

ANEXO 1



Anexo 1

Oficina de Avaliação

Avaliação da aprendizagem: visão geral. Cipriano Carlos Luckesi. Disponível em: <<http://goo.gl/jtv1K>>

QR Code



Você pode utilizar seu celular para acessar este *link*.
1 - Caso não possua aplicativo para leitura de QR Code instalado em seu celular, acesse goo.gl/sIefW para instalar;
2 - Abra o aplicativo em seu celular;
3 - Utilize a câmera do celular para capturar o código;
4 - Uma página será aberta com o conteúdo do referente *link*.
Caso seu celular não seja compatível, acesse pelo *link* mencionado na referência do texto indicado acima.

1. Você vê a prática dos conselhos de classe de sua escola como processos de “avaliação” ou de “examinação”? Reflita sobre isso.
2. Luckesi afirma que “ a questão central da prática da avaliação na escola não está nos instrumentos, mas sim na postura pedagógica e conseqüentemente na prática da avaliação”. Como é a postura pedagógica em sua escola? É a de desejar que os alunos aprendam?

Professor e a avaliação em sala de aula. Bernardete A.Gatti. Disponível em: <<http://goo.gl/IxTXd>>

QR Code



Você pode utilizar seu celular para acessar este *link*.
1 - Caso não possua aplicativo para leitura de QR Code instalado em seu celular, acesse goo.gl/sIefW para instalar;
2 - Abra o aplicativo em seu celular;
3 - Utilize a câmera do celular para capturar o código;
4 - Uma página será aberta com o conteúdo do referente *link*.
Caso seu celular não seja compatível, acesse pelo *link* mencionado na referência do texto indicado acima.

1. A avaliação tem por finalidade a orientação, o planejamento e o replanejamento do ensino. Você consegue ver este processo em sua unidade escolar? O processo reflete a situação real do processo de ensino-aprendizagem?

2. Existem vários depoimentos/declarações de diferentes disciplinas sobre suas práticas avaliativas. Você se vê em algum? Esta prática pode ser vista como de inclusão ou de exclusão?
3. O que você entende da expressão “o problema de aprendizagem de um é o problema de ensino do outro” (p. 105)?

Avaliação: debater é preciso. Sandra Zákia L. Sousa. *Revista Avaliação Educacional*, São Paulo, p. 16-29, set. 2011.

1. Dentro do processo de gestão democrática de sua escola, você consegue visualizar as diferentes vertentes no campo da avaliação educacional (de desempenho de alunos, de aprendizagem do aluno, de desempenho docente, institucional, de políticas educacionais...)? Como? Reflita e descreva.
2. “Reconhecem ser a avaliação um instrumento de poder, que pode (ou não) ser utilizado para promover a escola de qualidade para todos” (p. 18) Como você vê a expressão “pode (ou não)” em sua escola?
3. Você vê a avaliação como “inclusão”, como “direito de todos” ou como dentro de um processo de “naturalização” da sua escola? O que você planejaría para reverter o quadro atual?
4. Dentro do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sua escola, você consegue responder: Para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Quem avaliar? Quando avaliar?



Debater é preciso

A avaliação pode ser utilizada para promover (ou não) a escola de qualidade para todos. Não é um tema novo, mas é atual, considerando os persistentes dados de fracasso escolar

por Sandra Zákia L. Sousa

NA ÁREA DA EDUCAÇÃO um dos campos de conhecimento mais candentes na atualidade é a avaliação educacional. A crescente centralidade que vem sendo atribuída a ela na legislação, nas políticas educacionais brasileiras e no cotidiano escolar, bem como o aumento dos estudos e pesquisas na área são inquestionáveis. São vários os focos de avaliação em educação, que se definem segundo seus propósitos e objetos. Neste artigo serão abordados alguns destes focos, de modo a subsidiar todos interessados no tema na compreensão de alguns conceitos que possam ser apropriados para a gestão democrática da educação.

Durante um longo período, quando nos referíamos à avaliação educacional tínhamos como objeto, quase que exclusivo, a aprendizagem do aluno. No entanto, na atualidade, diferentes vertentes vêm ganhando visibilidade nas políticas, práticas e pesquisas, como avaliação de desempenho de alunos, de desempenho docente, institucional, de políticas educacionais, entre outras, evidenciando-se a complexidade e amplitude do campo da avaliação educacional.

Além da diversidade de focos, as propostas e práticas de avaliação direcionam-se aos diversos níveis de ensino, da Educação Básica ao en-



PARA THURLER, a autoavaliação é um processo essencial para a eficácia escolar, pois ninguém melhor do que os próprios envolvidos para dizer o que precisa ser mudado e como isso pode ser feito



sino superior, com repercussões diversas, decorrentes de diferentes e desiguais condições, internas e externas, dos sistemas e instituições educacionais.

