

AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Diego Kenji de Almeida Marihama

Fonte: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/1004>

Desde as mais remotas eras da civilização os seres humanos se baseiam em testes para efetuar suas análises e reflexões usando seus aparatos cerebrais em busca de obter alternativas que lhes garantam a possibilidade de escolher a que melhor se adéque a sua realidade naquele momento.

Esta forma de pensar e investigar a busca de soluções tornou-se parte da prática humana e se fixou em nosso comportamento diário e em nossa cultura. Com a evolução de suas técnicas e da realidade social, esse comportamento se incorporou e se disseminou por todos os campos, passando a ser chamado de Avaliação (DALBEM, 2005).

Na Idade Antiga, em algumas tribos, a forma de avaliar era por meio de provas físicas, relacionadas a como sobreviver na mata, onde adolescentes eram submetidos aos perigos da selva e, caso sobrevivessem, neste rito de passagem, eram considerados adultos. Ainda neste período, em aproximadamente 360 a.C, os chineses e os gregos já utilizavam formas de análise e criavam regras para avaliar indivíduos em suas diferentes tarefas de trabalho, favorecendo alguns a sua ascensão em cargos de prestígio (DIAS, 2002). Neste período, Sócrates na Grécia, recomendava a autoavaliação para que o sujeito através do conhecimento buscasse a verdade; e foi designado por ele de: “O conhecer-te a ti mesmo”.

Na Idade Média a avaliação era conduzida pelas universidades por meio de exercícios orais; para formação de professores, destinavam-se também os graus universitários para aqueles que concluíam o bacharelado e buscavam através dos exames a licença para ensinar, podendo alcançar o doutorado através da defesa de uma tese (PETITAT, 1994).

No Renascimento, surgiram duas correntes denominadas de humanismo cristão e humanismo pagão, que influenciaram o modo de avaliar. O humanismo cristão tratava-se de uma visão psicológica que buscava atender as diferenças individuais dos alunos, as suas necessidades, interesses e aptidões. Quanto ao humanismo pagão, este voltava-se à individualidade humana, considerada como um fim em si mesma e a supervalorização do eu individual sem quaisquer vínculos com valores transcendentais.

Na Idade Moderna, a partir da invenção da imprensa e das grandes navegações, muito se contribuiu para o desenvolvimento intelectual, principalmente ao se falar da multiplicação dos livros e do acesso a eles.

Na Idade Contemporânea a partir do fim do século XVII, quando se inicia a construção de um sistema educativo passando-se ao domínio do Estado, houve uma forte reação contra o ensino humanista tradicional e os modelos de avaliação começam a ser repensados. Mesmo assim, a educação ainda era entendida como o principal motor de proporcionar a uniformização da cultura, de moldar padrões a serviço do Estado, guiados por certas ideologias política-religiosa-econômica que servia de instrumento de poder. (CORRÊA, 2000)

Segundo Azevedo (1976), no Brasil o primeiro “sistema de avaliação educacional” se iniciou em 1549 com os Jesuítas, a partir de um método próprio conhecido por *Ratio Studiorum*, que proporcionava três possibilidades de cursos: o secundário que equivale à formação eminentemente literária e humanista, e dois cursos superiores: teologia e filosofia.

Para Leonel Franca (1952), os estudos universitários organizados pelo *Ratio Studiorum* visavam à formação profissional do homem, enquanto que os cursos secundários tinham a finalidade de formar o humanista, o homem para viver em sociedade. Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, abrindo um vácuo educacional no Brasil, pois formavam 36 missões com escolas de ler e escrever em quase todas as povoações e aldeias; 25 casas jesuítas; 18 estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários, nos principais pontos do Brasil, entre eles: Bahia, São Vicente, Rio de Janeiro, Olinda, Espírito Santo, São Luís, Ilhéus, Recife, Santos, Porto Seguro, Paranaguá, Alcântara, Vigia, Pará, Colônia do Sacramento, Florianópolis e Paraíba.

Somente com a Reforma Pombalina e com a vinda da Família Real para o Brasil em novembro de 1807 que retomaram o sistema educacional no Brasil (FIOCRUZ, 2008). Neste percurso foram criados no país: o museu real, o jardim botânico, a biblioteca da família real que se tornou pública, os cursos superiores - baseados em aulas avulsas e com um sentido profissional prático, a presença da Missão Cultural Francesa que possibilitou a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e todo o processo de autonomia política que culminou na Independência do país décadas depois (XAVIER, 1980).

No período Imperial iniciou-se o processo de transferência de poder para um mesmo grupo de beneficiários, com acréscimo dos “letrados” aos cargos administrativos e políticos para o preenchimento do quadro funcional do Estado. Foram criadas ainda, em 1927, as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife, passando a formar futuros funcionários do governo e que começaram a pensar na formação de professores para as escolas primárias (NASCIMENTO, 1999).

No período republicano, a avaliação se apresentou de uma forma mais sistemática, através de avaliações orais, escritas e práticas, mas utilizando a forma de exames classificatórios. Em

1904 a avaliação passou a ser sistematizada a partir de notas de 00 a 05 pontos (CARVALHO, 2003).

Na primeira república, entre 1920 e 1930, abriram-se algumas discussões sobre o ensino no modelo tradicional e o acesso à educação para população menos favorecida. Neste processo encontra-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Francisco Campos e outros educadores solicitando reformas na educação, como consta no artigo 129 da Constituição Brasileira, decretada em 1937:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituição pública de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (Constituição de 1937, artigo 130)

Em 1930 foi criado o estatuto das Universidades por Francisco Campos e em 1934 foi fundada Universidade de São Paulo. Criou-se ainda em 1937 a então Universidade Nacional do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesse período houve a divisão da Educação em: curso secundário em ginásial e colegial (clássico ou científico). Consecutivamente foi criada a Educação Profissional através das indústrias, que ofereciam cursos por meio do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC). (SOUSA, 1998)

Em 1959, novas discussões se levantavam a respeito da escola pública, a partir do Manifesto dos Educadores apoiados por 185 professores e especialistas na área. Em 1960 novas iniciativas se concretizavam na educação brasileira, como a alfabetização de adultos, conduzido por Paulo Freire. Segundo Paiva (1986), estas iniciativas estão relacionadas a uma luta por alterações na realidade autoritária vigente, em busca da autonomia, da liberdade, da emancipação e na reflexão sobre a prática de uma educação que atenda a população menos favorecida.

