

OS PORTFÓLIOS NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL – INSTRUMENTO FORMATIVO E REFLEXIVO OU DE CONTROLE/BUROCRÁTICO?

Maria Cecília Cerminaro (Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus
Araraquara)

Sônia Maria Duarte Grego (Universidade Estadual Paulista – Unesp –
Campus Araraquara)

Eixo Temático: Políticas e Gestão Educacional

A avaliação no contexto das políticas públicas educacionais

A partir da última década de 80 desencadeou-se no Brasil um processo de redefinição do papel do Estado na gestão das políticas educacionais, as quais se centram, sobretudo, em iniciativas de avaliação direcionadas aos diversos níveis de ensino. Dessa forma, a avaliação vem ocupando lugar central nas políticas educacionais em curso em nosso país, constituindo-se, de acordo com Sousa (2003), em um dos elementos estruturantes de sua concretização.

A perspectiva neoliberal, pautada na lógica mercantilista no campo econômico e no redirecionamento do papel do Estado na economia, tem apontado novos modos de organização e ofertas de serviços sociais, dentre eles, educacionais. A avaliação, como centro das novas políticas educacionais que vêm se implementando sob esta perspectiva, tem grande potencial para concretizar a transformação do papel do Estado na gestão da educação pública, quer seja o de legislar e avaliar.

Esse movimento de redefinição do papel do Estado possibilita-nos a explicitação de princípios que têm norteado as iniciativas de avaliação educacional em nosso país que se pautam, sobretudo, em propostas e práticas não mais focadas na avaliação da aprendizagem e do aluno, mas sim na avaliação do desempenho docente, avaliação de curso, institucional, avaliação do sistema educacional, abrangendo todos os níveis de ensino (Sousa, 2003). Afonso (1998) utiliza a expressão “Estado avaliador” em referência a este movimento de redefinição do Estado.

A avaliação educacional, impulsionada pelas políticas públicas neoliberais, está, de acordo com Freitas (2004) na ordem do dia. Esse

mesmo autor, a respeito dos anos 90 nos diz:

(...) descontado o nível socioeconômico, o que restava era percebido como sendo de responsabilidade da escola e de seus recursos pedagógicos. Bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa. Este tem sido o cotidiano dos sistemas educativos sob o impacto das políticas públicas mais recentes. (...) A filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas. No plano federal, assistimos, desalentados, à manutenção destas teses ainda hoje.
(Freitas, 2004, p.51)

No estado de São Paulo, estas políticas públicas neoliberais se fazem sentir mais fortemente, a partir de 1995, com o governo Mário Covas. As questões da política educacional passam a girar em torno de dois eixos principais: a ineficácia e ineficiência do sistema e, as medidas mais marcantes desse governo, de acordo com Garita (1999) se fizeram sentir justamente na área da avaliação, englobando a avaliação do rendimento escolar dos alunos e do sistema escolar, incluindo a avaliação de seus recursos humanos. Dentre as principais mudanças introduzidas podemos destacar a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP (resolução SE 27/96), o Projeto Reforço e Recuperação de alunos (resolução SE 49/96), o Projeto Classes de Aceleração (Parecer CEE 170/96), os Estudos de Recuperação e Avaliação nas Férias Escolares (Resolução SE 183/96) e o Regime de Progressão Continuada no ensino fundamental (Deliberação CEE 9/97).

No atual governo Serra podemos notar que a centralidade em torno das questões da avaliação educacional permanece. A preocupação com a questão da qualidade e o desempenho insatisfatório evidenciado pelos resultados das avaliações externas (SARESP, SAEB) faz com que estas políticas, centradas nos resultados, voltem sua atenção fortemente para a avaliação. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp. Este índice de educação é baseado na avaliação dos alunos (Saresp) e do fluxo escolar em cada nível de ensino das escolas, ou seja, para atingir a meta do Idesp é preciso melhorar a avaliação dos alunos e o tempo para a conclusão do ciclo. A criação do “Dia do SARESP e do IDESP”, um dia em que as escolas

estaduais param com o objetivo de definir melhorais e discussões internas, estudando o dia a dia para a melhoria da aprendizagem dos alunos, com o intuito de atingir as metas estipuladas no começo do ano, também evidencia a preocupação central do governo em torno das questões de avaliação.