Diante da abrangência e complexidade do campo da avaliação, abordaremos neste artigo aspectos relacionados à Educação Básica e a determinados focos da avaliação. A intenção aqui é não é afirmar propósitos, contornos e efeitos da avaliação, positivos ou negativos, mas sim contribuir com o debate sobre o tema, a fim de destacar aspectos que subsidiem análises e reflexões a serem desencadeadas no âmbito de cada escola e rede de ensino. Daí o tom ser menos afirmativo e mais provocativo, por meio de indagações que, entendemos, merecem ser debatidas ou respondidas por profissionais da educação que se colocam o compromisso de democratização do ensino e reconhecem ser a avaliação um instrumento de poder, que pode (ou não) ser utilizado para promover a escola de qualidade para todos.

Entendida como um instrumento político, a avaliação tanto pode servir à democratização, como

Os usos dos resultados da avaliação são reveladores do real significado que ela assume no processo educacional

pode ser utilizada como instrumento de discriminação escolar e social. Sua forma, seu conteúdo, o uso que se fizer de seus resultados, servem a um ou a outro propósito. O que se quer destacar é que sempre os processos avaliativos trazem um potencial de fazer acontecer, de direcionar a ação, de induzir transformações, qualquer que seja a concepção e características presentes na atividade avaliativa.

Considerando as iniciativas que têm se evidenciado como nucleares nos debates e embates acerca da avaliação escolar, trataremos aqui da avaliação da aprendizagem, da autoavaliação institucional, avaliação externa e avaliação de desempenho docente. Os apontamentos que se seguem tomam como referência estudos produzidos por mim no campo da avaliação educacional, em especial de "Avaliação na Escola Básica: Controvérsias e Vicissitudes de Significados".

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: COM QUE FINALIDADE?

O compromisso com a democratização do ensino supõe uma ruptura com a função classificatória da avaliação, impondo, em consequência, a vivência da avaliação com função de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. No entanto, as pesquisas que se voltam ao estudo do tema tendem a reiterar que a função classificatória é a que se evidencia com maior força nas práticas escolares, qual seja, servir à decisão de promoção ou retenção dos alunos.

Superar tal tendência é assumir o propósito de garantir o sucesso escolar como direito de todos, rompendo-se com uma concepção classificatória e seletiva, ou seja, segundo Luckesi, em *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, "o ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento 'definitivo' sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão".

Apesar de tal perspectiva de avaliação de aprendizagem ter sido amplamente divulgada na literatura da área com penetração nas redes de ensino, e também estar presente na legislação educacional, bem como incorporada ao discurso de grande parte dos profissionais da educação, são ainda tênues as alterações nas práticas escolares, mesmo em redes e escolas que adotam uma organização curricular não seriada, por meio da implantação dos ciclos.

Em tese, uma escola seriada não é, necessariamente, excludente e promotora do fracasso escolar de parcela dos alunos que nela ingressam. No entanto, é tal o significado que esta estrutura adquiriu historicamente, enquanto meio de naturalização do fracasso escolar, que se torna imprescindível pensar novas bases de organização do trabalho quando se tem como horizonte uma escola inclusiva, propósito usualmente anunciado desde as formulações de políticas educacionais até os planos específicos de cada escola.

O que se coloca é o desafio de constituição de uma nova escola o que, como mostra Rui Canário, supõe: "[...] incidir na produção de inovações que possam contribuir para estabelecer uma ruptura



A AVALIAÇÃO de desempenho docente ganha significado enquanto uma prática que venha a municiar decisões e ações voltadas à melhoria da realidade analisada

com as invariantes organizacionais dos estabelecimentos de ensino que se exprimem por modalidades estandardizadas e compartimentadas de organizar os espaços (a sala de aula), o tempo (a aula de 50 minutos), os saberes (disciplinares), o agrupamento dos alunos (turma) e o trabalho dos professores (individual e solitário). Estas invariantes induzem modalidades de ação que repousam em crenças e representações há muito interiorizadas, a partir de um processo de 'naturalização' da instituição escolar, que torna familiar esta realidade, dificultando o seu questionamento crítico. Esta visão 'naturalizada' da escola tende a ocultar que a organização escolar, tal como a conhecemos, corresponde a uma 'invenção' histórica que admite diferentes futuros possíveis".