Segundo Saul (2001), ainda nos anos 60 a avaliação sofreu influências norte-americanas, através de acordos internacionais para treinamentos de professores brasileiros, que apontou para uma nova cultura de intervenção. Este momento ficou conhecido por “transferência cultural”, cujo foram incorporados na educação brasileira às ideias de Ralph Tyler e conseqüentemente, a ideia de avaliação foi considerada, numa visão positivista (estrangeirismo da avaliação), aquilo que só poderia ser verdadeiro o que tivesse algum tipo de instrumento de medida.

Insatisfeitos com este modelo de avaliar, muitos pesquisadores como MacDonald (1982), Parillet (1982), Stake (1982), entre outros, passaram a direcionar seus estudos para a avaliação de programas educacionais relacionando a avaliação e pesquisa.

Até a década de 70, quando comecei a trabalhar com a avaliação, as concepções presentes em toda a área educacional tinham como suporte um paradigma positivista e eram fortemente orientadas pela produção de avaliadores norte-americanos. Avaliar consistia em comparar os resultados dos alunos com aqueles propostos em determinado plano. (...) neste período, em conjunto com os avaliadores brasileiros que também rejeitavam a orientação teórica predominante da avaliação educacional, fomos buscar fundamentos em autores como Michael Scriven, Robert Stake, Daniel Stufflebeam, David Hamilton, Malcom Parlett, Barry MacDonald”. (SOUSA, 1998, p.162-163)

A avaliação se torna, a partir destas reflexões, efetuadas por educadores brasileiros e alvo de pesquisa científica no final dos anos 70, direcionando-se para a avaliação de programas educacionais, quando então se destacam alguns pesquisadores, como: Saul (2001), Capelletti (2001), Franco (2000), Goldberg (1982), Sousa (1998), entre outros, trabalhando em busca de uma análise da realidade sócio educativa, construindo novos conceitos, métodos, planos e ações. Surge deste grupo de pensadores um novo movimento conhecido por “Avaliação emancipatória”, criado com o objetivo de se posicionar contra as ideias positivistas de avaliar.

Segundo Saul (2001), a avaliação emancipatória surgiu a partir das críticas às concepções tecnicista e quantitativa da avaliação, uma vez que essas no espaço educativo, não contemplavam integralmente o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendiam. Foi nessa revisão da avaliação quantitativa para a avaliação qualitativa que surge esse conceito proposto por Saul com o objetivo de trazer um modelo de avaliação mediada de diálogo, interação, de criação coletiva e democrática.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2001, p. 61).

Neste contexto, a Avaliação Emancipatória tem por objetivo transformar os caminhos dos alunos e dos professores, permitindo-os a consciência crítica, o autoconhecimento, direções e ações nos contextos em que se situam. “[...]. A conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado, e o mundo de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência mundo” (FREIRE, 1980, p.27).

Outras iniciativas que surgiram ainda neste período, foram: o Projeto de Avaliação sobre o Desempenho Escolar dos alunos da 3º série do EM, empreendimento do Ministério da Educação (MEC), do Banco Mundial e da Fundação Carlos Chagas; o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (GERES).

Entre 1987 a 1990, o MEC criou o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP) com objetivo de testar o rendimento dos alunos e de avaliar o desempenho das escolas

(SOUZA, 1997). “A avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha com o rumo que vinha sendo dado à área social” (FREITAS, 2005, p. 9).

Nos anos 90 foi criado o SAEB, conseqüentemente as AE se apresentaram como uma referência para os formuladores de políticas educacionais no Brasil, e se firmou como proposta nacional. Foram criados instrumentos de avaliação em larga escala tanto para EB quanto para Educação Superior, como, por exemplo: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional dos Cursos (ENC) e o ENEM. Estas avaliações tiveram em sua criação influência de diversas áreas da ciência, como: a filosofia, a psicologia, a pedagogia, a didática, a sociologia, entre outras, as quais contribuíram com novos significados a este campo do conhecimento tornando-se multidisciplinar, favorecendo novos olhares. Assim, apresentamos a perspectiva de alguns pesquisadores sobre propostas e metodologias que deveriam ser levadas em conta no uso das avaliações.

- Cappelletti (2001) apresenta a avaliação como uma riqueza teórica que relaciona, dialoga, auto reflexiva, crítica e emancipatória, destinando-se a promoção do homem e da sua história.
- Caldeira (2000) define que a avaliação não trabalha sozinha está sempre ligada a algum projeto ou teoria e é resolvida através de entendimentos que reforçam e estruturam a proposta educacional em foco.
- Vianna (1982) descreve a avaliação como uma operação, como medida, e para ele, a avaliação é o passo inicial bastante importante, mas não é a condição necessária e suficiente para sua efetivação.
- Méndez (2005) apresenta a avaliação como um processo natural, que nos permite ter consciência do que fazemos, da qualidade e das conseqüências que acarretam nossas ações.
- Saul (2001) direciona a avaliação a partir de três eixos: avaliação democrática, crítica institucional e construção coletiva. Conceituando-a do tipo emancipatória.
- Luckesi (2005) destaca a avaliação como processual e dinâmica, uma vez que busca meios pelos quais todos possam aprender. Ela é compreendida como um ato amoroso, inclusivo e democrático.

Nesse sentido, a avaliação por ser um procedimento importante e complexo para a vida escolar, tornou-se alvo de tantos estudos, especialmente porque a avaliação tem condições, de quando bem estruturada, apontar caminhos, rever conteúdo, estratégias e métodos de ensino e aprendizagem, de refletir como cada um precisa ser avaliado com vistas a uma melhor

adequação do ensino às condições do aluno. Para Luckesi (1984), a avaliação é um mecanismo para diagnosticar o crescimento, para a transformação, para a ação democrática, traduzindo-se em um modelo pedagógico emancipador; a avaliação manifesta-se como uma ação dinâmica, que auxilia e direciona o professor a tomar decisões e a escolher o instrumento avaliativo mais adequado ao aluno.

Muitos são os instrumentos e métodos utilizados, mas uma discussão importante refere-se ao papel do instrumento avaliativo é para que o estudante repita, memorize ou compreenda?