Não nos deteremos aqui a estender a discussão acerca das medidas e dos atos legais centrados na questão da avaliação, que caracterizam os últimos governos no estado de São Paulo, no entanto, sua análise nos permite evidenciar avanços significativos na maneira de se conceber e tratar a avaliação na educação fundamental, ao nível do discurso político e da legislação, os avanços se fazem sentir na adoção explícita de uma concepção de avaliação com função formativa e diagnóstica, fundamentada em uma abordagem construtivista.

A este respeito podemos citar o parecer CNE/CEB no 4/2008 que trata sobre a orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, ao referir-se à avaliação dispõe:

9 – A **avaliação**, tanto no **primeiro ano** do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no **segundo e no terceiro anos**, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns **princípios essenciais**:

9.1 – A **avaliação** tem de assumir forma **processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica**;

9.2 – A avaliação nesses três anos iniciais **não** pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os **resultados finais** traduzidos em **notas ou conceitos**;

9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, **não** pode ser adotada como mera **verificação de conhecimentos** visando ao **caráter classificatório**;

9.4 – É indispensável a **elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente** sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

9.5 – A **avaliação**, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário

à **construção de conhecimentos** pelas crianças no processo de **alfabetização**. (parecer CNE/CEB 04/04, p. 2).

Em função desta política os portfólios, como um instrumento de avaliação, vem sendo adotados nas escolas de ensino fundamental a partir das orientações da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação que dispõe:

O uso de *portfólios*, por exemplo, pode ser útil para que os estudantes, sob orientação dos professores, possam analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender, ou seja, possam visualizar seus próprios percursos e explicitar para os professores suas estratégias de aprendizagem e suas concepções sobre os objetos de ensino.

Tal prática é especialmente relevante por propiciar a idéia de que não cabe apenas ao professor avaliar o processo de aprendizagem e de ensino. Tal concepção é contrária às orientações dadas em uma perspectiva tradicional, com seus fins excludentes de classificar e selecionar estudantes aptos e não-aptos, que sempre foi promotora de heteronomia: como só o professor julgava os produtos do estudante, esse último introjetava a idéia de que era incapaz de avaliar o que fazia, pois só o adulto-professor sabia o certo. Se queremos que crianças e adolescentes sejam cada vez mais autônomos, precisamos promover, no cotidiano, situações em que os estudantes reflitam, eles próprios, sobre seus saberes e atitudes, vivenciando uma avaliação contínua e formativa da trajetória de sua aprendizagem. (Beauchamp *et al*, 2007, p.103)

Os portfólios como estratégia de formação

Durante décadas a avaliação constituiu-se por um instrumento ameaçador e autoritário, contudo, nos dias atuais, novas perspectivas surgem e este cenário começa a se modificar. Nos últimos tempos, sobretudo na última década, uma série de mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem vem ocorrendo, resultando importantes repercussões no campo das práticas avaliativas. Algumas propostas surgem com um caráter inovador e voltam sua atenção para o processo de ensino-aprendizagem como um todo, dessa forma, trabalhar com avaliação é importante no sentido de que a entendamos vinculada a uma prática educacional mobilizadora para pais, alunos e professores.

A alternativa a esta concepção pode estar numa avaliação que, em detrimento a medir ou julgar, se preocupe em formar melhor. Ou melhor, que agreguem à medição, primeira etapa da avaliação, algum outro sentido de modo a produzir efeitos educativos. O conceito de avaliação formativa implica a defesa de que se passe a valorizar outras esferas importantes do processo de ensino-aprendizagem, como a relação de parceria autônoma entre aluno e professor na construção do conhecimento e, dessa forma, se deixa de priorizar o único aspecto considerado pela avaliação somativa tradicional: a atribuição de um “juízo de valor” ao conhecimento do aluno. Por

meio de um acompanhamento contínuo e diferenciado, através da avaliação formativa, pretende-se considerar o processo de aprendizado do estudante em sua forma plena e, além disso, permitir que o próprio professor aprimore continuamente suas estratégias de ensino de modo a que venham a ser geradoras de aprendizagens (Villas-Boas, 2004).