A forma como a avaliação tem sido concebida e organizada tem se modificado na legislação

brasileira, conforme mostrado em "Avaliação da Aprendizagem na Legislação Nacional: dos Anos 1930 aos Dias Atuais". O Quadro 1 apresenta concepções de avaliação da aprendizagem subjacentes à legislação federal dos anos 1930 até os dias atuais. A retomada da legislação é importante, uma vez que as tendências existentes, em dada época, podem ter reflexos na proposta atual e, principalmente, nas práticas escolares vigentes, que tendem a guardar marcas de orientações remotas.

Apesar de a legislação não apresentar, no seu texto, explicações quanto aos fundamentos que embasaram a determinação do conjunto de normas dela constantes, é possível, pela análise de seu conteúdo, apreender a teoria que a inspirou e que orientou sua elaboração. >>

Quadro 1 – Avaliação da aprendizagem na legislação educacional brasileira		
Decreto / Lei	Concepção de avaliação	Finalidades da avaliação
Decreto nº 19. 890/1931	O termo avaliação não é usado, mas é possível inferir que ele é entendido como procedimento de medida, de atribuição de notas aos alunos, em razão de seu desempenho nas provas e exames.	Classificação do aluno com base nas notas obtidas, tendo em vista a seleção para o prosseguimento nos estudos.
Decreto-lei nº 4.244/1942	A avaliação refere-se à escala numérica que expressa o grau de adequação dos trabalhos escolares. É concebida como um procedimento de mensuração, cuja ênfase é a representação quantificada do rendimento apresentado pelo aluno, em exercícios e exames.	Classificação do aluno de acordo com o nível de aproveitamento apresentado nas diversas disciplinas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir ou concluir os estudos.
Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961 Pareceres nº 102, de 09 de junho de 1962, e nº 207, de 14 de abril de 1966	É a verificação da aprendizagem de maneira contínua e cumulativa, ao longo de todo o ano letivo. A avaliação deve ser compatível com o trabalho desenvolvido pelo professor em sua disciplina.	Não há indicadores relativos aos critérios de julgamento que devem ser considerados.
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 Parecer nº 360/1974 Parecer nº 2.164/1978	Entendida como verificação do rendimento escolar, compreendendo a dimensão do aproveitamento dos alunos e a apuração da assiduidade. Pelo Parecer nº 360/74 do Conselho Federal de Educação, pode-se depreender a ênfase na avaliação como um processo que visa a acompanhar o alcance dos objetivos propostos, tendo como referência as metas educacionais estabelecidas, devendo servir à aprendizagem dos alunos. Fornece dados para apoiar a decisão quanto à promoção ou retenção do aluno, assim como para o replanejamento do trabalho.	Propiciar o replanejamento do trabalho educativo, em função dos objetivos educacionais visados e das potencialidades do aluno. Fornecer elementos para o aperfeiçoamento das condições de ensino e de aprendizagem e, assim, retroalimentar o planejamento escolar. Não deveria servir exclusivamente para fins de decisão com relação à promoção ou retenção do aluno.

Princípios orientadores da avaliação	Procedimentos de avaliação (instrumentos e critérios)	Responsável pela avaliação
<p>Inflexibilidade (não consideração a qualquer variável que possa ter interferido na nota obtida).</p> <p>Imparcialidade (nos procedimentos de julgamento das provas parciais e finais).</p>	<p>Arguição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais.</p> <p>Priorização de instrumentos de testagem, não sendo previstos procedimentos de observação ou de autorrelato.</p>	<p>A tarefa de avaliar é exclusiva do professor, que é assessorado pelo inspetor no julgamento das provas parciais e finais.</p> <p>Não é prevista participação do aluno.</p>
<p>Objetividade.</p>	<p>Procedimentos previstos são de testagem, obtendo-se as medidas do rendimento do aluno por meio de exercícios e provas.</p>	<p>Cabe ao professor, de cada disciplina, a tarefa de verificar o rendimento do aluno.</p> <p>Mantém-se a presença da banca de examinadores na fase de realização da prova final.</p>
<p>Continuidade, compatibilidade com o trabalho realizado e necessidade de análise dos resultados de desempenho do aluno de modo compreensivo.</p>	<p>Para aferição do desenvolvimento do aluno devem ser utilizados, além dos exames e provas, outros processos de avaliação da aprendizagem, que o professor adote em face da experiência pedagógica e do conhecimento científico na matéria.</p> <p>Não há tentativa de uniformização dos padrões de julgamento do aluno, como quando eram elaboradas provas únicas, pelo sistema estadual ou municipal de ensino, para serem aplicadas nas unidades escolares.</p>	<p>O responsável pela avaliação do aluno é o professor, embora, no momento do "juízo definitivo", seja acompanhado por uma comissão examinadora.</p>
<p>Continuidade (busca romper a vinculação com provas e exames periódicos, pois deverão preponderar os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida).</p> <p>Amplitude (desejabilidade de que sejam avaliados o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor).</p> <p>Compatibilidade com os objetivos propostos (o que se avalia é determinado pelos objetivos definidos, os quais expressam as mudanças de comportamento esperadas).</p> <p>Preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.</p>	<p>Deve envolver a utilização de procedimentos diversificados e ocorrer no início, durante e ao final do processo de ensino, sob responsabilidade do professor.</p>	<p>Cabia ao professor decidir sobre os procedimentos e instrumentos a serem utilizados.</p>

