de alunos de nível escolar homogêneo, ele pode mais facilmente encontrar atividades adequadas, bem como um ritmo de ensino que convenha a todos. No caso das classes heterogêneas, o professor sempre mais rápido e mais lentamente: mais rápido para os alunos mais fracos, e mais lentamente para os mais fortes. Em resumo, todo mundo perderia: os melhores porque seriam freados na sua progressão, e os mais fracos porque não conseguiriam seguir o ritmo dos outros e terminariam por recuar (CRAHAY, 2007, p. 186).

Crahay (2007) cita as pesquisas de Dupriez e Draelants (2004) que concluíram que as classes homogêneas surtem um efeito prejudicial socioafetivo nos alunos nas salas mais fracas, além de haver uma posição fatalista do professor que conduz essas classes, o que corrobora a pesquisa de Slavin (1990) “os alunos fortes não são prejudicados pela companhia de alunos médios ou fracos” (CRAHAY, 2007, p. 188).

Quanto ao número de alunos em sala Crahay (2007) cita *School class size*, Glass et al. (1982) que são um conjunto de pesquisas que visa responder a pergunta

“a redução do tamanho das classes permite aumentar a eficácia pedagógica?” (CRAHAY, 2007, p. 189). Os estudos mostraram que é visível a melhora da qualidade do ensino em classes com menos alunos e que a relação entre as variáveis é logarítmica “o aumento do rendimento é claramente mais importante se forem eliminados cinco alunos numa classe de 15 do que se se eliminar o mesmo número numa classe de 25” (CRAHAY, 2007, p. 189).

Há também os grupos com necessidades específicas de aprendizagem, segundo Crahay (2007) esses grupos funcionam da seguinte forma: os alunos frequentam as salas heterogêneas com as crianças de sua idade, contudo elas deixam essa sala, para uma classe homogênea de acordo com sua necessidade de aprendizado. Crahay (2007) cita as pesquisas sobre os grupos com necessidades específicas de aprendizagem de Slavin (1987), Morgan e Stucker (1960), Hilson et al. (1964), em todas as pesquisas os resultados foram favoráveis aos alunos do grupo de necessidades específicas de aprendizagem em comparação a alunos que frequentam salas regulares.

Crahay (2007) nos aponta que muitos professores defendem o ensino individualizado que consiste em

[...] postular que quanto mais o ensino for adaptado às características do aluno, mais este aprenderá. Esse axioma pedagógico extrai sem dúvida sua verossimilhança do preceptorado, uma prática que, durante muitos séculos, foi a forma dominante do ensino, ainda que reservado a uma minoria: as crianças da aristocracia e de grandes famílias burguesas. Nas classes, contudo, o professor se encontra diante de um grupo de alunos; ele não pode se desdobrar. Para contornar essa impossibilidade, alguns pedagogos conceberam dispositivos de individualização compostos por fichas, jogos pedagógicos, materiais didáticos etc. Mais fundamentalmente, o objetivo é se aproximar o máximo possível de um ideal onde cada aluno progride a seu ritmo no domínio do conteúdo de ensino, selecionando ele próprio suas tarefas de aprendizagem (CRAHAY, 2007, p. 193).

O autor cita pesquisas de Burns (1984), Bangert-Drowns, Kulik e Kulik (1983, 1990) as duas primeiras pesquisas demonstram resultados sem um percentual significativo tanto positivo como negativo, porém na segunda pesquisa houve um percentual sensivelmente positivo nos alunos fracos sem prejudicar os mais fortes.

Outro perspectiva que Crahay (2007) nos apresenta é a avaliação formativa que

[...] têm por objetivo oferecer aos alunos as oportunidades de regulação que lhes são necessárias. Esse complemento de formação será tanto mais

adaptado às dificuldades do aluno e portanto mais eficaz quanto mais o teste formativo tiver um caráter de diagnóstico, quer dizer, se ele permitir reconhecer os obstáculos que o aprendiz não conseguiu superar (CRAHAY, 2007, p. 196).

O autor nos apresenta as pesquisas de Kulik e Kulik (1987) e Allal (1988), Cardinet (1988) e Rieben (1988) que constam a eficácia geral das experiências em avaliação formativa.

Crahay (2007) conclui que a redução dos alunos em classes heterogêneas contribui muito para a aprendizagem dos alunos mais fracos, a avaliação formativa nos mostra que a maioria dos alunos conseguem regular seu aprendizado sem que haja necessidade de procedimentos corretivos. “Parece que é suficiente oferecer-lhes a oportunidade de se submeter a testes regulares, fornecendo-lhes feedbacks precisos sobre seu desempenho nesses testes” (CRAHAY, 2007, p. 203).

O artigo de Gerhardt (2006) propõe retomar ideias lançadas por Percival Leme Brito (1983) sobre as condições dos textos escolares, suas afirmações sobre o resultado das avaliações de ensino e a relação professor – aluno em sala de aula.

Gerhardt (2006) diz que Brito (1983) em sua pesquisa afirma que a imagem do interlocutor (no caso a instituição) acarreta nas questões mais problemáticas da composição de redação pelos alunos. O interlocutor instituição acaba por regular as estratégias de redação escolhidas pelo aluno. Desse modo o aluno

[...] se dessujeitiza e se minimiza, preocupando-se mais em atender a um sistema de avaliação que infere e incorpora ao longo da sua existência como estudante, do que propriamente em formar-se como pessoa por meio da compreensão plena dos conteúdos e da expressão das suas próprias idéias (GERHARDT, 2006, p. 1184).

A autora continua afirmando que é dessa forma que se dá a interação professor – aluno na sala de aula. O espaço da sala de aula é marcado com normas de comportamento, o aluno quando cumpre tarefas, diz respeito ao seu nível de incorporação do seu papel na sala de aula (GERHARDT, 2006).

O professor por sua vez, “ao corrigir e ministrar as tarefas escolares aceita padrões institucionais concretizados na moldura comunicativa *aula*, provavelmente porque aceita o papel que tem de assumir na instituição escolar, e motiva o aluno a vê-lo assim” (GERHARDT, 2006, p. 1194).

O objetivo do artigo de Dalto e Buriasco (2009) foi analisar a produção escrita de alunos da 8ª série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio na Prova de

Questões Abertas de Matemática da Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Paraná (2002). Foram analisadas 97 provas, sendo 53 provas de alunos da 8ª série e 44 de alunos do 3º ano.

Nas provas de questões abertas (discursivas) os alunos devem ler, compreender e interpretar o enunciado da questão, pensar em que estratégia ou procedimento irá usar para resolver a questão, registrar seu pensamento e então responde – la (DALTO e BURIASCO, 2009).

Os resultados da análise revelaram que os alunos do ensino médio possuem uma proficiência levemente maior que os alunos do ensino fundamental. Foi notado também que os alunos de maneira geral se sentem mais seguros quando utilizam estratégia que geram resultados não algébricos (DALTO e BURIASCO, 2009).

Em 36 das 97 Provas em estudo, foram identificadas resoluções referentes a problemas diferentes daquele que foi proposto. Dessas 36 Provas, 30 delas apresentam resolução correta para o Problema Resolvido identificado. Esse resultado sugere que o estudante resolve corretamente o problema que consegue compreender ao ler seu enunciado. Assim, parece que o baixo desempenho dos estudantes não está relacionado ao desconhecimento do instrumental matemático necessário para resolver o problema proposto [...] (DALTO e BURIASCO, 2009, p.458 – 459).

Os estudos mostraram que apenas 20 dos alunos foram capazes de demonstrarem uma resposta correta ao problema proposto, porém isso não significa que ou estante dos alunos não conhecem ou não sabem a matemática. “Dessa forma, em uma avaliação que pretende verificar se os estudantes são capazes de resolver problemas, esse fato não pode ser desconsiderado” (DALTO, e BURIASCO, 2009, p. 459). O fraco desempenho está associado a interpretação do enunciado e não ao fato do desconhecimento do instrumento matemático correto (DALTO, e BURIASCO, 2009).

O artigo de Mattos (2005) tem por objetivo demonstrar como se constrói o perfil de alunos em situação de fracasso escolar, através da análise das falas de professoras e de observação etnográfica dos Conselhos de Classe que foi feito em duas salas de quarta série do Estado do Rio de Janeiro. Uma das classes se localiza na área urbana (cidade do Rio de Janeiro) e outra na zona rural (Cachoeiras de Macacu).

A autora justifica a escolha das observações do Conselho de Classe, afirmando que é nesse espaço que as professore se sentem a vontade para

manifestar suas impressões sobre os alunos, além de que em muitos lugares e principalmente no Estado do Rio de Janeiro é o único espaço de debate coletivo (MATTOS, 2005).

Nas escolas estudadas, o relato das professoras sobre seus alunos era entrecortado, quase sempre sobre o comportamento e relativos ao seu cotidiano fora da escola, sendo interrompido várias vezes por outras professoras que colocavam suas opiniões e julgamentos sobre seus próprios alunos ou a criança em questão. Nenhum caso em um ano de observação foi resolvido dentro da escola, os alunos sempre são encaminhados para psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, etc. Incluindo casos de comportamento, falta de atenção ou dificuldades de aprendizado (MATTOS, 2005).

As entrevistas com as professoras mostram que pelo menos algumas delas reconhecem a gravidade das decisões que devem tomar: para elas, “julgar” um aluno ou uma aluna é coisa muito séria. No entanto, a emissão de julgamentos fatalistas, preconceituosos e discriminatórios sobre alunos e alunas que apresentam “dificuldades educacionais” não é coisa rara nesse contexto (MATTOS, 2005, p. 218).

Mattos (2005) em suas observações revela uma hipótese de que nestas escolas existe uma “construção coletiva do fracasso escolar” (MATTOS, 2005, p. 219).

Elas colocam em evidência a tese do deslocamento dos problemas escolares para fora da escola, impedindo uma análise mais clara da interação pedagógica e, dessa forma, das causas do fracasso escolar. [...] Ao delegar a solução dos problemas que conduzem ao fracasso do aluno e da aluna a terceiros, as professoras diminuem o peso que lhes recai sobre os ombros e evitam qualquer questionamento de suas práticas (MATTOS, 2005, p. 219 – 223).

A autora conclui que os dados dessa pesquisa demonstram que há uma vulnerabilidade da escola em relação aos Conselhos de Classe como componente principal para a avaliação do aluno.

Carvalho (2009) em seu artigo teve por objetivo avaliar se a construção de critérios de avaliação da aprendizagem e a definição de objetivos pedagógicos claros podem minimizar os desequilíbrios socioeconômicos e raciais evidenciado em um grupo de alunos que foram indicados para salas de reforços por 9 professoras alfabetizadoras de quatro diferentes escolas da cidade de São Paulo. A autora

utilizou para essa pesquisa observações em sala de aula, entrevistas com as professoras e questionário de caracterização socioeconômico dos alunos.

As escolas se caracterizam da seguinte maneira: Escola Estadual localizada na Zona Oeste com bons equipamentos pedagógicos e famílias com situação socioeconômica bem diversificada, algumas com renda mensal acima de 20 salários mínimos, e um bom trabalho coletivo entre os professores; Escola Estadual na Zona Sul bem equipada, porém pouco trabalho coletivo, com famílias de situação socioeconômica bem diversificado; Escola Municipal Zona Noroeste com boa infraestrutura com alunos que proviam de uma favela e de setores de baixa renda, frágil trabalho coletivo; Na Zona Leste com famílias bem homogêneas com renda abaixo de 5 salários mínimos, poucos recursos pedagógicos, com 40 alunos por sala (CARVALHO, 2009).

Carvalho (2009) em suas entrevistas com as professoras notou que 5 delas utilizam apenas critérios pedagógicos como métodos de avaliação, considerando os aspectos socioeconômicos apenas como modo de entender a situação do aluno e poder auxilia – los de uma maneira mais completa. Aspectos comportamentais não são levados em conta na sua avaliação. As demais professoras afirmaram incluir uma “avaliação como um todo” e uma delas inclusive afirmou que avalia também os valores que os alunos trazem de casa. A autora classificou – as em dois grupos de acordo com seus critérios avaliativos.

[...] um primeiro grupo que utilizava como único critério, para atribuição de conceitos ou indicação a atividades de reforço, a hipótese de escrita em que a criança estaria [...] e um segundo grupo que, mencionando ou não estas “fases”, utilizava como critério uma visão global do aluno ou aluna, aí considerados aprendizagem, comportamentos, atitudes, problemas familiares etc (CARVALHO, 2009, p. 845 – 846).

O primeiro grupo quando questionado sobre quais alunos seriam bons, se sentiram incomodadas com a pergunta afirmando que não existe o aluno mau, que cabe ao professor conduzi – lo se este possui dificuldades de algum tipo, neste primeiro grupo apenas uma das professoras classificou os alguns alunos como bons, porém usou como critério seu nível de aprendizagem somente (CARVALHO, 2009).

Os alunos que foram indicados pelo reforço (incluindo os alunos das professoras do grupo I) em sua maioria não devolveram o questionário socioeconômico, e os que retornaram se incluem entre as famílias mais precárias.

[...] a tendência em quase todas as classes era de uma maior proporção de alunos de baixa renda no grupo indicado para reforço, sem que se possa fazer uma diferenciação entre escolas, entre tipo de avaliação adotada pela professora ou mesmo entre aquelas professoras que se recusaram a indicar bons alunos e as demais (CARVALHO, 2009, p. 850 -851).

Embora os problemas sociais das famílias das crianças apareçam nas falas das professoras dos grupo I, Carvalho (2009) notou que elas são mais acentuadas nas falas das professoras do grupo II e são justificativas para o baixo desempenho dos alunos. Para as professoras do grupo I essas dificuldades aparecem como motivos de mais esforço por parte do professor em suprir essa falta.

Analisando os dados colhidos sobre a classificação de etnias em apenas três classes o número de crianças brancas indicadas ao reforço era maior ou igual as crianças pardas e negras. Carvalho (2009) observou que os alunos indicados pelas professoras do grupo I onde há apenas critérios técnicos, a proporção de crianças brancas e negras são bem parecidas, enquanto as crianças indicadas pelas professoras do grupo II onde avaliam a criança como “um todo” o número de crianças classificadas como negras, pardas ou indígenas é muito maior que o número de crianças classificadas como brancas.

No critério indisciplina, as professoras do grupo I classificaram 7,6% das crianças que consideravam brancas e 4,8% das classificadas como negras. As professoras do grupo II indicaram 9,7% de crianças classificadas como brancas, 19,1% das crianças classificadas negras e 37,5% das classificadas indígenas, e de um modo geral 80% das crianças são do sexo masculino. (CARVALHO, 2009).

Apesar de existirem variações expressivas quando consideramos o dados classe a classe, é possível perceber a presença mais intensa entre a professoras do Grupo 2 de um quadro de referência que associa masculinidade negra e indígena a comportamentos indisciplinados. Por tudo isso parece que as professoras do Grupo 2, menos críticas do sistema de avaliação escolar como um todo, assim como de seu papel na reprodução das desigualdades socioeconômicas, também eram mais susceptíveis a reproduzir as desigualdades raciais e os pressupostos associados à masculinidade não-branca, contrastando até mesmo com os resultados que obtive em pesquisas anteriores (CARVALHO, 2009, p. 856 -857).

Em relação ao gênero, Carvalho (2009) percebeu que as crianças indicadas ao reforço pelas professoras do grupo I eram bem homogêneas entre meninos e meninas e em alguns casos o número de meninas superior ao de meninos,

enquanto o número de meninos indicado ao reforço pelas professoras do grupo II era bem expressivo.

O artigo do Fernandes (2007) tem como finalidade discutir as principais características do Sistema de Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico e secundário português.

O Sistema de Ensino Português abrange a pré – escola (3 a 5 anos), a Educação Básica (6 a 14 anos), a Educação Secundária (15 a 17 anos) e o ensino Superior (> 18 anos) (FERNANDES, 2007).

A educação Secundária é dividida em:

a) os cursos científico-humanísticos que são gerais e académicos por natureza e que estão orientados para os alunos que pretendem prosseguir estudos no Ensino Superior; b) os cursos tecnológicos que partilham uma parte substancial do currículo com os cursos mencionados anteriormente e que se destinam a alunos que pretendam ingressar no mercado de trabalho; c) os cursos do ensino artístico especializado que são vocacionais por natureza e que se destinam a alunos que pretendem prosseguir uma carreira artística em artes visuais, música, dança, teatro ou outra; e d) os cursos profissionais que se destinam a alunos cujo principal objectivo é obter qualificações e competências técnicas que lhes permitam o ingresso no mercado de trabalho. Os três últimos cursos também permitem o prosseguimento de estudos no Ensino Superior desde que os alunos realizem os exames nacionais previstos para o efeito (FERNANDES, 2007, p. 584).

As escolas possuem autonomia para tomar as decisões de cunho pedagógico, administrativo e financeiro. Elas são responsáveis pela elaboração do seu projeto educativo e curriculares, regulamentos internos e planos anuais de atividades (FERNANDES, 2007).

As taxas de abandono e reprovação do sistema de ensino português continuam muito altas, chegando a 2,1% no Ensino Básico, Fernandes (2007) afirma que as taxas do secundário são ainda maiores, porém não conseguiu dados consolidados para corroborar sua afirmação. O autor continua dizendo que o fator mais significativo nos altos índices de reprovação e abandono é a forma que utilizam para ensinar e avaliar, e embora as práticas de avaliação formativa contribuam significativamente no processo de ensino – aprendizagem dos alunos e ela constar das leis portuguesas, essa prática é muito pouco usada no sistema de ensino (FERNANDES, 2007).

A avaliação sumativa, destinada a classificar e a certificar os alunos, deve ocorrer apenas para fazer balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer. [...] Apesar das intenções progressistas que vigoram pelo menos desde 1992, a verdade é que existe uma grande distância entre a natureza do sistema de avaliação proposto e o que realmente se passa na maioria das salas de aula das escolas portuguesas (FERNANDES, 2007, p. 588 – 589).

As provas externas de âmbito internacional as quais Portugal participa têm evidenciado os problemas que afetam o sistema educativo português (FERNANDES, 2007).

O artigo de Cavalcanti Neto e Aquino (2009) traz o resultado de um estudo feito com professoras da 3ª série do ensino fundamental de Ribeirão – PE, sobre sua concepção da avaliação da aprendizagem. Cavalcanti Neto e Aquino (2009) utilizaram questões semi – estruturadas para a entrevista com as professoras.

Cavalcanti Neto e Aquino (2009) dizem que o processo avaliativo tem relação com o que o professor viveu particularmente em relação à avaliação da aprendizagem, portanto a construção do conhecimento avaliativo depende da formação inicial e continuada dos mediadores educativos.

A maior parte dos professores se limitam a transmitir e corrigir. “O processo educativo se desenvolve em momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectados em termos de progressão na construção do conhecimento” (CAVALCANTI NETO e AQUINO, 2009, p. 231).

A avaliação da aprendizagem realizada nesse contexto indica uma simples verificação quantitativa daquilo que o aluno aprendeu dos conteúdos abordados; avalia-se o resultado final, e não o processo; somente são levados em consideração os aspectos técnicos da avaliação. Essa forma de mensuração do aluno leva à desvalorização e à redução dos conceitos de avaliar, ocultando importantes reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem (CAVALCANTI NETO e AQUINO, 2009, p. 232).

Dos quatro professores entrevistados, dois apresentam falas que corroboram a avaliação como instrumento de classificação e reprovação, porém os outros dois afirmam que a avaliação serve para diagnosticar as dificuldades por parte dos alunos e regular a prática (CAVALCANTI NETO e AQUINO, 2009).

Os autores concluem que embora pode – se identificar na ação pedagógica dos professores elementos que fundamentam a avaliação como um ato de mediação entre o ensino e a aprendizagem, a avaliação continua com caráter classificatório e excludente.

Vieira e Sforzi (2010) analisaram a fala de 12 professoras da 4ª série do ensino fundamental em 7 escolas do Paraná sobre as suas concepções, práticas e perspectivas de avaliação da aprendizagem conceitual em contexto escolar. Também como na pesquisa de Andriola (2012) as professoras alegaram se utilizar da avaliação para retomar o conteúdo e readequar sua prática. A maioria estava insatisfeita com a avaliação que realizam, porém não souberam dizer o que estava faltando ou precisa ser modificado (VIEIRA e SFORZI, 2010, p. 49).

[...] quando questionadas sobre como o aluno expressa que aprendeu um conteúdo escolar, demonstram imprecisão em afirmar – lo que seria objetivamente demonstração de apropriação de conteúdos. Algumas professoras responderam que o aluno aprendeu um conteúdo quando mudou de comportamento. Outras professoras consideram que o aluno aprendeu o conteúdo quando participou da aula, questionou ou buscou informações em outras fontes diferentes da escola (VIEIRA e SFORZI, 2010, p. 49, 48).

De acordo com as autoras, a partir de 1980, o caráter autoritário da avaliação começou a ser contestado e novos métodos avaliativos começam a surgir (VIEIRA e SFORZI, 2010, p. 47).

Pelos resultados apresentados pela pesquisa, Vieira e Sforzi (2010) verificaram que as práticas avaliativas estão em sintonia com as teorias de avaliação que rompem com o aspecto autoritário e seletivo e consideram que a tarefa de avaliar não é fácil, pois além de ter que escolher o instrumento utilizado

[...] exige pensar em quais instrumentos são mais adequados para possibilitar que o aluno pense sobre o conceito estabelecendo relações com outros conceitos que fazem parte do sistema do qual é formado e também demonstre a capacidade de compreender os fenômenos que fazem parte da realidade objetiva, mediante os conceitos trabalhados (VIEIRA e SFORZI, 2010, p. 56).

Os resultados dessa pesquisa são uma contraposição aos resultados da pesquisa de Cavalcanti Neto e Aquino (2009).

O artigo de Leite e Kager (2009) teve por objetivo discutir as práticas avaliativas apresentando dados de uma pesquisa feita com entrevistas a jovens do último ano do ensino médio. Foram escolhidos 5 sujeitos que participaram das entrevistas de escolas particulares e públicas para apresentar os dados.

A questão central das entrevistas relacionava-se com as práticas aversivas de avaliação vivenciadas e seus efeitos, na vida dos sujeitos. No entanto, foram feitas perguntas sobre os aspectos pedagógicos, com relação às aulas da disciplina que adotou tais práticas de avaliação, e sobre os aspectos afetivos dessas aulas como, por exemplo, a relação do professor com os alunos e a relação do professor com os objetos de ensino, ou seja, os conteúdos da disciplina que ministra (LEITE e KAGER, 2009, p. 116).

O autores notaram com as análises da entrevistas que as decisões tomadas pelos professores produzem marca afetivas e interfere na relação aluno x aprendizado. Houve deterioração do sujeito x objeto, no caso aluno e avaliação.

É possível notar que os efeitos relatados no subnúcleo Perda da motivação para estudar parecem ser de curto a médio prazo, ou seja, são efeitos, praticamente, imediatos e podem ter curta duração. Já os efeitos relatados no subnúcleo Deterioração da relação sujeito-objeto parecem ser de médio a longo prazo, ou seja, são efeitos que podem permanecer posteriormente (LEITE e KAGER, 2009, p. 129).

Os autores apresentam por fim a avaliação diagnóstica como forma de substituição do tipo de avaliação que vem sendo feito nas escolas.

O artigo de Santos (2004) visa indagar e compreender o pensamento do professor de artes plásticas em seus métodos de avaliação em 8 escolas públicas em classes de 5ª série do ensino fundamental no Rio de Janeiro, através de entrevistas com 10 docentes que atuam a mais de 10 anos na profissão.

O conceito de avaliação tem uma amplitude variável de significados possíveis e os termos mais utilizados pelos docentes para definir “avaliar” são: valorizar, compreender e estimular para crescer. De toda forma, surgem termos ambíguos e opostos como: valorizar, compreender, estimular para crescer, julgar, dar crédito/dar nota, verificar, medir e fiscalizar. Expressa uma coisa e seu contrário: o preciso e o aproximado, o quantitativo e o qualitativo (SANTOS, 2004, p. 987).

O autor conclui que o docente durante sua formação possui significados que provém tanto da formação como da sua experiência o que influencia seu modo de avaliar. O docente procura cada vez mais avaliar dentro dos conceitos da avaliação formativa e a maioria citou como critério de êxito no ensino das Artes Plásticas os alunos participativos. A maioria dos professores comparam o trabalho do aluno com critérios estéticos (SANTOS, 2004).

Dois artigos selecionados nesta pesquisa, ambos escritos por Souza e Boruchovitch (2010) trazem um exemplo de avaliação formativa, o mapa –

conceitual. Essas autoras acreditam que o mapa – conceitual permite aos alunos uma aprendizagem significativa, e para isso é necessário que de leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, pois esse atua como indicador referencial, como ponto de sustentação para

[...] que as novas informações progressivamente adaptem-se à estrutura cognitiva do aprendente. Consequentemente, o novo material informacional será aprendido e retido quando referenciado a conceitos e proposições já disponíveis e que desempenharão a função de pontos de ancoragem (SOUZA E BORUCHOVITCH, 2010, p. 197).

O artigo nos revela que o mapa conceitual foi proposto por Novak fundamentado na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, e são

[...] usados para esclarecer ou descrever as idéias que as pessoas têm sobre um determinado assunto. Eles são representações gráficas de conceitos, semelhantes a diagramas, em um domínio específico de conhecimento, construídos de tal forma que os relacionamentos entre os conceitos são evidentes. Ou seja, eles representam conceitos e suas ligações (relacionamentos) na forma de um mapa, onde os nós são os conceitos e os links entre dois nós os relacionamentos entre os conceitos. Estes relacionamentos são nominativos, ou seja, cada relacionamento entre dois conceitos forma uma proposição (GAVA, MENEZES e CURY, 2000, p. 03).

Os conceitos podem se “referir a acontecimentos, compreendidos como algo ocorrido e passível de comprovação, ou a objetos, entendidos como elementos existentes e que permitem observação” (SOUZA e BORUCHOVITCH, 2010, p. 800).

Para essas autoras os mapas conceituais apresentam particularidades relevantes como:

[...] (a) reduzem as preocupações referentes ao ensinar em face do compromisso com a promoção de condições e oportunidades para os alunos aprenderem; (b) possibilitam o rompimento com a pedagogia magistral e a assunção de uma pedagogia disposta a respeitar a lógica do educando e favorecer o desenvolvimento de sua autonomia; (c) predispõem para o trabalho coletivo e colaborativo, no correr do qual é fundamental negociar compreensões e significados; (d) valorizam os conhecimentos prévios enquanto fundamento para a apropriação e/ou ampliação de conceitos; (e) evidenciam a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa processadas pelo aprendente; (f) ampliam as oportunidades de os estudantes se valerem de recursos pessoais favoráveis para refletirem e compreenderem seus percursos de aprendizagem; (g) auxiliam a consecução de uma aprendizagem autorregulada (SOUZA e BORUCHOVITCH, 2010, p. 802).

Como instrumento avaliativo os mapas conceituais quando montados pelo aluno oferecem conteúdos e evidências do modo como esse aluno processou o aprendizado. Para Souza e Boruchovitch (2010) eles permitem ao professor

[...] a compreensão da situação do aluno, ao gerarem a identificação e análise dos erros, juntamente com a promoção de um diagnóstico mais apurado do funcionamento cognitivo envolvido. Em decorrência, podem fornecer indicadores mais precisos para a recomposição do trabalho pedagógico, para a regulação do ensino e para a autorregulação da aprendizagem (SOUZA e BORUCHOVITCH, 2010, p. 803).

E concluem que os mapas conceituais

[...] não pretendem medir um objeto, nem meramente permitir o contemplar passivo de uma situação. Eles, confundindo-se com estratégias de aprendizagem, aclaram como as expectativas estão se consubstanciando em aprendizagem e, então, responsabilizam professores e alunos na gestão de seus progressos – um, na condução do ensino, o outro, na elaboração e efetivação de estratégias de autorregulação (SOUZA e BORUCHOVITCH, 2010, p. 804).

Entendendo que a motivação é fator positivo para a construção da autoestima do aluno e, conseqüentemente, para seu futuro escolar no artigo escrito por Zambon e De Rose (2012) pesquisa feita em uma escola pública no interior de São Paulo, com alunos das 6ª e 7ª séries do ensino fundamental sobre a relação de seu autoconceito acadêmico com o rendimento acadêmico. Para essa pesquisa as autoras utilizaram as médias dos alunos em língua portuguesa.

Zambon e De Rose (2012), citando ⁶Shavelson e Bolus (1982) definem autoconceito como um conjunto de percepções que a pessoa vai construindo sobre si mesma a partir de experiências e interpretações do ambiente e que recebe influências de reforços e apreciações fornecidos por outros significativos.

Os resultados da pesquisa demonstraram que quanto maior a média do aluno maior é seu autoconceito.

[...] Os escores médios dos alunos com notas baixas e médias relativos aos aspectos motivacionais foram menos positivos. Eles apresentaram um autoconceito mais baixo, tenderam a atribuir o sucesso mais a causas externas e o fracasso mais à capacidade; além disso, adotaram menos a meta aprender do que o grupo com rendimento alto. Em contrapartida, os alunos com notas altas apresentaram autoconceitos em leitura e escrita mais elevados, atribuíram mais o sucesso à capacidade e ao esforço e

⁶ SHAVELSON, Richard J.; BOLUS, Roger. Self-concept: the interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology, v. 74, n. 1, p. 3-17, 1982.

demonstraram maior tendência à adoção da meta aprender do que os alunos com notas médias e baixas (ZAMBON e DE ROSE, 2012, p.974).

As autoras acreditam que os resultados dessa pesquisa são consonantes com pesquisas feitas no exterior e que “mostram a importância da motivação para o aproveitamento acadêmico dos alunos” (ZAMBON e DE ROSE, 2012, p.974).

O artigo de Ferreira (2010) fez uma investigação das práticas de avaliação formativa de 3 estagiários em Portugal.

Os estagiários diagnosticaram as dificuldades dos alunos no momento em que surgiam, usaram estratégias corretivas, mas também a interação com os colegas para o sanar as dúvidas

. Utilizaram – se de práticas de autoavaliação com os alunos sobre seu comportamento dentro e fora da sala de aula. Concluiu que através das práticas avaliativas contínuas a avaliação formativa incide nas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O artigo de Portilho e Almeida (2008) tem por objetivo demonstrar a importância da pesquisa escolar para a busca da construção significativa da aprendizagem e o modo de se avaliar tal processo. A pesquisa foi feita com alunos e professores do segundo ano do Ensino Médio de uma escola particular e outra pública em Curitiba – PR.