Neste contexto, a avaliação formativa surge como uma proposta de avaliação que não tem como objetivo selecionar ou classificar fundamenta-se, ao contrário, nos processos de aprendizagem que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Este enfoque tem um princípio fundamental: deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação ao processo ensino-aprendizagem como um todo. De acordo com Villas Boas (2004), é um tipo de avaliação que, fugindo às formas tradicionais de avaliação que visam, sobretudo, à aprovação e reprovação, a avaliação formativa promove a aprendizagem do aluno e do professor, assim como o desenvolvimento da escola. Este tipo de avaliação é encarado como grande aliado dos atores envolvidos no processo onde, avaliação e aprendizagem caminham de mãos dadas, em mútua colaboração. Neste tipo de avaliação o trabalho pedagógico de toda escola e o da sala de aula também é avaliado, com o propósito de verificar o desenvolvimento.

Neste contexto de mudanças nas concepções avaliativas e em seus pressupostos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, surge como proposta uma modalidade de avaliação advinda do campo da arte: o portfólio. De acordo com Sá - Chaves (2000) o uso do portfólio no meio educativo estadunidense adquiriu tão importante significado que levou a Association for Supervision and Curriculum a considerá-lo como uma das três metodologias de topo atualmente em uso naquele país.

Alarcão (2003) define os portfólios como um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso do estudante. Dessa forma, os portfólios representam uma maneira de se refletir sobre a aprendizagem. Não se trata de um “lugar” onde se coloca tudo que se fez durante o processo de aprendizagem como se fosse um repositório, mas sim serve para organizar o que se aprendeu e dar conta de como se aprendeu. O portfólio, dentro de uma aprendizagem contextualizada, favorece o pensamento complexo, que mostra o aprendido

e passa por toda a expressão visual e cognitiva. Dessa forma, não avalia a aprendizagem ou os seus resultados, sendo um instrumento de avaliação para a aprendizagem, o que significa que ele faz parte da aprendizagem dentro do aprender para tomar consciência, sendo um veículo para mostrar como o indivíduo aprende.

Percebendo a ação avaliativa em sua complexidade, Hoffmann (2002) aponta alguns pontos referenciais estabelecidos como indicadores de aprendizagem como, em primeiro lugar, o diálogo entre professor e aluno, necessário ao repensar das hipóteses, à reformulação de alternativas de solução. Por outro lado, dinamizam a reflexão do professor e professora sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos alunos/as. Portanto, é a partir da análise de situações vividas pelos professores e professoras no seu cotidiano, através da expressão e manifestação de suas dúvidas e análises, que podemos verificar a prática da avaliação formativa.

Referindo-se ao processo de avaliação formativa, Villas Boas (2005), sugere o uso do portfólio como um instrumento condizente e eficaz para a realização de tal avaliação, uma vez que, reúne as produções de alunos e professores para que, eles próprios e outras pessoas conheçam seus esforços, progressos e necessidades em uma determinada área. De acordo com a autora:

(...)o professor e o próprio aluno avaliam todas as atividades executadas durante um largo período de trabalho, levando em conta toda a trajetória percorrida. Não é uma avaliação classificatória nem punitiva. Analisa-se o progresso do aluno. Valorizam-se todas as suas produções: analisam-se as últimas comparando-as com as primeiras, de modo que se perceba o avanço obtido. Isso requer que a construção do portfólio se baseie em propósitos de cuja formulação o aluno participe, para que se desenvolva o sentido de 'pertencimento'. (Villas Boas, 2005, p.295).

A organização de um portfólio torna-se significativa pelas intenções de quem o organiza. Não há sentido em coletar trabalhos dos alunos e alunas somente como instrumento burocrático. Ele precisa constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, alusivos à progressão do estudante. Sua importância reside justamente em constituir-se como uma ferramenta de

aprendizagem que permite refletir sobre este processo, bem como desenvolver atitudes, habilidades e hábitos de reflexão crítica. Tratam-se de laboratórios nos quais os estudantes constroem significados a partir de sua experiência acumulada, contendo o trabalho que o aprendiz tem recopilado, refletido, selecionado e apresentado para mostrar o seu crescimento e sua mudança em um determinado período de tempo.