Quadro 1 – Avaliação da aprendizagem na legislação educacional brasileira (Continuação)

Lei nº 9.394 de 1996	Processo que busca detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo.	Acompanhar o desempenho escolar do aluno.
----------------------	--	---

>> Observa-se que, ao longo do tempo, houve alterações com relação à concepção de avaliação subjacente à legislação: inicialmente, no espaço de tempo considerado, um julgamento do desempenho do aluno, que procurava ser imparcial e objetivo, feito com base no cômputo de acertos e erros apresentados às questões de provas e exames; posteriormente, a avaliação da aprendizagem como um procedimento de julgamento do desempenho do aluno, baseado em critérios expressos nos objetivos previstos, que deve ser realizado de modo contínuo.

Uma ruptura com o arranjo tradicional que vigora nas escolas brasileiras pode aproximar a avaliação daquilo que a legislação preconiza

A finalidade da avaliação, até ser aprovada a lei de 1961, era apenas classificatória, sendo-lhe acrescida, a partir de 1971, a função de retroinformação. Nesse sentido, as leis nº 5.692/71 e nº 9.394/96 preveem mecanismos, tais como a recuperação e possibilidade de avanços na trajetória escolar, cujo objetivo é enfatizar a avaliação como meio de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Tal concepção de avaliação assinala para propostas e práticas que se coloquem a serviço da aprendizagem dos alunos, rompendo com a finalidade principal de servir à decisão de promoção ou retenção dos alunos de uma série para outra, apontando a perspectiva de redirecionamento nos propósitos da avaliação ainda dominantes na cultura escolar e que vigoraram na legislação até os anos 1970. Nesse

sentido, no limite, provoca a necessidade de se repensar o modo como vem se organizando o trabalho no interior da escola.

Em relação a esse aspecto, é oportuno lembrar que a Lei nº 9.394/96 prevê alternativas à organização do trabalho que apontam, em seu conjunto, para a implantação de formas de atendimento potencialmente capazes de responder de modo mais adequado ao processo de desenvolvimento do aluno, assim expressas em seu art. 23: "A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de

aprendizagem assim o recomendar".

Como se vê, são elencadas alternativas à organização anual em séries que apontam, em seu conjunto, para a implantação de formas de atendimento escolar potencialmente capazes de responder de modo mais adequado ao processo de desenvolvimento do aluno, possibilitando interação da escola com as diferenças individuais e socioculturais, ressaltando-se a natureza dinâmica, relativa e plural do conhecimento. A organização seriada usualmente resulta em um arranjo dos conteúdos escolares em etapas que devem ser rigidamente cumpridas por todos em tempo determinado, tendo como foco a organização do ensino, mas não necessariamente da aprendizagem.

Com certeza, uma ruptura com o arranjo tradicional, em vigor nas escolas brasileiras, é um cami-

Continuidade e cumulatividade, com prevalência dos resultados obtidos no decorrer do período letivo.

Cabe ao professor decidir os procedimentos de avaliação utilizados.

No âmbito da escola, a responsabilidade pela avaliação é do professor.

Mas é incumbência da União assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

no promissor para impulsionar a vivência da avaliação com o sentido preconizado na legislação.

Traçar novas bases de organização da escola, incluindo-se a ruptura com a ideia de seriação, não é simples, haja vista os entraves para tornar realidade políticas de ciclos e progressão continuada, que ensejam perspectivas, relações e interações diferentes daquelas dominantes nas concepções e práticas dos agentes escolares.