Os alunos e professores que consideraram a pesquisa escolar como forma de aprendizado mais rápido foi cerca de 70 dos entrevistados. Os alunos da escola particular realizam pesquisas com mais frequência, por isso a consideram uma tarefa simples de se realizar. A grande maioria dos alunos em ambas escolas preferem a pesquisa em equipe, quanto aos professores em ambas escolas preferem trabalhos individuais (PORTILHO e ALMEIDA, 2008).

A avaliação é feita durante todo o processo por 87, 5% dos professores entrevistados na escola particular e 60% da escola pública (PORTILHO e ALMEIDA, 2008).

Apenas 12.5% da escola particular e 20% da pública avaliam junto com o aluno verificando o que este aprendeu com a pesquisa. Aqui, perdem uma grande oportunidade de poder avaliar se houve aprendizagem significativa com a pesquisa. 20% dos professores da escola pública consideram importante o número de páginas apresentadas. 62.5% da escola particular e 40% da pública consideram importante a forma como o aluno apresentou a pesquisa (PORTILHO e ALMEIDA, 2008, p. 484).

Os resultados da pesquisa demonstram que os professores de um modo geral possuem interesse em mudar sua prática, porém o excesso de conteúdo e o tempo para aplicá-lo o oprimem e por vezes acabam optando por continuar da mesma maneira que sempre fez (PORTILHO e ALMEIDA, 2008).

O questionário aplicado a alunos e professores se assemelham em seu conteúdo, porém ficou claro para as autoras que enquanto os professores dizem que se colocam a disposição do aluno em todo o processo de pesquisa, os alunos os contradizem, não vendo dessa forma (PORTILHO e ALMEIDA, 2008).

Um outro artigo selecionado envolve a área da Educação Física, o autor Betti (2010) apresenta uma proposta que desde 1980 vem tentando superar as concepções e práticas pautadas somente na esportividade e na aptidão física.

[...] O argumento básico gira em torno do fato de que as mídias, em especial a televisão, exercem influência crescente e decisivo sobre a cultura corporal de movimento informando ditando formas, construindo novos significados e modalidades de entretenimento e consumo, em especial no caso do esporte e da ginástica/exercício físico, embora outras formas da cultura corporal de movimento também apareçam como objeto do processo de espetacularização mediado pelas câmaras televisivas, como temática da publicidade, como matéria de investigação e notícias em jornais, revistas e sites da internet (BETTI, 2010, p.138).

O autor continua dizendo que o que a mídia propicia, porém é um mosaico sem estrutura lógica com informações desconexas, Betti (2010) pretende desenvolver nos alunos a capacidade de associar essas informações desconexas analisa – las e aprofunda – las, compreendendo a crítica a cultura corporal, para isso foi escolhido a pesquisa – ação. A idéia foi elaborar procedimentos avaliativos que buscassem acessar as aprendizagens propiciadas em aulas de Educação Física que se valeram de matérias televisivas Concluiu – se que os alunos após a pesquisa puderam “refletir e refletir e aprofundar sua percepção e entendimento sobre a exclusão/discriminação na Educação Física” (BETTI, 2010, p. 150).

O artigo de Cerletti (2012) que trata da temática da avaliação da aprendizagem aborda pressupostos políticos e pedagógico que apóiam ato de avaliar.

Cerletti (2012) afirma que a educação na sociedade contemporânea vive um momento de tensão, pois por um lado reforça o estado de coisas dominantes em nossa sociedade e, por outro, prega a ideologia de pensamentos autônomos e críticos.

Freitas (2008) em seu artigo teve por objetivo discutir as políticas públicas inclusivas e a avaliação de crianças com necessidades educativas especiais em classes inclusão.

A Constituição federal de 1988 garante o direito universal à educação, desse modo as escolas tem obrigatoriedade legal de acolher a todos. Mais especificamente a LDB de 1996 “conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino dando ênfase, no capítulo V, especialmente à Educação Especial” (FREITAS, 2008, p. 326).

No entanto, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos. Uma das questões centrais reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença (FREITAS, 2008, p. 327).

“A avaliação de crianças com necessidades educativas especiais deve incluir a adaptação à escola, a interação social, principalmente” (FREITAS, 2008, p. 328). A cada dia aumenta o acesso de crianças com necessidades especiais nas escolas, porém são precárias a infraestrutura, o material pedagógico, a capacitação dos professores. A avaliação da educação inclusiva deve considerar estas questões juntamente com a formação dos professores e a proposta curricular (FREITAS, 2008).

Com base nos artigos selecionados podemos analisar que a avaliação educacional é um processo importante para o aprendizado, pois permite delimitar a aquisição do conhecimento pelos alunos e readequar os métodos de ensino a fim de suprir a necessidade dos mesmos para que possam progredir e atingir os objetivos educacionais propostos pelas escolas, município, estados e federação.

A nova constituição, seguida pela LDB e leis estaduais e municipais permitiu o acesso democrático ao ensino e a quebra da velha concepção de ensino e avaliação onde a criança é classificada como forte e/ou fraco, bom e/ou ruim, causando evasões e repetências.

Os professores embora tenham entendido a nova concepção de avaliação menos excludente que a progressão continuada propõe e estejam empenhados em melhorar usando as novas ferramentas avaliativas, continuam, classificando e selecionando seus alunos, as vezes sem perceber o que sustenta tal prática.

No próximo item será abordado os artigos que estão relacionados com a avaliação institucional.

4. 2 Avaliação Institucional.

Dentro do período estudado nesta pesquisa, foram selecionados 7 artigos envolvendo a temática da avaliação institucional o que equivale a aproximadamente 7,44% do total de 94 artigos.

Freitas (2005) em seu artigo procura discutir as tensões que vivem o sistema público de ensino que vivem o dilema de várias concepções de produção de mudança. O autor traz o conceito de “contra – regulação”

Contra - regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social (FREITAS, 2005, p. 912).

A regulação propriamente dita surgiu no interior das política públicas neo – liberais e tem como objetivo gerar uma mudança de ação do próprio Estado que apenas intervém no mercado como um “Estado Avaliador”. O termo está relacionado com

[...] à ação de privatização do Estado no âmbito das políticas neoliberais. Ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de “regulação do mercado”. Porém, esse controle visa a retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam afetados apenas pelas leis de mercado (FREITAS, 2005 p. 913).

Em estudo realizado em uma rede com 34 escolas com gestão participativa proposta das políticas progressistas em contra – posição às políticas neoliberais, de 2000 a 2004, notou – se que mesmo com poucas faltas de professores e alunos, formação continuada, material pedagógico suficiente, os índices de evasão e reprovação nas escolas onde o nível sócio – econômico dos alunos é mais baixo continua muito alto. Em entrevistas colhidas nesta pesquisa notou – se a insatisfação de alguns professores sobre a gestão participativa, atribuindo sua

participação no processo da construção do Projeto político Pedagógico da escola como trabalho excessivo e que não são pagos para isso, além da reclamação de diretores que dizem que os professores faltam dizendo que vão fazer cursos de formação e ainda são apoiados pelas secretarias de educação (FREITAS, 2005).

Freitas (2005) afirma não ser essa a realidade de toda a rede, e que esse é um grande desafio das políticas participativas:

[...] como lidar com uma parcela do serviço público que não se engaja na luta pela melhoria de suas condições de trabalho, não se sensibiliza pelo aumento da qualidade dos serviços oferecidos aos alunos nem se envolve com práticas participativas que maximizem sua própria organização (FREITAS, 2005, p. 920).

Freitas coloca no artigo a ideia de “qualidade – negociada” e aponta os estudos de Ana Bondioli (2004) sobre o assunto. Para a autora “definir qualidade implica explicitar os descritores fundamentais da sua natureza, ou seja: seu caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador” (FREITAS, 2005, p. 921). Freitas (2005) continua dizendo que precisa – se destacar dois aspectos dessa definição.

Por um lado seu caráter de “significação compartilhada” e, portanto, de produção coletiva, e, por outro, a contribuição de cada um “de acordo com seu próprio nível de responsabilidade”. Para os neoliberais, esta concepção é inviável no serviço público não só pelo fato de dar margem a corporativismos, mas também porque seria de implementação extremamente lenta e incerta (FREITAS, 2005, p. 921).

Freitas (2005) continua dizendo que o Projeto Pedagógico da escola portanto assume um papel negociável, como um pacto entre o órgão público e o órgão gestor da escola.

Dessa ação, resultam algumas conseqüências, entre elas o fato de cada escola atribuir-se a liberdade de delinear a sua própria fisionomia educativa, levando em conta seu contexto, limites e virtudes; o fato de que tais escolhas se tornam públicas e socializadas [...] (FREITAS, 2005, p. 922).

Freitas (2005) propõe a reflexão, porém salienta que não somente o professor deve ser reflexivo, a escola deve ser reflexiva “O individual e o coletivo complementam-se na medida em que é pelo coletivo que o individual também se forma” (FREITAS, 2005, p. 929).

A proposta implica mobilizarmos as escolas com *processos de avaliação institucional participativos*, mais conhecidos por avaliar as universidades (avaliação institucional). Os conceitos e procedimentos já estão disponíveis, bastando agora que sejam exercitados nesse nível de ensino. Esse processo deve ser alimentado por diferentes dados procedentes da realidade da escola, entre eles por ações que *acompanhem o desempenho do aluno de forma contínua e sistemática* de maneira que se garanta que as melhorias introduzidas nas escolas também tenham como destinatário final o aluno (FREITAS, 2005, p. 929).

Freitas (2005) conclui que a avaliação institucional, juntamente com um sistema de monitoramento do sistema de ensino devem criar as condições necessárias para que haja a melhoria do ensino nas redes públicas.

O artigo de Silva (2010) diz que com o baixo desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações externas, amplia – se a discussão sobre as avaliações institucionais, onde as próprias escolas juntamente com os resultados externos, avaliam a qualidade do ensino que vem oferecendo à sua comunidade. Para que isso ocorra é necessária à participação de todo corpo escolar, funcionários, professores, direção, pais e comunidade. Silva (2010) ressalta que para discutir a incorporação dos pais nos debates escolares

[...] buscando a qualificação do fazer da escola [...] requer considerar o tema da Gestão Escolar Democrática e suas repercussões ético – políticas como fundamental à vida das instituições escolares e aos debates sobre a democratização da sociedade. Considerar a gestão como interface da qualidade significa colocar o processo educacional no centro das atenções, deslocando – se, assim, da discussão parcial empreendida quando apenas o produto é enfocado (SILVA, 2010, p. 52).

Como visto em Silva (2010), a constituição de 1988 Artigo 206, Inciso VI, indica “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988) e a LDB (Lei nº 9.394)

[...] Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
7 VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; [...]

⁷ Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009

[...] Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
 I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.[...] (BRASIL, 1996)

A lei garante a gestão democrática nas escolas. A participação de todos significa fazer parte, ter opinião durante o processo de construção da avaliação institucional, pois na gestão democrática é necessário romper com o autoritarismo e ter transparência nas ações, coresponsabilização pelos erros e acertos. (SILVA, 2010).

A gestão democrática prevê a participação de todos, incluindo pais e comunidade.

Propor a incorporação dos pais ao conjunto dos que definem os rumos da educação que se realiza na escola é objetivo auspicioso para a instituição escolar, pois as decisões sobre o que nela se faz (âmbito do currículo) foram, durante muito tempo, responsabilidade de especialistas que elaboravam as “prescrições oficiais” e expressão de uma gestão centralizada. Mudar tal compreensão inclui, certamente, novo entendimento da avaliação e dos papéis que pais e equipe escolar (professores, funcionários, direção) têm no processo educacional (SILVA, 2010, p. 54).

A participação dos pais na avaliação institucional foi o alvo da pesquisa desenvolvida por Silva (2010) em quatro escolas públicas na região metropolitana de São Paulo, duas de Educação Infantil e duas de Ensino Fundamental. O contexto da pesquisa se deu quando a Secretária de Educação do município escolhido aplicou avaliações juntos as instituições e aos pais, para adquirir dados quantitativos da sua rede e possibilitar que cada unidade escolar obtivesse elementos sobre seu próprio desempenho. (SILVA, 2010).

Segundo o autor duas escolas já haviam consolidado a participação dos pais e nas outras essa participação estava apenas começando.

As avaliações dos pais foram boas em ambos os casos, pois “tendem a valorizar a escola em que filhos estudam” (SILVA, 2010, p. 58), porém houve diferenças entre os seguimentos de ensino, nas escolas de educação infantil os pais foram menos rigorosos em relação à exigência de educação dos filhos.

Uma hipótese a ser levantada é que ainda haja no imaginário das famílias o entendimento de que na educação infantil se pode ensinar pouca coisa, pois, dada às características da idade, as crianças não são capazes de aprender muitos conteúdos escolares [...] Tal hipótese pode indicar que a participação de pais, não só na avaliação do fazer da escola, mas nas decisões acerca de encaminhamentos educacionais, tem ainda um longo caminho a percorrer (SILVA, 2010, p. 58).

O autor concluiu com essa pesquisa, que a opinião dos pais têm sido de grande importância para a implementação de melhorias nas escolas.

Dois outros artigos trazem pesquisas feitas sobre a implantação e experiências de escolas e secretarias de ensino com a avaliação institucional participativa. O caso da rede municipal de Campinas foi criado Comissões próprias de avaliação (CPA) que são constituídas de representantes de todos os envolvidos com a qualidade da escola pública (funcionários, equipe gestora, pais alunos entre outros) e os planos de avaliação de cada escola, de acordo com seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

O Projeto de Avaliação Institucional Participativo (AIP) se vale da forma de organização da SME já existente, estruturando-se em um departamento pedagógico (Depe) que atua de forma descentralizada, por meio da ação de cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naed) distribuídos por região. Estes núcleos responsabilizam – se pelo apoio pedagógico as escolas da região e pela supervisão do trabalho executado em conformidade com a legislação.

Podem ser compreendidos como o nível meso de abordagem da avaliação, cabendo-lhes regular as escolas e sustentar a política de educação e avaliação propostas.

No nível das escolas, uma equipe gestora, composta por diretor, vice e orientador pedagógico (OP), complementa-se na gestão do projeto pedagógico (PP) e esta, conforme consta, deve ser democrática (SORDI, 2012, p. 492 – 493).

Após as discussões nas escolas, as CPA's se reúnem com o Secretário Municipal de Educação para negociar o que precisam para a melhoria da qualidade de cada escola em particular, o que “ajuda a manter o tom da conversa entre atores do topo e da base em um nível de concepção de qualidade do ensino bem superior ao daquele induzido pelas políticas de responsabilização vertical”. (SORDI, 2012, p. 508).

O outro artigo traz uma parceria entre a Ação Educativa, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF –, Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais

– INEP – e Ministério da Educação – MEC criaram em 2004 os Indicadores da Qualidade na Educação (INDIQUE).

O INDIQUE “é um instrumento de autoavaliação, voltado para escolas de ensino fundamental, que tem como objetivo envolver a comunidade escolar em processos de promoção da qualidade na educação” (RIBEIRO e GUSMÃO, 2010, p. 824).

O material consiste em uma proposta metodológica participativa e em um sistema de indicadores por meio dos quais a comunidade avalia a situação de diferentes aspectos da escola, identifica prioridades, estabelece um plano de ação e implementa e monitora ações voltadas à qualidade na educação. A elaboração do instrumento teve como base a legislação educacional brasileira e a discussão e negociação entre os participantes de um amplo grupo técnico, constituído por instituições de referência na área da educação, dentre elas a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime –, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed – e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e especialistas (RIBEIRO e GUSMÃO, 2010, p. 825).

O material possui vários indicadores que foram distribuídos em um conjunto de dimensões, são 7: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola. Os indicadores são avaliados por uma série de questões que são respondidas pela comunidade escolar através de atribuição de cores, verde – situação, atitude ou prática consolidada; amarelo – situação, atitude ou prática pouco consolidada; vermelho – situação, atitude ou prática inexistente, é essa avaliação de indicadores que leva a avaliação da dimensão como um todo (AÇÃO EDUCATIVA, 2007; RIBEIRO e GUSMÃO, 2010).

Após a avaliação – feita em grupos heterogêneos com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar –, esses se reúnem em plenária para apresentação e discussão dos resultados de cada grupo. Em seguida, são estabelecidas prioridades e um plano de ação é elaborado. O instrumento sugere também a organização do monitoramento da execução do plano de ação. O processo de avaliação e planejamento é realizado em um dia de trabalho (RIBEIRO e GUSMÃO, 2010, p. 826).

Na pesquisa com os participantes da autoavaliação realizada após a aplicação do INDIQUE, os entrevistados acharam o material (INDIQUE) “Muito pesado, muita pergunta, complexo e tem repetições. Simplificar a linguagem” (RIBEIRO e GUSMÃO, 2010, p. 830) houve dificuldade na interpretação das

perguntas, por parte dos pais dos alunos, principalmente nas questões de cunho mais pedagógico “diziam que os professores quem deveriam saber” (RIBEIRO e GUSMÃO, 2010, p. 830).

Houve a aproximação dos pais e comunidade local, e aproximação com as Secretarias de Ensino Municipais, além de gerar mudanças necessárias à melhoria e manutenção da qualidade da educação que cada unidade escolar necessita.

Uma pesquisa feita em São Paulo demonstrou que as escolas com 6 anos de implementação de avaliações institucionais, possuem menos dificuldades na realização de suas avaliações internas, porém embora haja participação dos pais, eles não participam das tomadas de decisões, e não há participação do restante da comunidade, como enfatiza Silva (2010):

O argumento utilizado para reforçar o valor da avaliação é: “resultados obtidos nos levarão a possíveis melhorias na escola e à continuidade do que até o momento vem dando certo”. Embora não se avance na participação com características decisórias, deixa-se clara a intenção de empreender a avaliação buscando o aperfeiçoamento do fazer – a qualidade (SILVA, 2010, p. 57).

No caso de São Paulo embora exista a avaliação institucional com a participação dos pais nesse caso não há um gestão democrática uma vez que os mesmos não participam das tomadas de decisão essa cabendo ao conselho gestor das escolas.

Um dos artigos selecionados pesquisou a opinião de alunos de escolas públicas no Rio de Janeiro sobre sua escola através de desenhos.

Numa sociedade em que existem vários grupos sociais que regularmente não conseguem inserir – se de modo adequado no ambiente escolar, o desenho permite acessar, justamente, alguns conteúdos, muitos dos quais latentes ou impedidos de expressão, devido a dificuldades de negociação entre indivíduos e grupos mais ou menos influente (SOUZA FILHO, et al 2010, p. 327).

Em relação ao espaço físico e aos seus usos notou – se aproximações e diferenciações entre estabelecimentos, todos tentaram focar seus desenhos nas fachadas das escolas e nos espaços que consideram mais importantes em cada estabelecimento. Embora as idades dos alunos selecionados foram próximas, houve diferenças na hora de representar suas escolas (SOUZA FILHO, 2010).

Reifschneider (2008) em seu artigo tem por objetivo apresentar uma visão geral do processo de avaliação de desempenho, com foco especial na avaliação de professores.

Nos dias atuais, o ponto de vista administrativo possui dois propósitos: auxiliar o administrador a avaliar e promover o desempenho pessoal. Estudos demonstram que as avaliações de desempenho trazem aumento do alinhamento de metas pessoais e institucionais melhora o processo de supervisão, incrementa a comunicação entre supervisores e funcionários e aumenta a abrangência do próprio processo de avaliação (REIFSCHNEIDER, 2008).

Reifschneider (2008) cita Fidler (1989) quando diz que as avaliações de desempenho nas instituições escolares possuem sete áreas de dificuldade:

1) dificuldade em se gerenciar pessoal profissional, conhecido por sua independência; 2) falta de clareza quanto aos objetivos institucionais; 3) incerteza quanto a recompensas; 4) dificuldade de se avaliar ensino, já que pesquisadores, professores e alunos não concordam quanto aos critérios indicativos de um 'bom ensino'; 5) muitos níveis de supervisão; 6) falta de tempo e 7) falta de infra-estrutura organizacional (FIDLER, 1989 apud REIFSCHNEIDER, 2008, p. 49).

A autora conclui que o sucesso ou não das avaliações de desempenho institucionais não deve ser determinado a partir de casos individuais. O processo bem sucedido é aquele que cria mudanças claras e duráveis no comportamento ou no desenvolvimento de habilidades na maior parte das pessoas envolvidas promovendo um incremento na efetividade organizacional (REIFSCHNEIDER, 2008).

O artigo de Sá (2009) teve por objetivo discutir a avaliação institucional.

Fica, portanto, claro que a avaliação institucional de uma escola não pode ser tomada como equivalente ao produto da soma das várias avaliações insularizadas, realizadas segundo agendas e agentes desconectados. Pelo contrário, a avaliação, porque é institucional, terá de ser, necessariamente, holística e integradora. O primeiro requisito põe em evidência que é a escola enquanto totalidade que é o objecto de avaliação; o segundo requisito complementa o primeiro conferindo agora destaque à necessidade de articulação das várias démarches avaliativas e à sua subordinação ao documento que é suposto conferir rumo e identidade à escola- o seu Projecto Educativo (SÁ, 2009, p. 89).

Sá (2009) diz que é possível identificar lógicas e agendas diversas, alguns casos filiando-se em

[...] argumentos legitimadores em clara tensão, umas mais centrados nas preocupações com a conformidade burocrático-formal, outras mais coerentes com uma concepção das escolas como comunidades educativas, dotadas de autonomia e orientadas para a promoção de um projecto crítico e democratizante (SÁ, 2009, p. 90).

O autor cita Costa e Ventura (2005) quando diz que a avaliação institucional possui três grandes finalidades: o mercado, o relatório e a melhoria.

Em Portugal vem se destacando entretanto um modo mais pobre de avaliação, onde se ranqueiam os alunos que é sub – produto da média dos resultados dos exames. “Neste contexto, o professor tenderá cada vez menos a trabalhar com as crianças, para a passar a trabalhar as crianças para que estas brilhem nos testes” (SÁ, 2009, p. 104).

Com base nos artigos podemos observar que a avaliação institucional vai na contra – mão das avaliações externas uma vez que o foco não é medir a qualidade da escola pelo tanto que os alunos aprenderam, mas sim pela discussão, e negociações acerca das melhorias do trabalho pedagógico e do ambiente escolar que são fatores que diretamente afetam o desempenho e formação dos alunos.

A gestão democrática e o processo avaliativo participativo, mesmo quando se utiliza de instrumentos prontos (INDIQUE), é sempre válido, pois proporciona o levantamento de problemas; a descoberta de um sentido formativo para a avaliação, compartilhar saberes, opiniões e decisões; fortalecem os espaços comunicativos, melhora a relação de todos os atores participantes do processo educativo e cria momentos de reflexão sobre a prática pedagógica.

4. 3 Avaliação Externa.

Os artigos que trazem o tema da Avaliação Externa somam um total de 57, que é aproximadamente 60,63% do total de 94 artigos selecionados. Devido a quantidade de subtemas que foram abordados dentro do tema avaliação externa, foi necessário classifica – los para uma melhor análise dos mesmos. A saber:

- 4. 3. 1 Estatística e Dados Educacionais;
- 4. 3. 2 Qualidade da Educação e Indicadores da Qualidade;
- 4. 3. 3 Avaliação e Currículo;

4. 3. 4 Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico;

4. 3. 5 Formação e Trabalho Docente e

4 3. 6 Política de Responsabilização e Regulação.

4. 3. 1 Estatística e Dados Educacionais.

Os artigos que tratam sobre estatísticas e dados educacionais equivalem a aproximadamente 22,8% (13 artigos) do total de 57. Entende – se o subtema Estatística e Dados Educacionais, todos os artigos que de alguma forma estudaram/abordaram dados estatísticos de avaliações externas, matrículas, taxas de rendimento e aprovação escola. Os artigos relatam esses dados na primeira segunda etapa do ensino fundamental e principalmente no ensino médio e Educação de jovens e adultos. Um dos artigos trata da produção acadêmica sobre gestão escolar e avaliação.

Segundo o artigo de Moraes e Alavarse (2011) a educação brasileira no começo da década de 90 baseada nos movimentos dos Estados Unidos e Europa passaram a ser foco de avaliações externas.

A partir de 2016 o ensino médio passará a ser obrigatório segundo Emenda Constitucional (em) n. 59/2009. Para se avaliar o ensino médio é preciso situar seu atendimento

[...] cujo numero de matriculas engloba os alunos que o fazem na forma integrada a educação profissional e os que cursam o Normal/Magistério. No caso da educação profissional, além daquela que se realiza de forma integrada ao ensino médio, também existem outras duas possibilidades: a concomitante, na qual o aluno cursou o ensino médio na mesma instituição ou em unidades distintas – portanto com outra matrícula –, e a subsequente, destinada a aluno que concluiu o ensino médio, como foi definido pela Lei n. 11.741, de 2008 (MORAES e ALAVARSE, 2011, p. 809).

Em 2010 havia 50,9% de matrículas de jovens no ensino médio, embora houve aumento significativo nos últimos anos, a outra metade permanece no ensino fundamental ou não frequenta a escola. Houve também o crescimento das matrículas das escolas públicas, enquanto o das escolas privadas se mantém constantes e, houve ainda queda nas matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) (MORAES e ALAVARSE, 2011). Para esses mesmos autores, a queda das matrículas do EJA deve – se à

[...] hipótese de a EJA ainda não estar sendo efetivamente incorporada as políticas educacionais. A queda no atendimento, em números absolutos e, proporcionalmente, no noturno do ensino médio considerado “regular”, tem gerado, objetivamente, vagas que não são disponibilizadas a EJA. Para corroborar esta hipótese, temos a situação no estado de São Paulo, onde particularmente a rede estadual tem restringido a oferta de vagas de EJA nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como se vislumbra pelas denúncias, inclusive jurídicas, de movimentos organizados em torno da EJA, como o Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de São Paulo (2010) (MORAES e ALAVARSE, 2011, p. 812 – 813).

No tocante ao rendimento do ensino médio os dados revelam que de 4 alunos do ensino médio, 1 não é aprovado, e há grandes taxas de evasão.

Chama a atenção nas escolas estaduais o fato de que, ao aumento de matrículas, corresponde um aumento nas taxas de reprovação e a estabilidade nas taxas de abandono, indicando o desafio, já clássico, no sentido do desenvolvimento de políticas para a fixação dessa parcela da juventude que se aproxima da escola (MORAES e ALAVARSE, 2011, p. 815).

Todo esse quadro de evasões e repetências influencia nas mudanças nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os alunos em matemática se mantêm abaixo do básico e pouco acima em português. Lembrando que o EJA nunca recebeu “tratamento diferenciado em todo o ciclo de aplicação do Saeb” (MORAES e ALAVARSE, 2011, p. 817).

O artigo de Franco; Brooke e Alves (2008) tem por objetivo delinear a metodologia do Estudo longitudinal sobre qualidade e eficácia no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005, que é um acompanhamento do desempenho de uma amostra de alunos nos primeiros anos do ensino fundamental. O estudo ainda está em andamento e participam dele as cidades de Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), Campinas (SP) e Campo Grande (MS), são aplicados testes cognitivos de leitura e matemática e questionários para alunos, professores e diretores sobre a situação das escolas.

Os autores afirmam que as experiências de avaliação no Brasil não fornecem dados de qualidade para “inferências causais acerca de quais políticas e práticas fazem diferença em educação” (FRANCO; BROOKE e ALVES, 2008, p. 627).

Desse modo o GERES é um estudo longitudinal, tem por seus principais objetivos:

1. identificar as características escolares que maximizam a aprendizagem dos alunos e que minimizam o impacto da origem social sobre o aprendizado;
2. identificar os fatores escolares que diminuem a probabilidade de repetência dos alunos;
3. identificar aquelas características da escola que reduzem a probabilidade do absentismo (FRANCO; BROOKE, e ALVES, 2008, p. 629).

A primeira leva de medida foi feita em 2005 em alunos do 2º ano do ensino fundamental e a segunda em novembro de 2005. Foram feitas observações também em novembro de 2006 e 2007 e serão concluídas em novembro de 2008. A pesquisa vem tomando todo cuidado possível para fazer a distinção entre ‘valor agregado pela escola’ e o efeito da ‘seleção’. Em termos práticos, isso significa que alunos que não são aprovados continuam sendo observados desde que permaneçam na mesma escola ou se transfiram para uma escola da amostra” (FRANCO; BROOKE e ALVES, 2008, p. 630).

Foram testados todos os alunos selecionados independente de sua promoção ao ano seguinte, alunos transferidos de outras escola que não faziam parte da amostra não entraram na pesquisa. (FRANCO; BROOKE e ALVES).

Como citado anteriormente os resultados da pesquisa não são apresentados neste artigo, pois somente foi concluída após a publicação do mesmo

Souza (2005) em seu artigo procurou examinar quais fatores escolares que influenciam o aprendizado do aluno. O estudo foi feito em três municípios do estado do Rio de Janeiro: Duque de Caxias (16 escolas), Niterói (14 escolas) e Nova Friburgo (23 escolas), em turmas da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Foram aplicados testes de português e matemática, porém neste artigo foram utilizadas as notas de português. Foi dado questionários para alunos, professores que ministram essas disciplinas, diretores e secretários das escolas sobre as características da mesma.

Souza (2005) notou em seus resultados que os alunos que tem ingresso tardio na 4ª série tem impacto na nota maior que os alunos que repetem essa série, ele conclui que “repetência apenas faz o aluno distanciar-se de seus colegas, não existindo nenhuma vantagem pedagógica que a justifique” (SOUZA, 2005, p. 418).

Os alunos do gênero feminino têm pontuação melhor nas avaliações de português, outro fato que influencia a melhora da pontuação está associado ao tempo em que a mãe passa com os filhos, ajudando – os e incentivando – os nos deveres de casa (SOUZA, 2005).

Os alunos das zonas urbanas em Friburgo são maiores que os da zona urbana em Caxias e Niterói e os da zonas rurais quase duplica a nota das provas, mesmo em comparação com os alunos da zona urbana. O uso do material escolar, como mochila, livros didáticos e cadernos são pontos de maior proficiência também. (SOUZA, 2005).

Souza (2005) afirma que o método usado pelo professor também influencia os resultados. O professor que corrige os exercícios em sala de aulas, as perguntas feitas pelos alunos e o uso do livro didático, a proficiência de seus alunos são maiores que os professores que somente usam giz e fala muito sozinho. “Essas conseqüências da metodologia do ensino [...] reiteram o que já se sabe: a presença de métodos e atividades de sala de aula, baseados na memorização e na repetição trazem sérios prejuízos para os alunos” (SOUZA, 2005, p. 419).

