

Aer 1

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • N. 2 JUL./DEZ. 1990 •

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO

A partir de 2006 passa a ser QUADRIMESTRAL

ISSN 0103-6831

e-ISSN 1984-932X

1. Avaliação 2. Políticas Educacionais 3. Qualidade do Ensino

I. Fundação Carlos Chagas II. Departamento de Pesquisas

Educacionais/FCC

INDEXADO EM

BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic (*Brasil, FCC*)

www.fcc.org.br

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (*Brasil, Cibec/Inep/MEC*)

http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1

Capes – Portal de Periódicos/Qualis (*Brasil*)

<http://www.periodicos.capes.gov.br/> ; <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

Clase – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (*México, Unam*)

<http://biblat.unam.mx/>

Diadorim – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (*Brasil, Ibict*)

<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1027>

Dialnet – Fundación Dialnet (*Espanha, Universidad de La Rioja*)

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=24462>

DOAJ – Directory of Open Access Journals (*Suécia*)

<http://www.doaj.org/>

Edubase – Faculdade de Educação (*Brasil, Unicamp*)

<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educ@ – Publicações on-line de Educação (*Brasil, FCC*)

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

Google Scholar – <http://scholar.google.com.br/>

Iresie – Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (*México, Cesu-Unam*)

<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (*México, Unam*)

<http://www.latindex.unam.mx>

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (*Espanha*)

http://www.redib.org/recursos/Serials/Record/oi_revista1741

Sumários.org – Sumários de Revistas Brasileiras (*Fundação de Pesquisas Científicas de Ribeirão Preto – FUNPEC-RP, Brasil*)

http://www.sumarios.org/periodicos?area=5&title_peri=estudos+em+avalia%C3%A7%C3%A3o+educacional

UlrichsWeb Global Serial Directory

<http://ulrichsweb.serialsolutions.com>

VERSÃO ELETRÔNICA

www.fcc.org.br

VERSÃO IMPRESSA

Agosto de 2018

Tiragem: 350 exemplares

E-MAILS

gae@fcc.org.br (*contato*)

publicacoesfcc@fcc.org.br (*aquisição e assinaturas*)

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Periódico da Fundação Carlos Chagas criado em 1990 sucedendo *Educação e Seleção* (1980-1989). Tem como objetivo divulgar a produção acadêmica relacionada com o campo da avaliação educacional, acolhendo trabalhos originários de diferentes áreas das ciências humanas, com perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate acadêmico. Publica trabalhos inéditos, apresentados sob a forma de artigos, ensaios teórico-metodológicos, relatos de experiência, entrevistas e resenhas.

As normas para a publicação estão no final do fascículo.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matérias assinadas.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

Nelson Gimenes (*Editor-chefe*)

Adelina Novaes

Adriana Bauer

Fabiana Silva Fernandes

Gabriela Miranda Moriconi

Vandré Gomes da Silva

EDITORES ASSOCIADOS

Daniel Abud Seabra Matos

Raquel Rangel de Meireles Guimarães

Rodrigo Rosistolato

CONSELHO EDITORIAL

Bernardete A. Gatti

(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Clarilza Prado de Sousa

(*Fundação Carlos Chagas e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Dalton Francisco de Andrade

(*Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil*)

Domingos Manuel de Barros Fernandes

(*Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal*)

Fernando Lang da Silveira

(*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil*)

José Francisco Soares

(*Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

(*Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil*)

Luzia Marta Bellini

(*Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil*)

Maria Eugénia Ferrão

(*Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal*)

Maria Inês Gomes de Sá Pestana

(*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, Distrito Federal, Brasil*)

Naura Syria Carapeto Ferreira

(*Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil*)

Nícia Maria Bessa

(*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)

Nigel Pelham de Leighton Brooke

(*Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil*)

Paulo de Martino Jannuzzi

(*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*)

Robert Verhine

(*Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil*)

Sandra Zákia Sousa

(*Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Sérgio Vasconcellos de Luna

(*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

Yara Lúcia Esposito

(*Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil*)

CHEFE DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da Silva Ferreira

ASSISTENTES EDITORIAIS

Camila Maria Camargo de Oliveira

Marcia Caxeta

AUXILIAR DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

IMPRESSÃO

Paym Gráfica e Editora Ltda.

SUMÁRIO

ARTIGOS

- Estudo de fatores associados através de regressão quantílica hierárquica
Estudio de factores asociados a través de regresión cuantílica jerárquica
A study on associated factors through hierarchical quantile regression
Pedro Alberto Barbeta, Dalton Francisco de Andrade,
Héilton Ribeiro Tavares.....320
- Avaliação educacional: concepções e embates teóricos
Evaluación educacional: concepciones y embates teóricos
Educational evaluation: theoretical concepts and conflicts
Assis Leão da Silva, Alfredo Macedo Gomes.....350
- Processos de estudo e avaliação da aprendizagem no desenvolvimento da *expertise*
Procesos de estudio y evaluación del aprendizaje en el desarrollo de la expertise
Learning processes and learning assessment for expertise development
Gustavo Danicki Aureliano Rosa,
Afonso Celso Tanus Galvão.....386
- Percepções discentes sobre avaliação da aprendizagem em uma gestão municipal democrática
Percepciones estudiantiles sobre la evaluación del aprendizaje en una gestión municipal democrática
Student perception of learning evaluation in democratic municipal management
Cristiane Machado, Angela Maria Martins,
Gilne Gardesani Fernandez, Adriana Cristina Reis de Assis,
Dulcilene Aparecida Batista.....414
- Avaliação e recuperação nos Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais – Gepes (1967-1969)
Evaluación y recuperación en los Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais – Gepes (1967-1969)
Assessment and recovery in Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais – Gepes (1967-1969)
Carlos Eduardo Bizzocchi.....438

Avaliação emancipatória do ensino médio politécnico: experiências etnográficas na Educação Física	
<i>Evaluación emancipatoria de la educación media politécnica: experiencias etnográficas en la Educación Física</i>	
<i>Emancipatory evaluation of polytechnic high school: ethnographic experiences in Physical Education</i>	
João Luís Coletto da Silva, Éder da Silva Silveira.....	472
Avaliação na educação infantil e formação contínua de professores	
<i>Evaluación en la educación infantil y formación continuada de profesores</i>	
<i>Evaluation in preschool and ongoing teacher training</i>	
Juliana Corrêa Moreira, Cleonice Maria Tomazzetti.....	504
Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização	
<i>Juvenilización de EJA como efecto colateral de las políticas de responsabilización</i>	
<i>Juvenilization in EJA as a side effect of accountability policies</i>	
Talita Vidal Pereira, Roberta Avoglio Alves Oliveira.....	528
Um novo modelo de EJA para o ensino médio no Rio de Janeiro	
<i>Un nuevo modelo de EJA para la educación media en Rio de Janeiro</i>	
<i>A new model of EJA for high school in Rio de Janeiro</i>	
Ângelo Damaceno Hottz, Clécio da Silva Ferreira, Leonardo Ostwald Vilardi.....	554
INSTRUÇÕES A COLABORADORES.....	584

ARTIGOS

ESTUDO DE FATORES ASSOCIADOS ATRAVÉS DE REGRESSÃO QUANTÍLICA HIERÁRQUICA

PEDRO ALBERTO BARBETTA^I
DALTON FRANCISCO DE ANDRADE^{II}
HÉLITON RIBEIRO TAVARES^{III}

RESUMO

Este trabalho apresenta uma abordagem não usual em estudo de fatores associados ao desempenho escolar, utilizando regressões quantílicas hierárquicas. Enquanto na abordagem tradicional tem-se por objetivo identificar fatores importantes com base nos indivíduos da faixa intermediária de proficiência, nesta aqui apresentada procura-se detectar efeitos nos quantis da distribuição de proficiência, permitindo identificar como determinado fator influencia estudantes de baixa, intermediária e alta proficiências. São realizadas a descrição da metodologia adotada e uma aplicação com os dados das provas de Língua Portuguesa e Matemática do 8º ano do ensino fundamental do estado do Pará, em 2016.

^I Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-5359-0134>; pedro.barbetta@ufsc.br

^{II} Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-4403-980X>; dalton.andrade@ufsc.br

^{III} Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém-PA, Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-1725-3664>; heliton@ufpa.br

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • FATORES ASSOCIADOS • REGRESSÃO QUANTÍLICA HIERÁRQUICA • RENDIMENTO ESCOLAR.

ESTUDIO DE FACTORES ASOCIADOS A TRAVÉS DE REGRESIÓN CUANTÍLICA JERÁRQUICA

RESUMEN

Este trabajo presenta un abordaje no usual en el estudio de factores asociados al desempeño escolar, haciendo uso de regresiones cuantílicas jerárquicas. Mientras que en el enfoque tradicional se tiene el objetivo de identificar factores importantes en base a los individuos del rango intermedio de competencia, en este abordaje se pretende detectar efectos en los cuantiles de la distribución de competencia, lo que permite identificar cómo determinado factor influye en los estudiantes de competencia baja, intermedia y alta. Se describe la metodología adoptada y una aplicación con los datos de las pruebas de Lengua Portuguesa y Matemáticas del 8º año de la Educación Básica del estado de Pará, en el 2016.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • FACTORES ASOCIADOS • REGRESIÓN CUANTÍLICA JERÁRQUICA • RENDIMIENTO ESCOLAR.

A STUDY ON ASSOCIATED FACTORS THROUGH HIERARCHICAL QUANTILE REGRESSION

ABSTRACT

In this paper, we present an unusual approach to factors associated with academic achievement since we use hierarchical quantile regressions. While the traditional approach aims to identify important factors based on individuals with an intermediate performance, our approach aims to detect the effects on performance distribution quantiles, thus allowing to identify how a certain factor can affect poor-, intermediate-, and high-performing pupils. We describe the methodology and use it with data from Portuguese and Mathematics tests of the 8th grade of primary education in the Brazilian state of Pará, in 2016.

KEYWORDS EDUCATIONAL ASSESSMENT • ASSOCIATED FACTORS • HIERARCHICAL QUANTILE REGRESSION • ACADEMIC ACHIEVEMENT.

INTRODUÇÃO

O conhecimento dos principais fatores que afetam o desempenho escolar auxilia os gestores e os professores a orientarem suas ações de forma mais objetiva e pragmática, melhorando o desempenho escolar dos estudantes e diminuindo as diferenças entre eles. Muitos fatores não dependem dos professores ou dos gestores, como o nível socioeconômico familiar, mas outros estão intimamente ligados à gestão e ao trabalho em sala de aula, como passar, cobrar e corrigir os deveres escolares dos estudantes. Identificar os fatores mais influentes no desempenho escolar e a forma que eles interagem com diferentes níveis de desempenho tem sido alvo de várias pesquisas científicas, sendo que a base das informações vem com as avaliações de larga escala.

Ao longo das últimas décadas no Brasil, nota-se que a avaliação em larga escala vem se consolidando como um instrumento das políticas públicas em educação, em seus diferentes âmbitos de gestão, seja ele em nível federal, estadual ou municipal. No entanto, ainda se observam inúmeros desafios quanto ao uso efetivo dessas avaliações na

formulação, reformulação e no monitoramento de ações, projetos e programas educacionais, e, notadamente, no que diz respeito ao trabalho no interior das unidades escolares. (GIMENES, 2015, p. 254)

Nos estudos de fatores associados ao desempenho escolar, seja nos níveis fundamental, médio ou superior, a metodologia de modelos hierárquicos se destaca, já que existem fatores associados ao estudante e fatores relacionados à escola onde ele estuda, ou seja, há um nível de hierarquia primário – os estudantes – e um nível agregado – as escolas (ALVES; SOARES, 2008; ANDRADE; SOARES, 2008; LAROS; MARCIANO; ANDRADE, 2010; NASCIMENTO, 2012; MORICONI; NASCIMENTO, 2014; PONTES; SOARES, 2016). Como o desempenho de um estudante numa avaliação de larga escala é, geralmente, medido por uma escala contínua, a maioria dos estudos usa modelos hierárquicos lineares.

Os modelos lineares hierárquicos podem ser considerados uma extensão da regressão linear múltipla para acomodar uma estrutura hierárquica, como é o caso dos estudantes que estão agrupados em escolas. Nesses modelos, procura-se avaliar a parcela do desempenho do estudante devida a cada fator associado ao estudante (nível socioeconômico familiar, percepção do estudante quanto ao clima escolar, necessidade de o estudante fazer trabalhos domésticos, etc.) e cada fator associado à escola (infraestrutura, localização, dependência administrativa, etc.).

Um dos principais objetivos do estudo de fatores associados está na avaliação da influência da escola no desempenho cognitivo de seus alunos, conhecido como *efeito escola* (ALVES; SOARES, 2013; ANDRADE; SOARES, 2008). Esse efeito é obtido com a retirada da influência dos fatores extraescolares, como o nível socioeconômico e ambiente da região da escola, resultando na parcela relativa ao ambiente escolar propriamente dito, o qual pode ser aprimorado por uma boa gestão escolar.

A questão que se coloca é que tradicionalmente os modelos relacionam o valor médio do desempenho dos estudantes com os diversos fatores extra e intraescolares. Mas

muitos desses fatores podem afetar diferentemente estudantes de baixo e de alto desempenho. Nas políticas educacionais que buscam melhorar o aprendizado de crianças com maiores dificuldades na escola, há interesse em encontrar os fatores intraescolares com maior efeito em crianças com baixo desempenho.