Pesquisas têm denunciado que a organização do ensino fundamental em ciclos, implementada em redes estaduais e municipais de ensino no Brasil, muitas vezes, tem se traduzido em um mero arranjo

aritmético das séries do Ensino Fundamental. Para explicar tal constatação, destacamos, dentre outros, dois fatores: 1. apesar de a implantação da progressão escolar e ciclos supor transformações na organização e dinâmica do trabalho escolar, usualmente têm se mantido inalterados alguns de seus demarcadores habituais, tais como: o ano letivo, os momentos de atribuição de notas ou conceitos, as formas de registro das avaliações, os procedimentos de atribuição de aulas e de elaboração dos planos de ensino, os critérios de organização das turmas, a divisão das disciplinas e horários de trabalho, a rigidez na distribuição dos tempos e nos usos dos

ENTRE OS PROPÓSITOS da avaliação, além da identificação de possíveis causas de dificuldades de aprendizagem, está o favorecimento do desenvolvimento individual



espaços escolares; a tendência da sociedade e, em particular, da comunidade escolar, em aceitar a repetência como algo apropriado a um sistema educacional que se pretenda de qualidade, assumindo a seletividade e exclusão como inerentes à dinâmica escolar e social, o que se traduz em resistência à aceitação de perspectivas que se propõem a tornar realidade o direito de todos à educação, possibilidade potencialmente presente em alternativas que se contraponham à organização seriada do ensino.

Colocam-se, assim, duas dimensões que merecem ser discutidas em relação à organização do trabalho escolar, ou seja, às condições e bases em que este se estrutura e aos valores em que se assenta, que remetem ao debate sobre questões como: Que condições vêm sendo viabilizadas para dar suporte a uma nova organização do trabalho escolar?; Que concepções e valores norteiam, de modo dominante, o trabalho escolar? Pode-se dizer que se está em processo de construção de uma nova organização escolar, mesmo em redes e escolas que implantaram uma organização não seriada de ensino? Ou seja, está havendo um confronto com a cultura dominante nas instituições? E a avaliação da apren-

dizagem: se constitui em um instrumento de promoção do desenvolvimento de todos os alunos?

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ARTICULADA À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL?

Ao desafio de um redirecionamento das finalidades a que vem servindo a avaliação da aprendizagem, soma-se o de implantar uma sistemática de avaliação da escola, para além da avaliação do aluno.

Tal posição reflete o entendimento de que a escola deve ser avaliada em sua totalidade, integrando a avaliação do desempenho do aluno, não sendo possível pensar em modificar a sistemática de avaliação vigente sem encarar a necessidade de uma transformação global da escola. É duplo o desafio que se coloca aos educadores: **1.** redirecionamento das práticas de avaliação da aprendizagem, com vistas a superar seus desserviços e inadequações, quando se tem como propósito a democratização da escola; e **2.** construção de uma sistemática de avaliação da escola como um todo.

Em realidade, esses dois movimentos não são estanques, mas se concretizam de modo articulado e, ainda, integram o projeto pedagógico e social da escola a ser construído por todos os participantes da ação educativa (profissionais da educação, alunos e pais).

Não é possível pensar em um modelo único de avaliação que atenda a todas as escolas, porque, para que ele ganhe significado institucional, precisa responder ao projeto educacional e social em curso. Portanto, cada escola ou rede de ensino irá construir a sua proposta de avaliação, a partir de um processo de diálogo e negociação de intenções, propósitos e alternativas de ação.

Ao apresentar um breve histórico sobre a questão da eficácia nas escolas, em "A Eficácia nas Escolas Não se Mede: Ela se Constrói, Negocia-se, Pratica-se e se Vive", Thurler destaca ser a autoavaliação um processo essencial para a eficácia escolar, pois ninguém melhor do que os próprios envolvidos para dizer o que precisa ser mudado e como isto pode ser feito. Para que esta autonomia na avaliação seja possível, como nos diz a autora, são necessários quatro tipos de procedimentos: o diagnóstico; a coleta de dados; o desenvolvimento de ações coordenadas; e a supervisão.

AVALIAR PARA

▶ Diagnosticar:

- **caracterização do aluno (interesses, necessidades, conhecimentos e/ou habilidades)**
- **identificar a aprendizagem dos alunos tendo em conta os objetivos educacionais estabelecidos**
- **Identificação de causas de dificuldades de aprendizagem**

▶ Retroinformar:

- **buscar a verificação dos resultados alcançados durante ou ao final da realização de uma etapa do processo de ensino e aprendizagem, para replanejar o trabalho com base nas informações obtidas**
- **Favorecer o desenvolvimento individual**
- **Estimular o crescimento do aluno**
- **Promover o desenvolvimento da capacidade de autoavaliar-se**



NÃO É POSSÍVEL pensar em um modelo único de avaliação que atenda a todas as escolas, porque, para que ele ganhe significado institucional, precisa responder ao projeto educacional e social em curso.

acervo.sisproim/psista.edinfantil/reunia/

Ela apresenta o que denomina “modelo das cinco zonas”, oferecendo um levantamento dos diversos aspectos da organização e da dinâmica interna da escola que devem ser levados em conta em um procedimento de autoavaliação ou de avaliação negociada, com indicações que podem ser úteis aos que se interessam por delinear uma proposta de autoavaliação.