Sá – Chaves (2000) refere-se ao portfólio reflexivo como sendo um instrumento de diálogo entre educador e educando, que não são produzidos somente ao término do período para fins avaliativos. A autora também compreende o portfólio como sendo um instrumento de estimulação do pensamento reflexivo, facilitando oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem. O portfólio evidencia, ao mesmo tempo, tanto para educando quanto para educador, processos de auto-reflexão. Com isso ele possibilita o sucesso do estudante que, em tempo, pode transformar, mudar, (re) equacionar sua aprendizagem, em vez de simplesmente saber sobre ela, ao mesmo tempo em que permite ao professor repensar sua prática e suas condutas pedagógicas em vez de somente fazer algum juízo, avaliar ou classificar o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Ainda de acordo com Sá - Chaves (2000), o uso desta estratégia decorre de uma nova filosofia de formação, a qual também pressupõe uma nova filosofia de avaliação. Nesta, destacam-se, sobretudo, o reconhecimento da reflexão como um processo indispensável na formação, e esta última como sendo um processo contínuo e deliberado. O portfólio, neste contexto, possibilita ao aluno ter voz bem como aprender, no decorrer de sua auto-implicação no processo e na complexa e múltipla interação que a relação entre aprender e ensinar pressupõe. A avaliação, desta forma, é uma estratégia de formação continuada e em tempo útil para possibilitar aos formandos o reencaminhamento de seu processo de desenvolvimento.

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

avaliação que são, sobretudo, classificatórias, unilaterais, seletivas e excludentes, permitem-nos a reorganização do trabalho pedagógico escolar tendo em vistas a formação de cidadãos críticos e aptos à tomada de decisões. A proposta de sua utilização é inovadora vistas que procura eliminar o autoritarismo ainda presente na avaliação e na organização do trabalho pedagógico (Villas Boas, 2005).

Estas características do instrumento lhes permite ser fundamental para o trabalho com crianças e isso pode ser visto a partir dos documentos da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – os quais já citamos anteriormente.

Os avanços na maneira de se conceber e tratar a avaliação na educação fundamental, ao nível do discurso político e da legislação se fazem sentir nesta adoção explícita de uma concepção de avaliação com função formativa e diagnóstica, fundamentada em uma abordagem construtivista.

De acordo com Garita (1999, p.117), no entanto:

(...) a forma impositiva com que os procedimentos, embasados nessa nova concepção metodológica, foram implantados na rede pública, coloca em questão a existência de similar avanço na prática avaliativa das escolas, parecendo indicar uma tendência a uma desarticulação entre a avaliação legalmente proposta e a avaliação real efetivada.

A este mesmo respeito Freitas (2004) nos fala:

No cenário dos anos de 1990, era de se esperar que alterações na organização pedagógica das escolas fossem implementadas, não raramente de cima para baixo, como a progressão continuada acoplada à recuperação paralela e à correção de fluxos, os sistemas híbridos de combinação de avaliação formativa com avaliação somativa etc. A escola é, ela mesma, um reflexo do seu tempo.

Superar esta desarticulação implicaria na abertura de um espaço de debate destas novas propostas, criando condições efetivas para que os agentes educativos participassem das decisões sobre os modos de implementá-las e dar-lhes expressão no interior das escolas.

Primeiros resultados

Hargreaves *et al* (2001) consideram o portfólio um “tipo valioso de

avaliação formativa, fornecendo uma base para o diálogo entre alunos, os professores e os pais no que se refere ao progresso” (p.170), dessa forma, o instrumento configura-se como um potencializador de transformações e intervenções. Crente nos benefícios que os portfólios, enquanto uma alternativa à avaliação formal, podem trazer à escola como um todo, buscando a produção de uma nova cultura avaliativa, menos centrada na exclusão e no fracasso e preocupada com a emancipação das pessoas, investigar como o instrumento é proposto pelos órgãos superiores e como se configuram no trabalho pedagógico dos professores se faz necessário à medida que a estratégia de seu uso pode ser importante contribuição aos anseios de uma avaliação comprometida com a aprendizagem de todos os participantes do processo educacional baseada na parceria, na responsabilidade, no respeito mútuo, na seriedade e no rigor.

Entretanto, ao tornar-se elemento de uma política de Estado, sendo uma instrução normativa adotada por um município que o assume como um processo de avaliação implementado através de uma política que homogeneiza o seu uso em toda a rede de ensino, o instrumento pode descaracterizar-se, perdendo seu caráter formativo, tornando-se, em consonância com a maneira como é proposto e apropriado dentro da organização escolar, apenas mais um instrumento de controle/burocrático, apropriado como uma determinação superior que desenrola uma prática metamorfoseada burocraticamente.