Este trabalho propõe avaliar o efeito dos diferentes fatores associados não só na média de proficiência dos estudantes, mas também em diversos quantis (ou percentis) da distribuição das proficiências, permitindo verificar se determinado fator tem maior efeito em estudantes (ou em escolas) de alto desempenho ou naqueles (ou em escolas) de baixo desempenho. Promover um fator de ambiente escolar com efeito positivo e mais forte em estudantes (ou em escolas) de baixo desempenho é colaborar com a equidade do aprendizado.

A metodologia proposta é aplicada no Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), usando as provas do 8º ano do ensino fundamental (EF) e medidas e indicadores obtidos nos questionários de contexto.

QUANTIS, REGRESSÃO QUANTÍLICA E ESTRUTURA HIERÁRQUICA

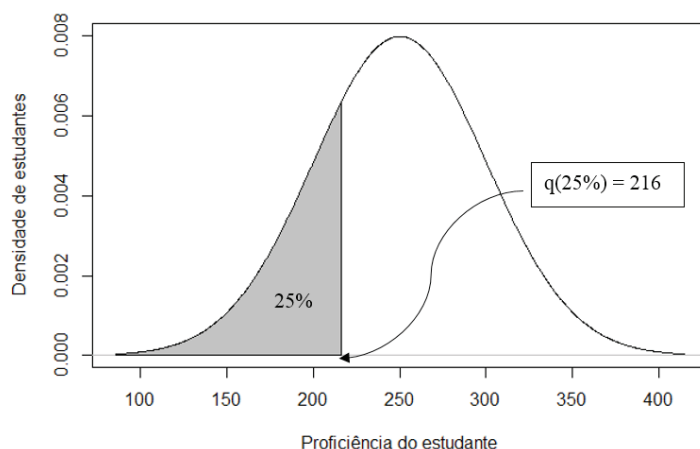
A metodologia tradicional para análise de fatores associados ao desempenho escolar envolve a análise de regressão, que tem como foco identificar a influência de cada fator na média da distribuição do desempenho. Usualmente os parâmetros da equação de regressão são obtidos por mínimos quadrados ordinários (MQO).¹

Muitas vezes existe interesse em verificar se determinado fator afeta mais fortemente os estudantes de baixo ou de alto desempenho. Uma forma de fazer a análise, nesse caso, é por meio da chamada regressão quantílica (KOENKER, 2005). Por esse procedimento, a análise pode ser em termos de quantis (ou percentis) predefinidos, como a mediana, primeiro quartil e terceiro quartil da distribuição de desempenho dos estudantes. Se houver apenas uma variável independente, a regressão quantílica, basicamente, estima várias retas para diferentes quantis de desempenho desejados.

¹ Para detalhes, ver, por exemplo, Neter *et al.* (1996).

O quantil mais conhecido é a mediana, $q(50\%)$, que separa os 50% menores valores dos 50% maiores valores. Numa distribuição de proficiências de avaliados, o k -ésimo quantil, aqui denominado de $q(k)$, pode ser entendido como o valor que delimita os $k\%$ menores valores dos $(100 - k)\%$ maiores valores. A Figura 1 ilustra a posição do quantil 25%, denotado por $q(25\%)$, que corresponde ao valor na escala que separa 25% dos estudantes com menor proficiência, numa distribuição hipotética. O quantil $q(25\%)$ também é conhecido como primeiro quartil ou quartil inferior.

FIGURA 1 - Ilustração do quantil 25%: ponto que separa 25% dos estudantes com menor proficiência dos 75% com maior proficiência

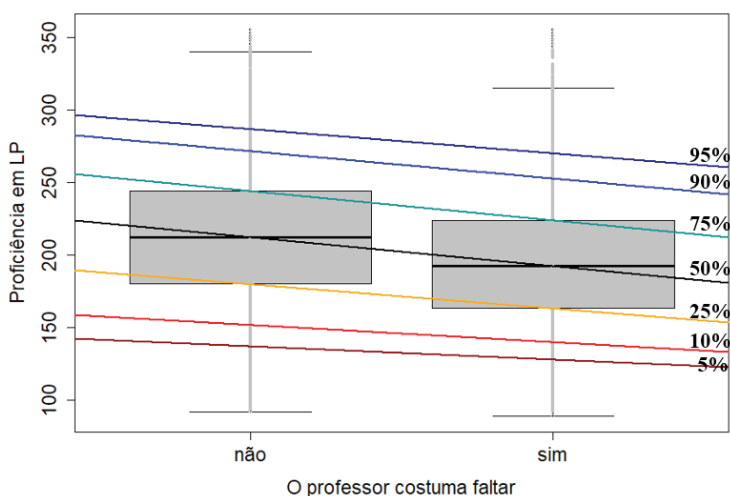


Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Uma vantagem de usar a regressão quantílica para a mediana, em vez da regressão de mínimos quadrados ordinários para a média, é que o seu resultado será mais robusto, em resposta aos *outliers*. Chen *et al.* (2014) apontam que a regressão quantílica é mais útil do que a regressão da média quando o termo aleatório não tem distribuição normal. Esse tipo de regressão pode ser visto como uma analogia natural à prática de usar diferentes medidas de tendência central, dispersão e assimetria para obter uma análise mais abrangente e mais robusta (KOENKER, 2005). Cabe ainda ressaltar que na regressão quantílica qualquer quantil pode ser analisado.

A Figura 2 ilustra vários quantis da distribuição de proficiência de estudantes na comparação de dois grupos, definidos em termos de professores assíduos e professores que faltam muito, conforme respostas do questionário aplicado aos alunos. Nessa figura, os quantis são apresentados por diagramas em caixas – o que constitui uma representação usual de medianas, quartis e extremos – e por regressões quantílicas com a variável independente indicadora do atributo em questão (0 = professores assíduos; 1 = professores que faltam muito).

FIGURA 2 - Representação gráfica da distribuição das proficiências em Língua Portuguesa de estudantes do 8º ano do ensino fundamental que foram considerados segundo a assiduidade (ou não) de seus professores, vista em termos de quantis



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Com regressões quantílicas, como ilustrado na Figura 2, além de se avaliarem possíveis diferenças na posição central da distribuição, é possível também avaliar se o efeito do fator de interesse é maior nos estudantes de baixo desempenho ou naqueles de alto desempenho. No exemplo em questão, percebe-se que o desempenho (mediano) esperado de estudantes cujo professor costuma faltar é inferior ao daqueles cujo professor não costuma faltar. No entanto, parece que o efeito do professor faltar é aproximadamente

igual nos quantis analisados (retas aproximadamente paralelas). Situações em que as retas nos quantis inferiores são mais inclinadas (têm coeficientes angulares com magnitudes maiores) do que em quantis superiores indicam que o fator é mais influente nos estudantes de baixo desempenho. Martins e Pereira (2004), Davino e Vistocco (2008), Rangvid (2008) e Almeida (2014) apresentam aplicações de regressão quantílica na área da educação.

Outra característica, bastante presente na análise de dados educacionais, é a estrutura hierárquica dos mesmos, ou seja, os estudantes são subunidades de escolas, que podem ser subunidades de diretorias, regionais ou outros agrupamentos. Com isso temos agrupamentos de estudantes dentro de escolas, gerando possivelmente medidas correlacionadas dentro de cada grupo. Temos assim uma fonte de variação interna às escolas e outra que representa a variação entre as escolas. A análise pode ser afetada pelas correlações intra-grupos, de tal forma que os modelos hierárquicos retratam bem essa estrutura de dados.

Enfim, com o objetivo de verificar se um fator afeta mais os estudantes com desempenho escolar alto ou aqueles com desempenho escolar baixo, este trabalho foca nos quantis da distribuição de proficiência, considerando a estrutura hierárquica dos dados. As regressões múltiplas com modelagem hierárquica permitem isolar o efeito de cada fator e separar a variação entre escolas e a variação entre estudantes de uma mesma escola.

Nos modelos tradicionais, os efeitos dos fatores são avaliados em termos de diferenças nos valores esperados. O presente trabalho inova no sentido de estudar as diferenças de efeitos em termos de quantis, permitindo avaliar os efeitos em diferentes níveis do desempenho acadêmico.

METODOLOGIA

Em termos teóricos, o k -ésimo quantil, $q(k)$, é dado pela solução da equação $P\{Y \leq q(k)\} = k$, sendo Y uma variável aleatória contínua. Koenker (2005) e Koenker e Bassett (1978) apresentam uma maneira de se obter a mediana, $q(50\%)$, pela técnica

dos mínimos quadrados. Com base em um conjunto de valores (y_1, y_2, \dots, y_n) , obtém-se o valor de θ que minimiza a soma:

$$S(\theta) = \sum_i |y_i - \theta| \quad (1)$$

Para os demais quantis, $q(k)$, estende-se a relação considerando pesos diferentes para os resíduos positivos e negativos:

$$S(\theta) = \sum_i \rho_k(y_i - \theta), \text{ sendo } \rho_k(r_i) = \begin{cases} k |r_i| & r_i > 0 \\ (1-k) |r_i| & r_i \leq 0 \end{cases} \quad (2)$$

O quantil $q(k)$ é o valor de θ que minimiza a relação (2). Esse método de mínimos erros absolutos é equivalente ao de máxima verossimilhança quando se supõe que os erros têm distribuição de Laplace, conforme descrito em Geraci e Bottai (2014). Segundo Yu e Zhang (2006), a distribuição de Laplace é definida por três parâmetros: um de locação, um de dispersão e um de assimetria, o que permite realizar a análise para situações em que a distribuição da variável em estudo é simétrica ou assimétrica.

Com base em Geraci e Bottai (2014), descreve-se o modelo de regressão quantílica hierárquica, conforme será usado neste trabalho:

$$Y_{ij} = \beta_{0j}^{(k)} + \beta_1^{(k)} X_{1ij} + \beta_2^{(k)} X_{2ij} + \dots + \beta_l^{(k)} X_{Lij} + e_{ij}^{(k)} \text{ (nível 1)}$$

com

$$\beta_{0j}^{(k)} = \gamma_0^{(k)} + \gamma_1^{(k)} W_{1j} + \gamma_2^{(k)} W_{2j} + \dots + \gamma_M^{(k)} W_{Mj} + u_j^{(k)} \text{ (nível 2) } (3)$$

sendo:

Y_{ij} a variável dependente (proficiência) do estudante i da escola j ;

$\beta_{0j}^{(k)}$ o k -ésimo quantil da escola j , condicionado às demais variáveis do modelo iguais a zero;

$\beta_l^{(k)}$ o efeito da l -ésima variável de estudante no k -ésimo quantil ($l = 1, 2, \dots, L$);

$\gamma_0^{(k)}$ o k -ésimo quantil médio das escolas, condicionado às demais variáveis do modelo iguais a zero;

$\gamma_m^{(k)}$ o efeito da m -ésima variável de escola no k -ésimo quantil ($m = 1, 2, \dots, M$);

$e_{ij}^{(k)}$ o erro aleatório associado ao i -ésimo estudante da escola j , supostamente com distribuição de Laplace com parâmetro de locação igual a zero, de dispersão igual a σ e de assimetria igual a k ;

$u_j^{(k)}$ o termo aleatório associado à escola j , supostamente com distribuição normal de média zero e variância σ_u^2 .

Neste trabalho está se controlando a heterogeneidade das escolas pelo efeito aleatório em $\beta_{0j}^{(k)}$, ou seja, cada escola pode ter o k -ésimo quantil diferente. Num contexto geral, poderia haver efeito aleatório em alguns dos efeitos das variáveis de estudantes, ou seja, nos $\beta_l^{(k)}$ ($l = 1, 2, \dots, L$). Por exemplo, poder-se-ia supor que o efeito da reprovação seja diferente, dependendo da escola, já que algumas escolas podem ter tratamentos diferentes para os estudantes que não lograram aprovação.

Os parâmetros do modelo podem ser estimados pelo método da máxima verossimilhança. Para isso será usado o pacote *lqmm* (GERACI, 2016) do *software* livre R (R FOUNDATION FOR STATISTICAL COMPUTING, 2017).²

A literatura sobre o assunto não é muito extensa, mas há outras propostas para introduzir estrutura hierárquica na regressão quantílica, como em Chen *et al.* (2014) e Hassan (2014). Vale destaque a abordagem de Galarza, Lachos e Bandyopadhyay (2017), que propõem melhorias no algoritmo para obtenção das estimativas por máxima verossimilhança em regressão quantílica hierárquica, oferecendo novo pacote no R, *qrLMM*, em estudo pelos autores do presente trabalho.

DADOS E VARIÁVEIS DO ESTUDO

A metodologia proposta é aplicada no sistema de avaliação em larga escala do estado do Pará (SisPAE), iniciado em 2013, que avalia os estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Na edição 2016 foram avaliados alunos do 4º e 8º anos do ensino fundamental, bem como as 3^{as} séries do

² Mais referências sobre esse método podem ser obtidas em Geraci e Bottai (2007, 2014), Geraci (2014) e Bottai, Orsini e Geraci (2015).

ensino médio. A avaliação envolveu a participação de alunos, professores e diretores de 3.534 escolas, distribuídas nos 144 municípios paraenses. São 814 escolas estaduais, 2.714 municipais e seis casas familiares rurais. Da previsão inicial de 563.413 alunos matriculados, participaram efetivamente da avaliação 376.830 em Língua Portuguesa e 376.684 em Matemática.