Os alunos que possuem mais faltas, como o esperado possuem notas menores, porém não muito significativas. A formação do professor (se superior ou não) não possui influência nas notas dos alunos, porém as salas onde o professor frequenta os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de seus municípios, tendem a serem maiores (SOUZA, 2005).

O tempo de experiência do professor não redundava em notas maiores, bem como o salário.

Uma explicação plausível é a seguinte. Maiores salários decorrem do tempo de serviço e do diploma do ensino superior e, portanto, estão associados a fatores que não se mostraram relevantes para explicar o desempenho do aluno. Isto coloca em cheque a política de remuneração do professor, sendo necessário introduzir incentivos que direcionem os esforços do professor para a obtenção de melhores resultados de seus alunos (SOUZA, 2005, p. 422).

A autonomia do diretor causa efeitos positivos na proficiência dos alunos, tanto em autonomia administrativa, quanto gestacional e pedagógica, “ao aumentar a capacidade da escola decidir de acordo com seus valores e meios, a autonomia, vista pelo prisma dos professores, acaba por afetar positivamente a relação ensino-aprendizagem”. (SOUZA, 2005, p. 424).

O artigo de Soares e Nascimento (2012) traz o desempenho dos jovens brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O PISA avalia não especificamente o ensino médio, mas os jovens que possuem 15 anos completos, esteja matriculado e/ou cursando ao menos o 7º ano do ensino

fundamental. A avaliação do PISA é promovida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) desde 2000 e é realizada a cada 3 anos

[...] seu principal mérito é tornar disponível, para livre acesso, uma base pública contendo dados de abrangência internacional, com informações sobre desempenho cognitivo, passíveis de serem cruzadas com variáveis contextuais construídas a partir de questionários respondidos pelas escolas, pelas famílias e pelos próprios estudantes testados (SOARES e NASCIMENTO, 2012, p. 70).

O Brasil foi participante das 4 edições que foram feitas do PISA. Essa avaliação coloca o Brasil a um cenário internacional, permitindo “prospectar uma série de tendências e comparações informativas, tanto do ponto de vista da formação de capital humano quanto do ponto de vista da evolução das desigualdades educacionais” (SOARES e NASCIMENTO, 2012, p. 70).

Há também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que é aplicado aos alunos que terminaram o ensino médio (no ano de aplicação da prova ou anos anteriores), é anual e nos últimos anos vem sendo utilizado para a obtenção do certificado de Competências na Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e mais recentemente, substituindo os vestibulares das universidades federais. E o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que já foi citado anteriormente. “Há três características importantes que diferenciam os três exames: o uso ou não da Teoria da Resposta ao Item – TRI; a abordagem filosófica seguida na construção dos itens; a construção do universo amostral” (SOARES e NASCIMENTO, 2012, p. 73).

O princípio básico que dá suporte à TRI é bastante simples: cada indivíduo possui uma habilidade latente e não observável, que se convencionou chamar de proficiência, cujo valor determina a probabilidade de acerto de uma pergunta, ou item, que mede essa mesma habilidade. Tanto a dificuldade de um item como a proficiência de uma pessoa podem ser expressas em uma única escala (SOARES e NASCIMENTO, 2012, p. 73).

O ENEM passou a usar o TRI a partir de 2009. Há uma diferença entre o PISA e o ENEM e o SAEB, o SAEB constrói suas questões para medir o conhecimento baseado nos parâmetros curriculares nacionais, os outros dois exames elaboram questões de conhecimento de situações da vida prática, sendo mais voltado para a formação e preparo para o trabalho. A grande diferença entre o SAEB e o PISA, no entanto, é a amostragem, o PISA faz a aplicação em jovens com

15 anos ou mais matriculados a partir da 7ª série do ensino fundamental e o SAEB ao fim do Ensino Médio (SOARES e NASCIMENTO, 2012).

Para Soares e Nascimento (2012) em os resultados do SAEB vêm crescendo nos últimos anos muito mais que os resultados do PISA, isso se deve ao grande índice de repetência e evasão, afunilando os jovens que chegam até o fim do ensino médio, ficando para trás os considerados menos capazes. Porém com a redução das repetências através do ensino em ciclo a tendência é aumentar os índices do PISA e diminuir os do SAEB.

Bonamino Coscarelli e Franco (2002) em sua pesquisa apresentaram as concepções de letramento que foram base para a construção das provas de língua portuguesa do SAEB (1999) e das provas de leitura do PISA (2000).

Os autores definem letramento como “a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano”. (BONAMINO; COSCARELLI e FRANCO, 2002, p. 94). Os autores continuam afirmando que as definições e o modo de avaliar o letramento variam de país para país e até mesmo de Estado para Estado

[...] a diversidade brasileira no que concerne às questões sociais, culturais, econômicas, históricas, geográficas, entre tantas outras, torna essa tarefa ainda mais difícil na hora de decidir como avaliar esse letramento em alunos de todo o país ou de diferentes países. A solução encontrada pelos sistemas de avaliação é partir de um nível de letramento que se espera que alunos de determinada idade ou nível de escolaridade devam ter, e elaborar questões que procurem verificar em uma escala de proficiência, conforme acontece no PISA, ou matriz de descritores, como acontece no SAEB, que habilidades esses alunos conquistaram (BONAMINO; COSCARELLI e FRANCO, 2002, p. 96 - 97).

As habilidade de leitura do PISA que envolvem identificação e recuperação de informação e interpretação também são encontradas no SAEB. “Localizar informações no texto e construir significados, incluindo a produção de inferências, são competências dos estudantes focalizadas com ênfase nas duas avaliações”. (BONAMINO; COSCARELLI e FRANCO, 2002, p. 99).

Os autores notaram também que o SAEB enfatiza a função individual do letramento, ou seja, a posse individual da técnica de ler e escrever, enquanto o PISA enfatiza o letramento social “(uso de textos do cotidiano, julgamento quanto a estilo e eficiência, posicionamento)” (BONAMINO; COSCARELLI e FRANCO, 2002, p. 99).

A concepção de letramento adotada pelo SAEB nos mostra uma visão escolar da leitura, que “utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem” (BONAMINO; COSCARELLI e FRANCO, 2002, p. 100).

As questões de prova não exploram em profundidade a imensa diversidade textual que circula em nossa sociedade, restringindo-se aos textos mais comumente encontrados nos materiais didáticos, como poemas, contos ou crônicas, propagandas, tirinhas, notícias e reportagens (de jornais e revistas). Podemos dizer, portanto, que essa avaliação, apesar de trazer dados valiosos a respeito das habilidades de leitura dos alunos brasileiros, não verifica diretamente a capacidade de leitura (e conseqüentemente o grau de letramento) desses estudantes, uma vez que a habilidade deles de lidar com vários textos do cotidiano não é diretamente verificada no SAEB (BONAMINO; COSCARELLI e FRANCO, 2002, p. 100).

Os autores afirmam que a maior diferença entre as duas provas parece ser a parte relacionada a reflexão no PISA que não é explorada tão profundamente no SAEB. As questões colocadas no PISA se preocupam além das habilidades de leitura de como o aluno colocará essas habilidades em uso diário (BONAMINO; COSCARELLI e FRANCO, 2002).

Com base nos dados do SAEB 1999, os autores notaram que os níveis mais baixos de proficiência na língua portuguesa se encontram nas regiões Norte e Nordeste do país.

Trata-se das duas regiões menos desenvolvidas do país, cujas escolas possuem alunos que apresentam desempenhos escolares bastante inferiores ao dos alunos que freqüentam as escolas das regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste (BONAMINO; COSCARELLI e FRANCO, 2002, p. 102).

Também notaram que em comparação da 4ª série para a 8ª série do ensino fundamental e desta para o 3º ano do Ensino Médio há um aumento modesto na proficiência o que significa que há uma aquisição de novas habilidades e competências em Língua Portuguesa muito pequena durante os anos de escolarização (BONAMINO; COSCARELLI e FRANCO, 2002).

Os resultados do PISA a proficiências dos alunos brasileiros ficou muito abaixo dos outros países participantes da prova, que pode ser explicado pela quantidade de países que participam da OCDE com sistemas educacionais consolidados ser muito grande, porém não deixa de ser um dado preocupante (BONAMINO; COSCARELLI e FRANCO, 2002).

No artigo de Alves; Ortigão e Franco (2007) é discutido o risco de repetência com variáveis raciais e de capital econômico. Os autores utilizaram o questionário contextual do SAEB de 2001, que inclui o número de vezes que o aluno foi reprovado para construir seu indicador de repetência e associar as características familiares e sociodemográficas dos alunos. Foram considerados para este estudo os alunos da 8ª série do ensino fundamental das capitais brasileiras.

Os autores afirmam que as taxas de não aprovação (reprovação e evasão) no Brasil, mesmo com uma diminuição nos anos 90, ainda é alta. “A repetência escolar é um fenômeno social complexo em cuja produção interagem características da escola, do aluno e da família”. (ALVES; ORTIGÃO e FRANCO, 2007, p. 163).

Para a investigação os autores propuseram as seguintes questões:

- Quais características dos alunos estão associadas ao aumento ou à diminuição do risco de repetência escolar dos alunos da 8ª série do ensino fundamental de escolas públicas das capitais dos estados brasileiros?
- Como os diferentes tipos de capital (econômico, social e cultural) estão associados à probabilidade de ocorrência da repetência escolar dos alunos da 8ª série do ensino fundamental das escolas públicas das capitais brasileiras?
- O efeito do capital econômico sobre a chance de reprovação é homogêneo para os diferentes grupos raciais? (ALVES; ORTIGÃO e FRANCO, 2007, p. 167).

Os resultados da pesquisa de Alves; Ortigão e Franco (2007) foram que na rede pública do Brasil há um índice de repetência de 47,5%, com maior quantidade no Norte e Nordeste e menos no Sul do país. Na relação de gênero a reprovação dos meninos é maior que das meninas com 53% deles contra 42% delas. Outro aspecto notado pelos autores é que o número de repetência entre alunos declarados pretos é maior (ALVES; ORTIGÃO e FRANCO, 2007).

A necessidade de trabalhar é outro fator que influi na porcentagem de repetência no Brasil, programas de auxílio a renda familiar podem ser fatores atenuantes para essa taxa. A taxa de reprovação também é mais alta entre alunos com mais de quatro moradores em casa (ALVES; ORTIGÃO e FRANCO, 2007).

Também foi considerado os recursos educacionais (jornais, calculadora, dicionários, etc) possuídos pelas famílias, as famílias que possuem uma quantidade maior desses recursos há menor taxa de repetência, bem como nas famílias cujo os pais possuem maior grau de instrução (ALVES; ORTIGÃO e FRANCO, 2007).

É interessante notar que capital econômico é um fator de proteção para a repetência para alunos declarados brancos, porém não para os declarados pretos (ALVES; ORTIGÃO e FRANCO, 2007).

Os alunos pretos apresentam maior chance de repetência do que os alunos brancos com o mesmo nível de posse de bens econômicos. No caso dos alunos pardos estimou-se para o termo de interação valor igual à unidade, o que indica que o efeito da variável posse de bens para esses alunos não é distinto do efeito da posse de bens para alunos brancos (ALVES; ORTIGÃO e FRANCO, 2007, p. 177).

Soares e Andrade (2006) começam seu artigo dizendo que as escolas possuem muitas funções, entre elas preparar o aluno para o mercado de trabalho e para ascensão a estudos superiores, para isso é necessário que ela viabilize experiência para que seus alunos obtenham competências necessárias. Em decorrência desse fato, conhecer quais fatores influenciam o aprendizado dos alunos é muito importante. No caso do Brasil não há como não considerar os fatores socioeconômicos e nem como os estabelecimentos tratam as diferenças de seus grupos para estudar a realidade educacional.

Hoje se sabe que o que determina o sucesso escolar dos alunos são três fatores: a estrutura da escola, a família e as características do próprio aluno (SOARES e ANDRADE, 2006).

Este artigo procura implementar uma maneira de medir o nível socioeconômico da escola através das características socioeconômicas de seus alunos e produzir uma medida de desempenho para as escolas de ensino básico de Belo Horizonte, para isso utilizou –se os dados do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional – SIMAVE, aplicado em 2002 nas escolas estaduais e municipais de Belo Horizonte, e dos vestibulares da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, referentes aos anos de 2002, 2003 e 2004 (SOARES e ANDRADE, 2006).

Como o esperado a maioria das escolas em Belo Horizonte apresentam nível socioeconômico baixo, uma vez que seus alunos são provenientes de famílias com baixo nível socioeconômico. Outro dado interessante é o fato das escolas estaduais possuírem alunos com níveis socioeconômico próximo enquanto as particulares atenderem alunos de diferentes níveis socioeconômicos. O desempenho observado nas escolas particulares tem mais haver com o nível socioeconômico de seus alunos do propriamente ao projeto político pedagógico das mesmas (SOARES e ANDRADE, 2006).

O artigo de Soares e Collares (2006) teve por objetivo identificar os dados familiares de estudantes da oitava série que fizeram a prova de matemática e escolas brasileiras através dos dados do SAEB “procurando captar características da família de cada aluno em suas diferentes dimensões, características individuais dos alunos e aspectos específicos de suas escolas” (SOARES e COLLARES 2006, p. 619) e analisar os efeitos diretos e indiretos dos recursos das famílias no desempenho do aluno.

Soares e Collares (2006) começam seu artigo dizendo que várias pesquisas como o “Relatório Coleman” nos Estados Unidos e o “Relatório Plowden” na Inglaterra entre outros, relatam que o sucesso escolar está mais associado a fatores externos à escola, como por exemplo as características inatas dos estudantes e principalmente as oportunidades que são dadas a eles pela família e a sociedade. Isso sugere que as avaliações de medida do desempenho devem levar em conta como modelo de variável a medida da posição social do estudante.

Os resultados da análise dos dados demonstram que os alunos com desempenho baixo são filhos de famílias com poucos recursos econômicos, sociais e culturais. Os alunos do sexo masculino possuem proficiência melhor em matemática que os de sexo feminino bem como os alunos que se declaram branco ou amarelo em relação aos demais. Outro fator considerado foi a presença de ambos os pais em casa, alunos nesta situação possuem maior desempenho que os demais, mesmo os que possuem situação econômica parecida, assim como os que possuem melhor atitude em relação à escola (SOARES e COLLARES, 2006).

Deve-se observar ainda que, neste modelo, os recursos econômicos da família não impactam diretamente de forma significativa o desempenho dos alunos. O fator mais associado com o desempenho é o indicador da homogeneidade sociocultural dos alunos da escola. Este é o chamado “efeito dos pares”, isto é, alunos com melhor perfil acadêmico potencializam mutuamente seus conhecimentos em benefício de todos. Esse efeito também capta a maior capacidade de articulação política e social entre pais com melhor condição econômica, que se traduz em mais recursos na escola de seus filhos (SOARES e COLLARES, 2006, p. 629 -630).

As análises dos dados de *surveys* educacionais devem considerar a influência familiar juntamente com seus recursos econômicos e culturais, bem como a escolaridade dos pais, pois indicam maior interesse na vida escolar dos filhos. Dentre todos os aspectos considerados àqueles que mais influenciam o

desempenho do aluno são os fatores culturais e econômicos da família (SOARES e COLLARES, 2006).

Outro artigo selecionado de Carvalho; Felipe e Mandelert (2011) procurou construir uma *survey* com pais, alunos e professores em escolas particulares e públicas (federais) de ensino médio e fundamental considerando os bons resultados no ENEM para as escolas privadas e os bons índices do SAEB para as públicas. O estudo foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (SOCED) da PUC-Rio - criado e coordenado pela Profa. Zaia Brandão. Neste artigo se evidenciou os métodos utilizados para selecionar as escolas da pesquisa.

Primeiramente fizeram um levantamento dos resultados do ENEM na cidade do Rio de Janeiro de 2005 a 2007.

O perfil dos participantes é variado em termos de trajetória escolar: em 2007 apenas 33%, eram concluintes do ensino médio, sendo que quase 13% declararam que iriam concluir esse nível de ensino após 2007, e 14% que já haviam concluído antes de 2000. Em 2006, 36% eram concluintes do ensino médio, e, em 2005, os concluintes eram 40%. Tais constatações mostram a considerável limitação dos dados disponíveis sobre as escolas privadas, uma vez que neles não está incluída a totalidade dos alunos (CARVALHO; FELIPE e MANDELERT, 2011, p. 131).

De um modo geral a cidade do Rio de Janeiro no ENEM obteve médias maiores que as nacionais, porém “analisando separadamente as escolas, esse resultado só se confirmou para as privadas, pois as públicas tiveram um resultado inferior” (CARVALHO; FELIPE e MANDELERT, 2011, p. 134).

Para a escolha das escolas privadas foram desconsideradas aquelas que ofereciam apenas a Educação de Jovens e Adultos, pois o foco da pesquisa é o ensino regular, dentre as que permaneceram, as que não possuíam conceito na prova do ENEM, também foram desconsideradas. Assim foram selecionadas as 20 escolas com melhores médias, e dentre elas apenas 11 participaram dos três anos do recorte da pesquisa. Dessas 11 excluíram – se as que não possuíam ensino fundamental completo e as escolas técnicas. Foram selecionadas 6 escolas, 4 das quais foram realizadas as pesquisas (CARVALHO; FELIPE e MANDELERT, 2011).

Para a escolha das escolas públicas foram reunidos dados públicos sobre as escolas. O alvo são alunos do 9º anos, seus pais e professores. São 922 escolas da rede municipal que oferecem ensino fundamental. Foram selecionadas as que oferecem o ensino fundamental completo. A seguir foi consultado o IDEB e as notas

médias da Prova Brasil em 2005 e 2007, foram consideradas as melhores escolas aquelas em mantiveram a nota média das provas acima da nota média da rede municipal, 31 escolas foram identificadas no total, distribuídas em diferentes Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Foram escolhidas escolas de diferentes CRE's considerando a "heterogeneidade da distribuição espacial dos recursos econômicos, sociais e culturais na cidade" (CARVALHO; FELIPE e MANDELERT, 2011, p. 137 –143).

O artigo de Nascimento (2007) visou apresentar dados do impacto de recursos educacionais no desempenho de alunos de 4^a e 8^a série do ensino fundamental de 274 municípios baianos, onde o governo do estado aplicou provas de rendimento de português e matemática em 2000 em escolas municipais, e os dados referentes aos gastos em educação por aluno, bem como suas características socioeconômicas e habilidades iniciais.

O autor discorre que pesquisas realizadas com o mesmo foco, revelam que os alunos socioeconomicamente favorecidos possuem maior capacidade de traduzir os insumos educacionais em melhores resultados

[...] mesmo controlando os níveis de habilidade individuais dos estudantes e as características socioeconômicas locais. Esses recursos não seriam somente aqueles oferecidos diretamente pelas escolas, mas também aqueles tornados disponíveis ao estudante pela sua própria família, como, por exemplo, o computador e a biblioteca que existem em casa e o curso de línguas em escola especializada que os pais pagam aos filhos (NASCIMENTO, 2007, p. 407).

Nascimento afirma que com a amostra utilizada não há como comprovar isso nos municípios da Bahia. O desempenho dos alunos se mostrou extremamente baixo, esse fato aponta para uma qualidade baixa do ensino nas escolas por todo o território baiano, "que poderia ser causada não apenas por fatores diretamente ligados à escola e seu gerenciamento, mas também por grandes limitações de natureza socioeconômicas a que as populações pobres estão sujeitas [...]" (NASCIMENTO, 2007, p. 408).

O autor termina seu artigo dizendo que infelizmente os dados encontrados em sua pesquisa não ajudam a esclarecer se os gastos feitos em educação permitem que os alunos baianos tenham um bom desempenho nas avaliações.

O artigo de Fernandes (2008) teve como objetivo discutir as questões relacionadas ao que os alunos do sistema educativo de Portugal sabem ou não sabem fazer.

Fernandes (2008) começa o artigo dizendo que os saberes dos alunos em Portugal são medidos por avaliações externas, seus resultados permitem que se faça uma comparação com escolas de toda a região do país, e devido a sua forma de aplicação e aferição, a impressão que se passa é que todos os alunos serão tratados de forma equitativa e justa.

As avaliações em Portugal visam avaliar competências no domínio do raciocínio, da resolução de problemas e da comunicação, com provas de que incluem itens de natureza aberta (FERNANDES, 2008).

Nestas condições, o que se poderá dizer é que o espectro de saberes que é avaliado é necessariamente estreito, muito orientado para os conhecimentos académicos *per si*, pois as avaliações externas, por natureza, não podem avaliar um apreciável conjunto de competências previstas nos currículos e que são valorizadas pelas sociedades. É, por exemplo, o caso de competências relacionadas com a comunicação oral, o desenvolvimento de projectos de investigação e a pesquisa, selecção e utilização de informação (FERNANDES, 2008, p. 278).

Fernandes (2008) discorre sobre os resultados de Portugal do PISA, afirma que devido ao alto índice de reprovações no país os alunos com 15 anos que são alvo da prova do PISA, estão frequentando entre o 5º e o 11º ano de ensino.

Nos resultados das avaliações promovidas pelo governo português os alunos do 12º ano, demonstraram proficiência fraca em relação a aplicação de conhecimentos novos ou que exigem raciocínios de natureza elaborativa, 71% dos alunos do 9º ano ficaram com classificação negativa, sendo fracos em geometria, resolução de problemas e raciocínio dedutivos (FERNANDES, 2008).

Os alunos apresentam resultados satisfatórios apenas quando se lhes exige a reprodução mais ou menos mecanizada de determinado tipo de procedimentos [...] verificou-se que, tal como acontece no ensino secundário, as classificações obtidas pelos alunos nos exames foram, na grande maioria dos casos, inferiores às classificações internas atribuídas pelos professores.” (FERNANDES, 2008, p. 287).

Fernandes (2008) conclui a partir de suas análises que o sistema de ensino português não está conseguindo suprir a necessidade de aprendizagem de seus alunos em relação a algumas competências.

O artigo de Klein e Fontanive (2009) apresentou uma nova forma de avaliação da redação do ENEM de 2008. Os autores utilizaram a Teoria de Resposta ao Item, pretendendo desse modo discutir o uso desse método de correção na redação do ENEM.

As redações do ENEM avaliam 5 competências escritoras, desse modo a matriz de competência foi adaptada para avaliar

[...] o desempenho do participante como produtor de um texto no qual ele demonstre capacidade de reflexão sobre o tema proposto. Essa reflexão faz-se partir da leitura dos textos que compõem a proposta, conjugada à leitura da realidade. Há o compromisso de que os temas abordem questões de ordem política, social, cultural ou científica, desde que apresentados como uma situação-problema, para a qual o autor do texto deverá propor soluções, respeitando os direitos humanos

Os critérios de avaliação baseiam-se nas cinco competências expressas na matriz do ENEM traduzidas para a situação específica de produção de texto. Cada competência desdobra-se em níveis correspondentes aos conceitos Insuficiente, Regular, Bom e Excelente, quantificados da seguinte maneira: nível 1, nota 2,5; nível 2, nota 5,0; nível 3, nota 7,5 e nível 4, nota 10,0.

A nota global da Redação é aferida pela média aritmética simples das notas atribuídas a cada uma das cinco competências e o resultado convertido em escala centesimal (KLEIN e FONTANIVE, 2009, p. 587).

Klein e Fontanive (2009) utilizaram na sua análise itens polítonos. “Itens de resposta construída pelos alunos que são corrigidos atribuindo-se graus de correção ordenados, além do certo ou errado são exemplos de itens polítonos com categorias de resposta graduadas” (KLEIN e FONTANIVE, 2009, p. 591). Os autores afirmam que os itens polítonos não são muitos frequentes nas avaliações em larga escala no Brasil, embora estão ganhando destaque graças ao PISA.

Os autores pretendem com seu trabalho introduzir a TRI na correção das redações do ENEM, seu próximo passo será equalizar os resultados obtidos em diferentes anos.

E por fim, um artigo de Martins e Sousa (2012), que traz levantamentos das produções acadêmicas que procuraram evidenciar as possíveis relações entre gestão e avaliação, com base em dissertações, teses, periódicos e anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre 2000 e 2008.

O acesso ao Banco de Dados permitiu a identificação de 12 artigos, duas teses de Doutorado, seis Dissertações de Mestrado e cinco textos

publicados em Anais da Anped e da Anpae, referenciados bibliograficamente, que abordam a questão, com diferentes níveis de aproximação (MARTINS e SOUSA, 2012, p. 12).

Os textos foram agrupados em 4 eixos:

- 1) efeito escola e/ou características de escolas eficazes – seis estudos;
- 2) características de resultados de avaliação de desempenho de alunos e perfis de diretores e de modelos de gestão – quatro estudos;
- 3) avaliação institucional – 12 estudos;
- 4) usos dos resultados de avaliação de desempenho para implementação de políticas educacionais e processos de gestão – três estudos (MARTINS e SOUSA, 2012, p. 12).

Após a caracterização por eixos as autoras fizeram breves resumos, discorrendo sobre o que aborda cada trabalho selecionado, separados por eixos. No eixo 1 foram selecionados para a pesquisa 6 estudos sendo eles: 4 artigos, 1 dissertação de mestrado e 1 trabalho publicado em Anais da ANPED, entre os anos de 200 e 2007. Neste eixo as autoras perceberam que 3 trabalhos apresentam “dados estatísticos de avaliações de larga escala com a intenção de aquilatar variáveis que incidem sobre o ensino e/ou desempenho dos alunos” (MARTINS e SOUSA, 2012, p. 14).

No eixo dois foram levantados 4 estudos: 1 dissertação de mestrado, 2 artigos e 1 tese de doutorado, entre os anos de 2004 e 2007. As autoras perceberam neste eixo que 2 estudos “visa a aquilatar relações entre estilos de gestão e desempenho de alunos, tendo em comum a afirmação favorável a princípios democráticos de gestão” (MARTINS e SOUSA, 2012, p. 15).

No eixo 3 foram reunidos 12 estudos: 4 trabalhos publicados em anais de simpósios da ANPAE, 4 dissertações de mestrado, 1 tese de doutorado e 3 artigos que se dedicam a examinar processos de avaliação institucional, entre os anos de 2001 e 2008. As autoras chamaram a atenção neste eixo pela quantidade de estudos publicados sobre essa temática, demonstrando que o interesse “parece ser crescente e pode ser expressão de crença dos pesquisadores que essa perspectiva se constitui em instrumento que permite refletir sobre a realidade escolar, ampliando as dimensões avaliativas nas escolas e seus efeitos na qualidade da educação” (MARTINS e SOUSA, 2012, p. 18). Elas notaram que os autores desses artigos chamaram a atenção para

[...] fato de que as avaliações institucionais – para além de diagnosticar problemas nas escolas e nas relações que nesse espaço se estabelecem – retiram das avaliações de larga escala o peso que estas vêm assumindo no que diz respeito a se constituir na referência quase que exclusiva de padrão de qualidade da educação ofertada pelo setor público (MARTINS e SOUSA, 2012, p. 18).

E o eixo 4 trouxe 3 estudos apresentados em forma de artigos, entre os anos de 2006 e 2008. As autoras ressaltam que as “contribuições presentes, são aqui exploradas aquelas que se tratam mais diretamente da articulação entre resultados de avaliação e formulação e gestão de políticas educacionais [...]” (MARTINS e SOUSA, 2012, p. 20).

A leitura dos artigos permitiu entender a diferença entre as avaliações externas mais citadas em todos os artigos, SAEB, ENEM e PISA. Além de perpassar pelos resultados que o Brasil vem obtendo nessas provas.

Pode – se notar também que os resultados dos índices são proporcionais a condição socioeconômica dos alunos e que o rendimento caiu nos últimos anos devido a popularização das matrículas na educação básica e diminuição das taxas de repetência em decorrência do ensino em ciclos.

4. 3. 2 Qualidade da Educação e Indicadores da Qualidade.

Os artigos que tratam sobre a avaliação externa e a qualidade e indicadores da qualidade totalizam 7 o que equivale a aproximadamente 12,28% do total de 57. São artigos que abordam a qualidade na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, um deles abordando um caso mexicano.

O artigo de Myers (2011) traz a qualidade da educação infantil em um estudo mexicano. Para o autor “a qualidade não é um conceito universal e estático” (MYERS, 2011, p. 104) ela vai depender da cultura, do tempo histórico e da sociedade em que ela está inserida.

No México em 2002 a pré – escola se tornou obrigatória entre os 3 e 5 anos, no Brasil a obrigatoriedade do ensino infantil a partir dos 4 anos se dará a partir de 2013 depois de promulgada a Lei Nº 12.796/13. Ambos os governos dever prover as vagas às crianças, enquanto os pais possuem a obrigatoriedade de matricular e garantir a frequência das crianças na escola.

A garantia da oferta do ensino infantil no Brasil é garantida com

[...] novos marcos legais, instituídos a partir da Constituição Federal de 1988, reforçaram e deram legitimidade a esses processos. A responsabilidade atribuída aos municípios, de oferecer esse atendimento com prioridade, apressou uma tendência que já estava se delineando no período anterior. A nova legislação, por sua vez, apontou para mudanças que precisavam ser estimuladas e exigidas dos sistemas educacionais, como a necessidade de formação dos professores de educação infantil em cursos superiores, o mesmo requisito exigido para os professores das séries iniciais do ensino fundamental (CAMPOS et al, 2011, p. 22).

Em ambos os países a partir dessa obrigatoriedade foram realizadas pesquisas a respeito da qualidade na educação infantil.

No Brasil Kagan (2011) em seu artigo aborda a pesquisa feita por Campos et al (2011), esses mesmos autores além da pesquisa mencionada, publicaram outro artigo em relação a qualidade da educação infantil e seus impactos nos anos iniciais do ensino fundamental.

No México, em 2001, foi criado um grupo de pesquisas para desenvolver um projeto chamado “Projeto Intersectorial de Indicadores do Bem-Estar das Crianças Pequenas”, para esse projeto foram montados grupos de trabalho

[...] com a tarefa específica de elaborar indicadores de qualidade e equidade dos programas de educação para os primeiros 5 anos, com ênfase na educação pré-escolar. Ao longo dos anos seguintes, esse grupo de especialistas foi responsável por criar, testar pilotos e aplicar uma escala e uma metodologia para aferir a qualidade da pré-escola (MYERS 2011, p. 103).