Ilustram caminhos possíveis para a condução da avaliação institucional os “Indicadores de Qualidade na Educação”, material desenvolvido pelo Ministério da Educação/Inep, Unicef, Pnud e Ação Educativa, que sugere sete dimensões a serem consideradas pela escola, que expressam a visão de seus elaboradores sobre qualidade do trabalho escolar. Estas dimensões foram traduzidas em indicadores que sinalizam de um modo observável a noção de qualidade assumida. Ou seja, um indicador é uma representação observável de um conceito ou noção abstrata. Com base nas dimensões e nos indicadores, a proposta indica questões que merecem ser respondidas para que se construa uma análise da qualidade do trabalho em realização pela escola.

O texto “Indicadores de Qualidade na Educação” apresenta uma proposta que está direcionada para o Ensino Fundamental e, portanto, não contempla indicadores e questões relativas às especificidades da Educação Infantil e ao Ensino Médio. Há, no entanto, uma proposta direcionada para a Educação Infantil, intitulada “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, de 2009, que foi elaborada em parceria pelo MEC, a Unicef, a Ação Educativa, a Fundação Orsa e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Esta proposta apresenta subsídios para a autoavaliação escolar, sugerindo critérios para análise do trabalho em realização em creches e pré-escolas.

Ao se ter a perspectiva de delineamento da proposta de avaliação da escola, pelo coletivo, deverão ser construídas respostas a questões como: Para que avaliar? (finalidade); O que avaliar? (objetos); Quem avalia? (sujeitos); Como avaliar? (procedimentos); Quando avaliar? (periodicidade).

Não existem respostas certas a estas questões – lembro que a qualidade da proposta avaliativa deve ser apreciada em relação direta com as características e projeto de cada escola.

Autoavaliação e avaliação externa são complementares?

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PODE INTEGRAR A AUTOAVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO EXTERNA

Falamos de autoavaliação quando os integrantes da escola se encarregam da avaliação do trabalho – professores, outros profissionais da escola, alunos e pais. A autoavaliação, no entanto, deve levar em conta os resultados das avaliações externas, sendo que seus resultados podem ser úteis para o planejamento e replanejamento do trabalho escolar.

A avaliação externa ocorre quando se busca a avaliação da escola por meio do olhar de agentes ou entidades da comunidade escolar, que analisam seu trabalho com um “olhar de fora”, como, por exemplo, associações de bairro, instituições sociais ou empregadores.

Ainda, as avaliações de desempenho de alunos podem trazer contribuições nessa direção. Refiro-me às avaliações de sistema educacional ou em larga escala, como é o caso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), especialmente da Prova Brasil, que oferece resultados para cada escola. Esta Prova foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Como comentam Cláudia Fernandes e Luiz Carlos de Freitas: “Essa avaliação, apesar de ser externa à escola, não necessariamente tem que ser externa à rede, ou seja, preparada fora da rede avaliada. Ela pode ser construída pelas secretarias de Educação de forma a envolver as escolas e os professores no próprio processo de elaboração da avaliação, de maneira que esta seja realizada com legitimidade técnica e política”.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ALUNOS: ATENÇÃO AOS SEUS LIMITES

Todas as escolas e redes de ensino veem-se hoje envolvidas com as iniciativas de avaliação de desempenho dos alunos realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), além daquelas elaboradas por

estados e municípios, denominadas avaliações em larga escala, externas ou de sistema.

Embora o MEC desde os anos 1990 realize avaliações, parece que só recentemente seus resultados começam a ser utilizados de modo sistemático, tanto pelos formuladores e implementadores de políticas educacionais, quanto pelas escolas. Resistências a estas iniciativas ou a desconsideração de seus resultados, expressas nos anos iniciais de sua implantação, vêm gradualmente sendo substituídas pela busca de interpretação e uso de seus resultados, seja pelos que atuam em órgãos centrais ou intermediários das secretarias de Educação, seja pelos profissionais que atuam na escola.

A criação pelo Ministério da Educação do Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que leva em conta resultados da Prova Brasil, além de dados do Censo Escolar, relativos à aprovação, e a definição de metas a serem alcançadas pelas redes públicas de ensino e escolas até 2021, são iniciativas



João Britar (MEC Imagens)

que estão mobilizando redes de ensino e escolas a buscarem compreender e valer-se dos resultados das avaliações de sistema no planejamento do trabalho.