A edição 2016 do SisPAE incluiu coleta de informações sobre as características dos alunos de todos os anos/séries avaliados, bem como dos professores, orientadores pedagógicos, especialistas em educação, diretores e escolas, com o objetivo de traçar o perfil dos respondentes e coletar dados para uma análise mais detalhada dos fatores associados ao desempenho escolar. Para tanto, foram aplicados questionários nos seguintes quantitativos: 270.424 alunos; 15.250 professores; 3.094 orientadores pedagógicos; 19.769 especialistas em educação; 3.509 diretores; e 3.509 escolas.

No estudo de fatores associados do SisPAE (PARÁ, 2017), são descritas várias medidas e indicadores construídos com base nos questionários contextuais, especialmente naqueles respondidos pelos estudantes. A escolha das medidas e indicadores baseou-se na literatura de fatores associados ao desempenho escolar, como em Alves e Soares (2008, 2013) e Laros, Marciano e Andrade (2010), bem como em relatórios técnicos de avaliações de larga escala efetuadas em outras unidades da federação. No presente artigo, foram selecionados os indicadores que apresentaram significância estatística, aqueles mais fortemente associados com a proficiência, conforme a análise de SisPAE (PARÁ, 2017). Como o objetivo central deste trabalho é mostrar uma nova abordagem de análise, optou-se por não usar número excessivo de fatores.

Em SisPAE 2016 (PARÁ, 2017) foram construídas várias medidas pela Teoria da Resposta ao Item (TRI) com modelo de escala gradual (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000; AYALA, 2009), das quais três foram usadas neste artigo:

- Nível Socioeconômico da família do estudante (NSE);
- Nível de Relacionamento Escolar na percepção do estudante (NRE);
- Nível do Clima Escolar na percepção do estudante (NCE).

As medidas também foram agregadas, em termos de médias, para a(s) turma(s) do ano escolar do estudante, em sua escola. Neste artigo, tais medidas foram padronizadas com média zero e desvio-padrão um, relativo ao grupo de estudantes em estudo. No caso da medida agregada, a padronização foi em relação ao grupo de escolas pesquisadas.

Também foram consideradas variáveis indicadoras da presença de fatores associados ao desempenho escolar: sexo do estudante; indicador de reprovação; indicador de realização de dever de casa; dentre outros. A lista completa dos fatores aqui analisados encontra-se na primeira coluna da Tabela 1.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados de regressões quantílicas hierárquicas aplicadas nas provas de Língua Portuguesa e Matemática do 8º ano do ensino fundamental do estado do Pará, em 2016.

A obtenção das estimativas teve por base um conjunto de 1.808 escolas e mais de 66.000 estudantes, que correspondem às unidades observacionais com respostas nas variáveis em estudo.

Para melhor ilustrar as informações que podem ser extraídas com a abordagem proposta, será apresentada, inicialmente, uma análise pela regressão hierárquica usual, baseada no valor médio da proficiência. A Tabela 1 traz a estimativa do efeito esperado por cada fator incluído na análise. O método de estimação foi o de máxima verossimilhança restrita, usando o pacote lme4 (BATES et al., 2015).

TABELA 1 - Estimativas dos efeitos esperados pelos fatores em análise, ajustando-se um modelo hierárquico aos dados do 8º ano do ensino fundamental do SisPAE 2016, por disciplina

VARIÁVEIS / FATORES	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	ESTIMATIVAS	E.P.	ESTATÍSTICA T	ESTIMATIVAS	E.P.	ESTATÍSTICA T
Intercepto	200,6	0,8	260,6	215,9	0,6	367,4
NÍVEL 1 - ESTUDANTE						
Nível Socioeconômico da família do estudante (NSE)	3,6	0,2	21,2	3,3	0,1	22,3
Nível de Relacionamento Escolar estudante (NRE)	1,7	0,2	10,5	1,4	0,1	9,7
Nível do Clima Escolar estudante (NCE)	0,5	0,2	2,8	0,7	0,1	4,4
Sexo feminino	10,6	0,3	33,5	-5,0	0,3	-18,4
Estudante teve reprovação	-12,8	0,3	-39,1	-10,5	0,3	-37,6
Tempo gasto até a escola maior que 1/2 hora	-6,9	0,4	-16,5	-4,5	0,4	-12,7
Estudante aprende matéria com professor	5,2	0,5	10,8	5,9	0,4	14,4
Aprendizado depende mais do professor do que do estudante	-9,8	0,3	-28,7	-6,9	0,3	-23,7
Professor dá mais atenção aos estudantes bons	-6,2	0,4	-17,7	-4,2	0,3	-14,1
Professor se preocupa com o dever de casa	8,9	0,4	25,3	5,0	0,3	16,6
Professor costuma faltar	-5,4	0,3	-15,9	-3,7	0,3	-12,7
Estudante lê frequentemente	3,7	0,4	9,7	-	-	-
Pais incentivam a ler	4,3	0,4	10,4	-	-	-
NÍVEL 2 - ESCOLA						
Nível Socioeconômico do ano/escola	4,4	0,3	15,6	2,7	0,3	10,9
Nível de Relacionamento Escolar da série/escola	1,2	0,3	4,0	1,2	0,3	4,6
Nível do Clima Escolar da série/escola	2,0	0,3	6,6	2,1	0,3	8,0

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Todas as estimativas apresentadas na Tabela 1 são significantes estatisticamente ($p < 0,05$).³ Analisando as estimativas dos efeitos, chega-se à conclusão de que, na população estudada, os níveis de clima e de relacionamento escolar (NCE e NRE, respectivamente) têm efeitos positivos no desempenho escolar. Em números, a cada desvio-padrão a mais em que os estudantes percebem clima escolar da escola, a proficiência média em Língua Portuguesa tende a ser duas unidades superior.

Em geral, as meninas foram melhores em Língua Portuguesa e os meninos em Matemática: estimativa do efeito nas médias de meninas em relação aos meninos é de 10,6 em Língua Portuguesa e -5,0 em Matemática. O grupo de es-

³ Todos os valores da estatística *t* apresentados na tabela têm magnitudes maiores do que dois. Como as quantidades de estudantes e de escolas são bastante grandes, o valor *p* pode ser obtido por áreas nas caudas da distribuição normal. A área agregada acima de 2 e abaixo de -2 é inferior a 5%, ou seja, $p < 0,05$.

tudantes que tiveram reprovação obteve proficiência média bem inferior aos outros: estimativas de -12,8 para Língua Portuguesa e -10,5 para Matemática, ou seja, a retenção do estudante devido ao seu mal desempenho (ou outros motivos) não tende a fazer com que este chegue ao nível dos demais estudantes nos anos seguintes.

Os resultados citados no parágrafo anterior são compatíveis com outros estudos de fatores associados, como em Laros, Marciano e Andrade (2010) e Alves e Soares (2008). O que se coloca é que esses efeitos são observados no nível médio de proficiência, deixando de responder questões tais como: será que o clima escolar pode influenciar mais os estudantes de baixa proficiência? Será que a diferença entre o sexo feminino e o masculino acontece com maior ênfase em estudantes de baixa ou de alta proficiência? E o efeito do professor se preocupar com os deveres de casa dos estudantes é maior entre aqueles de baixo ou de alto desempenho escolar? De modo geral, o que se tenta responder neste artigo é se determinado efeito é maior em estudantes de alto desempenho ou de baixo desempenho. Para tanto, a análise que segue baseia-se nos quantis da distribuição das proficiências.

A Tabela 2 apresenta vários quantis dos resultados das provas do SisPAE 2016, na escala Saeb. Considerando a prova de Língua Portuguesa, ao analisar o quantil 10%, igual a 147,4, diz-se que 10% dos estudantes têm proficiência em Língua Portuguesa igual ou inferior a 147,4 pontos. Em termos do quantil 90%, pode-se afirmar que 90% dos estudantes têm proficiência em Língua Portuguesa igual ou inferior a 256,1 pontos, ou, equivalentemente, 10% dos estudantes têm proficiência superior a 256,1 pontos. Ou seja, enquanto $q(10\%)$ separa os 10% de menor proficiência, $q(90\%)$ separa os 10% de maior proficiência.

TABELA 2 – Proficiência dos alunos do 8º ano do ensino fundamental do SisPAE 2016, por disciplina, considerando-se alguns quantis de interesse

DISCIPLINA	QUANTIL				
	10%	25%	50%	75%	90%
Língua Portuguesa	147,4	171,8	201,2	231,1	256,1
Matemática	162,7	181,3	203,9	228,4	252,2

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

A discussão nesta seção envolve o quanto diferenças de valores nas variáveis explicativas – ou da presença de fatores que costumam afetar o desempenho – alteram os valores dos quantis e, mais ainda, se o efeito é maior (ou menor) nos quantis que separam os estudantes de desempenho mais baixo ou nos quantis que separam aqueles de desempenho mais alto.

A Tabela 3 traz as estimativas dos efeitos dos fatores em análise sobre alguns quantis da distribuição de proficiência em Língua Portuguesa. No geral, serão apresentadas apenas as estimativas de máxima verossimilhança que registraram significância estatística ao nível de 0,05. Tabelas com erros-padrão e testes de significância desses quantis encontram-se no Apêndice (tabelas A1 a A5).

TABELA 3 - Coeficientes dos modelos de regressão quantílica hierárquica ajustados aos resultados da prova de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental do SisPAE 2016

VARIÁVEIS/FATORES	QUANTIL				
	10%	25%	50%	75%	90%
Intercepto	145,8	168,2	199,4	227,2	259,7
NÍVEL 1 - ESTUDANTE					
Nível Socioeconômico da família do estudante (NSE)	2,5	3,1	3,7	5,1	4,6
Nível de Relacionamento Escolar estudante (NRE)	1,9	2,0	2,0	1,6	1,3
Nível do Clima Escolar estudante (NCE)	-	-	0,6	1,1	-
Sexo feminino	11,8	13,0	11,7	10,4	6,8
Estudante teve reprovação	-9,3	-11,2	-13,0	-12,9	-15,1
Tempo gasto até a escola maior que 1/2 hora	-6,7	-7,7	-7,7	-5,4	-5,4
Estudante aprende matéria com professor	8,2	7,1	5,4	2,9	-
Aprendizado depende mais do professor do que do estudante	-6,1	-8,1	-10,4	-11,7	-12,4
Professor dá mais atenção aos estudantes bons	-5,2	-6,1	-6,4	-6,2	-7,4
Professor se preocupa com o dever de casa	6,3	8,8	9,5	11,1	10,3
Professor costuma faltar	-5,3	-5,5	-5,5	-4,3	-4,9
Estudante lê frequentemente	3,0	3,9	3,2	4,9	4,2
Pais incentivam a ler	3,3	4,0	5,3	4,7	3,8
NÍVEL 2 - ESCOLA					
Nível Socioeconômico do ano/escola	2,4	3,2	4,1	4,7	6,6
Nível de Relacionamento Escolar da série/escola	1,1	1,7	-	1,6	-
Nível do Clima Escolar da série/escola	1,7	2,5	2,3	1,2	1,8

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

O efeito do nível socioeconômico familiar (NSE) no desempenho escolar é deveras conhecido. Pela Tabela 3, verifica-se que o aumento de um desvio-padrão do NSE da família do estudante leva a um aumento de 3,7 pontos na proficiência mediana, estimativa parecida com o que foi obtido com o modelo para a média (Tabela 1), o que é razoável, já que ambas as medidas são de tendência central da distribuição de proficiência. Porém, com as regressões quantílicas, observa-se que o efeito do NSE é mais forte em estudantes com proficiências mais altas: enquanto no quantil 10% (ponto que separa 10% dos estudantes com menor proficiência) o efeito estimado de um desvio-padrão no NSE foi de 2,5 pontos a

mais na prova; no quantil 90%, que separa 10% dos estudantes com maior proficiência, o efeito estimado foi de 4,6 pontos. Analisando os valores do NSE ano/escola, verifica-se que a relação é similar ao que ocorre com o NSE da família do estudante. A Tabela 4 mostra os quantis da distribuição das proficiências de Matemática. As relações são bastante parecidas com Língua Portuguesa para a maioria das variáveis/fatores analisados.