Depois de várias deliberações chegaram as seguintes conclusões para a organização de uma escala de qualidade:

1. O foco deve ser no processo mais do que nos resultados.
2. Quatro principais dimensões da qualidade foram identificadas para permitir organizar os indicadores e a análise:
 - a. A disponibilidade e organização dos recursos materiais e humanos;
 - b. gestão educacional;
 - c. O processo educacional (pedagógico);
 - d. A relação com as famílias e a comunidade.
3. A escala deve ser dividida em duas partes, uma com os indicadores relativos ao estabelecimento, outra com os indicadores relativos a cada sala de aula.
4. Em vez de usar o sistema “sim/não”, cada indicador deve ser avaliado em um contínuo de cinco categorias, com a seguinte pontuação:
1 = inadequado; 2 = incipiente; 3 = básico; 4 = bom; 5 = excelente.
5. As informações devem provir de uma combinação de observação e entrevistas com diretores e professores.
6. A escala deve incluir notas de esclarecimento e campo para observações em cada indicador.

7. A aplicação da escala deve ser incluída em uma ampla estratégia de avaliação (MYERS, 2011, p. 103 – 104).

Desse modo, a avaliação focava no serviço oferecido às crianças, na sua qualidade de acordo com padrões do que no que as crianças aprenderam. A ênfase do projeto recai sobre a gestão escolar e a participação dos pais e da comunidade. O projeto foi financiado pelo governo federal com contribuições do estadual e local. A escola que obtiver uma avaliação anual favorável pode prorrogar o financiamento em até mais cinco anos. A avaliação promove um *feedback* e acompanhamento das escolas o que propicia um trabalho de melhoria por parte da gestão da escola (MYERS, 2011).

Depois de 3 anos de acompanhamento e avaliações a qualidade das escolas melhoraram consideravelmente e as que começaram com baixa qualidade já não possuíam mais diferenças em relação às que logo no início eram considerados de alta qualidade (MYERS, 2011).

As escolas que foram avaliadas e não receberam *feedback* e acompanhamento em um período de 3 anos não obtiveram aumento na qualidade, pelo contrário, ou mantiveram ou índices ou pioraram. Para o autor isso pode ser devido a obrigatoriedade da pré – escola e ao aumento das salas de aula, aumentando assim o número de crianças sem melhorar a infra – estrutura e aumentar a quantidade de profissionais qualificados (MYERS, 2011).

No Brasil uma pesquisa semelhante foi feita pela Fundação Carlos Chagas, Ministério da Educação (MEC) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e se chamou “Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”. Que foi alvo dos artigos de Kagan (2011) e Campos et al (2011).

Esse levantamento utilizou – se das escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale–Revised Edition* (Iters-R) e *Early Childhood Environment Rating Scale–Revised Edition* (Ecers-R) que são

[...] conhecidas e utilizadas internacionalmente¹² como instrumentos de avaliação da qualidade de instituições de educação infantil. As escalas foram desenvolvidas para ser utilizadas na observação e avaliação de ambientes e/ou programas voltados ao atendimento de crianças com idade entre 0 e 2 anos e meio (Iters-R) e entre 2 anos e 7 meses e 5 anos (Ecers-R) e com a presença do professor responsável (CAMPOS et al, 2011, p. 30).

O ITERS-R e o ECEERS-R abrangem os critérios de qualidade exigidos por documentos oficiais brasileiros (CAMPOS et AL, 2011).

Como no caso mexicano os questionários foram dados a equipe de gestão, professores, funcionários e pais das escolas escolhidas para a pesquisa, pois são os mais adequados para caracterizar o atendimento que é ofertado pela mesma. Além da realização de observações e entrevistas.

A média dos resultados brasileiros foi nível básico de qualidade ao atendimento das crianças, tanto nas creches como nas pré – escolas semelhante ao caso mexicano com graves problemas de infra – estrutura e preparo dos profissionais.

[...] parece que é necessário prover mais instalações e materiais. Materiais básicos para a educação infantil como blocos, caixas de areia e de água, fraldários, equipamento para atividade motora ampla, assim como materiais para estudo da natureza e ciências, devem ter uma alta prioridade. Além disso, parece faltar espaço adequado para atender às necessidades das crianças, pais e professores. É importante atentar para as necessidades básicas de infraestrutura dos estabelecimentos de educação infantil (KAGAN, 2011, p. 63).

Kagan (2011) atenta ainda para a necessidade de melhoras na formação da equipe “como um pré-requisito para a alta qualidade da educação infantil e para melhores resultados das crianças” (KAGAN, 2011, p. 63).

Esse levantamento apresenta um quadro preocupante se levar em consideração que a educação infantil influencia o processo de alfabetização das crianças. O outro artigo de Campos et al (2011) buscou analisar a qualidade da educação infantil em 6 capitais brasileiras e estimar o impacto que a frequência de creches e educação infantil de qualidade incidem no ensino fundamental.

- Para avaliar as instituições de educação infantil os pesquisadores utilizaram a mesma escala que a pesquisa anterior e mais uma vez as escolas receberam o nível básico de qualidade. Organização, a partir dos dados do Censo Escolar de 2008, de uma listagem contendo a relação nominal das crianças que haviam frequentado, em 2007, uma das instituições pertencentes à amostra do estudo, e identificação das escolas de EF onde essas crianças estavam matriculadas em 2009;
- obtenção, junto às secretarias de educação dos municípios selecionados, dos resultados da aplicação da Provinha Brasil relativos aos alunos das escolas de EF de interesse para o estudo (escolas de “destino” das crianças);
- identificação, em cada escola de EF, das turmas que concentravam um maior número de alunos que haviam frequentado a EI em uma das unidades da amostra (escolas de “origem”) e tinham notas na Provinha Brasil;

- identificação do número de turmas por escola de EF onde os questionários deveriam ser distribuídos, definindo-se que em cada escola pelo menos duas turmas deveriam ser selecionadas e que todos os alunos dessas turmas receberiam um questionário para ser respondido por seus pais. Com essa estratégia, buscava-se obter maior diversificação das famílias a serem consultadas (CAMPOS et al, 2011, p. 23 – 24).

Os resultados foram que as crianças que frequentaram a pré – escola, mesmo com atendimento considerado básico, obtiveram índices maiores na avaliação do que o grupo que não frequentou a creche, ou ainda a educação infantil antes de ingressar no ensino fundamental. Os grupos da pré – escola considerados com resultados intermediários e bons foram os que obtiveram as maiores notas.

Outro artigo selecionado Gontijo (2012) trata da avaliação da qualidade da Provinha Brasil. A Provinha Brasil é uma avaliação para diagnosticar nível da alfabetização das crianças do segundo ano do ensino fundamental e é aplicada no início e no fim do ano letivo. Ela foi instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007 e aplicada a primeira vez em abril de 2008. É distribuída pelo MEC a todos os municípios da federação (CAMPOS et al, 2011; Gontijo, 2012).

O kit que compõe a Provinha Brasil é distribuído pelo INEP, Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com a colaboração do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília (Ceform) e Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (Ceel). “A partir de 2011 o kit passou a ser constituído apenas por quatro documentos – a) Caderno do aluno; b) Guia de aplicação; c) Guia de correção; d) Reflexões sobre a prática” (GONTIJO, 2012, p. 612).

A análise do material permitiu a autora concluir que as matrizes da Provinha Brasil não contribuem para a finalidade do letramento.

A criança que é submetida ao teste faz um trabalho de identificação das unidades fonéticas em palavras e de reconhecimento das formas lexicais (palavras) e gramaticais (decodificação de frases e pequenos textos). Desse modo, ela age sobre sua língua de uso cotidiano como se ela fosse uma língua morta (GONTIJO, 2012, p. 620).

Em outras palavras a provinha Brasil mede apenas a capacidade de decodificação da língua, não dando prioridade ao entendimento e interpretação textual.

Oliveira (2005) em seu artigo afirma que no Brasil não há testes padronizados para medir a alfabetização. O que ocorre é a tentativa artesanal de algumas Secretarias Municipais de Educação, porém estas tentativas geram pouco conhecimento acerca do assunto. O autor enfatiza que para elaborar um teste adequado depende muito do conceito de alfabetização “Diferentes definições levam a diferentes indicadores, diferentes matrizes e, conseqüentemente, diferentes itens. O primeiro problema a ser abordado, portanto, é o da definição do que seja alfabetizar” (OLIVEIRA, 2005, p. 376).

O autor afirma que no Brasil o conceito de alfabetização é dado pelos PCN's e que este deixa claro o significado de alfabetização. Para Oliveira (2005) os PCN's confundem ler e escrever com compreensão da leitura e produção de textos, porém uma criança que não consegue ler para responder uma questão, não significa que ela não possua cognição para compreender a pergunta, e o mesmo se aplica ao texto, o fato da criança não escrever o texto por falta de elementos ortográficos não significa que não possua os elementos cognitivos para a produção do texto.

Oliveira (2005) cita a literatura internacional que diz que:

Ler significa, basicamente, a capacidade de identificar automaticamente as palavras. Escrever consiste em transcrever os sons da fala. Ambos envolvem a capacidade de decodificar fonemas em grafemas e vice-versa (OLIVEIRA, p. 377).

Oliveira (2005) diz que os instrumentos utilizados para medir a alfabetização seriam os ditados e tomar a leitura da criança em textos que ela nunca havia lido antes.

Já a compreensão e a capacidade de produção de texto são competências que nem começam nem terminam na escola. Antes da escola e ao longo da vida aumentamos nossa capacidade de compreender e escrever em função do desenvolvimento de nossa capacidade mental e dos conhecimentos que adquirimos sobre os vários assuntos sobre os quais lemos ou escrevemos (OLIVEIRA, 2005, p. 380).

O autor conclui que ao se basear nos testes padronizados para medir a alfabetização dos alunos, os pais e as escolas ficam sem saber se os alunos foram

ou não alfabetizados. “Pouco saberemos sobre as competências de compreensão – como podemos inferir da história do SAEB e do PISA – e nada saberemos sobre o êxito da alfabetização” (OLIVEIRA, 2005, p. 381).

O artigo de Ribeiro (2001) discute o analfabetismo no Brasil. O problema do analfabetismo possui um apelo ideológico e político e vem sendo alvo de discussões tanto de órgãos nacionais quanto internacionais. A autora enfatiza que hoje o conceito de alfabetização, que visa à aprendizagem inicial da leitura e escrita, perde o vigor ao lado do conceito de letramento, que vai além do mero saber ler e escrever, mas também engloba habilidades de compreensão de textos e as diversas práticas sociais da escrita (RIBEIRO, 2001).

[...] o vigor do conceito de letramento para a reflexão pedagógica não reside apenas no reconhecimento da centralidade da leitura e da escrita no interior da própria escola, mas principalmente no fato de que ele instiga os educadores e a sociedade de maneira geral a refletir sobre relação entre a cultura escolar e a cultura no seu conjunto, sobre as relações entre os usos escolares e os de mais usos sociais da escrita (RIBEIRO, 2001, p. 287).

No Brasil censo demográfico são as principais fontes de conhecimento da taxa de analfabetismo, principalmente o analfabetismo absoluto, onde o índice é calculado a partir da autoavaliação do entrevistado sobre sua capacidade de ler e escrever. A partir da década de 90 o IBGE passou a incluir os índices de analfabetismo funcional, este com o número de séries concluídas – pelo menos quatro (RIBEIRO, 2001).

As pessoas podem até ser capazes de identificar eventuais limitações que enfrentam em sua vida diária ligadas às suas dificuldades com a leitura e a escrita, entretanto, seus julgamentos a esse respeito irão variar muito segundo as exigências colocadas por seus diversos contextos de vivência e outros fatores subjetivos imponderáveis, tais como expectativas, autoconceito, etc. Portanto, com base em declarações dessa natureza, dificilmente se poderia construir um único indicador válido (RIBEIRO, 2001, p. 289).

Outra forma de aferição da alfabetização e letramento no Brasil são as provas do SAEB que “oferecem um rol de habilidades que abarca um conjunto amplo de objetivos e funções sociais da escrita, numa perspectiva nitidamente informada pelos novos estudos sobre o letramento” (RIBEIRO, 2001, p. 290).

Em 2001 duas organizações (Ação Social e Instituto Paulo Montenegro) se uniram a fim de criar indicadores de alfabetismo no Brasil. “O objetivo dessas

instituições era o de gerar informações que fomentassem o debate público sobre a temática, além de contribuir para a formulação de políticas educacionais” (RIBEIRO, 2001, p. 296).

O objetivo da iniciativa visa tornar público o retrato das condições de alfabetização e letramento da população brasileira e revelar as desigualdades que se expressam também na dimensão cultural (RIBEIRO, 2001).

Com a leitura dos artigos, pode –se entender o quanto a qualidade da educação infantil influencia no desenvolvimento escolar e um maior aproveitamento em seus anos subsequentes, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Também se notou que a avaliação da alfabetização foca apenas o aspecto de decodificação, deixando de lado a interpretação da leitura. E que mesmo com as várias aferições da alfabetização feita ainda há um número considerável de analfabetos e analfabetos funcionais no país.

4. 3. 3 Avaliação e Currículo.

São 7 artigos que trazem a temática de Avaliação e Gestão e Currículo o que corresponde aproximadamente a 12,28% do total de 57 artigos selecionados sob a temática avaliação externa. Os artigos tratam do ensino fundamental e médio.

O artigo de Lopes e López (2010) diz que a globalização vem influenciando as políticas educacionais nas últimas décadas.

A compreensão restrita do currículo como conteúdos a serem validados por sistemas de avaliação centralizados nos resultados e os consequentes *rankings* de escolas e de alunos são apenas algumas das evidências públicas dos discursos produzidos por essa cultura (LOPES e LÓPEZ, 2010, p. 90).

As autoras analisaram os documentos do ENEM “investigando princípios que apontam para a construção desse discurso favorável à cultura dada performatividade” (LOPES e LÓPEZ, 2010, p. 90).

Segundo Lopes e López (2010) o Enem vem sendo focado na autorregulação da performance do aluno e não em sua formação para a eficiência do sistema social. Apesar do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) afirmar que não é objetivo do ENEM ranquear, as notas de todas as escolas divulgadas, mesmo que

em ordem alfabética, permite a constituição de *rankings* pela mídia (LOPES e LÓPEZ, 2010).

O ENEM “ao invés de agir no sistema, para que tenha resultados no indivíduo, trabalha no indivíduo e gera consequências no sistema” (LOPES e LÓPEZ, 2010, p. 103).

O artigo de Bonamino e Sousa (2012) concordam com Lopes e López quando diz que as avaliações externas no Brasil possuem elementos e propostas comuns a vários países, expressando uma agenda mundial. As avaliações associam – se a qualidade do ensino, dando parâmetros às gestões educacionais. Os alunos são avaliados sobre conteúdos os quais se espera que tenham acesso na escola, portanto as avaliações servem também para determinar parâmetros curriculares e orientar a gestão escolar na melhoria da qualidade do ensino ofertado (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 375).

Exemplos dessas avaliações é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que funciona no mesmo modelo da Prova Brasil. O Saresp indicava em 1996 quando foi implementado

[...] que a avaliação tinha dupla orientação: servir de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação, e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas. Associando a avaliação à melhoria da qualidade do ensino, o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 380).

Essas funções da prova prevalecem até hoje, dizendo que as avaliações devem servir para o uso dos gestores e na orientação do trabalho pedagógico na escola. Dentre as medidas que foram tomadas uma delas foi a implementação de um currículo unificado norteador do ensino e que pauta os parâmetros para a avaliação.

A análise do currículo oficial e das matrizes do SARESP revela a correspondência entre o currículo, as matrizes e os materiais didáticos disponibilizados para professores (desde 2008) e para alunos (desde 2009), denominados cadernos do professor e do aluno. Esses materiais apresentam situações de aprendizagem que visam orientar e apoiar, a partir do currículo, o trabalho docente em sala de aula (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 382).

Porém as políticas de responsabilização forte podem acarretar em sérios riscos para o currículo, fazendo com que professores “treinem” os alunos para os aspectos em que serão avaliados e deixem de lado outros aspectos importantes do currículo inclusive de caráter não cognitivo.

O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação (BONAMINO e SOUSA, 2012, p. 384).

O artigo de Perrenoud (2008) afirma que o êxito da escola depende do êxito de seus alunos. Porém, esse processo não é tão simples assim, em virtude de 3 razões:

1. A reputação de um estabelecimento se deve muitas vezes ao rigor da seleção que ele promove, no ingresso e no decurso da escolaridade. Não se pode desconsiderar as “racionalidades desiguais” (Grisay, 1988) dos sistemas escolares, que levam certos estabelecimentos a defender sua reputação rejeitando os alunos com dificuldade, em vez de instruí-los.
2. Não podemos nos ater aos desempenhos de alto nível, nem mesmo aos de nível médio, e desconsiderar a dispersão. Um estabelecimento deveria levar todos seus alunos a um nível aceitável e não deveria se contentar em compensar graves fracassos individuais com êxitos brilhantes.
3. Não se pode comparar estabelecimentos sem considerar o conjunto dos fatores que determinam o sucesso escolar de seus alunos: alguns desses fatores fogem ao controle dos estabelecimentos menos poderosos, como o nível inicial dos alunos ou seu contexto familiar e urbano (PERRENOUD, 2003, p. 10).

O autor continua que os especialistas em avaliações externas, costumam não atribuir muita importância as avaliações feitas pelos professores nas unidades escolares. Ele afirma que as avaliações externas do tipo larga escala, não avaliam a imaginação, o raciocínio entre outras coisas, pois é mais barato e rápido ater - se a provas escritas e as disciplinas e operações técnicas principais. Desse modo “os sistemas educacionais correm, nesse caso, o risco de instalar-se progressivamente numa situação de dupla definição institucional do sucesso dos alunos” (PERRENOUD, 2003, p. 11) onde eles são avaliados pelo professor, com o que foi ensinado e que as normas e formas de excelência não são homogêneas, e pelas avaliações externas com base no currículo formal “O objetivo dessa segunda forma

de avaliação não é determinar o destino individual dos alunos, mas contribuir para o monitoramento do sistema” (PERRENOUD, 2003, p. 12).

Esse efeito dominante da padronização vai possivelmente concentrar as prioridades curriculares naquilo que parece facilmente mensurável e comparável no interior de um sistema educacional, ou entre sistemas: operações, memorização, formas verbais ao invés de raciocínio, imaginação ou argumentação... Isso só vem contrabalançar a tendência – tímida – a uma autonomia curricular mais acentuada dos estabelecimentos e a uma profissionalização da profissão de professor. E, sobretudo, isso só pode retardar a evolução do currículo escolar rumo a objetivos de alto nível taxonômico e rumo às competências (PERRENOUD, 2003, p. 13).

O autor defende que os debates a cerca do currículo, normas de excelência e critérios de sucesso são legítimos, mas desviam – se do que realmente importa: “a procura de uma escola mais eficaz e mais justa” (PERRENOUD, 2003, p. 23). Deve - se, portanto, recusar que a avaliação determine o currículo.

Santos (2002) em seu artigo analisou as políticas públicas para as séries iniciais do ensino fundamental, no que concerne os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A autora começa o artigo enfatizando que o que mais chama atenção nas novas políticas educacionais, não é a ideia de serem voltadas ao mercado ou seu caráter elitista ou o grau de alienação que causam, mas sim o pouco impacto que elas causam nas escolas (SANTOS, 2002).

Santos (2002) nos diz que no que tange o currículo, as propostas pedagógicas são frutos de debates e de disputas de diferentes naturezas. “Por mais coeso que seja o grupo que elabora uma proposta curricular, haverá sempre conflitos e lutas de interesse na definição de um currículo” (SANTOS, 2002, p. 351).

Quando consideramos o processo de construção curricular, temos que ter em mente que as idéias divergentes continuam presentes no campo e, a qualquer momento, grupos derrotados em um determinado momento podem se rearticular e, em situação política favorável, impor suas idéias (SANTOS, 2002, p. 351).

Santos (2002) diz que os PCN's por terem sido criados por um grupo que possuem divergências ou inconsistências que são alvo de muitas críticas. Desse modo a pretensão de um currículo nacional se torna inviável, não só por sermos um país de proporção continental, “mas porque o próprio processo de elaboração curricular só pode ser pensado em uma dinâmica constante de construção e

reconstrução que se inviabiliza, quando se cristaliza em propostas como a dos Parâmetros” (SANTOS, 2002, p.352).

Em processos de mudanças que são promovidos por órgãos centrais da educação, os professores são entendidos tanto como consumidores, como possíveis agentes de resistência.

Um exame dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental mostra que esse apelo persuasivo está presente no documento oficial, sobretudo, no Documento Introdutório (1997), que busca a adesão do professor por meio de vários argumentos. Inicialmente, são apresentados dados sobre o desempenho do sistema. Com base em dados estatísticos sobre taxa de promoção, repetência e evasão, são enfatizados os problemas das distorções idade/série e o baixo desempenho dos alunos no SAEB em 1995, em relação às habilidades de leitura e de matemática. Além disso, a proposta coloca-se como uma busca de superação das contradições encontradas nas propostas curriculares estaduais e municipais (SANTOS, 2002, p.353).

A autora enfatiza que os estudos relacionados a área do currículo têm dado grande ênfase nos atores educacionais nos processos de assimilação, interpretação e negociação dos saberes escolares. Santos (2002) enfatiza que

[...] as experiências sociais são elementos definidores das práticas escolares e que uma proposta curricular, como os Parâmetros, será transformada de tal maneira no seu processo de implementação, que pouca semelhança existirá entre suas propostas e o trabalho realizado nas escolas (SANTOS, 2002, p. 355).

O artigo de Sousa (2003) focalizou 3 avaliações externas, o Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB) o ENEM e o Exame Nacional de Cursos (ENC) com o propósito de indicar possíveis impactos no currículo escolar.

O SAEB surge como ferramenta de controle e regulação do Estado, e gera uma competição entre as escolas, reforçada pelo governo, que distribuiu prêmios para as melhores colocadas no “*rank*” (SOUSA, 2003).

[...] esta lógica competitiva é transferida para as escolas, acrescida do poder de conformar os currículos escolares. Nessa perspectiva, vale lembrar o significado que podem assumir os Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto à constituição de padrões de desempenho esperados, ou seja, os conteúdos a serem ensinados nas escolas serão os “cobrados” nas provas elaboradas pelas instâncias externas à escola (SOUSA, 2003, p. 181).

No caso do ENEM o aluno decide se quer participar da prova. Para Sousa (2003) esse é um modo de prejudicar os alunos que são oriundos de escolas precarizadas, pois atribui ao aluno seu sucesso profissional e pessoal sem considerar fatores econômicos e sociais que condiciona sua trajetória (SOUSA, 2003, p. 182).

Trata-se, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de “competências” ou “incompetências” nos alunos (SOUSA, 2003, p. 182).

E no que tange o currículo, a autora continua que o ENEM comparado ao SAEB tende a apresentar um maior potencial para condicionar o currículo das escolas ensinando para preparar pros exames (SOUSA, 2003).

O ENC no mesmo modelo do SAEB, classifica as universidades, criando um “*rank*”, desse modo a tendência tem sido os professores readequarem suas aulas para preparar pro provão, e não houve uma revisão de currículo, ou de grade curricular visando a melhoria do curso (SOUSA, 2003, p. 183 – 187).

A avaliação, pautada por tais características, tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios (SOUSA, 2003, p. 187 – 188).

Sousa (2003) acredita que a ideia é que a avaliação gera a competição e essa por sua vez gera qualidade. Porém o compromisso é com a democratização do ensino, tem que haver uma nova reformulação nos métodos de avaliação “tendo como finalidade subsidiar as instituições educacionais na definição de prioridades e encaminhamento de decisões que possibilitem o seu aprimoramento, com vistas ao desenvolvimento de todos os alunos” (SOUSA, 2003, p. 188).

Uma outra pesquisa realizada por Santos (2011) pretendeu analisar como o ENEM pode influenciar positivamente na sala de aula, a ponto de se tornar um auxiliar do professor.

A intenção do ENEM era dar ao aluno (somente a ele, uma vez que os dados são sigilosos) uma noção de suas qualidades e dificuldades.

A prova procurava atingir quatro competências básicas, articulando conteúdos da vida cotidiana e conteúdos conceituais das diversas disciplinas, como: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção na realidade (SANTOS, 2011, p. 197).

Como relatado anteriormente o ENEM, é utilizado hoje para o ingresso no ensino superior federal e para certificação do EJA. A ideia é “categorizar o ENEM como auxiliar do professor em sala de aula. A questão que vem tomando forma refere-se à intenção do MEC de impor os pressupostos desse exame nacional à política curricular da educação básica brasileira” (SANTOS, 2011, p. 200).

O ENEM, então, desde sua concepção, objetivava ser o instrumento que forjaria mudanças curriculares significativas no Ensino Médio. Não de acordo com os interesses particulares de seus mentores, mas dentro de uma concepção de um mundo em transformação, que exige do indivíduo novas habilidades e competências (SANTOS, 2011, p. 200).

Na fala dos professores dessa pesquisa, O ENEM é muito bom, e não se surpreendem em começarem a preparar os alunos para as provas do ENEM, montando suas aulas de acordo com as questões da prova, alguns relataram que até já tinham essa prática (SANTOS, 2011).

O artigo de Barreto (2012) discute a criação do currículo nacional da educação básica, que foi criado para promover políticas públicas voltadas para a igualdade e dirigidas a toda a população (BARRETO, 2012, p. 740 – 741).

A formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contribuiu para o processo de centralização do controle sobre o currículo, porém são as avaliações externas padronizadas de rendimento dos alunos que são objetivadas no modelo gerencialista de regulação das políticas públicas de educação. “Os dados colhidos sobre o rendimento dos alunos são utilizados sobretudo para informar decisões relativas aos processos de formação continuada de professores” (BARRETO, 2012, p. 744).

Para Barreto (2012) cada vez mais vem sendo adotados processos de hierarquização do currículo, onde especialistas externos unificam a hegemonização dos conteúdos curriculares trabalhados, retirando a participação do professor.

Esses dados permitem verificar que cada vez mais os processos avaliativos vêm ditando as regras dos currículos e gestões educacionais, quando na realidade deveria ser o contrário. As políticas de avaliações podem ser as responsáveis pelas mudanças nas políticas de gestão e currículo, como demonstraram os artigos, porém não deveria ser assim, os currículos que deveriam sustentar as políticas de avaliação.

4. 3. 4 Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico.

Apenas 2 artigos sobre esse tema foram selecionados, correspondem a aproximadamente 3,5% do total de 57.

O artigo de Mesquita (2012) trata de uma pesquisa sobre o impacto do IDEB no cotidiano em uma escola pública municipal.

A escola escolhida foi uma escola pública da região metropolitana do Rio de Janeiro, e é conhecida como a periferia da periferia, “devido à fragilidade do seu processo de urbanização frente ao grande crescimento populacional desordenado” (MESQUITA, 2012, p.589).

Os resultados do IDEB das escolas desta região são extremamente baixos, porém a escola selecionada para a pesquisa demonstrou significativa melhora nos índices do IDEB de 2005 a 2011. Nesta pesquisa a escola é entendida como “resultado de interações internas e externas, pois se de uma lado tem a função de ser transmissora da cultura de uma sociedade por outro se torna um sistema social autônomo e também produtor de cultura” (MESQUITA, 2012, p.590).

Na fala de professores, segundo o artigo, a melhoria também se deve ao grande empenho da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro que, a partir de 2006, vem priorizando a qualidade acima dos interesses políticos – partidários, e oferece mais recursos materiais e humanos para o atendimento às crianças, abrindo espaços para conversas com as escolas e criando espaços para a formação continuada (MESQUITA, 2012).

Uma das estratégias adotadas pela escola foi a preparação dos alunos para a prova.

[...] a escola afirma ter adotado a prática de realizar simulados com questões de Provas Brasil anteriores, a fim de preparar os alunos para um estilo de prova que não estavam acostumados a fazer, com questões de

múltipla – escolha e marcação de cartão-resposta (MESQUITA, 2012, p. 600).

A autora que realizou a pesquisa, em nenhum momento percebeu que

[...] a escola pareceu perder sua autonomia na seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula ou mostrou preocupação em incorporar as escalas de proficiências analisadas pela Prova Brasil na sua organização curricular. (MESQUITA, 2012, p. 600).

A estratégia adotada pela escola da pesquisa de Mesquita (2012) e seus resultados vai à contramão da discussão feita no tópico anterior, que afirmou que as escolas adaptam seus currículos a avaliação externa, deixando de lado outros aspectos importantes para a formação cognitiva do aluno. Nessa última visão, a gestão da escola acaba por perder autonomia de gerir a escola de acordo com as suas necessidades, o que não ocorreu com a escola da pesquisa de Mesquita (2012).

Nem sempre usar simulados de como fazer as avaliações externas influenciam o currículo ou o modo de ensinar de uma unidade escolar. A melhoria da gestão e o empenho dos professores, melhorando a qualidade do ensino, acabou consequentemente aumentando as taxas de aprovação e diminuindo a evasão escolar.

Soares (2007) em seu artigo teve por objetivo apresentar de forma crítica evidências da literatura educacional e das análises dos dados resultantes das avaliações de medição da qualidade da educação para a formulação de políticas públicas que melhore os resultados e a qualidade da educação brasileira, focado no ensino fundamental mais especificamente.

O ensino fundamental no Brasil está quase todo universalizado dos 07 aos 14 anos, embora com décadas de atraso e relação a outros países da América Latina menos desenvolvidos economicamente (SOARES, 2007).

Para Soares (2007) há quatro fatores que influenciam os seus resultados escolares: suas características inatas criadas a partir de sua história de vida, a escola a família e a sociedade.

[...] valores importantes da sociedade atual vão na contramão da escola como instituição. Como consequência, muitos alunos desenvolvem pouca motivação para adquirir os conhecimentos escolares. As famílias, influenciadas pela mesma cultura, empenham-se menos que o necessário para o bom andamento do aprendizado, por exemplo, não criando uma

rotina diária de estudos e leitura e de realização dos deveres de casa (SOARES, 2007, p.144).

O autor continua afirmando que no Brasil as dificuldades de cunho social impedem o bom funcionamento das escolas toda a energia dos alunos é voltada para a sobrevivência, principalmente nas periferias das grandes cidades. Como qualquer instituição a escola funcionaria melhor quando há demanda da sociedade por sua qualidade, porém os pais de alunos do ensino fundamental possuem baixa escolaridade (SOARES, 2007).

Para Soares (2007) é através das leis que conseguiremos mudar os sistemas de ensino, o autor afirma que houve grandes avanços com a Constituição de 1988, a LDB e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef – porém, há um número de acordos e leis que foram “feitos sem a devida consideração do impacto no ensino que dificultam enormemente o funcionamento regular do sistema” (SOARES, 2007, p. 146).