As avaliações de sistema, com provas padronizadas, trazem informações que possibilitam a comparabilidade de desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática. Estas são as áreas de conhecimento usualmente consideradas nas avaliações externas, no entanto, há sistemas de avaliação de estados e municípios que abrangem outras áreas. De qualquer forma, as provas não dão conta da amplitude e complexidade do trabalho escolar.

Ao mesmo tempo que se considerem as contribuições que podem trazer as avaliações de sistemas para a formulação de políticas educacionais e para o planejamento do trabalho escolar, devem também ser ponderados seus limites. Um deles é limitar a noção de avaliação à de medida educacional.

Vale lembrar o artigo "Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?", de Luckesi, no qual ele aborda os conceitos de verificação e avaliação, diferenciando suas finalidades e trazendo informações que suscitam uma análise das práticas escolares de avaliação. Este texto teve grande penetração junto

às redes de ensino, subsidiando debates acerca da necessidade das escolas de vivenciarem a avaliação, para além da medida de desempenho dos alunos. Diz o autor que a "avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante ou com ele*. A verificação é uma ação que 'congela' o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. [...], no geral, a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem".

Retomam-se as considerações de Luckesi, pois as avaliações externas podem estar reintroduzindo ou fortalecendo nas escolas a noção de medida como sinônimo de avaliação. Medir o conhecimento adquirido pelo aluno é parte da avaliação, mas não é condição obrigatória, e nem mesmo suficiente, para que a avaliação se realize.

O que se quer realçar é o risco de se pautar o trabalho escolar e, em consequência, a avaliação escolar exclusivamente pelos resultados das provas em larga escala. Daí ser oportuna a discussão de como a escola está agindo ou reagindo a essas iniciativas.

Como a escola tem lidado, por um lado, como uma concepção de avaliação que busca o acompanhamento e estímulo ao desenvolvimento dos alunos, tendo em conta as diferenças individuais e mesmo de origem de classe social e, por outro lado, com a avaliação externa que dá centralidade à mensuração de desempenho dos alunos em testes, definindo padrões a serem atendidos pelos alunos em determinada etapa de escolarização?

No limite, o que está em questão são as especificidades das funções e finalidades da avaliação da aprendizagem e da avaliação de desempenho.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DEVE SER INTEGRADA À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL?

Dentre outros dispositivos que tratam dos profissionais da educação e estatutos e planos de carreira para o magistério, a Lei de Diretrizes e Bases

PARA ALÉM de uma análise sistemática do desempenho de alunos e professores, é pertinente a apreciação do desempenho de todos os integrantes, como, por exemplo, a atuação de outros profissionais da escola



da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, prevê, em seu art. 67, inciso IV, a "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho".

Se até os anos recentes os elementos usualmente considerados para a progressão na carreira eram titulação e tempo de serviço na profissão, a estes se agrega a avaliação de desempenho.

A avaliação de desempenho docente ganha significado enquanto uma prática que subsidie decisões e ações de melhoria da realidade em análise, que se desenvolva tendo como referência pressupostos e critérios de julgamento que expressam uma dada concepção de melhoria da realidade avaliada. Os critérios de julgamento emanam da concepção de qualidade do trabalho escolar que se assume como referência, não sendo casuísticos e instáveis.

Ou seja, a avaliação é um meio que serve à concretização de um dado projeto, portanto, é

essencial que se vislumbre que uso será feito de seus resultados na direção de que sirvam ao alcance dos propósitos almejados. Qual a função a ser atribuída à avaliação de desempenho docente? Formativa, ou seja, integrada a um programa de contínuo aperfeiçoamento ou somativa, apoiando processos de classificação e de seleção?

Ressalta-se, no entanto, que para além de uma análise sistemática do desempenho de alunos e professores, é pertinente a apreciação do desempenho de todos os integrantes e dos diversos componentes da organização escolar como, por exemplo, a atuação de outros profissionais da escola; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade e com grupos organizados da sociedade; as relações da escola com outras escolas e instâncias do sistema educacional. Este encaminhamento remete

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, O. M. *Ciclos ou Séries: A Democratização do Ensino em Questão*. São Paulo (Tese de Doutorado): Faculdade de Educação da USP, 2007.

ARCAS, P. H. *Avaliação da Aprendizagem no Regime de Progressão Continuada: O Que Dizem os Alunos*. São Paulo (Dissertação de Mestrado): Faculdade de Educação da USP, 2003.

BERTAGNA, R. H. *Progressão Continuada: Limites e Possibilidades*. Campinas (Tese de Doutorado): Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. DOU, 23/12/96.

CANÁRIO, R. "O Professor entre a Reforma e a Inovação". In: BICUDO, M. V.; SILVA JUNIOR,

C. (orgs.) *Formação do Educador: Organização da Escola e do Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Editora Unesp, 1999, v. 3.