TABELA 4 - Coeficientes dos modelos de regressão quantílica hierárquica ajustados aos resultados da prova de Matemática do 8º ano do ensino fundamental do SisPAE 2016

VARIÁVEIS/FATORES	QUANTIL				
	10%	25%	50%	75%	90%
Intercepto	168,9	187,9	213,7	240,7	266,1
NÍVEL 1 - ESTUDANTE					
Nível Socioeconômico da família do estudante (NSE)	1,9	2,6	3,4	4,3	4,2
Nível de Relacionamento Escolar estudante (NRE)	1,4	1,4	1,5	1,4	1,1
Nível do Clima Escolar estudante (NCE)	-	-	0,6	1,0	1,6
Sexo feminino	-0,9	-1,9	-4,4	-7,2	-9,6
Estudante teve reprovação	-6,2	-8,0	-10,3	-12,2	-14,3
Tempo gasto até a escola maior que 1/2 hora	-3,7	-4,5	-4,9	-5,0	-5,3
Estudante aprende matéria com professor	4,2	5,3	6,0	5,9	5,9
Aprendizado depende mais do professor do que do estudante	-3,5	-4,9	-6,9	-8,6	-9,5
Professor dá mais atenção aos estudantes bons	-2,8	-3,7	-4,5	-5,0	-5,4
Professor se preocupa com o dever de casa	3,1	4,5	5,3	5,5	5,6
Professor costuma faltar	-2,2	-3,1	-3,4	-4,1	-3,9
NÍVEL 2 - ESCOLA					
Nível Socioeconômico do ano/escola	1,9	2,5	2,9	2,7	4,4
Nível de Relacionamento Escolar da série/escola	0,8	1,3	1,2	1,4	-
Nível do Clima Escolar da série/escola	1,6	1,8	2,2	2,7	3,5

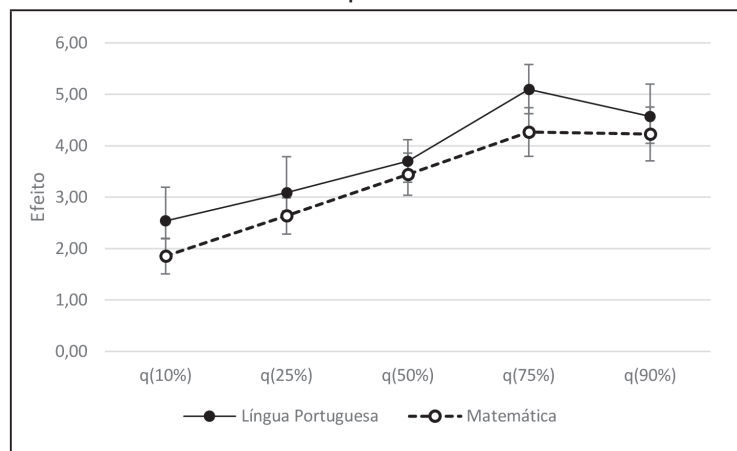
Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Nota: Os fatores relacionados à leitura (incentivo dos pais e se o próprio estudante costuma ler) foram excluídos por não apresentarem efeitos significantes e nem terem muito sentido para a prova de Matemática.

As figuras 3 a 7 reproduzem as estimativas dos efeitos em cada quantil para os fatores em que foram observadas diferenças importantes, Língua Portuguesa e Matemática, incluindo intervalos de 95% de confiança.

A Figura 3 mostra os efeitos do nível socioeconômico familiar. Observa-se que, em ambas as áreas, os intervalos nos quantis 10% e 90% são disjuntos, indicando diferença significativa; o mesmo ocorre entre os quartis inferior, $q(25\%)$, e superior, $q(75\%)$. Ou seja, o efeito do NSE é significativamente mais forte em estudantes com proficiências mais altas.

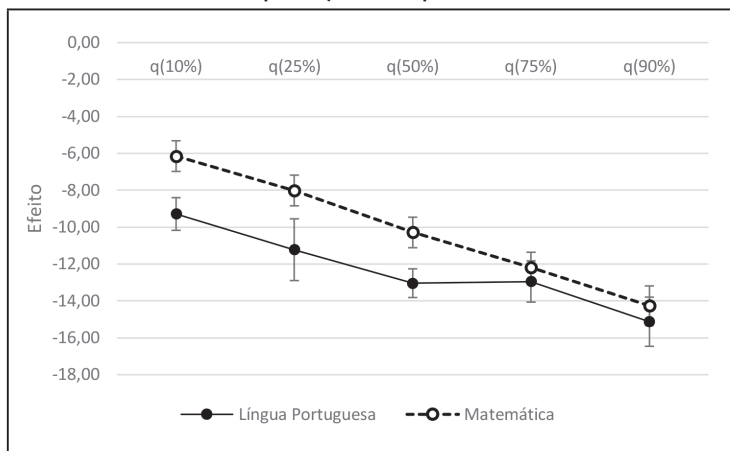
FIGURA 3 - Efeito do NSE nos quantis analisados



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Um fator bastante estudado nas avaliações de larga escala é o da reprovação. Em ambas as provas se verifica efeito negativo do estudante que já teve reprovação, com redução de mais de 10 pontos na mediana, quando comparado ao grupo que não teve reprovação. Percebe-se, ainda, que esse efeito é mais forte dentre os estudantes com maior desempenho. No quantil 90%, que separa 10% dos estudantes com maior desempenho, a diferença entre os dois grupos foi de 15,1 pontos em Língua Portuguesa e 14,3 pontos em Matemática (Figura 4). Cabe ressaltar que há bem menos casos de estudantes de alto desempenho com reprovação, mas se deve considerar, também, a influência de algum outro fator não controlado, tal como doença do estudante ou em sua família em anos anteriores, levando à retenção.

FIGURA 4 - Efeito da reprovação nos quantis analisados

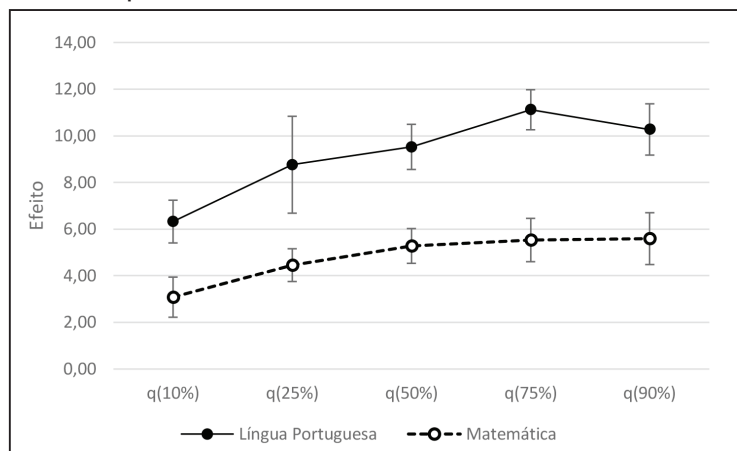


Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

São identificados efeitos negativos associados ao “professor que costuma faltar” e ao “professor que dá mais atenção aos estudantes bons” (tabelas 3 e 4), na percepção do estudante respondente. Não há uma tendência clara de a magnitude do efeito aumentar ou diminuir à medida que se caminha para quantis maiores, ou seja, os efeitos desses indicadores são igualmente ruins entre os estudantes de melhor e de pior desempenho.

O efeito positivo do “professor que se preocupa com o dever de casa” é ligeiramente maior nos estudantes com melhor proficiência. Isso sugere que os estudantes de melhor desempenho aproveitam melhor os deveres de casa e as correções feitas pelo professor (Figura 5).

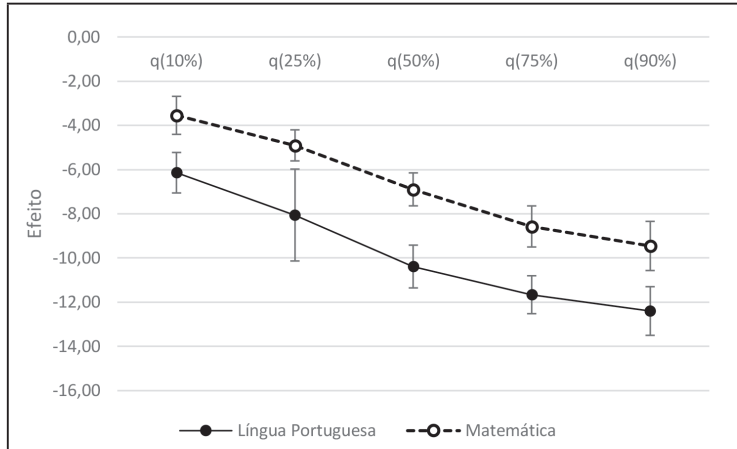
FIGURA 5 - Efeito de o “professor se preocupar com o dever de casa” nos quantis analisados



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Um aspecto interessante é o forte efeito negativo dos “estudantes que consideram que o aprendizado depende mais do professor do que do estudante”. Com as regressões quantílicas pode-se perceber que esse efeito é mais forte dentre os estudantes de desempenho maior. Em Língua Portuguesa, para estudantes que estão no quantil 90%, a diferença é em torno de 12 pontos. Já para aqueles que estão no quantil 10%, o efeito negativo é em torno de 6 pontos. Talvez esse comportamento seja característico de alunos de menor desempenho, cuja homogeneidade dos grupos (concordantes e discordantes da pergunta) leve a uma menor diferença de desempenho, ocorrendo o oposto para os estudantes de maior desempenho (Figura 6).

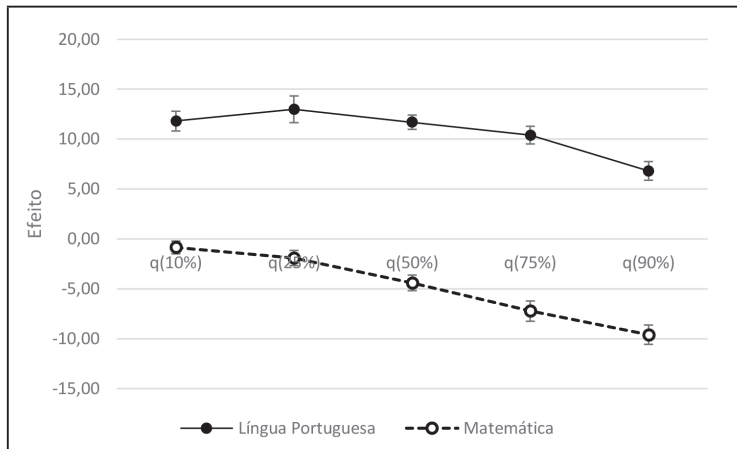
FIGURA 6 - Efeito da concordância pelos estudantes de que “o aprendizado depende mais do professor do que dele próprio” nos quantis analisados



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Um aspecto interessante, verificado em vários estudos de avaliação de larga escala, é que em Matemática os meninos têm desempenho melhor, enquanto em Língua Portuguesa são as meninas que mostram maior desempenho. A Figura 7 apresenta os efeitos do fator sexo em diferentes quantis, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

FIGURA 7 - Efeito do sexo feminino nos quantis analisados



Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

A novidade observada neste trabalho é que em Matemática a diferença entre os sexos é maior entre os estudantes de mais alto desempenho, com os meninos tendo desempenho bem superior ao das meninas (quase 10 pontos no quantil 90%). Por outro lado, em Língua Portuguesa, em que as meninas sobressaem, a diferença é maior entre os estudantes de baixo desempenho (mais de 10 pontos nos quantis inferiores). Pensando conjuntamente em Língua Portuguesa e Matemática, a análise sugere que os meninos estão em posição mais extrema do que as meninas, já que em Língua Portuguesa, disciplina em que eles usualmente têm desempenho pior, a diferença é maior dentre aqueles de pior desempenho; em Matemática, em que eles normalmente têm desempenho superior, a diferença acentua entre os de maior desempenho.

CONCLUSÃO

Há poucos trabalhos sobre estudos de fatores associados ao desempenho escolar usando regressão quantílica, e em especial regressão quantílica hierárquica. De certa forma isso é justificável, porque regressão quantílica hierárquica ainda não é um método suficientemente conhecido e consagrado. Outro fator que justifica os poucos trabalhos com esse método é que ele não está implementado nos principais *softwares* comerciais da área de estatística. Contudo, as análises aqui realizadas mostraram boas evidências de fatores que exercem influência mais expressiva na comparação de estudantes de alto e baixo desempenhos, resultando num importante subsídio para a gestão escolar.

Neste trabalho foi mostrado, por exemplo, que o nível socioeconômico em que o estudante está inserido provoca maiores diferenças em estudantes de alto desempenho, o que também ocorre com o efeito positivo de o professor se preocupar com os deveres de casa. Estudantes com desempenho baixo parecem mais dependentes do professor, pois a concordância de que o aprendizado depende mais do professor do que do aluno tem alto efeito negativo nos vários quantis da distribuição. Com a abordagem da regressão quantílica, verificou-se que esse efeito negativo é mais forte

nos grupos de desempenho mais alto, ou seja, estudantes com bom desempenho que concordam com essa afirmação tendem a ficar bem abaixo daqueles com bom desempenho que discordam.

Os resultados devem encorajar novos estudos em outras populações que possam corroborar várias relações discutidas neste trabalho. Mais ainda, há políticas públicas realizadas com o objetivo de atenuar as diferenças de desempenho entre os estudantes, tentando melhorar o desempenho especialmente daqueles com maior dificuldade de aprendizado. A regressão quantílica hierárquica torna-se um bom instrumento para avaliar de forma objetiva o efeito dessas políticas, porque mede o efeito dos fatores de interesse em diferentes níveis do desempenho educacional, não só em seu valor esperado.

AGRADECIMENTOS

À Fundação para o Vestibular da Unesp (Vunesp), pela cessão dos dados e pelo incentivo no desenvolvimento de pesquisas em avaliação educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. T. C. Determinante dos piores e melhores resultados educacionais dos alunos da rede pública de ensino fundamental no Brasil. *Planejamento de Políticas Públicas*, Brasília, DF, n. 42, p. 147-187, jan./jun. 2014.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 527-544, set./dez. 2008.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Effects of schools and municipalities in the quality of basic education. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 492-517, maio/ago. 2013.

ANDRADE, R. J.; SOARES, J. F. O efeito da escola básica brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 379-406, set./dez. 2008.

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. *Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações*. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

AYALA, R. J. *The theory and practice of item response theory*. New York: The Guilford, 2009.

BATES, D.; MAECHLER, M.; BOLKER, B.; WALKER, S. Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, Innsbruck, Austria, v. 67, n. 1, p. 1-48, Oct. 2015.

BOTTAI, M.; ORSINI, N.; GERACI, M. A gradient search maximization algorithm for the asymmetric Laplace likelihood. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, London, v. 85, n. 10, p. 1919-1925, 2015.