Outro aspecto citado por Soares (2007) em seu artigo é o pouco investimento que o Brasil dá a educação, 5,1% do Produto Interno Bruto – PIB – pouco abaixo que a média que é de 5,43%, o que coloca o Brasil entre os 15 países com menos gastos em educação. O autor cita Pinto (2002) que afirma que para sair da atual situação precária na educação o Brasil deveria investir 10% do seu PIB em educação.

Aumentos seletivos de recursos, principalmente para melhorar os salários dos professores dos sistemas públicos efetivamente envolvidos com o ensino, são claramente necessários. Mas estes novos recursos devem ser alocados com a contrapartida de melhoria dos resultados em prazos acordados (SOARES, 2007, p. 147).

Soares (2007) cita a gestão das secretarias que possui o papel de:

[...] apoiar as escolas no desenvolvimento e implementação de seu projeto pedagógico e avaliar pelos resultados obtidos se os direitos dos alunos por uma educação de qualidade estão sendo respeitados nas opções autônomas tomadas pela escola (SOARES, 2007, p. 147).

Porém as secretarias de ensino ao invés de apoiar e avaliar, estão devotadas ao controle burocrático e a supervisão de programas que são comuns a todo o

sistema de ensino, dessa maneira se tornam pouco impactante na melhoria da qualidade da educação (SOARES, 2007).

Com a leitura dos artigos foi possível perceber que aumentar os índices do IDEB e a qualidade como um todo, com o compromisso da gestão escolar e apoio das secretarias de ensino não é difícil. Logicamente para aumentar os índices, e diminuir reprovação e evasão é necessário material, financiamento e pessoas qualificadas e em constante formação.

4. 3. 5 Formação e Trabalho Docente.

Foram 5 artigos selecionados sobre essa temática totalizando 8,77% do total de 57 artigos sobre a temática avaliação externa.

Os artigos perpassam pelas políticas públicas de implementação das avaliações externas e se e como são usadas para o trabalho de formação docente, nos estados de São Paulo e Minas Gerais, bem como de que forma a formação docente vem sendo abordada nos questionários do SAEB. Os artigos que abordam a pesquisa no estado de São Paulo pertencem à mesma autora e se referem ao mesmo estudo publicado em periódicos diferentes.

No Estado de São Paulo as gestões de Mario Covas e Geraldo Alckmin (1995 – 2006) deram destaque às avaliações externas como ferramenta de implementação de políticas públicas. Segundo Bauer (2011), em seus artigos

[...] o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi apresentado como uma iniciativa importante, inserida em um projeto político mais ousado dos gestores da rede de revisão e modificação do sistema educacional público paulista. Segundo a equipe educacional do governo da época, liderada por Rose Neubauer, o sistema estadual precisava de reformas urgentes, já que os serviços oferecidos não eram de qualidade e a gestão não ocorria de forma eficiente (BAUER, 2011, p. 811).

A ideia era que cada escola pudesse se reconhecer nos resultados da prova uma vez que o SAEB era amostral, desse modo o SARESP abrangeria toda a rede, a princípio em séries pré – fixadas e posteriormente de forma censitária, fornecendo um retrato mais próximo da realidade do Estado de São Paulo (BAUER, 2012).

Dois objetivos foram traçados para a implementação do SARESP, desenvolver uma avaliação que pudesse verificar o desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental e Médio para subsidiar as tomadas de decisões para as

políticas educacionais e, através do desempenho dos mesmos, fornecer ao sistema de ensino e suas equipes técnico – pedagógicas das Delegacias de ensino informações que poderiam contribuir para a capacitação dos recursos humanos do magistério, reorientação da proposta pedagógica e viabilizar a articulação dos resultados com o planejamento escolar e estabelecimento de metas para o projeto de cada escola (BAUER, 2012).

Como pode se ver, um dos principais objetivos que foi traçado para os resultados das avaliações do SARESP foi o de dar subsídios para as Delegacias de ensino para desenvolver junto às escolas, projetos de formação continuada para professores. Outros objetivos foram traçados com o decorrer da aplicação das provas, porém o de subsidiar a formação de professores sempre se manteve.

As ações de educação continuada foram organizadas em dois grupos, um centralizado e outro descentralizado conforme coloca Bauer (2012)

[...] as ações do nível central teriam como prioridade as atividades voltadas para as lideranças educacionais, ou seja, para os Dirigentes de Ensino, os Supervisores de Ensino, os Assistentes Técnicos da Área Pedagógica das Oficinas Pedagógicas, os Diretores de Escola e os Professores Coordenadores. Essas atividades seriam desenvolvidas pelas universidades e outras instituições que atuassem na área de formação e aperfeiçoamento profissional.

Já os professores seriam contemplados com ações planejadas e executadas pelas Diretorias de Ensino e suas Oficinas Pedagógicas, em parcerias com universidades e outras instituições atuantes na área de formação e aperfeiçoamento docente, tendo como objetivo suprir as necessidades formativas definidas no âmbito das diretorias (BAUER, 2012, p. 67).

Segundo Bauer (2012) a lei complementar Nº 1.078/2008 veio instituir a bonificação aos professores, como incentivo a melhoria e o aprimoramento da escola pública.

Artigo 1º - Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público (SÃO PAULO, 2008).

Como visto em tópicos anteriores dessa pesquisa, não se nega a importância da boa formação dos professores para um ensino de qualidade, porém deve – se considerar também o fator sócio – econômico, quantidade de alunos por sala,

características da escola, qualidade do material usado entre outros fatores que incidem sobre a qualidade da educação ofertada à população.

Na pesquisa feita por Bauer (2011) sobre a aplicação dos resultados de SARESP para a formulação de projetos de formação dos professores, a autora percebeu que embora na fala dos entrevistados há uma grande aceitação do discurso oficial, com comentários sobre projetos que existem na rede, não há evidências “que explicitassem uma relação mais direta entre a avaliação de rendimento do aluno e o desempenho docente” (BAUER, 2011, p. 816). Nem mesmo as explicações de como “são detectadas as necessidades dos professores e como os resultados eram traduzidos em propostas de formação” (BAUER, 2011, p. 816).

Ao que parece, no entanto, a ideia de que as dificuldades dos professores em ensinar certos conteúdos, diagnosticadas a partir do desempenho dos alunos, devem ser tematizadas e de que, após tal trabalho, os índices de desempenho dos alunos automaticamente melhoram é uma crença bastante generalizada entre os entrevistados (BAUER, 2011, p. 818).

Bauer (2012) ressalta que os testes padronizados não levam em conta o que o aluno já sabia até chegar àquele professor, o autor questiona como se explica então o fato de alguns alunos irem bem e outros não tendo o mesmo professor a lhes ensinar? Para se implementar projetos de formação docente com os resultados dos alunos nas avaliações externas é necessário levar todos esses fatores em consideração.

Não se pretende defender que os resultados dos testes não possam ser utilizados para a tomada de decisões, mas sim chamar a atenção para o fato de que esse uso não pode ser realizado de forma simplista, sem que a natureza da informação por eles produzida seja considerada. A validade das informações obtidas e dos instrumentos utilizados nas avaliações parece ter sido pouco questionada por aqueles que são responsáveis pela análise e pela elaboração das políticas, e por aqueles que recebem e interagem, em nível local, com esses resultados (BAUER 2012, p. 74).

Outro artigo analisado debate sobre Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) do Estado de Minas Gerais. É obrigatória a participação das escolas da rede estadual, a rede municipal participa se tiver parceria com a Secretaria Estadual de Minas Gerais e a rede particular não participa, é aplicada apenas aos alunos da primeira etapa do ensino fundamental (CARVALHO e MACEDO, 2012).

Segundo Carvalho e Macedo (2012) o Proalfa

[...] é uma avaliação censitária para os alunos do 3º ano (8 anos) e amostral para os do 2º e 4º anos. As questões do teste são formuladas de acordo com a matriz de referência, visando avaliar em que nível de proficiência o aluno está, sendo a maioria delas de múltipla escolha (CARVALHO e MACEDO, 2012, p. 553 – 554).

Ao contrário do que Bauer (2011) afirmou em sua pesquisa, em Minas quem deve fornecer a formação dos professores baseados no resultado do PROALFA são as escolas e não as Diretorias de ensino, porém os resultados são enviados brutos às escolas em ambos os casos sem um relatório preliminar.

Os entrevistados da pesquisa de Carvalho e Macedo (2012), apóiam o PROALFA embora questionam alguns aspectos, como a forma que a prova é aplicada e a pressão que fazem nos professores. Afirmam também que diante do PROALFA, procuraram entender melhor seus alunos, estudaram e criaram atividades para atingir as competências.

Enfim, as professoras atribuem ao Proalfa a obrigatoriedade da mudança de metodologia das aulas e das avaliações internas, o maior direcionamento da atenção aos alunos com dificuldade de aprendizagem, dificultando posições comodistas por parte dos docentes e da própria escola (CARVALHO e MACEDO, 2012, p. 562 – 563).

O artigo de Augusto (2012) contextualiza o governo de Minas Gerais, na gestão de Aécio Neves (2003 – 2006) que estava preocupado com os baixos índices de Minas Gerais no *ranking* nacional, e assim o objetivo como em São Paulo, era melhorar a qualidade e acabar com a ineficácia do serviço público educacional. Além da criação de metas a serem atingidas por escola e por etapa da educação básica, um prêmio por produtividade foi instituído, associando o desempenho dos professores às notas que os alunos obtivessem nas avaliações externas do Estado. O programa recebeu o nome de Choque de Gestão (AUGUSTO, 2012).

A racionalização das medidas administrativas e a divulgação na mídia das ações do governo em Minas Gerais conduziram a uma elevada aceitação social do referido governo durante seus dois mandatos, tanto entre os mineiros quanto em contexto nacional (AUGUSTO, 2012, p. 701).

No que tange os professores Augusto (2012) diz que os professores sabem do *ranking* é feito em suas escolas, e que são cobrados a melhorar seu desempenho

pelas direções de escola. Em seu trabalho de campo pode constatar os seguintes fatos:

- Os profissionais das escolas não são informados sobre as medidas políticas antes de sua publicação no diário oficial do Estado. [...] Os professores não participam do processo de elaboração e não são consultados sobre aspectos do contexto escolar, o que poderia contribuir, segundo eles, para uma melhor adequação das condições de trabalho nas escolas.
- Os professores sentem-se insatisfeitos com a situação de trabalho. [...]
- Eles se sentem cobrados pelos resultados escolares no SIMAVE/PROEB, por parte da Secretaria de Educação, sentem-se insatisfeitos e, dessa forma, os conflitos e as tensões no ambiente de trabalho são frequentes, ocasionados pela falta de condições adequadas de trabalho. [...]
- Segundo o registro das reuniões, há muita dispensa dos professores designados (contratados temporários) durante todo o ano. Esse fato provoca um constante *vai-vem* dos temporários, que devem procurar as escolas em busca de vagas e substituições.
- Muitos dos professores que compareceram aos Núcleos trabalham em mais de uma escola ou dobram turno na mesma escola. Por tal razão, eles têm um número elevado de alunos e suas atribuições são intensificadas. Eles têm dificuldade em participar de todas as atividades escolares e são cobrados nesse sentido (AUGUSTO, 2012, p. 705 – 706).

O artigo de de Sztajn, Bonamino e Franco (2003), teve por objetivo investigar como a formação dos professores vem sendo abordada nos questionários do SAEB. Levaram também em consideração o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) que é um *survey* americano com objetivos muito parecidos com o SAEB, foi considerado a avaliação externa americana, pois as políticas públicas de avaliações no Brasil vêm sendo implementadas seguindo os modelos americanos (SZTAJN; BONAMINO e FRANCO, 2003).

Conforme o trabalho foi sendo realizado os pesquisadores notaram que o SAEB procurava detalhar a formação docente muito mais que o NAEP, isso porque ele “tem-se especializado em acompanhar conhecimentos e habilidades dos alunos” (SZTAJN; BONAMINO e FRANCO, 2003, p. 13). Desse modo os pesquisadores optaram por utilizarem também outro *survey* o *Teachers Quality* (TQ) do *National Center for Education Statistic* (NCES), pois seu foco é o professor (SZTAJN; BONAMINO e FRANCO, 2003).

Optaram por usar os questionários dos professores de matemática da 8ª série (ou série próxima), pois “nas séries iniciais os professores são generalistas e nem

todos os levantamentos trabalham com alunos do ensino médio” (SZTAJN; BONAMINO e FRANCO, 2003, p 14).

Os autores selecionaram as perguntas que eram pertinentes ao trabalho, mesmo as que se encontravam em seções cujo objetivo não eram verificar a formação do professor.

Os autores notaram que durante os anos de aplicação o questionário do SAEB vem sendo refinado “para incluir as várias dimensões que caracterizam a formação do professor, bem como as especificidades do sistema educacional brasileiro” (SZTAJN; BONAMINO e FRANCO, 2003, p. 35).

O questionário do professor utilizado no Naep é, entretanto, mais antigo e não se verifica uma preocupação de atualizá-lo. O questionário do TQ, por sua vez, é bastante recente e está voltado especificamente para a aferição da qualidade docente. [...] Similarmente ao Saeb, o questionário do TQ busca verificar a qualificação docente, as relações na escola e a percepção dos docentes acerca dessas relações (SZTAJN; BONAMINO e FRANCO, 2003, p. 35).

O estudo segundo os autores revelou a existência de

[...] nuances de natureza histórica e cultural que presidem a definição e operacionalização dos fatores que contam em cada uma das avaliações educacionais analisadas que permitem [...] a avançar no conhecimento da realidade educacional brasileira, porque contribuem para romper com a idéia da existência de uma concepção a priori, única e natural de formação docente. (SZTAJN; BONAMINO e FRANCO, 2003, p. 35).

Com a leitura dos artigos podemos considerar que os professores são cobrados pelos resultados dos alunos, porém nem sempre são formulados cursos de aperfeiçoamento e formação para subsidiar aos professores, além de serem incentivados a melhorar através de bonificações, o que pode ocasionar como vimos em tópicos anteriores, uma exacerbação de apenas alguns aspecto do currículo no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula com os alunos.

4. 3. 6 Política de Responsabilização e Regulação.

São 23 artigos selecionados com o subtema Política de Responsabilização e Regulação totalizando 40,35% do total de 57 sobre o tema avaliação externa. Os

artigos se referem a todos os seguimentos da educação básica, exceto a educação infantil.

A obrigatoriedade e a qualidade do ensino no Brasil vem sendo associada ao desafio da garantia e permanência na escola. Os debates sobre o tema tem sido instrumentados através de relatórios, avaliações e iniciativas definição de indicadores da qualidade no âmbito internacional (FREITAS, 2008).

Freitas (2008) diz que no Brasil o ensino obrigatório se limita ao ensino fundamental, ele se constitui um direito/dever das crianças e adolescentes e suas respectivas famílias, da sociedade e do Estado que visa eliminar todo e qualquer obstáculo que impeça o acesso ao ensino. Na Constituição de 1988, o art. 207 garantiu o direito público subjetivo de acesso à escola.

Em 2005 a obrigatoriedade escolar foi estendida as crianças de 6 anos com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos (FREITAS, 2008).

Mas, a necessária ampliação do ensino obrigatório precisa ser promovida de modo tal que a qualidade no acesso não se limite ao ingresso na escola. Deve abarcar também o acesso a recursos materiais, políticos e culturais desse *locus* e de seu contexto; em outras palavras, acesso às estruturas e mediações do processo de escolarização e, sobretudo, a bens culturais e à formação básica comprometida com a emancipação pessoal e social (FREITAS, 2008, p. 39).

O ensino obrigatório vem sendo marcado pela “exclusão, seletividade, iniquidade, ineficácia, ineficiência e baixa efetividade, [...] está longe de ter a qualidade que a concepção de acesso [...] aponta” (FREITAS, 2008, p. 42).

Freitas (2008) em seu artigo conclui que a qualificação do acesso e a permanência na escola são passos importantes para o êxito escolar, porém é necessário que se faça políticas econômicas e sociais que combatam as formas de exclusão.

Freitas (2004) começa seu artigo dizendo que com o fim da ditadura, no início dos anos 80 começa – se a pensar a educação de uma forma mais conceitual e menos técnica o que permitiu “debater a questão pedagógica sem perder a dimensão da importância dos *fins da educação*” (FREITAS, 2004, p. 134).

A financeirização veio até a educação através de redes curriculares e de ensino como se o aluno fosse um cliente escolhendo o produto final (FREITAS, 2004).

Os anos de 1990, em educação, foram produto destas circunstâncias todas, que terminaram por desarmar teoricamente o campo. Complementarmente, sob pressão de políticas públicas, a área foi paulatinamente, ao longo da década, assumindo uma posição nitidamente neotecnicista. Neste cenário, as qualificações duráveis antes objeto da formação, sob o impacto da desagregação das profissões, cederam lugar às competências e habilidades breves e mutantes, no interior de redes abertas, rápidas, virtuais, nas quais se *convive mesmo estando isolado* no interior de um quarto ante uma tela de computador (FREITAS, 2004, p. 147).

A educação voltou – se para formas estritas de ensinar para contemplar os parâmetros curriculares nacionais, a política de controle tomou conta do setor e as escolas se viram as voltas de avaliações sem fim. Ao contrário dos anos 80, as discussões não eram mais sobre as concepções e finalidades da educação, a permanência na escola foi uma vitória, porém o fim da permanência não era discutido, desse modo a educação foi entendida como um serviço prestado e não mais como um direito (FREITAS, 2004).

O conceito de avaliação que surgiu deu voz as avaliações externas, com a lógica da competitividade entre as instituições ou professores onde “a qualidade era produto da própria competição e não uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente pelos atores” (FREITAS, 2004, P.149).

A autora enfatiza que a avaliação externa no país vem se firmando cada vez mais como elemento da regulação e da administração competitiva do Estado – avaliador.

O artigo de Coelho (2008) mostra que de 1987 a 1990 o governo investiu na implementação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP.

No mesmo período, a ampla difusão e discussão das teorias da reprodução cultural e social colocavam a descoberto a função seletiva e excludente da educação brasileira. A reflexão crítica marcava os debates na elaboração do novo texto constitucional. (COELHO, 2008, p.233).

A autora comenta que na Constituição de 1988 a educação vem associada a qualidade. Na área da pesquisa estavam sendo reunidas evidências sobre fatores escolares que deveriam entrar para as políticas públicas. A partir de 1990 o SAEP vem substituir o SAEB (COELHO, 2008).

Aprimorando o processo de monitoramento da qualidade, em 1997, o Saeb introduziu as “Matrizes de Referência”, pela opção teórica, de natureza cognitivista, para a construção dos descritores como base para a construção

dos itens de prova que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno nas diferentes disciplinas (COELHO, 2008, p.237).

O resultado do SAEB de 1995 a 2001 demonstrou uma insuficiência nos índices de desempenho dos alunos em cada nível de ensino, com maior insuficiência na 4ª série (COELHO, 2008).

Esses valores, tão negativos ao longo de quase dez anos, suscitam não apenas a insatisfação e crítica quanto às políticas educacionais e à demanda de ações mais efetivas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas, mas também explicações que salientam como fator a expansão do acesso à escolarização básica em detrimento da qualidade do ensino (COELHO, 2008, p.243).

A autora conclui que o modo de regulação do Estado – avaliador transita de uma forma de “regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle estatal com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas” (COELHO, 2008, p. 249).

O artigo de Freitas (2004) teve por objetivo estudar como a avaliação da educação básica se configurou em ação normativa federal no período de 1995 a 2002 que correspondem aos dois mandatos do governo FHC.

Freitas (2004) discorre o que tinha de consolidado em termos de avaliação no Brasil antes de 1995, considera primeiramente a norma jurídica. O texto da Constituição de 1988 garante em seu art. 206 a garantia do padrão de qualidade (FREITAS, 2004).

O art. 214, tratando do plano nacional de educação, indica como um dos resultados pretendidos a “melhoria da qualidade do ensino”. Este dispositivo suscita questões que supõem definições com vistas na sua aplicação, como a de saber em que consiste tal melhoria e tal qualidade, qualidade por que ótica, para quem e para que, o que, quanto, como, onde e quando melhorar e como aferir tal melhoria. São questões que colocam a avaliação em evidência (FREITAS, 2004, p. 667).

Para Freitas (2004) a avaliação educacional se

impõe como tarefa pública que, compreendida no contexto da norma jurídica maior, supõe a atuação do Estado e do governo segundo a concepção de federalismo e da natureza da relação Estado– sociedade nela inscrita (FREITAS, 2004, p. 667).

Antes disso, de 1987 a 1990 existia a Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP – esse programa deu origem ao SAEB a partir de 1992. “Ao término de 1994, o Saeb apresentava uma institucionalização incipiente e um fundamento legal provisório” (FREITAS, 2004, p. 669).

Avaliações por parte das instâncias estaduais tiveram iniciativas a partir de 1992 com a experiência de Minas Gerais (entre 1992 e 1993) na gestão de Walfrido Mares-Guia na Secretaria de Educação do Estado (FREITAS, 2004).

Entre 1995 e 2002 os meios de centralização da avaliação/medida da educação básica se ampliou com

A Medida Provisória n. 661/94 – reeditada, sem alterações, sob o n. 711/ 94 e depois sob o n. 765/94 – propiciou a criação formal do Saeb, conforme assinalado. Este mesmo texto foi mantido nas reedições de n. 830, n. 891 e n. 938 de janeiro, fevereiro e março de 1995, respectivamente. Mas, na reedição n. 967, de 13.4.1995, já estavam inseridas modificações que permaneceriam posteriormente e que, com outras alterações nas reedições n. 992, de 12.5.1995 e n. 1.094, de 28.11.1995, culminariam no texto final da lei n. 9.131 de 24.11.1995 (FREITAS, 2004, p. 669).

Antecipando a soluções de questionamentos que estavam sendo debatidos no processo de formulação da nova LDB

[...] dentre elas o papel da União e de suas estruturas político-administrativa e normativa: MEC e Conselho Nacional de Educação [...] A LDB introduziu dispositivos sobre avaliação medida e controle na regulação da qualidade do ensino em escala nacional, conforme segue (FREITAS, 2004, p. 670 - 671).

A criação do censo escolar e as diretrizes para novos planos de carreira e remuneração do magistério dos Estados, Distrito Federal e municípios também foram movimentos de ampliação da avaliação/medida (FREITAS, 2004).

Com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para o ensino fundamental (1995-1997), a administração federal apresentou aos professores e gestores educacionais, de todo o país, determinada concepção de avaliação, do ensino, da aprendizagem e da escola. No ensino fundamental, ela listou os conteúdos mínimos de aprendizagens essenciais quanto aos objetivos estabelecidos para cada “ciclo” e componente curricular, precisando as expectativas de aprendizagem e, por conseguinte, o que seria aferido mediante avaliação. No ensino médio, as expectativas de resultados a serem aferidos pela avaliação foram expressas em termos de competências e habilidades (FREITAS, 2004, p. 674).

Em 1997 o MEC iniciou o processo de elaboração do Plano nacional de Educação – PNE – com duração de 10 anos, com o projeto de lei que o instituiu ao Congresso Nacional. Com o PNE ficou prevista a ampliação da regulação central por parte da União pela via da avaliação (FREITAS, 2004).

Freitas (2004) conclui que houve avanços no que tange a regulação normativa, porém apenas no caso da avaliação do desempenho do docente não houve avanços. Continua afirmando que não se pode atribuir ao Governo FHC (1995 a 2002) a exclusiva responsabilidade pelos modelos reguladores de avaliação uma vez que já vicejava antes de sua efetiva elaboração em seu governo e termina

Por fim, cabe destacar que, na perspectiva de efetivação, ainda está para ser comprovada a eficácia de tão extensa e intensa ação normativa governamental, bem como da regulação federal da educação básica pela via da avaliação/medida. O mesmo se pode dizer quanto à efetividade desta na relação “regulação e boa-governança”. Pois, em que pesem os discursos e as estatísticas sobre avanços obtidos, a rigor pouco se pode atribuir à avaliação em termos de ganhos quanto ao exercício dinâmico do ato de governar, da capacidade de governo do próprio Estado na área da educação, em termos de credibilidade e capacidade política. Todavia, não resta dúvida de que a produção normativa constituiu um nível de intervenção na realidade, sendo, antes de tudo, expressão de como se exerce o poder e de como tem ocorrido a concreção do Estado-Regulador no Brasil (FREITAS, 2004, p. 686).

Sousa e Oliveira (2010) em seu artigo dizem que a partir de 1990 as avaliações de sistemas escolares passaram a

[...] ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e promovida por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros, como elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior (SOUSA e OLIVEIRA, 2010, p. 794).

Esses modelos de gestão da educação vêm sendo repetido também pelos estados brasileiros, reproduzindo seus próprios sistemas de avaliações de maneira muito próxima ou correlata ao que acontece em nível federal. Em pesquisa Sousa e Oliveira (2010) estudou os sistemas de avaliação de 5 estados brasileiros (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo), “visando compreender como se inserem compreender como se inserem as propostas de avaliação nas políticas educacionais formuladas pelos estados” (SOUSA e OLIVEIRA, 2010, p. 802).

Em todas os estados as técnicas de aplicação das avaliações melhoraram, principalmente no que se refere a teoria da medida. A utilização da Teoria de Resposta ao Item é um bom exemplo disso, bem como o crescimento de instituições capazes de analisar esses dados. Alguns dos problemas que permanecem é referente à aplicação da prova pelos professores da própria escola, uma vez que os resultados das provas implicam em bônus ou recursos repassados a escola. Há também um problema de descontinuidade das propostas; dos 5 estados pesquisados apenas um segue a proposta inicial com alterações feitas apenas para aprimorar a sistemática da avaliação implementada. Essa descontinuidade se deve a mudanças de gestão o que inviabiliza a análise de séries históricas. (SOUSA e OLIVEIRA, 2010).

A complexidade da implementação das avaliações externas estaduais, vem dando espaço para a contratação de empresas e/ou instituições para aplicarem as avaliações, causando superfaturamentos.

De um lado, as equipes de avaliação não se apropriam completamente do desenho do sistema de avaliação, ficando na dependência dos tempos da instituição contratada e, mais do que tudo isso, têm de confiar nos resultados e procedimentos que lhes são apresentados. De outro, não se incorpora ao patrimônio técnico das equipes de avaliação a competência na área de medida e avaliação educacional. É, sem dúvida, preciso equacionar a distribuição de competências entre a equipe estadual, responsável pela formulação e implementação da política educacional, e os técnicos das instituições contratadas para a prestação de serviço (SOUSA e OLIVEIRA, 2010, p. 814 – 815).

Como se pode ver, os moldes e modelos das avaliações implementadas nos estados brasileiros seguem os mesmo modelo das avaliações em nível federal, com estratégias neoliberais e políticas de responsabilização e regulação. A relação da avaliação e da melhoria da qualidade de ensino não se concretiza, seja por meio da gestão ou por políticas específicas com base nos resultados das avaliações. (SOUSA e OLIVEIRA, 2010).

Uma outra alternativa metodológica que poderia ser utilizada é a abordagem do valor acrescentado que Ferrão (2012) apresenta em seu artigo.

A abordagem se refere a quantificação do efeito da escola, professor ou programa no desempenho dos alunos, considerando as diferenças entre os alunos quanto ao conhecimento prévio e também a outras variáveis

extraescolares que influenciam o desempenho dos alunos ⁸(BRAUN, CHUDOWSKY e KOENIG, 2010 apud FERRÃO, 2012, p.458).

Para se verificar o progresso do aluno é necessário a coleta repetidamente ao longo de um período de tempo, para isso é necessário um teste padronizado onde a estrutura operacional deve ser exigente, bem como a construção da métrica que permita quantificar o progresso. “Não se trata portanto de uma dificuldade específica dos modelos de valor acrescentado, mas antes de uma dificuldade inerente ao processo de aferição das aprendizagens e da sua mudança ao longo do tempo” (FERRÃO, 2012, p. 459).

Outro aspecto importante é a escolha do modelo de valor acrescentado que vai se utilizado, uma vez que existem vários modelos a ser seguido. O ideal é considerar o contexto educativo, social, econômico e cultural.

Estudiosos em avaliação educacional são unânimes em reconhecer a importância de dispor de vários indicadores para formar juízo de valor relativamente ao(s) critério(s) formulado(s) no sistema de avaliação e, assim, suportar adequadamente decisões de política educativa. Não se espera que as “melhores” escolas de acordo com um indicador sejam também as “melhores” de acordo com outro indicador (FERRÃO, 2012, p.460).

Desse modo, cada escola terá seu índice calculado de acordo com suas características, levando em consideração o meio social em que está inserida. Uma escola que tradicionalmente seria considerada com baixo índice será valorizada em seus pontos fortes e sua melhora ressaltada.

Freitas (2007) em seu artigo fez uma crítica às políticas de avaliação baseadas na responsabilização, dizendo que desse modo a tendência é gerar as escolas para pobres e as escolas para ricos e propõe uma alternativa baseada na “qualidade negociada”.

Freitas (2007) começa o artigo dizendo que esperava mudanças com o governo Lula, porém o que aconteceu foi a continuidade das políticas avaliativas neoliberais e a conversão das propostas em realidade. As políticas confundem qualidade com acesso.

⁸ BRAUN, H.; CHUDOWSKY, N.; KOENIG, J. *Getting value out of value-added: Social Sciences*. Washington, DC: National Academies, 2010.

Os liberais admitem a *igualdade de acesso*, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados (FREITAS, 2007, p. 967 - 968).

Desse modo essas políticas públicas tendem a postergar os problemas socioeconômicos e não resolvem o problema da “universalização da qualidade” da educação básica. A ideia é transformar o serviço público em mercado, de preferência a escola estando sobre administração privada (FREITAS, 2007).

No Brasil já se criou o mecanismo para iniciar a privatização: Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) que podem administrar escolas antes públicas. Para os liberais, a ação do mercado forçaria à elevação da qualidade de ensino (FREITAS, 2007, p. 969).

Não que medir a qualidade do ensino seja ruim, porém o ranqueamento que acaba gerando o mal estar e não resolvendo os problemas de aprendizagem que a escola possui, pois o IDEB leva em consideração apenas a variável do nível de proficiência do aluno. “No próprio censo escolar que as escolas enviam ao MEC existem outras variáveis que poderiam ser levadas em conta e permitir uma modelagem melhor da realidade” (FREITAS, 2007, p. 972).