Segundo Méndez (2002), “mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados” (p.98).

Além das escolhas dos instrumentos, as notas e conceitos expressam os resultados da aprendizagem, mas são apenas símbolos convencionais, faltando uma análise mais detalhada dos resultados. Portanto, qual o sentido da avaliação senão fornecer um diagnóstico de como está o aluno? Ela é semelhante o diagnóstico realizado pelo médico, pelo engenheiro ou por outro profissional, informando os resultados aos interessados e sugerindo procedimentos relacionados à situação do indivíduo. Mas para que estes resultados sejam relevantes na formação dos alunos, é preciso existir uma troca dialógica entre professor, aluno e família, permitindo compreender e incorporar os conhecimentos à sua prática educacional e social, pois a finalidade da avaliação é fornecer ao aluno e ao professor evidências de como estão sendo construída a aprendizagem. O que pode ser feito para melhorá-la? Quais são as lacunas?

Neste sentido, a escola tem por objetivo incluir e superar as dificuldades dos alunos desencadeando intervenções destinadas a contribuir no processo de ensino e aprendizagem, ela precisará desenvolver um trabalho conjunto entre direção, professores, alunos e família, superando o tradicional ato de classificar e selecionar alunos em bons e ruins, disciplinados e indisciplinados ou simplesmente culpar o professor. É preciso considerar a avaliação como um importante meio de reflexão, considerando todas as ações que norteiam a sala de aula.

Segundo Saul (2001) o objetivo da avaliação é denunciar, é ser crítica, educativa, formativa no sentido de iluminar os caminhos a quem dela participa; ela é emancipatória por envolver dialogicamente os atores e contribuir para reorganização do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação utilizada como instrumento de ameaça, punitiva, classificatória e eliminatória, vem sendo repensada por diversos autores, como Saul (2001), Luckesi (2001), Cappelletti (2001) e outros.

Neste sentido, o professor deve procurar ser um orientador neste processo, de modo a nortear o aluno em sua jornada rumo ao conhecimento, buscando utilizar de recursos que permitam observar o desenvolvimento do aluno, aplicando avaliações que contextualize os conteúdos, solicitando redações dentro de temas atuais, interpretando/intervindo nos comentários dos alunos, desenvolvendo e incentivando a análise crítica.

O momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade. (LUCKESI, 2000, p. 34-35).

Desse modo, a avaliação busca ser um caminho para a reorientação, para que o professor tome decisões a respeito do desempenho dos alunos e do seu trabalho para, dessa forma, obter elementos de identificação das dificuldades.

Para Luckesi (2001) a boa avaliação envolve três passos: no primeiro passo o professor faz uma descrição da realidade e de como o aluno se manifesta, e a partir da descrição utiliza-se também de outros instrumentos como: testes, questionários, fichas de observação, etc. O segundo passo é a qualificação da realidade que foi descrita pelo professor e que será respaldada por teorias pedagógicas, pelo entendimento filosófico e técnico que se tornam importantes no processo educativo. O terceiro passo é a tomada de decisão; é o momento em que assumimos uma postura, uma posição de atuar, é o momento de buscar um desempenho mais satisfatório, num processo de ensino e aprendizagem, que respeita a bagagem contextual e de vida como fundamental para sua aquisição do conhecimento, monitorando suas lacunas na aprendizagem através da avaliação, considerando o conhecimento como o produto de uma descoberta realizada pelo aluno, entregando a ele o papel principal do ser que aprende, deixando para o professor o papel de facilitador na (re)descoberta de saberes e no processo de busca.

É neste processo dialético de avaliar e intervir, (re) aprender e ensinar, que a aprendizagem se consolida, rompendo com hábitos remotos da memorização e classificação ainda tão presentes no sistema de ensino. Em busca de uma mudança nas formas tradicionais de avaliar, se faz necessário uma reflexão para compreender a percepção dos professores diante das avaliações.

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou sociais. Também a formação humana dos

indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento corresponde (PIAGET, 1998, p. 166).

O professor, por sua vez, se faz necessário na construção dessa jornada rumo ao conhecimento, como mediador na busca do conhecimento e no processo da aprendizagem. Sua presença é indispensável para a organização do conteúdo desenvolvido com foco na aprendizagem, cujo objetivo é facilitar a construção e transformação da informação em conhecimento pelo aluno.

Segundo Hoffmann (2005), o ensino precisa gerar reflexões, acompanhar a promoção do aluno, despertando novos desafios, deixando assim, a avaliação como um momento terminal do processo educativo para se conceber uma busca incessante pela compreensão das dificuldades do aluno e a dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Para Moretto (2003), o ensino não é uma transmissão de conhecimento, mas uma condição de construção do conhecimento, o qual surge a partir das experiências. Neste contexto, o ensino deixa de apresentar verdades prontas para transformar-se em processo de construção de propostas didático-pedagógicas que facilitem a aprendizagem, isto é, que favoreçam relações significativas entre elementos de um universo simbólico. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p.47).

A construção do conhecimento é uma expressão interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por categorias externas criadas pelo professor, além do contexto social no qual o aluno vivencia sua realidade de vida, que interferem na formação de seus conceitos. Por isso que, cabe a educação este papel de catalisador do processo formativo.

O aluno, por sua vez, não é simples receptor-repetidor, mas o protagonista da sua própria aprendizagem. Como ressaltado por Moretto (2003), o aluno a partir do seu contexto levanta uma estrutura cognitiva formada por ideias e concepções, ligadas ao senso comum do meio social em que está inserido, e elabora representações em função das suas próprias experiências. Não basta ao aluno memorizar isoladamente nomes, datas, fórmulas e definições, mas estabelecer relações entre elas, substituindo a memorização pelo significado.

Segundo Hoffmann (1993), cabe ao professor proporcionar situações que desperte a curiosidade e o interesse do aluno, provocando relações e significados, e ele como protagonista da conquista do conhecimento, questiona, é atento à explanação do professor, procura explicações e lê a respeito. Assim, o aluno passa a se sentir seguro diante de determinadas questões colocadas pelo professor na avaliação; sente-se entusiasmado de pôr à prova suas

descobertas, sem medo de errar. Dessa maneira, ele tenta mais, inventa mais e consequentemente faz novas descobertas; os conteúdos tornam-se significativos, e a avaliação é um processo que faz parte do seu cotidiano.