CHEN, Y. L.; TIAN, M. Z.; YU, K. M.; PAN, J. X. Composite hierarchical linear quantile regression. *Acta Mathematicae Applicatae Sinica*, London, v. 30, n. 1, p. 49-64, 2014.

DAVINO, C.; VISTOCCO, D. Quantile regression for the evaluation of student satisfaction. *Statistica Applicata*, London, v. 20, n. 3-4, p. 179-196, 2008.

GALARZA, C. E.; LACHOS, V. H.; BANDYOPADHYAY, D. Quantile regression in linear mixed models: a stochastic approximation EM approach. *Statistics and Its Interface*, London, v. 10, n. 3, p. 471-482, 2017.

GERACI, M. Linear quantile mixed models: the lqmm package for Laplace quantile regression. *Journal of Statistical Software*, Innsbruck, Austria, v. 57, n. 13, p. 1-29, Mayo 2014.

GERACI, M. *Package lqmm v. 1.5.3*. 2016. Disponível em: <<https://cran.r-project.org/web/packages/lqmm/lqmm.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

GERACI, M.; BOTTAI, M. Quantile regression for longitudinal data using the asymmetric Laplace distribution. *Biostatistics*, Oxford, UK, v. 8, n. 1, p. 140-154, 2007.

GERACI, M.; BOTTAI, M. Linear quantile mixed models. *Statistics and Computing*, London, v. 24, n. 3, p. 461-479, 2014.

GIMENES, N. Avaliação em larga escala no Brasil: tensões e desafios. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 254-261, maio/ago. 2015.

HASSAN, I. *Hierarchical quantile regression*. 2014. 34f. Thesis (Master of Science in Biostatistics) – University of Alberta, Canadá, 2014. Disponível em: <https://era.library.ualberta.ca/files/m326m3245/Hassan_Imran_201408_MSc.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.

KOENKER, R. *Quantile regression*. Cambridge, UK: Cambridge University, 2005.

KOENKER, R.; BASSETT, G. Regression quantiles. *Econometrica*, New York, v. 46, n. 1, p. 33-50, Jan. 1978.

LAROS, A. J.; MARCIANO, J. L.; ANDRADE, M. J. Fatores que afetam o desempenho na prova de Matemática do Saeb: um estudo multinível. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 173-186, ago. 2010.

MARTINS, P. S.; PEREIRA, P. T. Does education reduce wage inequality? Quantile regression evidence from 16 countries. *Labour Economics*, New York, v. 11, n. 3, p. 355-371, June 2004.

MORICONI, G. M.; NASCIMENTO, P. A. M. M. Fatores associados ao desempenho dos concluintes de engenharia no Enade 2011. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 248-278, jan./abr. 2014.

NASCIMENTO, P. A. M. M. Fatores associados ao desempenho escolar: resultado de um modelo multinível de valor adicionado. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 16-39, jan./abr. 2012.

NETER, J.; KUTNER, M.; WASSERMAN, W.; NACHTSHEIM, C. *Applied linear statistical models*. Boston: McGraw-Hill/Irwin, 1996. 1415p.

PARÁ. Secretaria da Educação. *Estudos do SisPAE 2016 – Perfil dos participantes e fatores associados ao desempenho escolar*. Belém do Pará, fevereiro 2017. Disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br/Revistas2016.aspx>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

PONTES; L. A. F.; SOARES, T. M. As metas escolares do Ideb: uma proposta alternativa de cálculo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 690-715, set./dez. 2016.

RANGVID, B. S. Educational peer effects quantile regression evidence from Denmark with PISA 2000 data. *The economics of education and training*. Germany: Physica-Verlag, 2008.

R FOUNDATION FOR STATISTICAL COMPUTING. R Core Team. *R: a language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2017. Disponível em: <www.R-project.org>. Acesso em: 5 set. 2017.

YU, K.; ZHANG, J. A three-parameter asymmetric Laplace distribution and its extension. *Communications in Statistics: Theory and Methods*, London, v. 34, n. 9/10, p. 1867-1879, Sept. 2006.

APÊNDICE

As tabelas A1 a A5 apresentam os valores estimados dos coeficientes das regressões hierárquicas quantílicas, acompanhados dos respectivos erros-padrão e os valores-p do teste estatístico associado à hipótese nula de o coeficiente ser nulo, ou seja, não haver efeito significativo da referida variável ou do fator em análise.

Cabe observar que alguns coeficientes que não apresentaram significância estatística (valor-p maior que 0,05) não foram explicitados nas tabelas 3 e 4 do corpo do trabalho, porém nas tabelas A1 a A5 estão relacionados todos os resultados obtidos no ajuste dos modelos.

TABELA A1 – Coeficientes, erros-padrão e valores-p para o quantil 10% - q(10%) do modelo de regressão quantílica hierárquica ajustado aos resultados do 8º ano do ensino fundamental do SisPAE 2016, por disciplina

VARIÁVEIS/FATORES	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	ESTIMATIVAS	E.P.	VALOR-P	ESTIMATIVAS	E.P.	VALOR-P
Intercepto	145,8	1,4	<0,0001	168,9	1,0	<0,0001
NÍVEL 1 - ESTUDANTE						
Nível Socioeconômico da família do estudante (NSE)	2,5	0,3	<0,0001	1,9	0,2	<0,0001
Nível de Relacionamento Escolar estudante (NRE)	1,9	0,3	<0,0001	1,4	0,2	<0,0001
Nível do Clima Escolar estudante (NCE)	0,5	0,3	0,1022	0,1	0,2	0,8265
Sexo feminino	11,8	0,5	<0,0001	-0,9	0,3	0,0102
Estudante teve reprovação	-9,3	0,4	<0,0001	-6,2	0,4	<0,0001
Tempo gasto até a escola maior que 1/2 hora	-6,7	0,8	<0,0001	-3,7	0,5	<0,0001
Estudante aprende matéria com professor	8,2	0,8	<0,0001	4,2	0,6	<0,0001
Aprendizado depende mais do professor do que do estudante	-6,1	0,6	<0,0001	-3,5	0,5	<0,0001
Professor dá mais atenção aos estudantes bons	-5,2	0,5	<0,0001	-2,8	0,5	<0,0001
Professor se preocupa com o dever de casa	6,3	0,6	<0,0001	3,1	0,4	<0,0001
Professor costuma faltar	-5,3	0,5	<0,0001	-2,2	0,4	<0,0001
Estudante lê frequentemente	3,0	0,6	<0,0001	-	-	-
Pais incentivam a ler	3,3	0,7	<0,0001	-	-	-
NÍVEL 2 - ESCOLA						
Nível Socioeconômico do ano/escola	2,4	0,6	0,0001	1,9	0,4	<0,0001
Nível de Relacionamento Escolar da série/escola	1,1	0,6	0,1022	0,8	0,4	0,0489
Nível do Clima Escolar da série/escola	1,7	0,6	0,0078	1,6	0,4	<0,0001

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

TABELA A2 - Coeficientes, erros-padrão e valores-p para o primeiro quartil - q(25%) do modelo de regressão quantílica hierárquica ajustado aos resultados do 8º ano do ensino fundamental do SisPAE 2016, por disciplina

VARIÁVEIS/FATORES	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	ESTIMATIVAS	E.P.	VALOR-P	ESTIMATIVAS	E.P.	VALOR-P
Intercepto	168,2	2,8	<0,0001	187,9	1,0	<0,0001
Disciplina: Língua Portuguesa						
Nível Socioeconômico da família do estudante (NSE)	3,1	0,4	<0,0001	2,6	0,2	<0,0001
Nível de Relacionamento Escolar estudante (NRE)	2,0	0,3	<0,0001	1,4	0,2	<0,0001
Nível do Clima Escolar estudante (NCE)	0,4	0,4	0,2915	0,3	0,2	0,2206
Sexo feminino	13,0	0,7	<0,0001	-1,9	0,4	<0,0001
Estudante teve reprovação	-11,2	0,8	<0,0001	-8,0	0,4	<0,0001
Tempo gasto até a escola maior que 1/2 hora	-7,7	0,8	<0,0001	-4,5	0,5	<0,0001
Estudante aprende matéria com professor	7,1	0,9	<0,0001	5,3	0,5	<0,0001
Aprendizado depende mais do professor do que do estudante	-8,1	0,8	<0,0001	-4,9	0,4	<0,0001
Professor dá mais atenção aos estudantes bons	-6,1	0,9	<0,0001	-3,7	0,4	<0,0001
Professor se preocupa com o dever de casa	8,8	1,1	<0,0001	4,5	0,4	<0,0001
Professor costuma faltar	-5,5	1,0	<0,0001	-3,1	0,4	<0,0001
Estudante lê frequentemente	3,9	1,0	0,0002	-	-	-
Pais incentivam a ler	4,0	0,7	<0,0001	-	-	-
Disciplina: Matemática						
Nível Socioeconômico do ano/escola	3,2	1,2	0,0101	2,5	0,4	<0,0001
Nível de Relacionamento Escolar da série/escola	1,7	0,6	0,0049	1,3	0,5	0,0077
Nível do Clima Escolar da série/escola	2,5	0,8	0,0016	1,8	0,4	<0,0001

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

TABELA A3 – Coeficientes, erros-padrão e valores-p para a mediana - q(50%) do modelo de regressão quantílica hierárquica ajustado aos resultados do 8º ano do ensino fundamental do SisPAE 2016, por disciplina

VARIÁVEIS/FATORES	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	ESTIMATIVAS	E.P.	VALOR-P	ESTIMATIVAS	E.P.	VALOR-P
Intercepto	199,4	1,0	<0,0001	213,7	0,7	<0,0001
NÍVEL 1 – ESTUDANTE						
Nível Socioeconômico da família do estudante (NSE)	3,7	0,2	<0,0001	3,4	0,2	<0,0001
Nível de Relacionamento Escolar estudante (NRE)	2,0	0,2	<0,0001	1,5	0,2	<0,0001
Nível do Clima Escolar estudante (NCE)	0,6	0,2	0,0064	0,6	0,2	0,0016
Sexo feminino	11,7	0,4	<0,0001	-4,4	0,4	<0,0001
Estudante teve reprovação	-13,0	0,4	<0,0001	-10,3	0,4	<0,0001
Tempo gasto até a escola maior que 1/2 hora	-7,7	0,5	<0,0001	-4,9	0,5	<0,0001
Estudante aprende matéria com professor	5,4	0,6	<0,0001	6,0	0,5	<0,0001
Aprendizado depende mais do professor do que do estudante	-10,4	0,5	<0,0001	-6,9	0,4	<0,0001
Professor dá mais atenção aos estudantes bons	-6,4	0,5	<0,0001	-4,5	0,4	<0,0001
Professor se preocupa com o dever de casa	9,5	0,4	<0,0001	5,3	0,3	<0,0001
Professor costuma faltar	-5,5	0,5	<0,0001	-3,4	0,4	<0,0001
Estudante lê frequentemente	3,2	0,6	<0,0001	-	-	-
Pais incentivam a ler	5,3	0,5	<0,0001	-	-	-
NÍVEL 2 – ESCOLA						
Nível Socioeconômico do ano/escola	4,1	0,5	<0,0001	2,9	0,4	<0,0001
Nível de Relacionamento Escolar da série/escola	0,8	0,5	0,1129	1,2	0,5	0,0093
Nível do Clima Escolar da série/escola	2,3	0,3	<0,0001	2,2	0,4	<0,0001

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

TABELA A4 - Coeficientes, erros-padrão e valores-p para o terceiro quartil - q(75%) do modelo de regressão quantílica hierárquica ajustado aos resultados do 8º ano do ensino fundamental do SisPAE 2016, por disciplina

VARIÁVEIS/FATORES	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	ESTIMATIVAS	E.P.	VALOR-P	ESTIMATIVAS	E.P.	VALOR-P
Intercepto	227,3	1,6	<0,0001	240,7	1,2	<0,0001
NÍVEL 1 - ESTUDANTE						
Nível Socioeconômico da família do estudante (NSE)	5,1	0,2	<0,0001	4,3	0,2	<0,0001
Nível de Relacionamento Escolar estudante (NRE)	1,6	0,2	<0,0001	1,4	0,2	<0,0001
Nível do Clima Escolar estudante (NCE)	1,1	0,3	0,0001	1,0	0,2	<0,0001
Sexo feminino	10,4	0,4	<0,0001	-7,2	0,5	<0,0001
Estudante teve reprovação	-12,9	0,6	<0,0001	-12,2	0,4	<0,0001
Tempo gasto até a escola maior que 1/2 hora	-5,4	0,6	<0,0001	-5,0	0,6	<0,0001
Estudante aprende matéria com professor	2,9	0,7	0,0002	5,9	0,6	<0,0001
Aprendizado depende mais do professor do que do estudante	-11,7	0,5	<0,0001	-8,6	0,4	<0,0001
Professor dá mais atenção aos estudantes bons	-6,2	0,5	<0,0001	-5,0	0,5	<0,0001
Professor se preocupa com o dever de casa	11,1	0,6	<0,0001	5,5	0,5	<0,0001
Professor costuma faltar	-4,3	0,4	<0,0001	-4,1	0,5	<0,0001
Estudante lê frequentemente	4,9	0,5	<0,0001	-	-	-
Pais incentivam a ler	4,7	0,7	<0,0001	-	-	-
NÍVEL 2 - ESCOLA						
Nível Socioeconômico do ano/escola	4,7	0,3	<0,0001	2,7	0,4	<0,0001
Nível de Relacionamento Escolar da série/escola	1,6	0,4	0,0001	1,4	0,5	0,0039
Nível do Clima Escolar da série/escola	1,2	0,4	0,0033	2,7	0,4	<0,0001