Freitas (2007) afirma que a estratégia liberal responsabiliza apenas um dos polos: a escola e ao Estado apenas “o que é possível fazer”. O autor propõe que o ideal seria uma parceria entre a escola pública e as prefeituras municipais no processo de qualidade negociada, que já foi discutido em outro artigo do autor.

O artigo de Afonso (2012) discute o conceito de *accountability*. No âmbito internacional, a regulação, legislação e avaliação é conhecida pela palavra *accountability*. A ideia neoliberal de *accountability* surgiu em 2001 nos Estados Unidos com a Lei *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Fica para Trás) e logo no mesmo ano na Europa “são assumidos cinco princípios nos quais se deve basear uma boa governança: “abertura, participação, *accountability*, eficácia e coerência”, concluindo-se ainda que cada um destes princípios é fundamental para a instauração de uma governança mais democrática” (AFONSO, 2012, p. 473 – 474).

O significado da palavra *accountability*

[...] indica frequentemente uma forma hierárquico – burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que, pelo menos implicitamente, contem e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (AFONSO, 2012, p. 472).

No caso da educação, *accountability* baseia – se em resultados de testes externos de alto impacto, que fundamentam sanções negativas do Estado e outras medidas autoritárias as escolas, professores e estudantes (AFONSO, 2012, p.473).

São, portanto testes que tem grande impacto na vida dos estudantes e professores quando impedem que obtenha certificados acadêmicos, podendo ocasionar em relação às escolas “[...] processos que vão da advertência pelos maus resultados apresentados até ao seu encerramento quando estas não atingem determinados níveis ou padrões de desempenho” (AFONSO, 2012, p. 473).

Na opinião de Afonso (2012)

[...] nos anos de 1990, com a centralidade crescente de organizações internacionais, como a OCDE, entrámos numa nova fase de desenvolvimento do Estado-avaliador e, neste novo contexto, dezenas de Estados, independentemente das suas orientações político - ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de avaliação comparada internacional, cujas consequências, mais imediatas, permitem vincular e legitimar muitos discursos e muitas políticas nacionais para a educação e a formação (AFONSO, 2012, p. 475).

O PISA é um grande exemplo do corporativismo internacional, dentro e para além do espaço europeu, alimenta a obseção de competitividade pelos melhores resultados.

A grande valorização atual do Pisa não retira, no entanto, visibilidade e importância aos exames nacionais, os quais existem em diversos países da Europa com objetivos não coincidentes. Alguns desses objetivos decorrem da realização de provas standardizadas, cujos resultados permitem a comparação e emulação entre escolas, ou fundamentam medidas para a sua responsabilização, servindo ainda como critério para a avaliação do próprio sistema educativo (AFONSO 2012, p. 475).

E o mesmo autor conclui que *accountability*

[...] não é uma problemática, social, política e educacional que deva continuar capturada ou confinada, por alguma razão natural ou supostamente intrínseca, a perspectiva ideológicas e praticas governativas neoconservadoras ou neoliberais. [...] Se a avaliação, a prestação de contas

e a responsabilização não podem nem devem ser desligadas do aprofundamento da própria democracia, não é qualquer concetualização de *accountability* que pode ser congruente com essa mesma democracia, sobretudo quando for concebida de forma mais avançada (por exemplo, como democracia deliberativa) e como projeto político, cultural e ético mais capaz de fazer face aos desafios do mundo contemporâneo (AFFONSO, 2012, p. 481 - 482).

Brooke (2006) discutiu em seu artigo as consequências e contornos das políticas de responsabilização no Brasil, discutiu ainda o contexto onde se produzira os exemplos mais famosos desta política: Estados Unidos e Inglaterra. Para este estudo Brooke (2006) utilizou o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará, o Programa Nova Escola da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e o Boletim da Escola da Secretaria de Educação do Estado de Paraná, que são dados dos sistemas estaduais de avaliação de desempenho.

O autor discorre que devido ao exagero dos primeiros ranqueamentos na Inglaterra, sem considerar as diferenças socioeconômicas, o entusiasmo do meio acadêmico e das autoridades educacionais locais diminuiu em relação as políticas de responsabilização. Nos Estados Unidos, ao contrário, o entusiasmo por essas políticas só tem aumentado nas últimas décadas (BROOKE, 2006).

As políticas de responsabilização vêm sendo disseminadas como “alternativa política educacionais em muitos países da Europa e América Latina” (BROOKE, 2006, p. 380).

Nossa hipótese é que existe uma migração de políticas educacionais de um país para outro – pela atuação difusora das agências internacionais e pela circulação cada vez mais livre de informações – que justificaria a adoção da política da responsabilização pelas autoridades educacionais brasileiras. Porém, deve-se prever que isso depende da existência de condições educacionais e políticas semelhantes às dos países de origem, e de que as premissas que sustentavam a formulação original da política de responsabilização encontrem eco em solo brasileiro. A transferência dessa política para o Brasil pode inclusive se mostrar inviável em razão das diferenças quanto ao nível de desenvolvimento (BROOKE, 2006, p. 380 – 381).

Brooke (2006) acredita que no Brasil é dado tanta importância ao mau desempenho quanto é dado na Alemanha ou nos Estados Unidos em resultados de provas como o PISA ou mesmo a nossa avaliação interna SAEB, afirmando que os meios de comunicação não divulgam os resultados “ou por considerar irrelevante a

comparação internacional ou por não acreditar que a metodologia adotada reflita o nível real de desempenho do aluno brasileiro” (BROOKE, 2006, p. 384).

Quanto aos recursos Brooke (2006) afirma que o Brasil está muito longe de prover um investimento que promova uma educação com qualidade, precisando encontrar novos métodos e fontes financiadoras.

Entretanto, a criação de parâmetros curriculares nacionais e de mecanismos homogeneizadores da educação nacional, como o Fundef, o Saeb e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – Anresc –, pode ser interpretada como uma tentativa de atenuar a grande diversidade de padrões e de garantir os níveis mínimos de qualidade previstos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses esforços, tanto no sentido de eliminar as grandes disparidades de financiamento como de propor conteúdos básicos para todas as matérias e séries, parecem indicar a mesma tendência a estabelecer padrões de qualidade que acompanharam a criação dos projetos de responsabilização nos Estados Unidos e na Inglaterra (BROOKE, 2006, p. 385).

Brooke (2006) conclui que no Brasil são poucos os exemplos de políticas de responsabilização, e que principalmente os casos do Rio de Janeiro e do Paraná há grande dificuldade em legitimar os instrumentos utilizados para a aferição. Ele afirma que

O fato de existirem poucos exemplos de programas de responsabilização sugere a ausência de algumas das condições indispensáveis para que sejam implementados. Comparando-se as condições existentes na Inglaterra e nos Estados Unidos à época da formulação da política, parece que falta aqui tanto a disseminação ampla de informações comparativas sobre o desempenho das escolas quanto a mobilização política em favor de mudanças (BROOKE, 2006, p. 399).

A resistência dos profissionais da educação se baseia no argumento que para se responsabilizar é necessário dar condições de trabalho adequadas para a manutenção da qualidade. É necessário também implementar sistemas de apoio e capacitação de acordo com a necessidade e resultados de cada escola (BROOKE, 2006).

Outro artigo de Freitas (2007) apresentou a gestão democrática e sua relação com a avaliação ressaltando a importância da concepção de democracia nesta prática.

Freitas (2007) diz que o desafio da gestão foi alvo da discussão das Conferências Brasileiras de Educação (1980 – 1991). Deve – se considerar a

administração educacional com uma nova forma de pensar com o compromisso de “juntar/articular/ fundir relação – ação” (FREITAS, 2007, p.503).

Os discursos articulados nas CBEs indicam que a geração do “novo” consistiria em opor ao conservadorismo dominante um forte compromisso com a transformação social. Para isso, propugnava-se uma *gestão* dos negócios/ serviços/coisas públicas que opusesse ao autoritarismo, ao centralismo, à concentração do poder e à heteronomia preponderantes um processo de transformação do exercício do poder. Estaria ele calcado na democratização do conhecimento, do ensino, da escola e dos sistemas, tendo como horizonte transformações substanciais nas relações sociais (FREITAS, 2007, p.503).

Quanto às avaliações, no estudo dos documentos das Conferências Brasileiras de Educação (1980 – 1991), Freitas (2007) não encontrou menções à elas como medição necessária na gestão democrática, o que não significou que os debates não deixassem brecha para o interesse nas avaliações de larga escala como estratégia de administração central.

O Projeto de n. 67/1992, apresentado ao senado pelo então senador Darcy Ribeiro definiu para a gestão democrática os seguintes pontos:

[...] integração do sistema/escola com a família, comunidade e sociedade; descentralização; participação democrática no processo educacional; maioria absoluta dos professores em colegiados e comissões. Em título específico que trata da *qualidade do ensino*, esse Projeto dispôs sobre: estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade do ensino; estabelecimento de padrão mínimo de oportunidades educacionais, sendo este orientador da política educacional, inclusive da alocação de recursos, priorizando-se o ensino obrigatório; supervisão da qualidade do ensino pelos sistemas, com a função de colaborar na melhoria das práticas docentes e práticas administrativas e de normalizar a *avaliação* educacional; processo nacional de *avaliação do rendimento* escolar pela União, com assistência financeira condicionada à colaboração “ativa” dos sistemas de ensino (FREITAS, 2007, p. 510).

A autora nos chama a atenção para o caráter instrumental da avaliação para controle e fiscalização centralizada, enquanto a gestão democrática não aparece como “condição necessária e possibilidade de qualificação do ensino” (FREITAS, 2007, p. 510).

A *gestão* que se quer democrática requer *avaliação* capaz de informar, de modo fundamentado e pertinente, a democratização tanto das deliberações e tomadas de decisão como da execução, avaliação e aprimoramento de tais decisões e práticas delas decorrentes. Requer que a *avaliação* opere como mediação em processos/práticas de gestão colegiada e participativa em todas as instâncias educacionais (FREITAS, 2007, p. 516).

A autora termina afirmando que “o valor e a utilidade da *avaliação* para a *gestão democrática* precisam ser considerados como critérios de aferição da pertinência da *avaliação* efetuada”. (FREITAS, 2007, p. 517).

Souza e Oliveira (2003) discutem em seu artigo a oferta e gestão da educação no modelo de quase – mercado principalmente nos Estados Unidos e Inglaterra que têm sido referências para muitos países. Apresentam análise das características que estão presentes neste modelo e evidenciam que a adoção de uma lógica competitiva como promotora da qualidade produzem resultados socialmente injustos.

Souza e Oliveira (2003) começam o artigo dizendo que há cada vez mais a contraposição entre qualidade e igualdade dentro dos marcos gerais da política nacional. Do mesmo modo que a avaliação do sistema vem sendo cada vez mais centralizada, descentraliza – se a gestão e o financiamento como modo de “otimizar” os bons resultados no processo de avaliação. Desse modo a avaliação se torna peça central nos mecanismos de controle, sendo desnecessário os supervisores e ao mesmo tempo legitima a valoração de procedimentos competitivos criando *rankings* entre as escolas.

Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 875).

Desse modo nos Estados Unidos surgem as *charter schools* que diferentemente dos *vouchers*.

As *charters* seriam organizações destinadas a melhorar o controle social sobre a oferta dos serviços escolares por parte dos usuários, criando um controle externo indutor de melhorias sem, no entanto, privatizá-los, ao mesmo tempo em que propiciam mais participação da comunidade na conformação de seu perfil, pois a ameaça da “saída” dos alunos funcionaria como importante indutor de aperfeiçoamento. Surge, assim, a noção de “quase-mercado” que, tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 876 - 877)

As avaliações como procedimento de medida e fiscalização surgem então dentro dos novos conceitos de Estado. No Brasil o exemplo das avaliações de

medida, são o SAEB, o ENEM e o Exame Nacional de cursos – ENC, que foram “implementados pelo poder executivo federal, que se apresentam como avaliações de escolas, de egressos do ensino médio e de concluintes do ensino superior, respectivamente” (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 880).

De um modo geral a prática avaliativa que vem sendo empregada no Brasil desde a década de 90 tem como objetivo

[...] a atribuição de mérito com fins classificatório. [...] A crença é a de que as pressões geradas pela competição, suscitada pelos procedimentos avaliativos, farão com que sejam mobilizados processos e recursos que resultarão em melhoria da qualidade de ensino. Desse modo, pressupõe-se a aceitação da desigualdade como condição mesma de produção de qualidade, pois sendo diferentes e diversificadas as condições dos sistemas e unidades escolares estaríamos caminhando na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 889 - 890).

A avaliação permite sem dúvida direcionar projetos e ações, porém o modo como vem sendo aplicada apenas intensifica e reproduz as desigualdades sócias (SOUZA e OLIVEIRA, 2006).

No artigo de Freitas (2012) a responsabilização possui três elementos, a saber: as avaliações para os estudantes, divulgação pública dos resultados, recompensas e sanções, e continua

As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. (FREITAS, 2012, p. 383).

No Brasil, segundo Freitas (2012) o programa que equivale ao *No Child Left Behind* dos Estados Unidos se chama ‘Todos pela Educação’ cujo o presidente do conselho de governança é o Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau (FREITAS, 2012).

Freitas (2012) diz que o tecnicismo “vem em forma de uma ‘teoria da responsabilização’ meritocrática e gerencialista” se constituindo um neotecnicismo “que se estrutura em torno a três grandes categorias: *responsabilização, meritocracia e privatização*.” (FREITAS, 2012, p. 383).

A meritocracia faz com que as desigualdades sociais dentro da sala de aula sejam agravadas, uma vez que na corrida pelo melhor resultado, os professores

tendem a se concentrar mais nas crianças que estejam próximos a média, deixando de lado os que mais necessitam de ajuda. No caso do professor e da escola, os efeitos da meritocracia são mais questionáveis ainda, pois pune o bom professor que acima de seu desejo de ganhar mais dinheiro sua motivação profissional é o próprio desenvolvimento do aluno. Pesquisas feitas por ⁹Hout & Elliott (2011); ¹⁰Davies, (2011) e ¹¹Marsh et al (2011) citadas por Freitas (2012) indicam que a meritocracia “não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação” (FREITAS, 2012, p.385).

Para Freitas (2012) responsabilização e meritocracia, portanto, estão diretamente relacionadas. Quanto à privatização da gestão, ela abriu possibilidades da educação ser pública, porém manter uma gestão privada, a educação continua gratuita à população, mas o Estado paga à iniciativa privada pela gestão educacional. Além das gestões privadas há também a concessão de bolsas de estudo que permitem aos alunos estudarem na escola privada como é o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI) no ensino superior e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no ensino médio.

Transferir recursos para a iniciativa privada só piora as escolas públicas. Diga-se, de passagem, que muitas escolas privadas aparecem melhor nas estatísticas porque elas já recebem alunos mais qualificados no ponto de partida. Incluam-se, ainda, as diversas estratégias de seleção por elas usadas na entrada e durante a estada do aluno nestas escolas, fato inaceitável para uma escola pública que, por lei, deve acolher todos, independentemente de sua qualificação inicial ou obtida durante os estudos (FREITAS, 2012, p.386).

Freitas (2012) diz que o que deve ser feito é melhorar a escola pública e não fazer discursos sobre o filho do pobre também ter o direito de estudar em uma escola de qualidade. Essas modalidades de ensino foram muito utilizadas pelos Estados Unidos e mesmo assim há 10 anos não saem do mesmo lugar nas provas do PISA.

Os dados sugerem que as escolas administradas por contrato e as que operam por *vouchers* tem os mesmos problemas que as escolas públicas regulares. A manutenção destas políticas evidencia apenas a disposição

⁹ HOUT, M.; ELLIOTT, S.V. *Incentives and test-based accountability in education*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 2011.

¹⁰ DAVIER, M.V. *Review of cross-country evidence on teacher performance pay*. Boulder: National Education Policy Center, 2011. Disponível em: <h p://nepc.colorado.edu/thinktank/ review-pisa-performance-pay>

¹¹ MARSH, J. et al. *A big apple for educators: New York City's Experiment with Schoolwide Performance Bonuses*, 2011. Disponível em: <h p://www.rand.org/pubs/monographs/ MG1114.html>

ideológica de afirmar que o privado é melhor que o público (FREITAS, 2012, p. 387).

Outro artigo de Alves (2008) tem por objetivo investigar a associação das políticas públicas e o desempenho dos alunos nas avaliações de matemática do SAEB nos anos de 1999, 2001, e 2003 em alunos da 4ª série do ensino fundamental das capitais brasileiras. Para a pesquisa Alves (2008) considerou as seguintes variáveis de políticas públicas implementadas pelos estados:

1. organização escolar; 2. atendimento à educação infantil; 3. correção de fluxo; 4. transparência e responsabilização; 5. autonomia das unidades escolares e 6. formação de docentes. A operacionalização destas variáveis foi realizada com base em indicadores que permitissem a comparação tanto entre as capitais brasileiras quanto entre as redes de uma mesma capital (ALVES, 2008, p. 418).

A autora nota que uma primeira análise dos resultados das capitais brasileiras, apresentam uma grande disparidade, mesmo quando considerada as condições socioeconômicas, ainda persiste uma pequena diferença. Também foi notado uma diferença significativa entre o desempenho dos alunos das redes municipais e estaduais, estes últimos com melhores resultados.

Em relação à escolha do diretor Alves (2008) notou que o rendimento dos alunos é maior nas escolas onde os professores foram os que assumiram por razões mais democráticas, em processos que envolveram seleção e eleições. As escolas onde os diretores foram indicados por técnicos possuem rendimento mais baixo nas avaliações do rendimento. A variável responsabilização mostrou uma associação a melhora do rendimento, porém não muito significativa. (ALVES, 2008).

Alves (2008) verificou também aumento significativo no percentual de rendimento nas cidades que possuem atendimento e acesso à educação infantil bem como a quantidade de anos na formação de professores, sendo o maior rendimento as turmas que possuem professores com nível universitário.

A organização apresentou percentuais negativos no rendimento nas escolas organizadas em ciclos com o ensino de 9 anos. “desempenho médio das redes de ensino que possuem a organização escolar em ciclos é, em média, 3,6 pontos abaixo das redes de ensino organizadas em série”. (ALVES, 2008, p. 430).

Um dos artigos (em inglês) dos autores Firme; Stone; Letichevsky e Dannemann (2010) dizem que embora o a avaliação como disciplina distinta já

possui um século de existência, no Brasil ela possui apenas três décadas. Para superar o tempo perdido, ela cresce em ritmo acelerado. A prática possui desafios como a falta de preparo dos profissionais, escassa literatura técnica em Português, além de adaptações de modelos internacionais a realidade brasileira.

A pesquisa desse artigo envolve três situações de avaliações externas: o Programa Fome Zero, que é um programa altamente político; avaliar até que ponto os alunos de uma escola de renome adquiriram conhecimentos similares aos Parâmetros curriculares nacionais e, um programa de educação para adolescentes e adultos promovido por uma mineradora brasileira. A tarefa foi criar um contexto de avaliação que iria integrar ideias e expectativas de cada programa a fim de alcançar resultados significativos para ambos, bem como a sociedade em geral. (FIRME; STONE e DANNEMANN, 2010).

Outro artigo selecionado escrito por Hypólito (2010) para discutir os efeitos da política de *accountability* no currículo “evidenciando a ação do Estado como ente regulador da educação e do trabalho nas escolas públicas” (HYPÓLITO, 2010, p. 1.339).

Para o autor o neoliberalismo na educação é entendido muito mais como política reguladora do Estado do que uma política educacional, “isso conduz a um deslocamento da esfera do político para a esfera do econômico, que passa a ser determinante para as definições educativas” (HYPÓLITO, 2010, p. 1.340).

Segundo Hypólito (2010) a introdução das avaliações padronizadas e do desempenho docente vem afirmar os modelos gerencialistas empresariais na educação. A disputa mercadológica acaba por acarretar as parcerias público/privado (HYPÓLITO, 2010).

Inúmeros municípios, a fim de alcançar metas estabelecidas pelo Estado e por seus estudos de avaliação, elaborados pelos órgãos orientadores, como o INEP, estão buscando apoio em empresas, fundações ou organizações não governamentais (ONG), por intermédio de diversos programas de intervenção pedagógica – Alfa e Beto, GEEMPA, Acelera (Fundação Ayrton Senna), entre outros – para garantir o sucesso da educação e a obtenção da tão almejada qualidade (HYPÓLITO, 2010, p. 1.343).

Hypólito (2010) continua discutindo a partir do caso do gerencialismo no Rio Grande do Sul. O programa implementado prevê assim como em São Paulo e Minas Gerais a bonificação por desempenho, a proposta para o adicional por tempo de serviço é ser substituído por provas de aferição (HYPÓLITO, 2010).

Dessa forma, o Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado, tanto em termos de mercantilização dos materiais pedagógicos quanto em termos de métodos de ensinar, com efeitos significativos para a formação docente e para a formação de consumidores – docentes e estudantes –, obtendo sucesso na constituição de identidades docentes coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora (HYPÓLITO, 2010, p. 1.352).

Marchelli (2010) em seu artigo afirma que nos anos 90, com a democratização do acesso à escola, incentivou o surgimento das avaliações externas como mecanismo de controle e manutenção da qualidade.

Segundo Marchelli (2010) os dados coletados pelo SAEB de 1995 a 2005 mostram uma curva decrescente na educação “sugerindo a falência das políticas públicas formuladas pelos governos anteriores e atuais” (MARCHELLI, 2010, p. 566).

A relação de dependência entre a expansão das matrículas e a queda de qualidade nos sistemas de ensino é aceita quase por unanimidade como uma verdade sedimentada que apresenta poucas refutações. A universalização do ensino fundamental no Brasil, que produziu um grande aumento no contingente de matriculados, teria por sua vez produzido uma queda na proficiência dos alunos, pois esses passaram a competir em maior número pelos recursos do Estado (MARCHELLI, 2010, p. 573).

O autor continua dizendo que os indicadores que são utilizados para medir a qualidade do ensino no Brasil em geral necessitam de um maior poder de síntese, pois deixam de lado “as variáveis sociais das quais dependem o funcionamento das unidades escolares e das redes de educação entendidas como macrossistemas” (MARCHELLI, 2010, p. 577).

Barretto (2001) em seu artigo visou analisar alguns modelos de avaliações propostas para a educação básica e algumas constatações a que chegaram alguns autores versando artigos de periódicos acadêmicos sobre esse tema no Brasil.

As pesquisas sobre avaliação nos pouco mais de 200 artigos analisado por Barretto (2001) são voltadas ao estatuto científico da avaliação da qualidade. Tratam de artigos que discutem que é necessário levar em consideração não somente a qualidade técnica do conhecimento do aluno, porém também o social, a relação afetiva, seus valores, motivações entre, outros, e também leva em conta a formação

do professor e suas condições de trabalho, a organização da escola e aspectos de sua gestão (BARRETTO, 2001).

Uma série de outros textos aborda a avaliação do ponto de vista de suas implicações sociais mais amplas e das relações entre a educação e a sociedade abrangente, valendo-se, para tanto, do referencial crítico – reprodutivista, da pedagogia dos conteúdos, ou da perspectiva que privilegia a instituição escolar e sua cultura como fulcro de análise, e que tem chegado até nós sobretudo pelos escritos de Antonio Nóvoa, Philippe Perrenoud e Gimeno Sacristán (BARRETTO, 2001, p. 53).

Outro grupo de autores se referem à avaliação dentro do paradigma positivista, sem pré em larga escala e com uma lógica de implementação de políticas públicas.

Os escritos que introduzem modelos e metodologias de avaliação em larga escala nos meios educacionais brasileiros têm a preocupação de, por meio deles, possibilitar o delineamento do perfil cognitivo da população, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que freqüentam a escola, bem como identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro. Podem ser utilizados também para estabelecer relações entre o perfil cognitivo e cultural de segmentos da população com os novos modelos de organização da produção, bem como com os novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas (BARRETTO, 2001, p. 56).

A maior parte dos artigos dessas concepções tratam para as avaliações de monitoramento, que neste caso foi entendida como avaliação padronizada do rendimento dos alunos a nível federal ou nas redes estaduais de ensino (BARRETTO, 2001).

O artigo de Werle (2011) discute o panorama da educação brasileira, destacando os processos de avaliação em larga escala implementados nas décadas de 1990 e 2000. A autora considerou 3 aspectos: a faixa de obrigatoriedade, as questões participativas na educação e os procedimentos de avaliação em larga escala.

Werle (2011) apresenta as leis e emendas já vistas em tópicos anteriores, que viabilizam o acesso a educação e corroboram a implementação das avaliações externas do tipo larga escala.

[...] o PNE, no início da década de 2000, acentua o reforçamento de sistemas de avaliação em larga escala já em andamento no país, incentiva todas as instâncias do Estado e estabelecimentos de Ensino Superior a desenvolver sistemas próprios de avaliação e aponta para a importância de

integrar e aproveitar informações acumuladas nos bancos de dados do MEC decorrentes das avaliações já efetivadas do ensino fundamental à pós-graduação. Por outro lado, o PNE anuncia, também, que outras estratégias de avaliação seriam propostas com objetivos mais focados em escolas e cursos; que funções de supervisão e inspeção seriam articuladas a mecanismos de avaliação e que estratégias de monitoramento seriam criadas para “assegurar a elevação do nível de desempenho dos estudantes” e para “verificar a eficácia das políticas educacionais” (WERLE, 2011, p. 780).

A autora conclui que além do SAEB, muitos instrumentos de avaliação vêm sendo criados nos estados e municípios com objetivos específicos e delimitados (WERLE, 2011, p. 789).

Nosso argumento neste estudo é, portanto, que o projeto de avaliação em larga escala em desenvolvimento desde o final da década de 1980, desdobrado ao longo de vinte anos, é reforçado a partir de 2005. Reforçado por receber importante legitimação a partir de ações pragmáticas vinculadas ao ranqueamento de instituições, escolas, redes municipais e estaduais, à liberação de recursos, à valorização da “transparência” para a sociedade e à necessidade de qualificação da educação. Reforçado pela criação de novos índices e sistemas de seleção que valorizam os resultados de outras avaliações, que instituem novos parâmetros de comparações entre as instituições do sistema educacional. Pode-se levantar a hipótese de que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados (WERLE, 2011, p. 790).

O objetivo do artigo de Altmann (2002) foi discutir a forte influência do banco mundial – BIRD – nas políticas públicas educacionais no Brasil.

O governo Fernando Henrique deu continuidade a reformas educacionais, muitas das quais coincidem com as propostas educacionais do BIRD. Desde 1990 o objetivo declarado do BIRD é o ataque à pobreza, para isso ele recomenda o: “uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária” (ALTMANN, 2002, p. 79).

A autora cita Fonseca (2008) que afirma que o Banco mundial dá ênfase à educação básica como medida de proteção aos pobres. A educação seria medida de contenção demográfica, com ela principalmente a população feminina teria meios de fazer o planejamento familiar (ALTMANN, 2002).

As propostas do BIRD aos países em desenvolvimento sobre a educação são:

a) *Prioridade depositada sobre a educação básica.*

- b) *Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa.* A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar. [...]
- c) *Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização.*
- d) *Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados.* Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar.
- e) *Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.*
- f) *Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.*
- g) *Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.*
- h) *Um enfoque setorial.*
- i) *Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica* (ALTMANN, 2002, p.80).

A nova LDB estruturou – se a partir da flexibilidade e da avaliação, desse modo os sistemas de avaliação “passam a estar associados aos processos de descentralização e melhoria da qualidade de ensino” (ALTMANN, 2002, p. 83).

As avaliações do Brasil foram implementadas com a criação do SAEB. Altmann (2002) cita Franco e Bonamino (1999) que afirmam que a estrutura do SAEB mudou ao longo dos anos, antes era aplicada de maneira menos descentralizada com intensa participação das secretarias estaduais de educação, porém esse era um ponto de divergência entre o governo brasileiro e o BIRD, que foi o motivo das provas de 1990 e 1993 não serem financiadas por esse órgão, a partir de 1995 as avaliações do SAEB se tornaram mais centralizadas e com terceirização de várias atribuições operacionais, desde então o SAEB é financiado pelo BIRD. “Assim, interessa ao BIRD financiar o Saeb, pois ele é uma forma de obter taxas de retorno e estabelecer critérios de investimentos” (ALTMANN, 2002, p. 83).

Os resultados do SAEB em 1999 foram piores que os de 1997, após ter sido afirmado pelo ministro da educação que os dados iriam melhorar graças ao FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – a explicação dada por ele foi que os índices caíram, pois houve um aumento na taxa de crianças pobres nas escolas, porém as taxas de alunos em escolas particulares também caíram (ALTMANN, 2002).

O fato de pessoas que antes não tinham acesso ao ensino, o ter agora, não garantem que elas possuam acesso também a qualidade. Além disso, a medição da qualidade no Brasil é feita por número e as medidas de melhoria são feitas apenas

para melhorar os índices. O ensino em sala de aula vai muito além da medida de índices. As medidas propostas pelo BIRD são feitas por economistas e visam transformar a escola em empresas, a relação custo – benefício e taxa de retorno são as categorias centrais “com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade” (ALTMANN, 2002, p. 86).

Em seu artigo Abicalil (2002) procura destacar a marca histórica da descentralização da oferta da educação básica concentrando o poder de formulação, fiscalização e avaliação da União. O autor ainda cita a pesquisa “Retrato da Escola II” que é um “importante trabalho de consideração crítica sobre a base de dados do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica vem sendo desenvolvido pela CNTE– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação” (ABICALIL, 2002, p. 254).

Abicalil (2002) começa seu artigo falando sobre o direito universal à educação, e a proibição à União de distinção de qualquer forma entre os brasileiros. Embora se coloque a família antes do Estado na obrigação da escolarização das crianças, também afirma ser obrigação do Estado a oferta do ensino.

A LDB, sob a orientação constitucional, incumbiu cada esfera administrativa,

[...] o princípio da colaboração repete-se, subordinado ao cumprimento do direito público subjetivo ao qual correspondem deveres de Estado e ações de governo, à superação de desigualdades, à formação básica comum e a consolidação de um padrão de qualidade. É conveniente destacar que, embora a política de turno obedeça à lógica da municipalização da oferta, os sistemas municipais em franca expansão não herdaram da LDB a competência para avaliar (ABICALIL, 2002, p.257).