Para Luckesi (2001), há uma distinção entre avaliação e exame. Para este autor, os exames são classificatórios, seletivos por sua própria definição, o que significa que são excludentes e tem como função selecionar alguns, eliminando muitos, consequentemente, não favorece a tomada de decisão para a reorientação do aluno. Contudo, eles acabam acontecendo nas escolas, por estas serem estruturalmente seriadas, com promoção no final de cada ano letivo. Mais adiante este autor destaca que a avaliação rompe em certa medida com as motivações habituais do aluno, como indivíduo inserido no processo de ensino e aprendizagem, em vista disso, durante esse processo, a avaliação pode atuar tanto *continuamente* como *pontualmente*. No primeiro caso, no sentido de processo, de suporte, de construção do conhecimento que diariamente vai sendo apresentado através das ações tanto do professor quanto dos alunos; e *pontualmente* através dos resultados que ao longo do tempo vão se concretizando.

Dessa maneira, a avaliação se torna inerente ao processo de ensino e aprendizagem; ela assume funções de diagnosticar continuamente o processo e a partir de seus resultados (re) orienta as práticas docentes.

Segundo Haydt (1988), o professor ao avaliar os alunos está se avaliando e procurando aperfeiçoar suas técnicas e sua postura, no entanto, a avaliação informa ao professor os efeitos de seu trabalho, se tudo aquilo que foi desenvolvido na sala de aula foi compreendido pelo aluno.

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica. (SORDI, 2001, p.173)

Diante desse cenário o professor atribui sentidos e significados à avaliação, gerando conhecimento e representações acerca de todo o processo de ensino e aprendizagem, fazendo da avaliação uma riqueza teórica que contempla as necessidades do aluno e as intervenções do professor.

Segundo Luckesi (2001), os resultados podem ser interpretados como exame ou como avaliação. Quando se olha como exame, classifica-se o aluno em aprovado ou reprovado, favorável ou desfavorável; já na ótica da avaliação podemos apreciar o desempenho temporário do aluno e fazer com que ele avance ou se oriente em determinada direção das atividades, do dia a dia, buscando melhorar seu desempenho, caso este não seja ainda “satisfatório”.

Desse modo, a interação e a cooperação permitem explorar espaços de busca e descobrimento, espaços nos quais as pessoas possam reforçar suas habilidades individuais e coletivas, interagindo num ambiente em que se reconheçam, se identifiquem, assumam papéis, construam ações e, dessa forma, tornem-se protagonistas de seu processo de aprendizagem, resolvendo problemas, desafios, formando opiniões, multiplicando proximidades cognitivas e afetivas.

1.1 AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo Machado (2012) Avaliação Externa (AE) *“é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar”* (p.71). Os seus objetivos têm como foco realizar um diagnóstico dos estudantes em testes padronizados visando monitorar e auxiliar as políticas educacionais, fazendo das unidades escolares um retrato de seu desempenho (INEP, 2011). Os seus resultados são testes aplicados que indicam certa realidade do ensino básico, oferecendo um panorama do desempenho educacional e o fortalecimento do direito a uma educação de qualidade a todos os alunos.

No Brasil, as AE que são referências mais próximas para a EB são o SAEB, a Provinha Brasil, PISA e o ENEM.

- O **SAEB** é um sistema de avaliações em larga escala aplicadas a cada dois anos, com o objetivo de realizar um diagnóstico do desempenho, favorecendo indicativos sobre a qualidade do ensino nas escolas públicas e privadas do país. Subsidiando políticas educacionais nos Municípios, Estados e na União, com foco na qualidade, equidade e eficiência do ensino.

A partir de 1990, o SAEB, se desenvolveu com a participação de uma amostra de escolas públicas que ofertavam as 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do Ensino Fundamental (EF), sendo avaliados em língua portuguesa, matemática e ciências. Quanto às 5^a e 7^a séries, além das disciplinas elencadas, também tiveram a redação como um dos componentes avaliados.

Em 1995 uma nova metodologia foi construída como análise de resultados comparando ao longo dos anos estas avaliações. Esta metodologia de análise dos resultados ficou conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI), onde foi também decidido que seriam avaliadas as etapas finais dos ciclos de escolarização (5^o e 9^o ano atualmente) e 3^o série do EM.

A Portaria Ministerial de 21 de março de 2005 - nº 931, sobre o SAEB, estabelece que este sistema passe a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica

(ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

A ANEB mantém os seus procedimentos de avaliação por amostragem e seu objetivo é diagnosticar estudantes do 5º, 9º ano do EF e 3º ano do EM, com questões de língua portuguesa (com foco em leitura) e matemática (com foco na resolução de problemas). É destinada as redes públicas e privadas e seu foco se encontra nas gestões dos sistemas educacionais. A Prova Brasil (ANRESC), tem por objetivo dar retorno aos gestores públicos, educadores, pesquisadores e a sociedade em geral. Oferecendo resultados por município e escola, auxiliando os governantes nas políticas públicas, bem como a comunidade escolar, em estabelecer metas e ações. Esta avalia de forma censitária as escolas e seu público alvo, que são as escolas públicas, urbanas e rurais, com no mínimo 20 alunos matriculados nas etapas finais dos ciclos de escolarização (5º e 9º anos do EF) e estes alunos respondem a questões de língua portuguesa (com foco em leitura) e matemática (com foco na resolução de problemas). No questionário socioeconômico, os alunos fornecem dados sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

A Prova Brasil é um dos importantes indicadores de desempenho da EB no Brasil, pois ela que fornece médias de desempenho para os Municípios e Estados através do IDEB, que combina o desempenho dos alunos com a taxa de aprovação oriundos dos Censos Escolares e as médias do SAEB.

O SAEB é a primeira iniciativa brasileira a realizar diagnóstico de desempenho nas escolas públicas e privadas e de coleta dados sobre a qualidade da educação no país; se propõe a conhecer tanto as condições internas quanto as externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Suas ferramentas para o levantamento destes dados são:

1. A aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores,
2. E também por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

- **Provinha Brasil** é uma avaliação diagnóstica desenvolvida para alunos do 2º ano do EF das escolas públicas, que investiga habilidades referentes à alfabetização – mais especificamente o letramento inicial em Língua Portuguesa e Matemática. Esta avaliação é aplicada duas vezes ao ano (no início e no final) permitindo um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi reunido na aprendizagem dos alunos durante o ano.