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

TABELA A5 – Coeficientes, erros-padrão e valores-p para o quantil 90% - q(90%) do modelo de regressão quantílica hierárquica ajustado aos resultados do 8º ano do ensino fundamental do SisPAE 2016, por disciplina

VARIÁVEIS/FATORES	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA		
	ESTIMATIVAS	E.P.	VALOR-P	ESTIMATIVAS	E.P.	VALOR-P
Intercepto	259,7	1,5	<0,0001	266,1	1,1	<0,0001
NÍVEL 1 – ESTUDANTE						
Nível Socioeconômico da família do estudante (NSE)	4,6	0,3	<0,0001	4,2	0,3	<0,0001
Nível de Relacionamento Escolar estudante (NRE)	1,3	0,3	0,0001	1,1	0,3	0,0001
Nível do Clima Escolar estudante (NCE)	0,6	0,4	0,0852	1,6	0,3	<0,0001
Sexo feminino	6,8	0,5	<0,0001	-9,6	0,5	<0,0001
Estudante teve reprovação	-15,1	0,7	<0,0001	-14,3	0,5	<0,0001
Tempo gasto até a escola maior que 1/2 hora	-5,4	0,8	<0,0001	-5,3	0,7	<0,0001
Estudante aprende matéria com professor	0,8	1,0	0,4084	5,9	0,7	<0,0001
Aprendizado depende mais do professor do que do estudante	-12,4	0,5	<0,0001	-9,5	0,5	<0,0001
Professor dá mais atenção aos estudantes bons	-7,4	0,6	<0,0001	-5,4	0,5	<0,0001
Professor se preocupa com o dever de casa	10,3	0,6	<0,0001	5,6	0,5	<0,0001
Professor costuma faltar	-4,9	0,6	<0,0001	-3,9	0,6	<0,0001
Estudante lê frequentemente	4,2	0,8	<0,0001	-	-	-
Pais incentivam a ler	3,8	0,7	<0,0001	-	-	-
NÍVEL 2 – ESCOLA						
Nível Socioeconômico do ano/escola	6,6	0,5	<0,0001	4,4	0,5	<0,0001
Nível de Relacionamento Escolar da série/escola	0,8	0,5	0,1680	0,3	0,6	0,6449
Nível do Clima Escolar da série/escola	1,8	0,7	0,0165	3,5	0,6	<0,0001

Fonte: Elaboração dos autores, 2018.

Recebido em: 20 SETEMBRO 2017

Aprovado para publicação em: 10 MAIO 2018



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES E EMBATES TEÓRICOS

ASSIS LEÃO DA SILVA^I

ALFREDO MACEDO GOMES^{II}

RESUMO

O artigo objetiva realizar uma discussão teórica ao revisar, sistematizar e refletir a respeito de distintas concepções de avaliação e de suas tendências no campo da avaliação educacional. A construção histórica dessas concepções de avaliação sinaliza, em suas origens, determinadas demandas que alteram a ênfase da avaliação educacional em cada momento do campo da avaliação educacional. Destaca-se que, no contexto atual, a compreensão a respeito da avaliação educacional está associada ao hibridismo de distintas concepções de avaliação. Esse hibridismo, materializado nas políticas de avaliação, tem posto em evidência um momento de transição nas tendências das concepções de avaliação, com avanços e recuos importantes no alcance, objetos e lógica da avaliação educacional, ao combinar harmonização ou conflitos das/entre concepções de avaliação.

^I Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Recife-PE, Brasil; assisleao33@gmail.com

^{II} Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife-PE, Brasil; alfredomgomes@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO • TENDÊNCIAS DE AVALIAÇÃO • POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO • AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.

EVALUACIÓN EDUCACIONAL: CONCEPCIONES Y EMBATES TEÓRICOS

RESUMEN

El artículo tiene el objetivo de realizar una discusión teórica al revisitar, sistematizar y reflexionar sobre distintas concepciones de evaluación y sus tendencias en el ámbito de la evaluación educacional. La construcción histórica de tales concepciones de evaluación señala, en sus orígenes, determinadas demandas que alteran el énfasis de la evaluación educacional en cada momento del campo de la evaluación educacional. Se subraya que, en el actual contexto, la comprensión acerca de la evaluación educacional está asociada al hibridismo de distintas concepciones de evaluación. Dicho hibridismo, materializado en las políticas de evaluación, ha puesto en evidencia un momento de transición en las tendencias de las concepciones de evaluación, con importantes avances y retrocesos en lo que se refiere al alcance, objetos y lógica de la evaluación educacional, al combinar armonización o conflictos de las/entre concepciones de evaluación.

PALABRAS CLAVE CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN • TENDENCIAS DE EVALUACIÓN • POLÍTICAS DE EVALUACIÓN • EVALUACIÓN EDUCACIONAL.

EDUCATIONAL EVALUATION: THEORETICAL CONCEPTS AND CONFLICTS

ABSTRACT

This paper aims to conduct a theoretical discussion by revisiting, systematizing, and reflecting upon different concepts and trends in the field of educational evaluation. The historical construction of these concepts of evaluation indicates specific social and educational demands, that change the focus of educational evaluation at different times, in the field of educational evaluation. It should be stressed that, in the current context, the understanding of educational evaluation is associated with the hybridization of different concepts of evaluation. This hybridism, seen in the evaluation policies, has evidenced a moment of transition in the trends of concepts of evaluation, with important advances and retreats in the reach, objects and logic of educational evaluation. It does so by resolving agreement or conflict between the concepts of evaluation.

KEYWORDS EVALUATION CONCEPTS • EVALUATION TRENDS • EVALUATION POLICIES • EDUCATIONAL EVALUATION.

INTRODUÇÃO

A avaliação tornou-se campo do conhecimento e prática social funcional ao modo de gestão estatal nas sociedades capitalistas avançadas nos últimos 60 anos. Como tal, a avaliação caracteriza-se pela vitalidade, dispersão e aparente desordem, aspectos que trataremos ao longo do texto. Tais características colocam grandes desafios à sua compreensão e tendem a dissimular suas bases epistemológicas. Problematizar e compreender o domínio exercido pela avaliação em seu papel de avaliar, regular, justificar ou desacreditar programas e políticas públicas tornam-se tarefas relevantes e inadiáveis, especialmente no campo da educação.

O patrocínio estatal massivo criou, e continua a criar, problemas nunca antes vistos no campo da avaliação educacional, o que inclui, dialeticamente, o ritmo, o conteúdo e as formas de mudança desse campo de conhecimento. Entendemos que se trata de mudanças estruturais na concepção e posicionamento da avaliação, expressando seu predicado polissêmico e os múltiplos interesses em torno de suas práticas. Compreendemos, em contrapartida, que, no contexto de

sua construção histórica, há lutas – em algumas formações sociais mais visíveis que em outras – pela democratização das decisões públicas, o que impacta diretamente as políticas de avaliação da educação em todos os níveis. No entanto, as políticas de avaliação padecem de inúmeras dificuldades para cumprir essa aspiração social, ou seja, sua abertura ao escrutínio e à deliberação pública.

A luta pela democratização das decisões públicas desvela a abordagem política da política de avaliação e, concomitantemente, o posicionamento mais central, crescente e hegemônico da concepção de avaliação “dirigida pela negociação” na agenda das políticas públicas de avaliação. Essa disputa está cimentada no complexo jogo político que as sociedades contemporâneas e suas instituições de educação atravessam, e está fundamentada em visões distintas de sociedade e de gestão pública da educação que se ampara e se propaga a partir do paradigma gerencialista (GUBA; LINCOLN, 2011) por um lado, e, por outro, do paradigma democrático (MACDONALD, 1995), impactando na definição dos objetivos, finalidades, instrumentos, modelos e usos da avaliação no sistema de educação, o que inclui, obviamente, o caso brasileiro.

O presente artigo, escrito na forma de ensaio teórico, discute as concepções de avaliação historicamente construídas, de modo a caracterizar e problematizar suas contribuições e limitações teóricas e defender a tese de determinado “desenvolvimento” teórico-metodológico da avaliação, o que implica reconhecer o desenvolvimento e a consolidação da teorização sobre a avaliação. Para tanto, é um artigo que se baseia em literatura selecionada.

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Arredondo e Diago (2009, p. 29, grifos nossos) afirmam que:

[...] a avaliação foi constituída em uma disciplina científica que serve como elemento de motivação e de ordenação intrínseca da aprendizagem. A esse respeito, House (1993) considera que “a avaliação passou de uma atividade

marginal, desenvolvida em tempo parcial por acadêmicos, a uma **pequena indústria profissionalizada**". Essa mudança na forma de conceber e aplicar a avaliação representou importantes transformações, tanto em sua concepção quanto em sua prática, embora processos de mudança possam ser numerosos e abarcar diversos âmbitos do sistema educacional. Todos esses fatores estão nos levando a uma "**cultura da avaliação**", que não se limita [ao campo educacional], mas que se estendem às demais atividades sociais, o que levou a maioria dos países, cientes dessa realidade, a fornecer recursos econômicos, materiais e humanos, dadas as expectativas que esse fenômeno gerou.

Interpretar essa "pequena indústria profissionalizada" ou "cultura de avaliação" no cenário descrito pelos autores se faz necessário para compreender determinadas concepções de avaliação no campo educacional. Diversos autores buscaram periodizar a trajetória histórica e o desenvolvimento das concepções da avaliação, caracterizando-os ao longo do século XX. Dentre eles encontram-se Stufflebeam e Shinkfield (1987), Arredondo e Diago (2009) e Guba e Lincoln (2011). Evidentemente que qualquer fixação de datas e caracterização de acontecimentos históricos no contexto da dinâmica acadêmica e social global e nacional é tarefa complexa. No entanto, o esforço de interpretação empreendido aqui busca estabelecer uma aproximação com a produção teórica do campo da avaliação. O Quadro 1 apresenta a síntese do desenvolvimento do campo da avaliação educacional, tendo como foco concepções de avaliação que entendemos merecedoras de caracterização e escrutínio crítico no contexto do presente ensaio, a saber: avaliação concebida como mensuração, avaliação orientada por objetivos, avaliação concebida como juízo de valor e avaliação concebida como negociação.

QUADRO 1 - Periodização do campo disciplinar da avaliação

PERÍODOS	DEMANDAS AO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	TERMOS-CHAVE
1890-1930	Testes mentais para o sistema educacional e as forças armadas norte-americanas	Mensuração	Medição Objetividade
1930-1957	Reformas curriculares e a massificação do sistema educacional nos países desenvolvidos	Objetivos	Objetivos educacionais Descrição Grau de consecução dos objetivos Totalidade do sistema educacional
1957-1973	Críticas à efetividade do sistema educacional norte-americano; governo John Kennedy e as políticas de avaliação	Juízo de valor	Juízo de valor <i>Accountability</i>
1973-dias atuais	Políticas de avaliação e os regimes de regulação burocrático-profissional e pós-burocráticos	Negociação	Avaliação de mudança ocorrida no aluno Negociação Quantitativa/Qualitativa Formativa/Diferenciada/ Integradora

Fonte: Elaboração dos autores a partir de dados de Stufflebeam e Shinkfield (1987), Maroy e Dupriez (2000), Arredondo e Diago (2009) e Guba e Lincoln (2011).

Da síntese, pode-se observar um panorama das concepções, demandas e limites e a inserção da avaliação no campo educacional em dado contexto histórico ao longo do século XX. Os termos-chave, na última coluna do Quadro 1, apresentam a síntese da visão e do esforço dos autores citados para desenhar tais concepções de avaliação educacional.

De modo geral, é possível identificar que as demandas ou imposições de ordem social, econômica e política postas ao campo educacional impactam as concepções e usos das modalidades de avaliação nas políticas educacionais, ampliando ou reconfigurando seus objetivos, finalidades e domínios conceituais. Passamos a explorar, a seguir, de forma mais detalhada, tais concepções.

A MENSURAÇÃO COMO CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

Na primeira fase, que compreende o período aproximado entre 1890 e 1930, pode-se dizer que a avaliação foi construída essencialmente como mensuração, fundada numa visão positivista de ciência e de mundo, como instrumentação eminentemente técnica, consistindo de testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem de objetos referidos como tais ou aproximados. Stufflebeam e Shinkfield (1987)

denominaram essa primeira fase de “pré-Tyler”, o que prenunciava a relevância de Ralph Tyler para a fase subsequente.

Do ponto de vista disciplinar, a concepção de avaliação como mensuração/medição é produto fundamental do campo da psicologia. Segundo Arredondo e Diago (2009), a palavra avaliação sequer era mencionada nos livros e manuais à época. A principal preocupação dos cientistas centrava-se na mensuração de atributos de crianças e jovens em idade escolar e no recrutamento de soldados para as forças armadas, no caso dos Estados Unidos. A utilização de exames ou testes mentais dominava o conteúdo de diversos cursos, com ênfase nos testes de memória por meio de exames orais e/ou dissertativos. O principal objetivo era ensinar o que se reconhecia como “certo”, medindo aptidões ou aprendizagens, quantificando-as, comparando-as e ordenando-as em escala.