Abicalil (2002) cita resultados da pesquisa “Retrato da escola II” onde se constatou que a infraestrutura tem influência no aprendizado das crianças e que as escolas mais precárias são municipais e se encontram em zonas rurais. Os dados se referem ao SAEB de 1995, 1997 e 1999 durante o processo de municipalização, constatou-se que não houve preocupação com o investimento nas redes municipais para proceder sua expansão. Quanto ao planejamento pedagógico, as escolas que discutem e planejam suas próprias propostas pedagógicas há um maior rendimento dos alunos.

A política educacional vigente, no entanto, não contempla a participação da escola e dos professores como elemento de construção e de elaboração de propostas, programas e projetos. Dá-se prioridade ao caráter meramente

executor da escola, sendo constantes as iniciativas centralizadas que limitam os professores a agentes operativos, desprezando-se sua capacidade crítica, reflexiva e criativa (ABICALIL, 2002, p. 260).

O autor continua sobre os dados da pesquisa que faltam políticas de suporte ao Ensino Médio e a fragmentação da educação básica “traz impactos perversos para a organização curricular e sistêmica, como confirmam os próprios dados do SAEB” (ABICALIL, 2002, p. 261).

O artigo de Werle; Thum e Andrade (2009) abordou as leis do sistema municipal de ensino do Rio Grande do Sul no que se refere a avaliação em larga escala da educação básica.

Werle; Thum e Andrade (2009) afirmam que o estado do Rio Grande do Sul vem consolidando Sistemas Municipais de Educação desde o final dos anos 90, “[...] o processo não se iniciou na capital do estado, mas assume posição e marca presença em diferentes regiões do estado” (WERLE; THUM e ANDRADE, 2009, p. 402).

Há 343 municípios no RS com redes públicas municipais com até 1.000 alunos, o que representa 69% do total de municípios do estado. Por outro lado, há oito municípios que são mantenedores de redes públicas numerosas, entre 20.000 e 60.000 alunos. [...] Esta informação é relevante, pois municípios, cuja rede de ensino é muito pequena, talvez a instalação de SME traga exigências descabidas em termos de recursos humanos, financeiros e estruturas administrativas (WERLE; THUM e ANDRADE, 2009, p. 407 - 408).

Werle; Thum e Andrade (2009) concluem que a maioria das leis das SME do Rio Grande do Sul não mencionam a inserção de suas escolas nos sistemas de avaliação em larga escala. “Dentre o conjunto das 25 associações de municípios que agregam municípios no RS, apenas 13 delas têm algum município cuja lei de criação do SME menciona este tipo de avaliação” (WERLE; THUM e ANDRADE, 2009, p.410).

Dannemann; Firme e Letichevsky (2005) em seu artigo abordaram sobre o desafio de evoluir para um modelo de avaliação interna mais transparente na Rede de Avaliação Brasileira.

As autoras enfatizam que a prática de processos avaliativos sistemáticos só foi implementada muito recentemente no Brasil, as primeiras redes foram iniciadas nos anos 90. Com o interesse de promover valores importantes para a manutenção da democracia, como transparência, reflexão, pensamento crítico, participação e

debate é que se criou a Empresa Brasileira de Rede de Avaliação cuja missão é: "Desenvolver e valorizar o interesse público na cultura e na prática da avaliação dentro da sociedade brasileira¹²" (DANNMANN; FIRME e LETICHEVSKY, 2005, p.525). A empresa nasceu como parte de uma organização internacional para cooperação, promoção e desenvolvimento da avaliação estimulada por organizações como a ONU e a UNICEF.

As autoras concluem que a mera existência de uma forte instituição que defende a prática da avaliação é decisiva para uma condição totalmente democrática da sociedade civil sobre os processos avaliativos. Conhecer bem as práticas avaliativas e aplicar 4 atributos de avaliação: utilidade, viabilidade, propriedade e precisão, são o mínimo para a evolução da transparência nesse sentido no Brasil, deve – se ser julgada em todos os níveis de público, principalmente das instituições educacionais (DANNMANN; FIRME e LETICHEVSKY, 2005).

A expansão da Rede Brasileira de Avaliação encontra terreno sólido em seus debates internos e externos e deve ainda enfrentar o desafio de quebrar fronteiras internacionais para ligar o Brasil à comunidade internacional de avaliação.

Firme et al (2009) começa seu artigo afirmando que o Brasil teve um crescimento nas práticas avaliativas principalmente no setor da educação, porém esse crescimento ocorreu sem planejamento prévio o que ocasionou algumas dificuldades como: a falta de profissionais na área da avaliação; sistemas, organizações, instituições e pessoas sem preparo para serem avaliadas e utilizarem os resultados da avaliação, a falta de uma rede entre os avaliadores e os interessados em avaliação, para estimular o desenvolvimento coletivo; escassa literatura de avaliação em Português e falta de cursos de formação, a fim de preparar adequadamente avaliadores profissionais (FRME et al, 2009).

As autoras agrupam as avaliações em três categorias: avaliação sem uma política de orientação, avaliação com uma política pré-determinada projetada por um pequeno grupo, onde não foi aberta amplas discussões nem feita com uma linguagem acessível a grupos específicos, muitas vezes faltando transparência e ampla divulgação e avaliação com uma política pré-determinada concebida de forma aberta e coletiva, e amplamente divulgada. Quanto mais se desenvolve a cultura

¹² Tradução livre da autora com auxílio do Google tradutor.

avaliativa na sociedade mais próximo as políticas avaliativas se aproximam do terceiro caso. (FIRME et al, 2009).

As autoras concluem que construindo coletivamente uma política de avaliação há impedimento de mal – entendidos, conflitos, e evita – se o uso inadequado dos resultados. Além disso, a cultura de avaliação emerge do impacto positivo do processo de avaliação, que deve respeitar os valores da comunidade ou da sociedade envolvidos. (FIRME et al, 2009).

Com a leitura dos artigos pode – se entender o processo de criação das avaliações externas, bem como as políticas de responsabilização que o governo federal e os Estados vêm implementando, seguindo as tendências internacionais.

Entendeu – se também o processo de privatização que alguns seguimentos escolares vêm sofrendo, onde a gestão da escola é privatizada com o discurso de melhoria da qualidade ofertada pela mesma.

Também se compreendeu a necessidade da criação de uma cultura avaliativa pela sociedade pra a manutenção da seriedade e transparência das políticas avaliativas.

4.4 Temas Gerais.

São 4 artigos que envolveram avaliações porém com temas diversos que não se encaixaram em nenhuma das três categorias: Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional e Avaliação Externa. Eles correspondem a aproximadamente 4,25% do total de 94 artigos selecionados para essa pesquisa, que tratam do ensino fundamental e médio. Nesse tópico abordaremos os temas que apareceram nesses artigos.

Um dos temas abordados nos artigos trata sobre a qualidade das avaliações que estão sendo adotadas para medir a qualidade de todos os seguimentos sociais como educação, saúde entre outros. Neste contexto surge a Meta – avaliação que é avaliar a avaliação. Elliot (2011) define meta – avaliação como “a verificação da qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios, quando o meta-avaliador contratado ao término da avaliação focaliza o relatório produzido, realizando no caso, uma meta-avaliação somativa” (ELLIOT, 2011, p. 943).

Por definição, as abordagens somativas de meta-avaliação ocorrem após o término da avaliação, depois que todo o processo avaliativo já aconteceu. Nesse tipo de abordagem, o meta-avaliador lida com relatórios prontos e pode também utilizar bancos de dados coletados, documentação analisada, registros feitos, depoimentos, enfim todo o material disponível que diz respeito e retrate a avaliação desenvolvida (ELLIOT, 2011, p. 944).

A meta – avaliação auxilia a evidenciar em quais pontos a avaliação precisa ser melhorada e atesta – lhe a qualidade. Ela vem sendo empregada no exterior com frequência, porém no Brasil são esforços recentes e pouco divulgados, se restringindo a autores de dissertações e teses de mestrado e doutorado (ELLIOT, 2011, p. 960 – 961).

Letichevsky; Vellasco; Tanscheit e Souza (2005) também abordaram em seu artigo a meta – avaliação:

La meta evaluación puede ser dirigida de diferentes formas, pero frecuentemente se utiliza la lista de chequeo (del inglés checklist) como instrumento de recopilación de datos. Y, como en cualquier proceso que implique recopilación de datos, la calidad de información y la adecuación del tratamiento de esta información merecen especial atención. En este sentido las listas de chequeo son instrumentos importantes para auxiliar la dirección de una meta evaluación, pero ES preciso estar atento para la utilización de formas adecuadas para la recopilación de información que subsidien su registro, así como para el tratamiento adecuado de los datos recopilados por las mismas (LETICHEVSKY et al, 2005, p. 257).

Os padrões de uma meta – avaliação são compostos de quatro grandes características que são necessários para que se tenha uma boa avaliação: utilidade, viabilidade, ética e precisão (LETICHEVSKY et al, 2005).

Os autores concluem que para compor um processo de meta – avaliação é necessário que se tenha um cuidado especial com sua categoria precisão, “con relación a la elección apropiada de métodos y técnicas de recopilación, tratamiento, modelado y análisis de los datos y a su adecuada aplicación” (LETICHEVSKY, 2005, p. 265).

Outro artigo trata de uma pesquisa feita por Borges e Calderón (2011). Foi o levantamento de todos os artigos que abordam o tema Avaliação Educacional na revista Ensaio desde a sua criação em 1993 até 2008, dentro dessa pesquisa coube artigos da Educação Básica ao Ensino Superior.

Os resultados dos dados permitiram aos autores afirmar que a Revista Ensaio é um periódico eminentemente nacional, pois a grande maioria de artigos publicados é de autores nacionais. Esses artigos contribuem muito para a discussão da

temática devido a difusão de variadas metodologias, experiências, pontos de vistas, etc. Há predominância de artigos que se referem a Avaliação Institucional, especialmente no campo do ensino superior no periódico pesquisado (BORGES e CALDERÓN, 2011, p. 55).

O artigo de Barreto et al (2001) visou analisar a produção acadêmica sobre a temática avaliação nos 10 principais periódicos da época no período de 1990 a 1998. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Estudos em Avaliação educacional (Fundação Carlos Chagas) e a revista Ensaio (Fundação Cesgranrio) que são periódicos especializados em avaliação educacional apresentaram o maior quantidade de artigos publicados no período. Alguns artigos “revisam a bibliografia proveniente de diferentes fontes e períodos com o fito de identificar tendências e lacunas na produção brasileira sobre o tema” (BARRETO et al, 2001, p. 50 - 51).

Outros textos tratam a avaliação do ponto de vista de suas implicações sociais mais amplas e das relações entre a educação e a sociedade abrangente, reportando-se ao referencial reprodutivista, ou à pedagogia crítico-social dos conteúdos (BARRETO et al, 2001, p. 55).

As autoras notaram que prevalece uma “escassez de trabalhos relativos a teorias específicas, metodologias próprias e instrumentos de Pesquisa, capazes de subsidiarem o trabalho docente” na perspectiva da avaliação qualitativa (BARRETO et al, 2001, p. 56 – 57).

Houve também artigos que abordam o tema da avaliação em larga escala. A grande maioria em relação as avaliações de sistemas

[...] entendida como avaliação externa e padronizada do rendimento dos alunos das redes escolares. Entre os textos que se referem especificamente a esse tipo de abordagem no contexto brasileiro, praticamente quase não foram encontradas análises que se aprofundem no exame dos pressupostos do modelo, o que denota uma insuficiência de interpretação na bibliografia (BARRETO et al, 2001, p. 57).

Barreto et al (2001) também notaram que há um grande número de autores que vem elaborando pesquisas há pelo menos 20 anos, o que demonstra que o campo de estudos está se consolidando.

Após apresentados os dados e as análises dos artigos selecionados, no próximo capítulo será tratado as considerações finais desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A pesquisa realizada neste trabalho de conclusão de curso permitiu visualizar a produção acadêmica sobre o tema Avaliação. Primeiramente foram identificados os periódicos nacionais que foram avaliados pela CAPES em 2012 como “A1”. Essa pesquisa trouxe um total de 91 periódicos sendo 68 estrangeiros e 23 nacionais. A partir desses resultados a pesquisa focou os 23 periódicos nacionais, onde foram pesquisados os artigos sobre o tema “Avaliação”.

Dos 23 periódicos nacionais considerados “A1” pela CAPES, 8 apresentaram artigos que abordavam a temática da pesquisa: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas); Dados (UERJ); Educação & Sociedade (Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES); Educação e Pesquisa (USP); Educação em Revista (UFMG); Educar em Revista (UFPR); Ensaio (Fundação Cesgranrio) e Pró – Posições (UNICAMP).

Os descritores utilizados para realizar a filtragem dos artigos foram: Avaliação, *Evaluation* e Educação Básica. O descritor Avaliação por ser o de maior interesse para essa pesquisa foi o primeiro a ser utilizado e obteve a maior parte dos artigos. Educação Básica obteve três artigos e, *Evaluation* obteve um artigo.

A princípio foram selecionados 102 artigos que possuíam um dos descritores em seus resumos, títulos ou palavras – chaves. Porém desse total 8 foram desconsiderados por não tratarem da avaliação na educação básica.

Todos os periódicos trouxeram publicações com o descritor Avaliação. Educação e Sociedade (Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES) e Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) publicaram respectivamente dois e um artigo com o descritor Educação Básica e o último 1 artigo com o descritor *Evaluation*.

Notou – se que o periódico que trouxe mais artigos sobre a temática foi Ensaio (Fundação Cesgranrio) com 28 artigos equivalendo a aproximadamente 29,78% dos artigos selecionados. O periódico Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) obteve oito artigos a menos no período selecionado o que equivale a aproximadamente 21,27% do total. Os periódicos Dados (UERJ) e Pró – Posições (UNICAMP) foram os que publicaram uma quantidade menor de artigos sobre a temática no período selecionado, com apenas 1 artigo cada, o que totaliza

aproximadamente 1,06% do total de 94 artigos publicados sobre a temática “Avaliação” no período selecionado.

Em relação ao recorte de tempo selecionado para essa pesquisa (2001 – 2012) observou – se que houve uma média de aproximadamente 8,54 publicações por ano. A partir de 2007 as publicações sobre a temática dessa pesquisa começaram a aumentar e o recorte de 2010 – 2012 obteve o maior número de publicações, destacando o ano de 2012 com 17 artigos, mantendo – se uma certa homogeneidade de 2001 a 2007.

Observando as publicações revista a revista, houve destaque para os periódicos Ensaio (Fundação Cesgranrio) em 2009 e para Educação e Pesquisa (USP) em 2012 com 6 publicações cada. Destaca – se também o periódico Educação e Sociedade (Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES) que publicou pelo menos 1 artigo sobre a temática em quase todos os anos do recorte temporal selecionado, excluindo – se apenas o ano de 2009 que não houve publicações.

Durante a pesquisa foram destacados 4 subtemas: Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Institucional, Avaliação Externa e Temas Gerais que considerou artigos que não se encaixavam em nenhuma das outras categorias.

No subtema Avaliação da Aprendizagem, foram apresentados um total de 26 artigos o que totaliza aproximadamente a 27,65% dos 94 artigos selecionados. Os periódicos que apresentaram mais artigos foram Ensaio (Fundação Cesgranrio) e Educação e Pesquisa (USP) com 6 artigos equivalendo a aproximadamente 23,07% dos artigos e Educar em Revista (UFPR) com 5 artigos que é aproximadamente 19,23% dos artigos sobre este subtema.

Os artigos sobre Avaliação da Aprendizagem discutiram sobre as mudanças históricas do ato avaliativo, a progressão continuada atrelada à avaliação, a avaliação em escolas cicladas e as mudanças na forma de pensar a avaliação, como as avaliações formativas que são feitas durante todo o processo de aprendizagem. Também discutiu – se sobre classes homogêneas, heterogêneas, com diminuição no número de alunos, grupos com alunos com necessidades de aprendizagem específicas e a melhora da relação professor – aluno.

Em Avaliação Institucional foram 7 artigos selecionados equivalendo a aproximadamente 7,44% do total de 94 artigos. Destacou – se o periódico Ensaio

(Fundação Cesgranrio) com 4 artigos que equivale a 57,14% dos 7 artigos sobre esse subtema.

Entre todos os subtemas Avaliação Institucional apresentou uma menor quantidade de artigos, mesmo sendo considerada de grande importância para a promoção e a manutenção da qualidade da educação. Fica uma alerta sobre a necessidade de maior divulgação desse tema ou ainda a criação de uma quantidade maior de pesquisas científicas sobre essa perspectiva.

Os artigos sobre Avaliação Institucional discutiram sobre Contra – Regulação e Qualidade Negociada, Gestão Democrática Participativa. Também discutiram sobre a avaliação institucional em parceria com a avaliação da aprendizagem e a externa para a melhoria da qualidade de ensino.

O subtema Avaliação Externa foi o que apresentou maior número de artigos o que pode ser um indicativo da importância em que as avaliações externas do tipo larga escala vem tomando nas políticas públicas nacionais o que vem atraindo o interesse da comunidade acadêmica.

O subtema Avaliação Externa totalizaram 57 artigos que equivalem a aproximadamente 60,63% de 94 identificados sobre o tema Avaliação em nível da Educação Básica. Os periódicos Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) e Ensaio (Fundação Cesgranrio) foram os que mais trouxeram artigos neste subtema com 15 artigos cada que equivale a aproximadamente 26,31% dos artigos sobre esse subtema.

Por ter tido uma quantidade significativa de artigos e por se tratarem de categorias diversas no subtema Avaliação Externa, houve a necessidade de classifica – lós para um melhor entendimento dos mesmos. A classificação gerou 6 categorias: Estatística e Dados Educacionais; Qualidade da Educação e Indicadores da Qualidade; Avaliação e Currículo; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Formação e Trabalho Docente e Política de Responsabilização e Regulação.

Na categoria Estatísticas e Dados Educacionais foram classificados 13 artigos, equivalente a aproximadamente 22,8% do total de 57 do subtema Avaliação Externa. Esses artigos abordaram o tema de dados de avaliações externas, matrículas, taxas de rendimento, aprovação e reprovação nas escolas, evasão escolar e métodos estatísticos de avaliação.

A categoria Qualidade da Educação e Indicadores da Qualidade teve 7 artigos equivalendo a aproximadamente 12,28% do total de 57 sobre o subtema Avaliação Externa. Foram artigos que abordaram a qualidade e a criação de indicadores da qualidade na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental e os instrumentos de medição da qualidade da educação.

Avaliação e Currículo trouxe 7 artigos totalizando aproximadamente 12,28% do total de 57 artigos que abordaram o subtema Avaliação externa. Os artigos discutiram sobre a criação de currículos para a educação básica. Alguns dos artigos discutiram também se nos dias atuais as avaliações são criadas para avaliar o currículo ou se os currículos estão sendo ditados pelas avaliações externas.

A Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico obteve apenas 2 artigos que corresponde a aproximadamente 3,5% do total de 57 sobre o subtema Avaliação Externa. Os artigos abordaram os impactos dos resultados do SAEB no cotidiano de uma escola e o desenvolvimento de políticas públicas para a melhoria da gestão e da qualidade da educação nas escolas.

Em Formação e Trabalho Docente houve 5 artigos equivalendo a aproximadamente 8,77% do total de 57 que abordaram o subtema Avaliação Externa. Os artigos discutiram as políticas públicas de implementação das avaliações externas e como são usadas para o trabalho de formação docente e como a formação docente vem sendo abordada nos questionários do SAEB.

Política de Responsabilização e Regulação foi a categoria que mais trouxe artigos, foram 23 artigos que totalizam aproximadamente 40,35% dos 57 sobre o subtema Avaliação Externa.

Os artigos discutem sobre as políticas neoliberais de regulação do ensino através da utilização das avaliações externas, a descentralização da oferta do ensino público, o tolhimento da autonomia de escolas e sobre a exclusão branda. Relatam também os processos históricos para a criação das atuais leis e políticas públicas em educação, bem como a criação das avaliações externas e seu desenvolvimento no Brasil e no exterior. Há também a discussão do termo *accountability*.

O Subtema Temas Gerais envolveram artigos que não se encaixaram em nenhum dos subtemas anteriormente relatados, porém discutiam a avaliação na educação básica. Foram 4 artigos que totalizam aproximadamente 4,25% do total de

94 que foram selecionados para a pesquisa. Eles discutem sobre meta – avaliação e a produção acadêmica sobre o tema avaliação.

Como resultado das discussões dos artigos pode – se entender em relação à avaliação da aprendizagem, que é um processo importante para o aprendizado, pois permite que haja uma delimitação na aquisição do conhecimento pelo aluno permitindo que o professor repense cada vez que for necessário seus métodos de ensino – aprendizagem para melhoria da qualidade.

Surgiram as avaliações formativas que avaliam durante todo o processo ensino – aprendizagem, readequando desse modo a cada resultado a forma que o professor ensina em contraposição às avaliações somativas praticadas nos regimes seriados, onde o aluno era avaliado ao final do processo ensino – aprendizado.

A Constituição federal de 1988 e a LDB de 1996 garantiram o acesso democrático ao ensino e um processo avaliativo menos excludente. Porém, embora os professores tenham entendido a nova concepção de avaliação, por sufocamento de conteúdo, pressão ou até inconscientemente, acabam por avaliar da antiga forma, excluindo assim o aluno, como podemos ver nos artigos de Portilho e Almeida (2008); Cavalcanti Neto e Aquino (2009); Gorni e Santos (2009) e Bertagna (2010).

Em Avaliação Institucional foi visto a importância de uma Gestão Democrática Participativa, onde todos os agentes envolvidos na educação devem formar o Projeto Político Pedagógico e os indicadores de qualidade para a avaliação institucional da mesma.

Do mesmo modo percebeu – se a importância do uso da avaliação institucional juntamente com os resultados da avaliação da aprendizagem e da avaliação externa para a manutenção e melhoria da qualidade da educação de cada sistema escolar como Freitas et al (2009) e Silva (2010) propõem.

Em avaliação externa nota – se que o Brasil vem obtendo maus resultados nas provas nacionais e internacionais e é grande o número de repetência e evasão escolar. Esses dados estão atrelados na maioria dos casos a situação sócio – econômica dos alunos como coloca Bonamino, Coscarelli e Franco (2002); Soares e Colares (2006); Soares e Andrade (2006); Alves; Ortigão e Franco (2007) e Moraes e Alavarse (2011). E embora haja a cobrança de melhorias, não há ofertas de aperfeiçoamento docente.

Também foi possível observar que a qualidade da educação infantil influencia muito no melhor desempenho das crianças nos primeiros anos do ensino

fundamental como foi visto nos artigos de Campos et al (2011); Kagan (2011) e Myers (2011).

Observou – se também que embora os PCN's foram criados para promover políticas públicas para a igualdade, cada vez mais as avaliações vem sendo utilizadas para determinar o currículo que as escolas seguem, perdendo assim sua função de avaliar o quanto do currículo as crianças vem aprendendo, como trata o artigo de Santos (2011).

Na maioria dos artigos em avaliação externa houve uma relação entre a influência neoliberal para a formulação de políticas públicas educacionais e a avaliação, que vêm repercutindo impactos (nem sempre favoráveis) na educação no mundo inteiro. Essa forma gerencialista de educação que classifica, pune e premia as melhores, gera um clima de competição entre escolas, municípios e estados. Como vimos nos artigos de Souza e Oliveira (2003); Hypólito (2010); Sousa e Oliveira (2010); Werle (2011); Freitas (2004; 2007; 2012) e Afonso (2012).

Sendo assim vê – se necessário atentar uma crítica ao Estado e suas atuais políticas de responsabilização, pois não vem repercutindo efeitos positivos na melhoria da qualidade da educação. Uma hipótese para a solução é mudar métodos avaliativos considerando o efetivo – sócio – econômico e disponibilizar os índices e relatórios somente às escolas, para que junto com os resultados institucionais possam melhorar a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABICALIL, C. A. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 253 – 274, set. 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12932.pdf>> Acesso em 22 mar. 2013.

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. Ação Educativa, Unicef, Pnud, INEP, Seb/MEC (coordenadores). 3 ed. São Paulo: Ação Educativa, jan/2007.

AFONSO, A. J., Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa, **Contrapontos**, Itajaí – SC, vol. 7, n. 1, p. 11 – 22, jan/abr 2007.

AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 471 – 484. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>> Acesso 11 abr. 2013.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 28, n. 01, p. 77 – 89 jan./jun. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>> Acesso em 15 nov. 2012.

ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 134, p. 413 – 440, maio/ago. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0838134.pdf>> Acesso em 28 out. 2013.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça – capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 130, p. 161 – 180, jan./abr. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf>> Acesso em 22 mar. 2013.

AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 03, p. 695 – 709, jul/set 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/11.pdf>> Acesso em 05 mar. 2013.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de escolas públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 141 – 158, out/dez 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a11.pdf>> Acesso em 12 ago. 2012.

ASIMOV, I. **Fundação Trilogia**. São Paulo: Hemus Livraria Editora Ltda, 1975. p. 503.

BARRETTO, E. S. de S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 75, ago. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a05.pdf>> Acesso em 22 mar. 2013.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 42, n. 147, p. 738 – 753, set/dez 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/05.pdf>> Acesso em 28 out. 2012.

BARRETTO, E. S de S.; PINTO, R. P.; MARTINS, A. M.; DURAN, M. C.G. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 49 – 88, Nov 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a03n114.pdf>> Acesso em 28 out. 2012.

BAUER, A. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 04, p. 809 – 824, dez 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a09v37n4.pdf>> Acesso em 05 maio. 2013

BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 28, n. 02, p.

61 – 82, jun. 2012. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a04v28n2.pdf>> Acesso em 02 mar. 2013

BERTAGNA, R. H. Avaliação escolar. In MEYER, J. F. da C. A. e BERTAGNA, R. H. **O ensino, a ciência e o cotidiano**. 1 ed. Campinas: Alínea editora, 2006. Cap. 3, p.61 – 81.

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela.

Pró – Posições, Campinas, vol. 21, n. 3, p. 193 – 218, set/dez 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a12.pdf>> Acesso em 22 jan. 2013.

BETTI, M. Imagens em avalia – ação: uma pesquisa – ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de educação física. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 137 – 152, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/08.pdf>> Acesso em 12 nov. 2013.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91 – 113, dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13933.pdf>> Acesso em 28 out. 2013.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 02, p. 373 – 388, abr/jun 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>> Acesso em 03 mar. 2013.

BORGES, R. M.; CALDERÓN, A. I. Avaliação educacional: o estado do conhecimento da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1993 - 2008). **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 70, p. 42 – 56, jan/mar 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a04.pdf>> Acesso em 15 jan. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa da Brasil. Sobre a garantia de gestão democrática nas escolas. Disponível em

<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf> Acesso em 07 jun. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 28/08/2012.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 36, n. 128, p. 377 – 401, maio/ago. 2006.

Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>> Acesso em 25 mar. 2013.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de**

Pesquisa, São Paulo, vol. 41, n. 142, p. 20 – 54, jan/abr 2011. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>> Acesso em 09 fev. 2013.

CAMPOS, M. M.; BHERING, E.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. A.;

VALLE, R.; UNBEHAUM, S. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.

37, n. 01, p. 14 – 33, jan/abr 2011. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a02.pdf>> Acesso em 22 mar. 2013.

CARVALHO, C. P. de; FELIPE, L. H. L.; MANDELERT, D. Uso de dados de

avaliação para escolha de escolas para um Survey: desafios para a imaginação e o rigor metodológico. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 70, p. 127 – 148, jan/mar

2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a08.pdf>>

Acesso 25 jan. 2013.

CARVALHO, G. F. da S.; MACEDO, M do S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 03, p. 549 – 564, set/dez 2011. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a07v37n3.pdf>> Acesso em 2 fev. 2013.

CARVALHO, M. P. de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 39, n. 138, p. 837 – 866, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a08.pdf>> Acesso em 22 abr. 2013.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em revista**, Belo Horizonte, vol. 25, n. 02, p. 223 – 240, ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf>> Acesso em 30 mar. 2013.

CERLETTI, A. La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 53 – 68, out/dez 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a05.pdf>> Acesso em 8 dez. 2012.

COELHO, M. I. de. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 59, p. abr./jun. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>> Acesso em 22 dez. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Sobre a avaliação de periódicos científicos, Qualis Periódicos. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>> Acesso em 04/03/2013.

CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 130, p. 181 – 208, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/09.pdf>> Acesso em 12 dez. 2013.

DALTO, J. O.; BURIASCO, R. L. C. de. Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, n. 03, p. 449 – 461, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/03.pdf>> Acesso em 03 set. 2012.

DANNEMANN, A. G.; FIRME, T. P.; LETICHEVSKY, A. C. Setting up the Brazilian evaluation network: a challenging work with no boundaries. **Ensaio**, Rio de Janeiro,

vol. 13, n. 49, p. 515 – 533, out./dez. 2005. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29246.pdf>> Acesso em 02 jan. 2013.

ELLIOT, L. G. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação.
Ensaio, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 73, p. 941 – 964, out/dez 2011. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/11.pdf>> Acesso em 22 maio 2013.

FERNANDES, C. de O. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica.
Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 35, n. 124, p. 57 – 82, jan./abr. 2005.
Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0535124.pdf>> Acesso em 05
jan. 2013.

FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo Português.
Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 33, n. 03, p. 581 – 600, set./dez 2007.
Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>> Acesso em 05
maio 2013.

FERNANDES, D. Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos de Portugal.
Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 275 – 296, jan./abr. 2008.
Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1429102.pdf>> Acesso em 20
abr. 2013.

FERRÃO, M. E. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de
reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 455 – 469, abr/jun
2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a07v33n119.pdf>> Acesso
em 22 abr. 2013.

FERREIRA, C. A. Práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º
ciclo do ensino básico de Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 211 –
239, maio/ago 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a13n37.pdf>>
Acesso em 10 fev. 2013.

FIRME, T. P.; STONE, V.; LETICHEVSKY, A. C.; DANNEMANN, A. G. Capturing the
meaning of context for a meaningful evaluation. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 18, n.

69, p. 873 – 886, out/dez 2010. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a12.pdf>> Acesso em 18 nov. 2012.

FIRME, T. P.; LETICHEVSKY, A. C.; DANNEMANN, A. G.; STONE, V. Evaluation culture and evaluation policy as guides to practice: reflections on the Brazilian experience. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 62, p. 169 – 180, jan./mar. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a09v1762.pdf>> Acesso em 15 nov. 2012.

FRANCO, C.; BROOK, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 61, p. 625 -638. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a08.pdf>>Acesso em 26 set. 2012.

FREITAS, D. N. T. de. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988 – 2007). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 33 – 51, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a04>> Acesso em 28 abr. 2013.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 123, p. 663 – 689, set./dez. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf>> Acesso em 20 nov. 2012.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501 – 521, maio/ago. 2007. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a11v2899.pdf>> Acesso em 13 abr. 2013.