A Provinha Brasil é elaborada e distribuída pelo INEP, é opcional, e sua aplicação fica a critério das secretarias estaduais e municipais de educação. Sua proposta é avaliar se, na totalidade, as crianças encontram-se alfabetizadas até os oito anos, ao final do 3º ano do EF. (INEP, 2011)

Ainda com o mesmo critério, segundo a Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC tem por objetivo assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do EF e todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do EF, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil.

- **PISA** - é um programa internacional de avaliação comparada, que segundo o INEP (2011) tem por objetivo produzir indicadores que cooperem para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a auxiliar políticas educacionais. A avaliação procura examinar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para desempenhar o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Além de observar competências relacionadas a Leitura, Matemática e Ciências, o PISA desenvolve informações e coletam indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar a performance dos alunos a variáveis socioeconômicas, demográficas e educacionais. Tudo isso, é coletado por meio de questionários específicos para os alunos e as suas respectivas escolas.

Este programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, tem por representante o INEP. Esta avaliação é aplicada aos alunos das redes pública e privada, com faixa etária de 15 anos, trienalmente, intercalando as áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

- **ENEM** - foi a primeira iniciativa de avaliação geral do sistema de ensino implantado no Brasil. Este exame começou em 2009 a ser utilizado como exame de acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em universidades privadas, com bolsas integrais ou parciais cedidas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou com a obtenção de financiamento através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e como certificação de conclusão do EM para alunos maiores de 18 anos em curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Teve como objetivo inicial avaliar anualmente o conhecimento adquirido pelos alunos do EM de todo o país, buscando auxiliar o Ministério da Educação (MEC) na construção de políticas tais que

buscassem a melhoria do EM e Fundamental no Brasil, por meio dos PCN, promovendo alterações em seus programas curriculares conforme indicasse o cruzamento de dados e pesquisas nos resultados do ENEM.

Segundo Mendes da Silva (2013):

Hoje, o Enem é o maior exame do Brasil e o segundo maior do mundo permitindo o acesso ao ensino superior como fase única de seleção ou combinado com os processos seletivos próprios de cada universidade (MENDES DA SILVA, 2013, p.08).

Dados recentes da Agência Brasil revelam que:

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de 2014 registrou o comparecimento de 4,1 milhões de alunos nos 15.076 locais de provas distribuídos em 1.615 municípios do país. (AGENCIA BRASIL, 2014, p.01)

Muitos são os investimentos realizados a partir dos resultados do ENEM. Segundo o MEC sobre o Pacto Nacional do EM, o Governo Federal distribuiu bolsas mensais de R\$ 200, em 2014, para a formação dos professores que atuam no EM e que estão registrados no Censo Escolar de 2013. Esses investimentos no professor estão articulados a um conjunto de políticas desenvolvidas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação com foco no aluno e no fortalecimento do EM que explicitam alguns desafios a serem considerado sendo um deles o acesso dos alunos nas universidades através do ENEM.

O fortalecimento do EM, no entanto, está diretamente ligado à prática docente, a atuação do professor na sala de aula e sua criativa articulação dos diferentes saberes que vem de sua formação, seus valores, suas crenças, do contato com os alunos e professores, e de sua trajetória profissional. Conseqüentemente, o acesso e condições para o seu aperfeiçoamento e sua permanência no ensino superior se torna relevante, sendo esta prática um desafio que se coloca para a educação e para a sociedade brasileira, formando e informando professores, subsidiando recursos para seu desenvolvimento, dando a ele maior autoridade nas suas práticas.

Sendo assim, as AE têm se disseminado no Brasil como uma importante ferramenta para as políticas educacionais, para o fortalecimento do EM como certificação de conclusão para alunos maiores de 18 anos, para o acesso ao ensino superior em universidades públicas e privadas do país e no exterior, bem como para proporcionar aos professores subsídios para a tomada de decisões.

1.2 AVALIAÇÃO EXTERNA E A PRÁTICA DOCENTE

Para ser professor não basta ministrar aulas e dominar os conteúdos específicos de uma determinada área. Segundo Shulman (1987) esta atividade requer uma associação de

conhecimentos articulados para serem postos em ação, uma vez que estes conhecimentos não são estáticos, mas estão em plena transformação, utilizando para isso bases cognitivas inerentes à docência enquanto atividade e profissão.

Conforme Tardif (2002) a prática docente é a atuação intencional do professor que tem por objetivo o ensino e a aprendizagem, e que estes são permeados por uma agregação de saberes pessoais, saberes oriundos da formação, saberes provenientes dos materiais didático-pedagógicos e saberes originados da própria prática docente. De acordo com García (2005) ela contempla valores, crenças, atitudes, conhecimentos e concepções acerca da sua própria prática. Nesta direção se configura a prática docente e a formação do professor como caminhos significativos.

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico (CUNHA, 2004).

Para Celestino (2006), o docente: “necessita desenvolver as competências necessárias e intrínsecas ao seu ofício” (p.76). Segundo Le Boterf (1997) essas competências profissionais constroem-se em formação, ao sabor da “navegação diária” (*navigation quotidienne*) de um professor, o que é confirmado por Nóvoa (1995) quando afirma que a formação não só se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica, de diálogo sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir no professor e em sua formação.

Pode-se dizer assim que esses momentos de trabalho coletivo apontado por Nóvoa (1995) com os professores enriquecem o grupo, acrescenta muito à formação do professor, dado que o saber docente “[...] é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36). Nesse contexto é que a avaliação se insere como meio, a qual, analisada cuidadosamente, permite que sejam estabelecidos parâmetros para um trabalho de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente do diálogo e da formação dos professores sobre suas práticas.

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122)

Quando os resultados das avaliações são obtidos, não se pode deixar de efetuar uma análise crítica, mas desdobrar e procurar levar em conta os pontos fortes e fracos do processo, os acertos e os erros encontrados nas avaliações. O objetivo de se analisar os resultados não é apenas tornar eficiente o processo de ensino e aprendizagem (como fazer), mas também buscar a eficácia (o que fazer), viabilizando a avaliação do professor (AP) e as AE das instituições de ensino, tornando dessa forma, possível o diagnóstico dos avanços e o que precisa ser melhorado, permitindo traçar o perfil de cada aluno e viabilizar um diagnóstico por meio dos resultados temporários.