No fim do século XIX, desenvolveram-se as medições psicofísicas amparadas em outras áreas do conhecimento. O primeiro trabalho publicado sobre esses testes em escolas foi o de Joseph Mayer Rice – *The futility of the spelling grind* –, em 1897, resultado dos testes comparativos aplicados em escolas dos Estados Unidos com pretensões de fazer uma avaliação objetiva da educação escolar. A preocupação de Rice era o ensino de conceitos básicos, com a proposta de tornar as escolas mais competentes ou científicas.

Na França, o psicólogo Alfred Binet elaborou testes para realizar triagem de jovens então diagnosticados com retardamento mental. Utilizou, para isso, técnicas psicométricas aperfeiçoadas na Inglaterra por Francis Galton e Karl Pearson, as quais foram revistas ou redefinidas por Wilhelm Wundt, na Alemanha. Binet percebeu que as técnicas elaboradas em ambos os países eram ineficientes e elaborou uma nova abordagem, formulando o conceito de “idade mental” no início do século XX, com objetivo de determinar o “quociente de inteligência” (QI) (STERNBERG, 2000).

Apropriando-se dessa problematização, Edward Thorndike (1931¹ apud LEFRANÇOIS, 2015, p. 76) desenvolveu instrumentos escolares de medida, uso de testes e métodos estatísticos na psicologia e na educação para defender que “a aprendizagem consiste na formação de vínculos entre

¹ THORNDIKE, E. *Educational psychology: the psychology of learning*. New York: Teachers College, 1931.

estímulos e repostas”. Esse autor publicou, em 1903, a obra *Education psychology* e, em 1904, *Introduction to the theory of mental and social measurement*, exercendo notável liderança intelectual nesse campo, criando a psicologia educacional. Foi o precursor do movimento da “gestão científica” no setor educacional.

No que concerne à gestão científica no campo educacional, Hypolito (2007, p. 3) define como modelo de gestão

[...] baseado na lógica racional-técnico-instrumental, orientada pelos pressupostos da administração científica e que acompanhou os modelos de gerência do taylorismo, fayolismo e fordismo.

A gestão científica propôs/propõe uma visão burocrática e tecnicista de escola, com ênfase numa escola supostamente neutra e objetiva, para o controle racional, com foco na estrutura organizacional.

Em 1916, Lewis Terman reviu o teste de Binet-Simon, denominando-o posteriormente de *Stanford-Binet Intelligence Scale*, que se tornou um dos mais tradicionais testes de inteligência, amplamente utilizado no sistema educacional e nas forças armadas norte-americanas. No caso das forças armadas, os comandantes contaram com apoio da American Psychological Association. Terman contou com a expressiva participação da Universidade de Columbia na classificação e seleção de alunos para ingresso na educação superior.

Dessa forma, a mensuração/medição inseriu-se, a partir de uma perspectiva da psicologia, como elemento-chave da avaliação, isso porque a aprendizagem era, à época, a problemática central das pesquisas no campo da psicologia, pois se acreditava em poder mensurá-la e quantificá-la por meio de método científico. A inserção do método científico no campo da psicologia, concomitantemente ao desenvolvimento do campo da avaliação, foi resultado da expressiva ascensão das ciências sociais nos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e França, tanto nos sistemas educacionais como nos de saúde (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987). Essa ascensão estava diretamente relacionada à quantificação como fundamentação científica e elemento de credibilidade dos estudos sociais e humanos.

Segundo Guba e Lincoln (2011), na década de 1920, floresceu, no campo da administração, a gestão científica, sobretudo para as indústrias e empresas. Esse movimento baseou-se intensamente em pesquisas quanto ao tempo e ao movimento dos trabalhadores para determinar os métodos mais bem-sucedidos de produção, situar as taxas salariais por empreitada e “incentivar” a classe trabalhadora. Esse momento foi marcado pelo trabalho de Taylor (1990). No campo educacional, a introdução da gestão científica possibilitou um novo enfoque de gestão educacional, no qual as escolas passavam a ser concebidas como equivalentes às organizações empresariais. Nesse modelo, os alunos eram vistos como matérias-primas a serem processadas na fábrica-escola. E, nesse cenário, os testes desempenharam função decisiva na especificação do nível dos alunos conforme as expectativas esperadas, sobretudo os referentes à preparação para o ensino superior.

Em síntese, a função do avaliador era técnica, baseada no arsenal de instrumentos disponíveis para mensurar qualquer variável. As funções da avaliação eram classificar, selecionar e certificar o conhecimento, tomado como o principal objetivo da avaliação. A avaliação era descontextualizada e referida como uma norma ou padrão. Essa concepção de avaliação como mensuração e suas características ainda tem destacado peso nos sistemas educacionais atuais, materializados nas práticas de avaliação de testes e exames standardizados como instrumentos das políticas de avaliação para “mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado” e

[...] tornar-se, assim, fundamentalmente uma técnica de certificação para medir com pretensa objetividade (e atestar juridicamente) um nível determinado de qualificação. (AFONSO, 2005, p. 30)

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO ORIENTADA POR OBJETIVOS

Nos anos de 1930, o desenvolvimento das práticas avaliativas na perspectiva da mensuração demonstrava considerável esgotamento e limitações de ordem teórica,

metodológica e prática. Tornaram-se evidentes as limitações da mensuração dos rendimentos dos alunos face à crescente preocupação com as dimensões mais amplas do processo de ensino-aprendizagem, entre as quais o currículo e suas coerências entre a avaliação e os objetivos preestabelecidos, regulando o conhecimento e as maneiras de adquiri-lo. A abordagem da avaliação-mensuração não oferecia nada além de dados sobre os estudantes e não servia aos propósitos das novas demandas sociais postas à avaliação, entre os quais conceber a avaliação como processo sistemático destinado a produzir mudanças na conduta dos alunos por meio da instrução, do desenvolvimento do currículo e do grau de consecução dos objetivos propostos, distinguindo-se do momento anterior centrado no estabelecimento das diferenças individuais para fins de seleção, pouco havendo com os objetivos dos programas desenvolvidos nas escolas (GUBA; LINCOLN, 2011).

A ideia de que qualquer pessoa poderia aprender começou a ser posta à prova, havendo uma mudança gradativa nos testes de rendimento, que culminou com o início da segunda fase, amparada na concepção de educação como realização de “objetivos”, caracterizada pela assunção da ideia da avaliação como descrição, uma vez que se passou a estudar o desempenho dos alunos relacionado ao comportamento de seu grupo, quando os objetivos educacionais instituíram-se como novo foco da avaliação (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987). Na literatura acadêmica (ARREDONDO; DIAGO, 2009; GUBA; LINCOLN, 2011; STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987), reconhece-se que o grande expoente da avaliação nesse período foi Ralph Tyler, na verdade o primeiro a cunhar a expressão “avaliação educacional” (ARREDONDO; DIAGO, 2009). Com a publicação de *Basic principles of curriculum and instruction*, em 1949, Tyler consolidou uma perspectiva nos campos educacional e da avaliação, sendo considerado, anos mais tarde, o “pai” da avaliação educacional.

Baseando-se em Arredondo e Diago (2009), podemos dizer que a fase que se caracteriza pela concepção de avaliação orientada por objetivos foi marcada pelo incentivo à gestão científica da escola e ao desenvolvimento curricular

e institucional por meio de objetivos previamente estabelecidos. Tyler definiu os objetivos educacionais em termos de conduta dos estudantes. Assim, para ele, deveria haver coerência entre a avaliação e os objetivos educacionais, resultado de cuidadoso planejamento curricular. Utilizando-se do método experimental, procurou verificar se os alunos eram capazes de alcançar os objetivos previstos no processo de aprendizagem. Para Tyler, ensinar significava mudar padrões de comportamento e, como consequência, o currículo passou a ser concebido com base na especialização das habilidades esperadas expressas em objetivos a serem atingidos.

Na problematização entre currículo tradicional e currículo progressista, Tyler coordenou amplo estudo longitudinal, denominado *The eight-year study* (1932-1940), para estudar a eficácia da escola tradicional em relação à escola progressista, pois as escolas tradicionais e as universidades recusavam-se a democratizar o acesso às classes populares. Nesse contexto, a contribuição de Tyler para o estudo vai apresentar uma nova concepção de prática avaliativa na qual a avaliação deve focar o aluno em suas habilidades, conhecimentos e atitudes, rompendo com a prática estrita de mensuração (WATRAS, 2006).

A proposta de Tyler enfatizava a relação professor-aluno quando esse afirmava a necessidade de que os docentes expusessem os objetivos de aprendizagem aos alunos por meio de diversas práticas curriculares. Nessa perspectiva, evidenciam-se os aspectos da solidariedade, pois o ensino e a aprendizagem não seriam atos isolados, mas uma atividade que envolve um esforço cooperativo, com o envolvimento de distintos agentes educacionais e sociais. Para esse autor, a educação é um processo que deve almejar a criação de padrões de comportamento relativos aos objetivos educacionais. Nesse contexto, o êxito de um programa educacional só poderia ser verificado por meio da avaliação, quando se concretizam os objetivos propostos. Na verdade, o modelo proposto por Tyler enfoca a avaliação como ferramenta para julgar o currículo. Nesse modelo, não era possível associar avaliação exclusivamente à mensuração. No entanto, Tyler não negava a relevância dos testes e das provas (GUBA; LINCOLN, 2011).

Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987), as reações à proposta de Tyler não tardaram a aparecer, sobretudo ao uso da psicometria em avaliação, fundamentada em distintas posições epistemológicas referentes à pesquisa e à avaliação. Mesmo assim, a importância desse teórico consolidou-se no campo da avaliação educacional norte-americano, com o desenvolvimento do National Assessment of Educational Progress (Naep)² (TYLER, 1966), nos anos de 1960. Os pressupostos teórico-metodológicos formulados por Tyler parecem dominar a cultura de avaliação nos Estados Unidos até os dias atuais, mesmo diante do surgimento de modelos alternativos à sua proposta. Segundo Vianna (2000), a influência de Tyler não se restringiu à área do currículo, pois compreendeu a avaliação do rendimento escolar e as taxonomias dos objetivos educacionais a partir dos anos 1970.

² Ver o site <<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>> para uma visão detalhada do Naep na atualidade.

O modelo de Tyler baseava-se na metodologia de análise quantitativa, com orientação geral do individualismo metodológico, na linha dos delineamentos experimentais (ARREDONDO; DIAGO, 2009). Essa proposta passou a ser questionada pelos teóricos sociais a partir dos anos 1960. A questão enquadrava-se no âmbito do conflito entre os objetivos das ciências sociais e das ciências físicas, com metodologias diferentes. Problematicava-se a possibilidade de estudar os fenômenos naturais e sociais a partir de uma unidade metodológica. Segundo Guba e Lincoln (2011), diversos teóricos do campo da avaliação, a partir dos anos 1960, passaram a criticar o modelo de Tyler na avaliação educacional, entre eles, Cronbach (1963), Scriven (1967) e Stake (1967). Cronbach (1963) critica a restrição da avaliação aos aspectos ritualísticos da mensuração. Essa deveria oferecer meios que possibilitassem o aprimoramento dos currículos, compreendendo o caráter multidimensional dos resultados da aprendizagem, exigindo da avaliação uma coleta diversificada de informações, a fim de descrever os currículos e programas educacionais. Scriven (1967) introduz a ideia de obrigar o avaliador a determinar o valor (mérito) do objetivo, diferenciando os papéis dos objetivos, para poder determinar a eficácia das práticas educacionais. Em sua obra mais relevante, *The countenance of educational evaluation*, Stake (1967) defende a tese de que a avaliação deveria ser exaustiva

e voltada à compreensão do todo, rompendo, assim, com seu caráter episódico e pontual.

Naquele contexto, a avaliação adquiriu uma nova característica, de tal forma que cabia aos objetivos originar os critérios e normas e à avaliação determinar as similaridades e diferenças entre o prometido e o cumprido. O papel essencial da avaliação seria determinar o grau de mudanças comportamentais por meio dos objetivos educacionais traçados em relação ao currículo e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Segundo Fernandes (2009), o corpo teórico e o prático da avaliação assumem outras características nessa fase. No campo pedagógico, a avaliação apropriou-se da ideia da eficiência. Esse aspecto já vinha adquirindo visibilidade desde os anos 1920, quando o currículo foi vinculado à ideia de eficiência social. Dessa maneira, a avaliação tornou-se um mecanismo para diagnosticar o rendimento e a eficácia da escola, dos processos pedagógicos e administrativos, envolvendo a taxa de sucesso escolar, o tempo na consecução das atividades e a taxa de aprovação nos níveis escolares, dentre outros.

A avaliação permanecia essencialmente técnica, porém não mais restrita ao âmbito do conceito de medida; passa a ser referida como um processo de aperfeiçoamento contínuo para a reformulação do currículo. Ensaia seus primeiros voos no sentido da *accountability*, para demonstrar a eficiência e produtividade dos sistemas e unidades educacionais, sobretudo no momento posterior a essa fase, quando, em meados dos anos 1960, teóricos como Cronbach e Bloom começaram a contestar a ideia de que o fracasso escolar era produto exclusivo da ação dos alunos individualmente, sem a participação do sistema educacional, da escola e dos docentes (VIANNA, 2000). Segundo Afonso (2005), no campo da educação, o emprego do conceito de *accountability* refere-se à prestação de contas e à responsabilização docente, entendido como necessário às políticas de avaliação nos sistemas educacionais.

Em síntese, a fase da avaliação orientada por objetivos caracterizou-se pela “descrição” do padrão de pontos fortes e fracos referentes aos objetivos estabelecidos, denominada

“geração dos objetivos” (STAKE, 1967). O avaliador cumpria a função de descritor, mantendo os aspectos técnicos anteriores a essa função. A mensuração não desaparece, mas se entende que poderia ser mais um dos instrumentos empregados no processo da avaliação.