FREITAS, L. C de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 299 – 325, set. 2002. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>> Acesso em 21 ago. 2012.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**,

Campinas, vol. 28, n. 100, p. 965 – 987, out 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2012.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379 – 404, abr/jun 2012. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>> Acesso em 12 ago. 2012.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra – regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911 – 933, out. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>> Acesso em 28 out. 2012.

FREITAS, L. C. de. Sordi, M. R. L. de; Malavasi, M. M. S.; Freitas, H. C. L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 87. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 60, p. 323 – 336, jul./set. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a02.pdf>> Acesso em 13 dez. 2012.

GAVA, T. B. S.; MENEZES, C. S. de; CURY, D. **Aplicações de Mapas Conceituais na Educação como Ferramenta MetaCognitiva**. Vitória: [s. n.], [200-]. Disponível em
<http://www.geografia.fflch.usp.br/posgraduacao/apoio/apoio_raffo/flg5052/aula_1/AplicacoesdeMapasconceituaisnaEducacao.pdf> Acesso em 06 jun. 2013.

GERHARDT, A. F. L. M. Uma visão sociocognitiva da avaliação em textos escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1181 – 1203, p. set./dez 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a06v2797.pdf>> Acesso em 14 jun. 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. P 200. Disponível em: <<http://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 04/03/2013.

GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 03, p. 603 – 622, jul/set 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/05.pdf>> Acesso em 17 ago. 2012.

GORNI, D. A. P.; SANTOS, A. F. dos. Das séries aos ciclos de estudos: o desafio da (des) continuidade. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 65, p. 675 – 694, out./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n65/v17n65a7.pdf>> Acesso 25 jan. 2013.

GUERRA, G. K. de S.; MACHADO, L. B. Representações sociais de avaliação processual construídas por professoras, **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 71, p. 363 – 380, abr/jun 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a08v19n71.pdf>> Acesso em 22 fev. 2013.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1337 – 1354, out/dez 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>> Acesso 27 jan. 2013.

KAGAN, S. L. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudos brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 41, n. 142, p. 56 – 67, jan/abr 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a04.pdf>> Acesso em 05 jan. 2013.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Uma nova maneira de avaliar as competências escritoras na redação do ENEM. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 65, p. 585 – 598, out./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n65/v17n65a2.pdf>> Acesso em 02 fev. 2013.

LEITE, S. A. da S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 62, p. 109 – 134,

jan./mar/2009. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf>> Acesso em 22 out. 2012.

LETICHEVSKY, A. C.; VELLASCO, M. M. B. R.; TANSCHKEIT, R.; SOUZA R. C. La categoría precisión en la Meta – evaluación: aspectos prácticos y teóricos en un nuevo enfoque. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 47, p. 255 – 68, abr./jun. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a08.pdf>> Acesso em 26 fev 2013.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade na políticas de currículo: o caso ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 26, n. 01, p.89 – 110, abr. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>> Acesso em 10 dez. 2012.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. In _____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996. Cap. II, p.17 – 27.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In _____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996. Cap. II, p.27 – 47.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 40, n. 140, p. 561 – 585, maio/ago 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf>> Acesso em 25 out. 2012.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 74, p. 9 – 26, jan/mar 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n74/a02v20n74.pdf>> Acesso em 12 dez. 2012.

MATTOS, C. L. G. de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e pesquisa**, São Paulo, vol. 31, n. 02, p. 215 – 228, maio/ago. 2005.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a05v31n2>> Acesso em 28 maio 2013.

MELLO, L. R. **A Educação infantil na produção científica**: conveniamento, financiamento e qualidade. 2012. 127 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2011.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 76, p. 587 – 606, jul/set 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/09.pdf>> Acesso em 02. Jan 2013.

MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 807 – 838, jul/set 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a11v32n116.pdf>> Acesso em 05 jan. 2013.

MYERS, R. Em busca da qualidade educacional na pré – escola: uma experiência mexicana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 41, n. 142, p. 100 – 115, jan/abr 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a06.pdf>> Acesso em 06 jan. 2013.

NASCIMENTO, P. A. M. M. Desempenho escolar e gastos municipais por aluno em educação: relação observada em municípios baianos para o ano 2000. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 56, p. 393 – 412, jul./set. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n56/a06v1556.pdf>> Acesso em 25 maio 2013.

OLIVEIRA, J. B. A. e. Avaliação em alfabetização. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 48, p. 375 – 282, jul./set. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27556.pdf>> Acesso em 25 nov. 2012.

PARRO, A. L. G. Gestão da escola. Qualidade do ensino e avaliação externa: desafios na e da escola. **Revista Paulista de Educação**, Bauru, vol. 1, n.1, p. 30 – 40, 2012. Disponível em

<<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/rpe/arquivos/arquivos/Artigo1.pdf>> Acesso em 15 jun. 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 184.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 09 – 27, jul. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>> Acesso em 28 out. 2012.

PORTILHO, E. M. L.; ALMEIDA, S. do C. D. de. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no ensino médio. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 60, p. 469 – 488, jul./set. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a09.pdf>> Acesso em 02 maio 2013.

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

REIFSCHNEIDER, M. B. Considerações sobre avaliação de desempenho. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 58, p. 47 – 58, jan./mar. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a04v1658.pdf>> Acesso em 25 out. 2012.

RIANI, J. L. R.; SILVA, V. C. da; SOARES, T. F. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 03, p. 623 – 636, jul/set 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/06.pdf>> Acesso em 09 abr. 2013.

RIBEIRO, V. M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 27, n. 02, p. 283 – 300, jul./dez. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a07v27n2.pdf>> Acesso em 13 maio 2013.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. de. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 40, n. 141, p.823 –

847, set/dez 2010. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a08.pdf>. Acesso em 05 jan. 2013.

SÁ, V. A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 62, p. 87 – 108, jan./mar. 2009. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>> Acesso em 12 nov. 2012.

SANTOS, E. G.; SADALA, M. G. S.; BORGES, S. X. A. Avaliação Institucional: por que os atores silenciam, **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 37, n. 2, p. 551 – 568, mai/ago 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/12.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2013.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 195 – 205, abr/jun 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n40/a13.pdf>> Acesso em 02 fev. 2013.

SANTOS, L. L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 346 – 367, set. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12936.pdf>> Acesso em 05 abr. 2012.

SANTOS, S. M. O. dos. Teorização dos docentes sobre a avaliação em artes plásticas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 45, p. 981 – 994, out./dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a05.pdf>> Acesso 25 jun. 2013.

SÃO PAULO. Deliberação n. 09, de 1997. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

Disponível em

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorE_indicacao08_97_d_eliberacao09_97.pdf> Acesso em 30 maio. 2013.

SÃO PAULO. Lei complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/LEICOMP1078_08.HTM> Acesso em 16 jun. 2013.

SILVA, I. M. da. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. **Ensaio**. Rio de Janeiro, vol. 18, n. 66, p. 49 – 69, jan/mar 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n66/a04v1866.pdf>> Acesso 22 mar. 2013.

SOARES, J. F. melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 130, p. 135 – 160, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/07.pdf>> Acesso em 22 mar. 2013.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 50, p. 107 – 126, jan./mar. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410.pdf> Acesso em 06 fev. 2013.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados – Revista de ciências sociais**, Rio de Janeiro, vol. 49, n. 03, p. 615 – 481, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v49n3/a07v49n3.pdf>> Acesso em 22 mar. 2013.

SOARES, S. S. D.; NASCIMENTO, P. A. M. M. Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no PISA. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 42, n. 145, p. 68 – 87, jan/abri 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/06.pdf>> Acesso em 05 jan. 2013.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, vol. 14, n. 2, p. 3313 – 336, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>> Acesso em: 13/03/2013.

SORDI, M. R. L. de. Implicações ético – epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 485 – 510, abr/jun 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a09v33n119.pdf>> Acesso em 13 mar. 2013.

SOUSA, S. M. Z. L. de. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175 -190, jul. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>> Acesso em 28 out. 2012.

SOUSA, S. Z. de; ARCAS, P. H Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro – SP, vol. 20, n. 35, p. 181 – 199, jul/dez 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4091/3298>> Acesso em: 20/08/2012.

SOUSA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 40, n. 141, p. 793 – 822, set/dez 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>> Acesso em 21 mar. 2013.

SOUSA, M. Z. L. de. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Summus editorial, 1997. p. 154.

SOUSA, S. Z. de. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175 – 190, jul 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>> Acesso em: 21/08/2012.

SOUZA, A. de M. e. Determinantes da aprendizagem em escolas municipais. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 49, p. 413 – 434, out./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29239.pdf>> Acesso em 28 out. 2012.

SOUZA FILHO, E. de; INSFRÁN. F.; MAGALHÃES, A. P.; ROSAS, D. Avaliação de escolas públicas através de desenhos: um estudo comparativo de três escolas da cidade do Rio de Janeiro. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 67, p. 325 – 344, abr/jun 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a08v1867.pdf>> Acesso em 4 abr. 2013.

SOUZA, S. Z. L. de.; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873 – 895, set. 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>> Acesso em 30 mar. 2013.

SOUZA, N. A. de; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 36, n. 03, p. 795 – 810, set/dez 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a10.pdf>> Acesso em 05 fev. 2013.

SZTAJN, P.; BONAMINO, A.; FRANCO, C. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p.11 – 39, mar. 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16828.pdf>> Acesso em 21.mar. 2013.

VIÉGAS, L. S.; SOUZA, M. P. R. Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 02, p. 499 – 514, abr/jun 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a15v38n2.pdf>> Acesso em 25 mar. 2013.

VIEIRA, V. A. M. de A.; SFORNI, M. S. de F. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 45 – 58, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/03.pdf>> Acesso em 25 nov. 2012.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2004. P. 191. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WERLE, F. O. B. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino, **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 19, nº 73, p. 769 – 792, out/dez 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2012.

WERLE, F. O. B.; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C. de. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os sistemas municipais de ensino. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 64, p. 397 – 420, jul./set. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a02.pdf>> Acesso em 03 fev. 2013.

ZAMBON, M. P.; DE ROSE, T. M. S. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 04, p. 965 – 980, out/dez 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/12.pdf>> Acesso em 10 mar. 2013.

SÍTIOS ELETRÔNICOS.

http://scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&lng=pt&nrm=iso

http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0101-7330/lng_pt

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-9702&lng=pt&nrm=iso

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-4698&lng=pt

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4060&lng=pt&nrm=iso

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4036&lng=pt&nrm=iso

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-7307&lng=pt&nrm=iso

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4786688Z4>

http://educacao.uniso.br/corpo_docente/prof_sobrinho.asp

<http://www.futuroeventos.com.br/educar/palestrante/charles-hadji/>

<http://www.jussarahoffmann.com.br/site/curriculo.asp?m=1>

<https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=E7A0AF7D60AE>

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4788656U8>

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=78&doc=7636&mid=2>

<http://www.infoescola.com/biografias/philippe-perrenoud/>

<https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=57A0B1D90395>

http://www.redebh.com.br/cariboost_files/EJA_20Especial.pdf

http://www.fordfoundation.org/pdfs/library/Os_40_Anos_da_Funda%C3%A7%C3%A3o_Ford_no_Brasil.pdf

<http://www.zoominfo.com/p/George-Madaus/1671998>

APÊNDICE

REFERÊNCIAS – ARTIGOS SELECIONADOS

Cadernos de Pesquisa:

ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 134, p. 413 – 440, maio/ago. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0838134.pdf>> Acesso em 28 out. 2013.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça – capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 130, p. 161 – 180, jan./abr. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf>> Acesso em 22 mar. 2013.

BARRETO, E. S. de S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 42, n. 147, p. 738 – 753, set/dez 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/05.pdf>> Acesso em 28 out. 2012.

BARRETTO, E. S de S.; PINTO, R. P.; MARTINS, A. M.; DURAN, M. C.G. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 49 – 88, Nov 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a03n114.pdf>> Acesso em 28 out. 2012.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 36, n. 128, p. 377 – 401, maio/ago. 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>> Acesso em 25 mar. 2013.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 41, n. 142, p. 20 – 54, jan/abr 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>> Acesso em 09 fev. 2013.

CARVALHO, M. P. de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 39, n. 138, p. 837 – 866, set./dez. 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a08.pdf>> Acesso em 22 abr. 2013.

CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 130, p. 181 – 208, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/09.pdf>> Acesso em 12 dez. 2013.

FERNANDES, C. de O. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, n. 124, p. 57 – 82, jan./abr. 2005.

Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0535124.pdf>> Acesso em 05 jan. 2013.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 123, p. 663 – 689, set./dez. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf>> Acesso em 20 nov. 2012.

KAGAN, S. L. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudos brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 41, n. 142, p. 56 – 67, jan/abr 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a04.pdf>> Acesso em 05 jan. 2013.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 40, n. 140, p. 561 – 585, maio/ago 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf>> Acesso em 25 out. 2012.

MYERS, R. Em busca da qualidade educacional na pré – escola: uma experiência mexicana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 41, n. 142, p. 100 – 115, jan/abr 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a06.pdf>> Acesso em 06 jan. 2013.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 09 – 27, jul. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>> Acesso em 28 out. 2012.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. de. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 40, n. 141, p.823 – 847, set/dez 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a08.pdf>> Acesso em 05 jan. 2013.

SOARES, J. F. melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 130, p. 135 – 160, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/07.pdf>> Acesso em 22 mar. 2013.

SOARES, S. S. D.; NASCIMENTO, P. A. M. M. Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no PISA. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 42, n. 145, p. 68 – 87, jan/abri 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/06.pdf>> Acesso em 05 jan. 2013.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175 -190, jul. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>> Acesso em 28 out. 2012.

SOUSA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 40, n. 141, p. 793 – 822, set/dez 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>> Acesso em 21 mar. 2013.

SZTAJN, P.; BONAMINO, A.; FRANCO, C. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p.11 – 39, mar. 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16828.pdf>> Acesso em 21.mar. 2013.

Dados:

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados – Revista de ciências sociais**, Rio de Janeiro, vol. 49, n. 03, p. 615 – 481, 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/dados/v49n3/a07v49n3.pdf>> Acesso em 22 mar. 2013

Educação e Sociedade:

ABICALIL, C. A. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 253 – 274, set. 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12932.pdf>> Acesso em 22 mar. 2013.

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 471 – 484. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>> Acesso 11 abr. 2013.

BARRETTO, E. S. de S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 75, ago. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a05.pdf>> Acesso em 22 mar. 2013.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91 – 113, dez. 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13933.pdf>> Acesso em 28 out. 2013.

FERNANDES, D. Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos de Portugal. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 275 – 296, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1429102.pdf>> Acesso em 20 abr. 2013.

FERRÃO, M. E. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 455 – 469, abr/jun 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a07v33n119.pdf>> Acesso em 22 abr. 2013.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501 – 521, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a11v2899.pdf>> Acesso em 13 abr. 2013.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 299 – 325, set. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>> Acesso em 21 ago. 2012.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior das escolas e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 965 – 987, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>> Acesso em 22 abr. 2013.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379 – 404, abr/jun 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>> Acesso em 12 ago. 2012.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra – regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911 – 933, out. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>> Acesso em 28 out. 2012.

GERHARDT, A. F. L. M. Uma visão sociocognitiva da avaliação em textos escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1181 – 1203, p. set./dez 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a06v2797.pdf>> Acesso em 14 jun. 2013.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1337 – 1354, out/dez 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>> Acesso 27 jan. 2013.

MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 807 – 838, jul/set 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a11v32n116.pdf>> Acesso em 05 jan. 2013.

SANTOS, L. L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 346 – 367, set. 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12936.pdf>> Acesso em 05 abr. 2012.

SORDI, M. R. L. de. Implicações ético – epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 119, p. 485 – 510, abr/jun 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a09v33n119.pdf>> Acesso em 13 mar. 2013.

SOUZA, S. Z. L. de.; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873 – 895, set. 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>> Acesso em 30 mar. 2013.

Educação e Pesquisa:

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.

Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 28, n. 01, p. 77 – 89 jan./jun. 2002.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>> Acesso em 15 nov. 2012.

AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 03, p. 695 – 709, jul/set 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/11.pdf>> Acesso em 05 mar. 2013.

BAUER, A. Formação continuada de professores e resultados dos alunos no

SARESP: propostas e realizações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 04, p. 809 – 824, dez 2011. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a09v37n4.pdf>> Acesso em 05 maio. 2013

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 02, p. 373 – 388, abr/jun 2012. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>> Acesso em 03 mar. 2013.

CAMPOS, M. M.; BHERING, E.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. A.;

VALLE, R.; UNBEHAUM, S. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 01, p. 14 – 33, jan/abr 2011. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a02.pdf>> Acesso em 22 mar. 2013.

CARVALHO, G. F. da S.; MACEDO, M do S. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 03, p. 549 – 564, set/dez 2011. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a07v37n3.pdf>> Acesso em 2 fev. 2013.

DALTO, J. O.; BURIASCO, R. L. C. de. Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 35, n. 03, p. 449 – 461, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/03.pdf>> Acesso em

03 set. 2012.

FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo Português.

Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 33, n. 03, p. 581 – 600, set./dez 2007.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>> Acesso em 05 maio 2013.

GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Província Brasil. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, vol. 38, n. 03, p. 603 – 622, jul/set 2012. Disponível em

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/05.pdf>> Acesso em 17 ago. 2012.

MATTOS, C. L. G. de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar.

Educação e pesquisa, São Paulo, vol. 31, n. 02, p. 215 – 228, maio/ago. 2005.

Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a05v31n2>> Acesso em 28 maio 2013.

RIANI, J. L. R.; SILVA, V. C. da; SOARES, T. F. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 38, n. 03, p. 623 – 636, jul/set 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/06.pdf>> Acesso em 9 abr. 2013.

RIBEIRO, V. M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 27, n. 02, p. 283 – 300, jul./dez. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a07v27n2.pdf>> Acesso em 13 maio 2013.

SOUZA, N. A. de; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 36, n. 03, p. 795 – 810, set/dez 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a10.pdf>> Acesso em 05 fev. 2013.

VIÉGAS, L. S.; SOUZA, M. P. R. Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 38, n. 02, p. 499 – 514, abr/jun 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a15v38n2.pdf>> Acesso em 25 mar. 2013.

ZAMBON, M. P.; DE ROSE, T. M. S. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 38, n. 04, p. 965 – 980, out/dez 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/12.pdf>> Acesso em 10 mar. 2013.

Educação em Revista:

BAUER, A. É possível relacionar formação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 28, n. 02, p. 61 – 82, jun. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a04v28n2.pdf>> Acesso em 6 jan. 2013.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educação em revista*, Belo Horizonte, vol. 25, n. 02, p. 223 – 240, ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf>> Acesso em 30 mar. 2013.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade na políticas de currículo: o caso ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 26, n. 01, p.89 – 110, abr. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>> Acesso em 10 dez. 2012.

SOUZA, N. A. de; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais: estratégia de ensino aprendizagem e ferramenta avaliativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 26, n. 03, p. 195 – 218, dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a10.pdf>> Acesso em 6 nov. 2012.

Educar em Revista:

ANDRIOLA, W. B. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de escolas públicas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 141 – 158, out/dez 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a11.pdf>> Acesso em 12 ago. 2012.

BETTI, M. Imagens em avalia – ação: uma pesquisa – ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de educação física. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 02, p. 137 – 152, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/08.pdf>> Acesso em 12 nov. 2013.

CERLETTI, A. La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 53 – 68, out/dez 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a05.pdf>> Acesso em 8 dez. 2012.

FERREIRA, C. A. Práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico de Portugal. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 37, p. 211 – 239, maio/ago 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a13n37.pdf>> Acesso em 10 fev. 2013.

FREITAS, D. N. T. de. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988 – 2007). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 31, p. 33 – 51, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a04>> Acesso em 28 abr. 2013.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 40, p. 195 – 205, abr/jun 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n40/a13.pdf>> Acesso em 02 fev. 2013.

VIEIRA, V. A. M. de A.; SFORNI, M. S. de F. Avaliação da aprendizagem conceitual. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 02, p. 45 – 58, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/03.pdf>> Acesso em 25 nov. 2012.

Ensaio:

BORGES, R. M.; CALDERÓN, A. I. Avaliação educacional: o estado do conhecimento da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1993 - 2008). *Ensaio*, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 70, p. 42 – 56, jan/mar 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a04.pdf>> Acesso em 15 jan. 2013.

CARVALHO, C. P. de; FELIPE, L. H. L.; MANDELERT, D. Uso de dados de avaliação para escolha de escolas para um Survey: desafios para a imaginação e o rigor metodológico. *Ensaio*, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 70, p. 127 – 148, jan/mar 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a08.pdf>> Acesso 25 jan. 2013.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio*, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 59, p. abr./jun. 2008.

Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf> > Acesso em 22 dez. 2013.

DANNEMANN, A. G.; FIRME, T. P.; LETICHEVSKY, A. C. Setting up the Brazilian evaluation network: a challenging work with no boundaries. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 49, p. 515 – 533, out./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29246.pdf>> Acesso em 02 jan. 2013.

ELLIOT, L. G. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 73, p. 941 – 964, out/dez 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/11.pdf>> Acesso em 22 maio 2013.

FIRME, T. P.; STONE, V.; LETICHEVSKY, A. C.; DANNEMANN, A. G. Capturing the meaning of context for a meaningful evaluation. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 69, p. 873 – 886, out/dez 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a12.pdf>> Acesso em 18 nov. 2012.

FIRME, T. P.; LETICHEVSKY, A. C.; DANNEMANN, A. G.; STONE, V. Evaluation culture and evaluation policy as guides to practice: reflections on the Brazilian experience. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 62, p. 169 – 180, jan./mar. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a09v1762.pdf>> Acesso em 15 nov. 2012.

FRANCO, C.; BROOK, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 61, p. 625 -638. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a08.pdf>>Acesso em 26 set. 2012.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 60, p. 323 – 336, jul./set. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a02.pdf>> Acesso em 13 dez. 2012.

GORNI, D. A. P.; SANTOS, A. F. dos. Das séries aos ciclos de estudos: o desafio da (des) continuidade. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 65, p. 675 – 694, out./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n65/v17n65a7.pdf>> Acesso 25 jan. 2013.

GUERRA, G. K. de S.; MACHADO, L. B. Representações sociais de avaliação processual construídas por professoras, **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 71, p. 363 – 380, abr/jun 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a08v19n71.pdf>> Acesso em 22 fev. 2013.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Uma nova maneira de avaliar as competências escritoras na redação do ENEM. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 65, p. 585 – 598, out./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n65/v17n65a2.pdf>> Acesso em 02 fev. 2013.

LEITE, S. A. da S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 62, p. 109 – 134,

jan./mar/2009. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf>> Acesso em 22 out. 2012.

LETICHEVSKY, A. C.; VELLASCO, M. M. B. R.; TANSCHKEIT, R.; SOUZA R. C. La categoría precisión en la Meta – evaluación: aspectos prácticos y teóricos en un nuevo enfoque. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 47, p. 255 – 68, abr./jun. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a08.pdf>> Acesso em 26 fev 2013.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 74, p. 9 – 26, jan/mar 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n74/a02v20n74.pdf>> Acesso em 12 dez. 2012.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 76, p. 587 – 606, jul/set 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/09.pdf>> Acesso em 02. Jan 2013.

NASCIMENTO, P. A. M. M. Desempenho escolar e gastos municipais por aluno em educação: relação observada em municípios baianos para o ano 2000. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 56, p. 393 – 412, jul./set. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n56/a06v1556.pdf>> Acesso em 25 maio 2013.

OLIVEIRA, J. B. A. e. Avaliação em alfabetização. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 48, p. 375 – 282, jul./set. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27556.pdf>> Acesso em 25 nov. 2012.

PORTILHO, E. M. L.; ALMEIDA, S. do C. D. de. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no ensino médio. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 60, p. 469 – 488, jul./set. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n60/v16n60a09.pdf>> Acesso em 02 maio 2013.

REIFSCHNEIDER, M. B. Considerações sobre avaliação de desempenho. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 58, p. 47 – 58, jan./mar. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a04v1658.pdf>> Acesso em 25 out. 2012.

SÁ, V. A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 62, p. 87 – 108, jan./mar. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>> Acesso em 12 nov. 2012.

SANTOS, S. M. O. dos. Teorização dos docentes sobre a avaliação em artes plásticas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 45, p. 981 – 994, out./dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a05.pdf>> Acesso 25 jun. 2013.

SILVA, I. M. da. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. **Ensaio**. Rio de Janeiro, vol. 18, n. 66, p. 49 – 69, jan/mar 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n66/a04v1866.pdf>> Acesso 22 mar. 2013.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. de. Nível socioeconômico, qualidade e eqüidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 50, p. 107 – 126, jan./mar. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410.pdf> Acesso em 06 fev. 2013.

SOUZA, A. de M. e. Determinantes da aprendizagem em escolas municipais. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 49, p. 413 – 434, out./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29239.pdf>> Acesso em 28 out. 2012.

SOUZA FILHO, E. de; INSFRÁN, F.; MAGALHÃES, A. P.; ROSAS, D. Avaliação de escolas públicas através de desenhos: um estudo comparativo de três escolas da cidade do Rio de Janeiro. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 67, p. 325 – 344, abr/jun 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a08v1867.pdf>> Acesso em 4 abr. 2013.

WERLE, F. O. B. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino, **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 19, nº 73, p. 769 – 792, out/dez 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2012.

WERLE, F. O. B.; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C. de. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os sistemas municipais de ensino. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 64, p. 397 – 420, jul./set. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a02.pdf>> Acesso em 03 fev. 2013.

Pró – Posições:

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pró – Posições**, Campinas, vol. 21, n. 3, p. 193 – 218, set/dez 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a12.pdf>> Acesso em 22 jan. 2011.

ANEXO 1

Consulta por Classificação / Área Avaliação

ISSN	TÍTULO	ESTRATO	ÁREA DE AVALIAÇÃO	STATUS
1981-5794	Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0161-7761	Anthropology & Education Quarterly	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1678-5320	ARS (São Paulo)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1414-4077	Avaliação (UNICAMP)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0210-5934	Bordon: revista de pedagogia	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0100-1574	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0145-2134	Child Abuse & Neglect	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1516-7313	Ciência e Educação (UNESP. Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0360-1315	Computers and Education	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1134-3478	Comunicar (Huelva)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1989-3293	Comunicar (Huelva. Internet)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0010-8146	Convergence (Toronto)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1354-067X	Culture & Psychology	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0362-6784	Curriculum Inquiry	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0011-5258	Dados (Rio de Janeiro. Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0950-1991	Development (Cambridge)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1076-9242	Dyslexia (Chichester, England. Print)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1082-3301	Early Childhood Education Journal	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0102-4698	Educação em Revista (UFMG. Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1517-9702	Educação e Pesquisa (USP. Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0101-7330	Educação & Sociedade (Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0104-4060	Educar em Revista (Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0965-0792	Educational Action Research	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização

ISSN	TÍTULO	ESTRATO	ÁREA DE AVALIAÇÃO	STATUS
0104-4036	Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1809-4465	Ensaio (Rio de Janeiro. Online)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0212-4521	Enseñanza de las Ciencias	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1469-5871	Environmental Education Research (Online)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0185-4186	Estudios Sociológicos	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1518-0158	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1474-9041	European Educational Research Journal	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0228-0671	For the Learning of Mathematics	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1233-1821	Foundations of Science (Print)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0016-7185	Geoforum	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1476-7724	Globalisation, Societies and Education (Print)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0104-5970	História, Ciências, Saúde-Manguinhos (Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0167-9457	Human Movement Science (Print)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1522-7227	Infant and Child Development (Print)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1130-8656	Innovación Educativa	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1367-0050	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0883-0355	International Journal of Educational Research	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1571-0068	International Journal of Science and Mathematical Education	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0950-0693	International Journal of Science Education	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0147-5479	International Labor and Working Class History	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0020-8566	International Review of Education	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0021-8251	Journal for Research in Mathematics Education	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0021-8855	Journal of Applied Behavior Analysis	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0021-9010	Journal of Applied Psychology	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização

ISSN	TÍTULO	ESTRATO	ÁREA DE AVALIAÇÃO	STATUS
1053-0819	Journal of Behavioral Education	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0022-0272	Journal of Curriculum Studies (Print)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1076-9986	Journal of Educational and Behavioral Statistics	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1386-4416	Journal of Mathematics Teacher Education	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0022-4308	Journal of Research in Science Teaching (Print)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0022-5002	Journal of the Experimental Analysis of Behavior	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1567-6617	L1 Educational Studies in Languages and Literature	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0898-5898	Linguistics and Education	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1983-6821	Machado de Assis em Linha	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1648-939X	Natural Science Education	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0030-9273	Pädagogische Rundschau	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0030-9230	Paedagogica Historica (Imprimé)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1554-480X	Pedagogies (Mahwah, N.J.)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1478-2103	Policy Futures in Education (Online)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1057-1515	Portuguese Studies Review	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1822-7864	Problems of Education in the Twenty First Century	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0103-7307	Pró-Posições (UNICAMP. Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1980-6248	Pró-Posições (UNICAMP. Online)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0102-7972	Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS. Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1353-8322	Quality in Higher Education	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0034-0553	Reading Research Quarterly	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0988-1824	Recherche et Formation (Paris. 1987)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1462-3943	Reflective Practice (Print)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1464-7893	Research in Dance Education (Print)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização

ISSN	TÍTULO	ESTRATO	ÁREA DE AVALIAÇÃO	STATUS
0157-244X	Research in Science Education	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0102-6909	Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1413-2478	Revista Brasileira de Educação (Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0102-0188	Revista Brasileira de História (Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1678-1805	Revista da ABRALIN	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0034-8309	Revista de História (USP)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0020-3874	Revista do Instituto de Estudos Brasileiros	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0926-7220	Science & Education (Dordrecht)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
2077-2327	Science Education International (Online)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0036-8326	Science Education (Salem, Mass. Print)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0786-3012	Science Studies (Tampere)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1046-8781	Simulation & Gaming	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0039-3746	Studies in Philosophy and Education	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0742-051X	Teaching and Teacher Education	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1413-7704	Tempo. Revista do Departamento de História da UFF	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0002-7162	The Annals of the American Academy of Political and Social Science	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1740-5629	The European Journal of Developmental Psychology (Print)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0033-2933	The Psychological Record	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
0104-8775	Varia História (UFMG. Impresso)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização
1863-9690	ZDM (Berlin. Print)	A1	EDUCAÇÃO	Em Atualização