Deste modo, a AE adquire seu sentido na medida em que se articula com a prática docente, com a sala de aula. É necessário entender que o ato de avaliar envolve mais do que papel, caneta e conteúdo. São necessárias reflexões e ações que reflitam a realidade social, tecnológica, cultural e humana de nosso tempo. O seu objetivo é orientar os professores e a própria escola a criarem critérios de maiores exigências no desenvolvimento dos alunos, enriquecendo os micros espaços da sala de aula. O olhar interno complementando o olhar externo e vice-versa.

Por conseguinte, a avaliação se apresenta com múltiplos olhares: as AP produzidas internamente, avaliando os conteúdos ministrados, sob o olhar do professor; as AE produzidas externamente, muitas vezes por empresas, que com base nas propostas curriculares e no que se espera a ser ensinado em cada momento da escolarização, são avaliados através de uma matriz de referência com base em habilidades e competências.

Além de resultados, esse tipo de avaliação tenta diagnosticar o momento em que cada aluno se encontra, proporcionando subsídios para o acompanhamento, para a tomada de decisões e contribuindo com as práticas docentes. Nesse sentido, o professor é fundamental pois é ele que interpreta os resultados e identifica cada aluno, o qual está diariamente dialogando com a sala de aula e registrando as considerações sobre cada um.

Diante desse cenário, a prática docente se faz complexa, o professor se sente apreensivo diante “do seu resultado”, do desempenho de seus alunos, do que foi cobrado e como foi solicitado nas avaliações, se os alunos compreenderam o que foi pedido, e como a escola e a comunidade interpretaram esses resultados. Um exemplo foi o que aconteceu na SEE/MG (2008) que fez uso dos resultados do SIMAVE, para bonificar professores e escolas, que tiveram bons resultados nessas avaliações, como uma espécie de prêmio por produtividade.

Considerando Silva (2007), quando estudou a implantação do SIMAVE em Uberlândia/MG, esse percebeu nos professores sentimentos de surpresa, expectativa, sensação de despreparo, de exclusão e de estar sendo vigiado; esta sensação ou sentimento dos

professores perdurou por um bom tempo, e quando foram publicados os resultados do SIMAVE e que as escolas iniciaram a análise dos mesmos, Silva verificou que houve uma disposição por parte dos professores, ainda que tímida, de utilizarem esses resultados para a (re)orientação de suas práticas, investindo, sobretudo, nas dificuldades dos alunos. Outra questão estudada pelo pesquisador foram os resultados dessas avaliações que são publicadas, gerando ranking entre as escolas, comparando municípios, regiões e estados.

A partir do resultado do SIMAVE estudado por Silva (2007), compreende-se que as AE não podem se tornar um mecanismo de controle, ou simplesmente de fazer do professor um preparador de exames, mas de ser um caminho para reflexão, de ensinar os alunos e professores a se avaliar e a descobrir o que precisa ser melhorado, é um meio de estimular a participação, de orientar as atividades da escola, dos professores, dos alunos e das famílias, e descobrir novos sentidos para a ação.

Deste modo, entende-se que a avaliação tem uma importante tarefa de identificar progressos e dificuldades, de (re)orientar professores perante suas práticas e promover mudanças necessárias em busca de uma definição sobre o papel da avaliação, bem como o uso de seus resultados, utilizados por alguns professores no sentido de conhecer a situação atual de seus alunos, o processo ensino e aprendizagem, outros para uma reorientação de sua prática e aqueles que utilizam as notas para classificar e quantificar alunos.

Nesta perspectiva, entende-se a avaliação como um processo que procura respeitar, mediar e construir conhecimento, procura a subjetividade, é o ponto de partida para novos diálogos, para a retomada dos caminhos a serem percorridos e um dos meios de reflexão sobre a prática docente. Segundo Saul (2001) a avaliação precisa ser participativa, emancipatória, democrática, libertadora, mobilizando mudanças significativas tanto no professor quanto no aluno, despertando a curiosidade, respeitando a individualidade e compreendendo a heterogeneidade da sala de aula.

Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro na sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p.52).

Diante desse cenário, a prática docente possui características peculiares, uma vez que se relaciona com indivíduos de diferentes ritmos, interesses e graus de afetividades, e que o professor no seu cotidiano de sala de aula procura mediar conflitos (indisciplina, afetividade, problemas pessoais/familiares, entre outros), criar possibilidades, e fazer elos entre o conhecimento e o aluno. É uma “ginástica” da prática docente: de mediação de conflitos, de

ensinar, planejar e desenvolver, combinar ciência, técnica e arte, resolver problemas que vão surgindo frente à sala de aula, muitas vezes situações que ultrapassam os muros da escola e que o professor é “intimidado” a resolver.

Para Oliveira (2005), há fatores determinantes que influenciam a sala de aula e que merecem atenção, dentre eles a indisciplina, que em seu entendimento é uma realidade que está presente nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. A partir da indisciplina encontram-se fatores que influenciam a aprendizagem, como: os psicossociais (família, mídia, diversidade, problemas de distúrbios de atenção, carência afetiva) e os pedagógicos (formação de professores, proposta pedagógica, imposição ou falta de regras, o sistema e a escola), que podem favorecer condutas agressivas por parte do aluno em relação ao professor.

Nesse sentido, para Abraham (1984), a tarefa do professor se torna complexa, pois este lida com a subjetividade, com a individualidade, com valores, com famílias, crenças e ao mesmo tempo se torna o responsável por formar gerações futuras deixando na vida de cada aluno a sua marca. Ser professor é conviver com um elevado número de adolescentes em situações de contínuas tomadas de decisões, o que pode ser emocionalmente cansativo.

Segundo Reis et al. (2006), ensinar é uma atividade altamente extenuante que reflete no desempenho profissional, na saúde física e psíquica. É uma tarefa que exige paciência e atenção, pois lida com diferentes idades e graus de maturidade, com vínculos familiares que muitas vezes ficam perdidos e o professor é o único elo em meio à instabilidade e à turbulência.