No município de São Carlos – SP, os portfólios foram adotados pela rede municipal de ensino no ano de 2007, concomitantemente com a ampliação do ensino fundamental da rede para nove anos quando passa a se dar o acesso de crianças de seis anos de idade ao primeiro ano do ensino fundamental. Todos os professores, do 1º ao 5º ano, passam então a ter de elaborar portfólios individuais de seus alunos sob orientação da secretaria municipal de educação e cultura. Para os primeiros anos, os portfólios, inclusive, passam imediatamente a substituir os boletins e as tradicionais notas e esta medida pretende se tornar gradativa para as demais séries. Neste contexto, os portfólios vêm assumindo um papel central na avaliação da aprendizagem dos alunos e torna-se protagonista na prática pedagógica destes professores.

A questão que se evidencia no que se refere ao sucesso ou fracasso na implementação desta nova orientação legal centra-se no fato de que não

se leva em consideração a cultura avaliativa que a escola possui, comumente, ainda nos dias de hoje, constituída pela “cultura da prova” e também que o professor possui uma “teoria” que, orienta sua prática, consciente ou inconscientemente. A proposição de uma nova teoria, sem articulá-la ao fazer da escola, nos diz Garita (1999), torna sem sentido o ato a avaliação comprometendo, na base, as possibilidades de quaisquer mudanças, assim como têm salientado diversos autores, entre eles Perrenoud (1993) e Sacristan (1998).

Por outro lado, um dos aprendizados que esta forma de avaliar e ensinar proporciona aos docentes, depende justamente da sua resistência às dificuldades de tentar inovar, de executar, de fazer, refazer e refletir, dentro de uma escola marcada pela tradição capitalista e os limites decorrentes de suas lógicas lineares e classificatórias. Entretanto, dentro de uma realidade específica – séries iniciais do Ensino Fundamental -, a qual embora conte com diversas orientações para o uso dos portfólios como um instrumento de avaliação, não vem sendo realizados estudos que permitam aos professores embasarem suas apropriações e as práticas acerca do instrumento e, dessa forma, torna-se necessário desvelar o enfoque teórico destas orientações, ou seja, como se dá a concepção das mesmas pelos órgãos superiores e como chegam estas orientações aos professores, perpassando a importância dos gestores na apropriação e divulgação desta política pública, culminando com a apropriação das mesmas no trabalho pedagógico destes professores e na aprendizagem dos alunos.

Referências

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões da Nossa Época: 103).

BEAUCHAMP J., PAGEL S. D., NASCIMENTO, A. R. do. (Orgs.) **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Básica, 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 4, 20 fev 2008. Trata da Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. In: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

FREITAS, L. C. de. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação.** *Educ. Soc.*, Abr 2004, vol.25, no.86, p.131-170.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papyrus, 1995

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

GARITA, R. M. S. **Avaliação para a formação: o cotidiano da escola e a proposta legal.** ese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

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

HARGREAVES, Andy et al. **Learning to change.** San Francisco: Jossey-Bass (2001).

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover.** 2 ed. Porto Alegre: editora Mediação, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Org.)

Avaliações em educação: novas perspectivas. Portugal: Porto, 1993. p.171-191.

SÁ – CHAVES, I. **Portfólios Reflexivos:** estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE n. 27, 29 mar 1996^a. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. *DOE* de 02 abr 1996, p.06.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE n. 49, 10 mai 1996b. Dispõe sobre projetos de reforço e recuperação de alunos das unidades escolares da rede estadual de 1º e 2º graus. *DOE* de 11 mai 1996, p.11.

_____. Secretaria da Educação. Parecer CEE n.170, 24 abr 1996c. Projeto de reorganização escolar do ensino fundamental – classes de aceleração. *DOE* de 01 mai 1996, p. 30-1 (normatizado pela Resolução SE n. 77 de 03 jul 1996).

_____. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE n. 09, 30 jul 1997b. Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. *DOE* de 05 ago 1997, p. 12.

SORDI, M. R. L. de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudanças: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I.P.A. & CASTANHO, M.E.L.M. (orgs) **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

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

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

escola. Campinas: Papyrus, 2001. p. 175-212.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. **O Portfólio no Curso de Pedagogia:** ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, 2005.