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

FREHESE, E. *Democratização em Xequê? Vicissitudes da Progressão Continuada no Ensino Paulista em 1999*. São Paulo (Dissertação de Mestrado): Faculdade de Educação da USP, 2001.

FREITAS, J. C. *Cultura e Currículo: Uma Relação Negada na Política do Sistema de Progressão Continuada no Estado*

de São Paulo. São Paulo (Tese de Doutorado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

FREITAS, L. C., FERNANDES, C. O. *Indagações sobre Currículo: Currículo e Avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2007 [organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento].

LUCKESI, C. C. "Verificação ou Avaliação: O Que Prática a Escola?" *Série Ideias* n. 8, São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

MAINARDES, J. "A Pesquisa sobre a Organização da Escolaridade em Ciclos no Brasil

a uma articulação da avaliação de desempenho docente ao processo de avaliação institucional.

Lembro, ainda, que é comum excluírem-se dela agentes ocupantes de cargos de confiança e chefias, cujos desempenhos, sem dúvida, deveriam ser avaliados dentro dos parâmetros de qualidade definidos.

É urgente o envolvimento dos profissionais da educação no debate acerca da avaliação de desempenho docente e seus desdobramentos. O que se espera com esta avaliação? Pode servir a que finalidades? Como dar consequência aos seus resultados, sem que se incorporem prêmios e punições? É possível articulá-la de modo eficiente à avaliação institucional? Como podem ser utilizados os resultados da avaliação para a (re)valorização dos professores? Como conduzir o processo de avaliação docente para que este tenha potencial de contribuir para a melhoria do trabalho escolar?

SUSCITANDO O DEBATE?

Ao fim, espera-se que se tenha cumprido o propósito anunciado no início deste artigo: suscitar o debate acerca de como vêm sendo concebidas e vivenciadas algumas vertentes da avaliação da escola básica, caracterizando-a como um instrumento de poder, que pode (ou não), como já alertado nas considerações anteriores, ser utilizado para promover a escola de qualidade para todos. Não é um tema novo na literatura da área, mas é atual, considerando os persistentes dados de fracasso escolar.

Sandra Maria Zákia Lian Sousa é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora colaboradora da USP e professora do Mestrado em Educação da Unicid. Produz estudos e reflexões no campo da avaliação educacional desde os anos 1980, com trabalhos divulgados em artigos e capítulos de livros.

(2000-2006): Mapeamento e Problematisações". *Revista Brasileira de Educação* v. 14, n. 40 jan./abr. 2009

MEC-INEP (coord.), PNUD, UNICEF. *Indicadores da Qualidade na Educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

MEC//UNDIME/ UNICEF et al. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

SILVA JUNIOR, C. (org.). *Formação do Educador: Organização da Escola e do Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Editora Unesp, 1999, v. 3.

SOUSA, S. M. Z. L. "Avaliação na Escola Básica: Controvérsias e Vicissitudes de Significados". In: FERNANDES, C. O. (org.). *Avaliação: Concepções, Pesquisas e Práticas*. Rio de Janeiro: Ro-

velle, [Coleção (com) textos da educação, Série Escola e Cotidiano], (no prelo)

SOUSA, S. M. Z. L. "Avaliação de Desempenho do Professor". In: OLIVEIRA, D., DUARTE, A., VIEIRA, L. *Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte: Mestrado/UFMG/MEC, 2010.

SOUSA, S. M. Z. L. "Avaliação da Aprendizagem na Legislação Nacional: dos Anos 1930 aos Dias Atuais". *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 44, 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. "Ciclos: Inclusão Escolar". *Ciclos em Revista*, Rio de Janeiro n. 4, 2008, pp. 213-232.

SOUSA, S. M. Z. L. "Avaliação Institucional: Elementos para Discussão". In: LUCE, M.B. e MEDEIROS, I. L. P. (orgs.). *Gestão*

Escolar Democrática: Concepções e Vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SOUSA, S. M. Z. L. "A Avaliação na Organização do Ensino em Ciclos". In: KRASILCHIK, Miriam (org.). *USP Fala sobre Educação*. São Paulo: Feusp, 2000, pp. 34-43.

THURLER, M. G. "A Eficácia nas Escolas Não se Mede: Ela se Constrói, Negocia-se, Pratica-se e se Vive". In: *Sistemas de Avaliação Educacional*. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998, pp. 175-190.

SOUSA, S. M. Z. L. "Avaliação da Aprendizagem na Legislação Nacional: dos Anos 1930 aos Dias Atuais". *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 44 2009.