Wallon (1979) por meio de seus estudos constatou que a afetividade exerce um papel muito importante no funcionamento da inteligência, uma vez que esta ocorre em consequência de interações sucessivas entre indivíduos, gerando novas formas de pensar e agir e consequentemente construindo novos conhecimentos.

Neste aspecto, o ato de ensinar deve ser estimulado pela afetividade, pelas trocas de experiências, pelos diálogos, pela curiosidade, pelas conquistas, fortalecendo e despertando o interesse do aluno pelo conhecimento. Quando não há diálogo entre os sujeitos, este gera insegurança, confronto, desinteresse, indisciplina, cansaço e insatisfação. Assim, para Freire (1996),

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (p.96)

Destarte, o professor é um criador educativo, que constrói pontes, que faz laços de amizade, que dialoga com os alunos, não se tratando apenas de ensinar e aprender, mas criando

múltiplas possibilidades de se relacionar; é um transformador, que constrói e reconstrói ideias, que ensina e aprende, é um profissional que convive com um elevado número de humanos em situações de contínuas tomadas de decisões.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A., (1984) *L'Enseignant est une personne*, Paris, Les Édition ESF.
- AGÊNCIA BRASIL. Mais de 4 milhões fazem Enem. Brasília, 2014. Disponível em <<http://unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=7283>> acesso em 22 de março de 2015.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL 2013. Disponível em <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/perfil_print/itajuba_mg> acesso em 11 de junho de 2014.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade no ensino na escola pública*. Brasília: Liber, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, p.377-401, maio/ago. 2006.
- BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro Editora, 2003.
- CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo: v. 22, n. 3, p.87-103, maio de 2001. Disponível em:

<<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/578/383>>. Acesso em 26 agosto 2016.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Ressignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CAPELLETTI, Isabel. Um Relato de Experiência em Avaliação Enquanto Processo. In: CAPELLETTI, Isabel (Org.). Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas. 2ª edição. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A escola e a República e outros ensaios. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CELESTINO, M.R. A formação de professores e a sociedade moderna – Revista Dialogia, São Paulo, v.5, 2006, p.73-80. Disponível: < <http://www.4uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/889/76> > acesso em 21 de janeiro de 2015.

CORRÊA, G. C. O que é a escola? In: PEY, Maria Oly et al. Esboço para uma história da escola no Brasil – algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achimé Editora, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. 16ª edição. Campinas: Papirus, 2004.

DEMO, P. Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DEMO, Pedro. Educação e qualidade. Campinas: Papirus, 1994. DIPAOLLO, Andy. Escola virtual, aprendizagem real. Revista Você S.A, v.3, n.24, p.116- 119, jun./2000.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In. GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. org. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 1995.

FONTANIVE; N. Santos; KLEIN, Ruben. Uma visão sobre o Sistema de Avaliação Básica do Brasil - SAEB. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. vol. 8, n.29, p.409-439, abr./jun. 2000.

FRAIMAN, Leo. O Jovem: Como Orientá-lo para construir seu Projeto de Vida; metodologia OPEE/ Leo Fraiman. 1. ed. São Paulo: Editora Esfera, 2009. (Coleção metodologia OPEE, orientação profissional, empregabilidade e empreendedorismo).

FRANCO, M. L. P. B. A Prática da avaliação de cursos. Estudos em Avaliação Educacional, n.21, p.147-166, jan./jun. 2000.

FRANCO, Maria L. P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. (In) SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). Avaliação do Rendimento Escolar. 2ª Ed. Papiruns. Campinas, SP, 1993.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa in: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FUNDAÇÃO BRADESCO - Dados do Boletim da FB. Disponível em <<http://www.fb.org.br/Content/Download/RA2012.pdf>> acesso em 02 de junho de 2014.

FUNDAÇÃO BRADESCO - Escola Virtual. Disponível em <<http://www.ev.org.br/Paginas/Home.aspx>> acesso em 02 de junho de 2014.

FUNDAÇÃO BRADESCO - Expectativas de Aprendizagem/ Fundação Bradesco; Departamento de Educação Básica; Setor de Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: Fundação Bradesco, 2011.

FUNDAÇÃO BRADESCO - O desempenho dos alunos da Fundação Bradesco: uma comparação com os resultados do Saeb. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1462/1462.pdf>> acesso em 02 de junho de 2014.

FUNDAÇÃO BRADESCO - Previsão de 2014 da Fundação Bradesco de Itajubá. Disponível em <<http://corporativo.fb.org.br/C13/Itajubá%20MG/default.aspx>> acesso em 02 de junho de 2014.

FUNDAÇÃO BRADESCO - Proposta Pedagógica Ensino Fundamental e Ensino Médio/ Fundação Bradesco; Departamento de Educação Básica; Setor de Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: Fundação Bradesco, 2014.

FUNDAÇÃO BRADESCO - RELATÓRIO DE ATIVIDADES. Osasco: - Departamento de relações institucionais, 2014. Disponível em <http://www.fb.org.br/Content/Download/44b0dca3-2bc7-4647-b918-c07efdf489e1.pdf> acesso em 30 de abril de 2015.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. A Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados, 2010. Disponível em <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/avaliacoes-externas-643707.shtml>> acesso 28 de fevereiro de 2015.

GADOTTI M.- Artigo *Qualidade Na Educação: Uma Nova Abordagem*, apresentado no COEB 2013 - Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>acesso em 23 de março de 2015.

GOLDBERG, M. A. A. Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos. Cadernos de Pesquisa, n.7, p.61-72, jun. 1973.

GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA, C. P. (orgs.). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras. São Paulo: Pioneira, 1998. P. 59-101.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=313240&idtema=16&search=minas-gerais|itajuba|sintese-das-informacoes>> acesso em 02 de junho de 2014.

INEP – Características do SAEB Disponível em <http://portal.inep.gov.br/caracteristicas-saeb?p_p_id=3&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&_3_struts_action=%2fsearch%2fsearch&_3_groupId=0&_3_keywords=pisa>acesso em 11 de junho de 2014.

INEP - Nota explicativa: prova Brasil. 2013. Disponível em <http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_explicativa_prova_brasil_2013.pdf> acesso em 22 de março de 2015.

INEP - O que é o PISA. 2011. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> acesso em 22 de março de 2015.

INEP – O que é o SAEB. 2011. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/saeb>> acesso em 22 de março de 2015.

INEP - PDE/PROVA BRASIL: Plano de Desenvolvimento da Educação. 2009.

INEP – PISA. Disponível em<<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>acesso em 10 de junho de 2014.

INEP - PROVA BRASIL. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>acesso em 10 de junho de 2014.

INEP – PROVINHA BRASIL. 2011. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>> acesso em 22 de março de 2015.

INEP. Características do Saeb, 2014. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>> acesso em 02 de junho de 2014.

INEP. ENEM por escola, 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>> Acesso em 23 de setembro de 2015.

INEP. Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança. Disponível em: <<http://www2.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news0413.html>>. Acesso em 14 outubro de 2010.

KLEIN, Rubens et al, O desempenho dos alunos da Fundação Bradesco: uma comparação com os resultados do SAEB, artigo publicado em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1462/1462.pdf>> (Fundação Carlos Chagas), v. 19, n. 41, set./dez.2008, acesso em 02 de junho de 2014.

KLEIN. Rubens: FONTANINE. Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. Revistas do Sistema Inep, v. 15, n. 66, abril/jun. 1995.

LABORATÓRIO NACIONAL DE ASTROFÍSICA. Disponível em <<http://www.lna.br/lna/lna.html>> acesso em 10 de junho de 2014.

LE BOTERF, G. - De la compétence à la navigation professionnelle - 2. ed. - Paris: Les Éditions d'Organisation, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n.61, 1984.

LUCKESI, C. Entrevista à revista nova escola sobre avaliação da aprendizagem, 2001. Disponível em <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_revista_nova_escola2001.pdf> acesso em 22 de março de 2015.

LUCKESI, C.O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem, 2000. Disponível em <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>> acesso em 02 junho de 2014.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos resultados. In Revista @ambienteeducação. 5(1): 70-82, jan/jun/2012.

MAC DONALD, B. Uma classificação política dos estudos avaliativos. GOLDBERG, M. A.; SOUSA, C. P (orgs). Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

MEC. Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=192:seesp-esducacaoespecial&id=12643:ensaios-pedagogicos-construindo-escolas-inclusivas&option=com_content&view=article> acesso em 01 de março de 2015.

MENDES DA SILVA, T.G. As questões gramaticais e o Enem: Abordagem e elaboração, 2013. Disponível em <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8719/1/2013_TalitaGleycilaneMendesdaSilva.pdf> acesso em 05 de abril de 2015.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que planejar? Como planejar? 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

METODOLOGIA OPEE. Disponível em <<http://www.opee.com.br/pdf/metodologia.pdf>> acesso em 02 de junho de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio. Brasília: MEC, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de aprendizagem. – 2. ed. ampl. - São Paulo: EPU, 2011.

MORETTO, Vasco Pedro. Avaliar com eficácia e eficiência. Vasco Pedro Moretto. Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. *Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa*. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. *A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX*. Londrina: Ed. UEL, 1999.

NÓVOA, Antônio. (org.). *Os professores e sua formação*. Portugal, Dom Quixote:1995.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. *La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. *Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos*. 7ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F. *Análise de Conteúdo e Pesquisa na OLIVEIRA, M. Izete de. Indisciplina Escolar: Determinantes conseqüências e ações*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

OLIVEIRA. João Batista Alves. *Desigualdades e políticas compensatórias*. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. (orgs). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista*. Rio de janeiro: Civilização brasileira. 1986.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. *Avaliação Iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores*. In: GOLDENBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios*. São Paulo: Editora EPU, 1982.

PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

PETITAT, André. Produção da escola/produção da sociedade: análises sócio - história de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A.(Orgs.). Sobre a Pedagogia: Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. SARTÓRIO, L. A. V. Apontamentos críticos às bases teóricas de Jean Piaget e a sua concepção de educação. Revista eletrônica Arma da Crítica, n.2, p. 205-226, Dez 2010. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_12_especial.pdf > Acesso em 11 de junho de 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAJUBÁ. Disponível em <<http://www.itajuba.mg.gov.br/historia.php>> acesso em 11 de junho de 2014.

REIS, J. F. et al. (2006) Docência e exaustão emocional. Educ. Soc. [online], vol.27, n.94, pp. 229-253.

RIBEIRO, B. B. Dourado. A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: Breves considerações. Inter-ação (Goiânia), Goiânia, v. 27, p. 127-142, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 2 ed. – São Paulo:Cortez, 2001.

SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Disponível em <<http://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/busca-de-escolas>> acesso em 10 de junho de 2014.

SELLTIZ; et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Herder/ Ed. USP, 1967.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of new reform. Harward Educational, 1987.

SILVA, M. J. A. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, 2007. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio> > Acesso em 02 de Agosto de 2014.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação: Revista da avaliação da educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p.193-207, mar., 2008.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SOUSA, Clarilza Prado. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. Ideias, São Paulo, n. 30, 1998.

SOUSA, S.M.Z.L., PIMENTA, C., MACHADO, C. (2011). Avaliação e gestão municipal de educação. Trabalho apresentado na 5ª. Reunião anual da Abave. 30 de agosto a 2 de setembro 2011. Fortaleza.

SOUZA, Nádia A et al. O erro e a avaliação da aprendizagem: as concepções de professores e alunos, 2014. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/viewFile/1282/644_p.1> acesso em 22 de março de 2015.

STAKE, Robert. Novos métodos para a avaliação de programas educacionais. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado. Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ITAJUBÁ. Disponível em <<http://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/images/stories/documentos/DIRE/arquivoscola/relacao-das-escolas-estaduais-da-sre-itajuba.pdf>> acesso em 11 de junho de 2014.

TARDIF, J. – Saberes Docentes e Formação Profissional - Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

TOKARNIA, Mariana. Repórter da Agência Brasil, MEC investirá R\$ 1 bilhão na capacitação de professores do ensino médio. Artigo publicado em 25/11/2013

<<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-11-25/mec-investira-r-1-bilhao-na-capacitacao-de-professores-do-ensino-medio>> acesso em 08 de outubro de 2014.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. Educação e Seleção, n.5, p.9-14, jul. 1982.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Veiga, 1979.

XAVIER, M. E. S. P. Poder político e educação de elite. São Paulo: Cortez, 1980.