A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO BASEADA EM JUÍZO DE VALOR

A terceira fase refere-se à concepção de avaliação como “juízo de valor”. Desenvolveu-se entre os fins dos anos 1950 e o início dos anos 1960. De maneira geral, nessa fase buscou-se empreender esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor quanto aos seus respectivos objetos.

Denominada por Stufflebeam e Shinkfield (1987) de a “era do realismo”, e por Madaus e Stufflebeam (2000) de a “era do desenvolvimento”, essa fase passou a lograr a assunção do revigoramento das práticas avaliativas, tanto no campo da avaliação quanto no cenário mais amplo da educação nos Estados Unidos. A avaliação ampliou seus horizontes e adquiriu sofisticação do ponto de vista teórico. No cenário mais amplo, 1957 foi importante para a corrida espacial, pois se iniciava a era pós-Sputnik. O avanço soviético na corrida espacial suscitou sucessivas e massivas críticas ao sistema educacional norte-americano que impulsionaram o revigoramento das práticas avaliativas ancoradas em novas abordagens.

Nesse cenário, a abordagem das práticas avaliativas da segunda fase da avaliação – orientada por objetivos – mostrou-se inapropriada, pois parte dos avaliadores passou a questionar e rever a concepção de avaliação orientada por objetivos. Não queriam comprometer-se enquanto não tivessem uma visão mais nítida acerca do que de fato avaliavam, nem mesmo estabelecer objetivos provisórios para evitar a perda de sua criatividade. Na verdade, passaram a não adotar uma estratégia de avaliação enquanto o programa que avaliavam não tivesse tido desenvolvimento pleno (GUBA; LINCOLN, 2011).

Essa mudança no campo da avaliação e nas práticas avaliativas adquiriu notável visibilidade no governo do

presidente norte-americano John Kennedy e nos governos subsequentes, criando condições para a ação estatal no setor educacional por meio das políticas de avaliação. Logo, a avaliação passou a ser um conteúdo concreto e simbólico de decisões políticas e do artifício de construção e atuação das decisões estatais e “multicêntricas” (SECCHI, 2010), ou seja, tanto do monopólio de atores estatais quanto de organizações privadas, organizações não governamentais e organismos multilaterais, disseminando essas abordagens a partir dos Estados Unidos para o restante do mundo.

No contexto norte-americano, a avaliação passou a ser parte obrigatória da educação e posteriormente dos programas federais, iniciando políticas e iniciativas que seriam consolidadas na fase seguinte, caracterizada pela profissionalização do campo e consolidação de determinadas teorias da avaliação (HOUSE, 2000). Esses programas estão bem documentados no clássico artigo *Course improvement through evaluation*, de Cronbach, publicado em 1963.

Segundo House (2000), as escolas passaram a ser responsabilizadas pelos baixos rendimentos dos alunos, ao tempo em que apareceram diversas críticas em torno da eficácia e eficiência do financiamento público no campo educacional, exigindo-se transparência e prestação de contas dos educadores aos usuários do sistema educacional. Com vistas a superar as críticas ao sistema educacional, o governo norte-americano passou a empregar, nas escolas, o modelo produzido pelo Pentágono,³ a fim de elaborar “programas que possam ser enunciados, medidos e avaliados na perspectiva da relação custo/benefício” (House, 2000, p. 185). Essa medida, ao almejar vincular os requisitos operacionais às obrigações financeiras do sistema educacional, procurou desvelar a ineficácia das metodologias das práticas avaliativas amparada na abordagem da avaliação por objetivos.

Ao diagnosticar as novas e sofisticadas demandas postas às políticas educacionais e à ação estatal no campo educacional, tais como a organização dos estudantes, a regulação administrativa e a melhoria dos cursos, o campo da avaliação educacional passou a reconhecer não apenas os objetivos, mas, sobretudo, as funções dos diagnósticos das práticas

3 O modelo de avaliação do Pentágono era o *Planning, Programming and Budgeting System* (PPBS). Esse modelo busca integrar uma variedade de técnicas em um processo de planejamento e orçamento, para identificar, custear e atribuir uma complexidade de recursos, para estabelecer prioridades e estratégias em um programa importante e para prever custos, despesas e realizações no exercício financeiro imediato ou durante um período mais longo, vinculando os requisitos operacionais às obrigações financeiras.

avaliativas para as tomadas de decisão, relegando ao segundo plano o alcance dos objetivos, justificadas pela necessidade de introduzir, também, alterações no processo, e não apenas no produto educacional; o juízo de valor passou a distinguir o processo do produto. Como consequência, no âmbito escolar, as avaliações não apenas avaliariam os alunos, mas passariam a avaliar as escolas, os professores, os conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino e aprendizagem, superando a tese dos objetivos como elemento organizador da avaliação, com a introdução da noção das tomadas de decisão, a qual ampliaria os horizontes do campo da avaliação educacional.

Dessa maneira, conforme Guba e Lincoln (2011), a concepção de avaliação como juízo de valor rompe com o paradigma positivista – caracterizado pelo quantitativismo; orientado ao resultado; de realidade estável, dedutível, inferencial e hipotética; busca dos fatos ou causas dos fenômenos sociais –, passando-se a utilizar, gradativamente, também, os enfoques naturalistas – de observação naturalista e sem controle, orientada ao processo; descritivo e indutivo; métodos qualitativos. No caso, a avaliação passou a assumir e integrar contribuições da sociologia, da antropologia e da psicologia social, permitindo-lhe ultrapassar os limites da perspectiva *behaviorista* e lograr o desenvolvimento de conceitos importantes até hoje presentes no campo da avaliação educacional e, consequentemente, nas políticas educacionais de avaliação, tais como “avaliação somativa”, “avaliação formativa” e “avaliação global”, entre outros. Os dois primeiros conceitos foram desenvolvidos por Scriven (1967), e o último, por Stake (1967).

Scriven (1967) formulou argumentos fundamentais para a compreensão da lógica da avaliação educacional. Explicitou que a avaliação desempenha muitos papéis, mas deveria ter um único objetivo: determinar o mérito ou o valor do que é avaliado. Dessa forma, a diferenciação entre “papéis” e “objetivos” foi uma importante contribuição de seu trabalho para a teorização da avaliação. Tal esforço teórico procurou identificar as expectativas sociais estruturadas em relação às quais os indivíduos deveriam orientar-se dentro e fora da escola. Scriven (1967) também demonstrou que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento

de um programa ou projeto educacional, para compreender e proporcionar informações úteis aos responsáveis pela implementação do objeto da avaliação. Assim, demonstrou a necessidade de a avaliação formativa ser contínua. No tocante à avaliação somativa, Scriven assumia que deveria ser conduzida ao final de um programa de avaliação, proporcionando, aos seus futuros beneficiários, elementos para julgar sua importância, seu valor e seu mérito. Considerava-a indispensável aos usuários em potencial de qualquer serviço educacional. Por isso, a avaliação somativa de um mesmo programa teria destinatários distintos, beneficiários potenciais, futuros discentes, professores, recrutadores, instituições de fomento, agências de supervisão estatal e gestores locais. Pode-se dizer, com segurança, que a avaliação formativa relaciona-se diretamente à decisão de desenvolver um programa ou à sua modificação/revisão, e a avaliação somativa associa-se à decisão de continuar, alterar ou encerrar um projeto, produto ou programa. Nessa perspectiva, com papéis distintos, os dois tipos de avaliação são relevantes para determinar o mérito ou valor em relação ao objeto educacional avaliado. É interessante notar que os avaliadores, de modo geral, tendem a trabalhar mais com o tipo de avaliação somativa, que se limita à constatação do sucesso e do fracasso do objeto avaliado, em detrimento do uso da avaliação formativa.

Porém, na visão de Scriven (1967), é preciso que os avaliadores acautelem-se nessa questão, pois sem a articulação entre esses dois tipos de avaliação não é possível superar proeminentes lacunas nas práticas avaliativas. Por isso que, na visão do autor, tais perspectivas são complementares e determinam o sucesso da avaliação. Essa problemática é uma das mais visíveis nas políticas de avaliação implementadas no Brasil, tanto na etapa da educação básica quanto na educação superior.

Há autores que defendem que a avaliação formativa e a avaliação somativa podem e devem ser combinadas com as avaliações internas e externas. Casanova (2007) classifica essas avaliações a partir da origem dos avaliadores no desenvolvimento da prática avaliativa. Nesse caso, apropriando-se

de Scriven (1967), compreende-se que, quando a avaliação interna assume a dimensão formativa, a aceitável insuficiência de objetividade do avaliador não tem as mesmas implicações da dimensão somativa. Essa seria mais bem conduzida por um avaliador externo, coordenado por agência externa, mesmo diante dos obstáculos de natureza financeira, logística e de *expertise*.

Já o trabalho de um mesmo avaliador interno, na dimensão somativa, na visão de Scriven (1967), padece de objetividade e credibilidade. Entretanto, é possível superar as dificuldades em torno da questão, desde que o avaliador não esteja relacionado com a instituição, programa ou objeto que está sendo avaliado. Scriven argumentava que as práticas de avaliação nas dimensões formativa e somativa, imersas nas dimensões interna e externa articuladas, são indispensáveis à realização de avaliações de qualidade nos sistemas educacionais.

Esse elemento dialoga com uma importante questão das políticas de avaliação educacional, qual seja, a dimensão formativa da avaliação externa, raramente considerada. A ausência de familiaridade dos avaliadores com o objeto avaliado e o seu contexto, bem como os pré-conceitos que carregam, fragiliza a compreensão dos aspectos observados na avaliação e circunscreve as avaliações externas ao âmbito da perspectiva somativa em detrimento dos aspectos formativos. No caso, há uma nítida inversão de papéis.

Nesse contexto, Scriven (1967) reconheceu que uma das maiores dificuldades da avaliação relaciona-se às inquietações de ordem metodológica. Trata-se, sem sombra de dúvida, de um aspecto relevante a ser considerado. As múltiplas abordagens metodológicas são frutos de distintos posicionamentos epistemológicos, reveladores de preferências paradigmáticas. Esse mesmo autor associou o julgamento de valor em avaliação à tomada de decisão, mas foi bastante criticado – principalmente por aqueles que advogam a democratização da avaliação (MACDONALD, 1974; HOUSE, 1994; SIMONS, 1999) – pelo seu posicionamento em defender que a avaliação deveria ficar restrita aos tomadores de decisão. É importante destacar que não existe, na realidade, um

conjunto de regras e procedimentos para a materialização das avaliações formativa e somativa.

Outro teórico que se destaca entre os adeptos da concepção da avaliação como “juízo de valor” é Cronbach. Segundo Vianna (2000), Cronbach adquiriu notoriedade com a publicação de seu artigo *Course improvement through evaluation*, em 1963. Também não pretendeu propor um modelo avaliativo naquele momento. Contudo, suas ideias foram essenciais para a área de avaliação educacional e decisivas na construção teórica de outros dois expoentes da avaliação, Stake e Scriven, já referidos. Cronbach discutiu aspectos importantes da avaliação, tais como a associação entre a avaliação e o processo de tomada de decisão, o desempenho do estudante como critério para avaliação de cursos, a disposição de técnicas de medida à disposição do avaliador educacional e os diferentes papéis da avaliação educacional, elementos essenciais nas políticas de avaliação na atualidade.

Cronbach foi capaz de visualizar e abordar questões do campo da avaliação educacional, muitas das quais persistem como objeto de estudo e pesquisa até os dias atuais: as decisões possíveis em consequência da avaliação, a avaliação no aprimoramento e na revisão de cursos, a comparação entre cursos, procedimentos de medidas em avaliação, o uso da observação em avaliação educacional, entre outras.

Cronbach (1963) foi um dos primeiros teóricos a defender que a avaliação tem função política, porque, para ele, as reações aos dados da avaliação têm motivação política. Para esse autor, a avaliação era requerida por três tipos de decisão, quais sejam: necessidade de verificação da eficiência do objeto educacional avaliado, diagnóstico das demandas dos alunos associando-as ao planejamento da instrução e julgamento da eficiência do sistema de ensino e dos docentes. Dessa forma, advogava a flexibilidade no planejamento das avaliações para atender à multiplicidade de interesses das suas várias audiências. Esse aspecto evidencia as relações de poder que influenciam diretamente as avaliações em suas distintas modalidades.

Esse cenário revela a frágil relação entre o avaliador, o Estado e os sujeitos do objeto educacional avaliado. Por essa

razão, Cronbach (1982) argumentava que a responsabilidade na e pela avaliação deve ser compartilhada. A avaliação, nessa perspectiva, constitui-se numa espécie de caminho para eliminar complexos mecanismos e proporcionar decisões sobre ações. Por isso, a avaliação deve elucidar questões, dirimir dúvidas e possibilitar ações que resultem da compreensão do objeto avaliado. Cronbach (1982) defendia uma posição mais equilibrada entre aqueles que se posicionavam a favor da abordagem científica e os que propunham uma abordagem holística ou naturalista (GUBA; LINCOLN, 2011). Esses autores classificam a abordagem da avaliação amparada no paradigma positivista como gerencial e científica, enquanto a avaliação baseada na negociação encontra identidade no paradigma naturalista e holístico. Entretanto, é preciso esclarecer que a abordagem naturalista e holística também é científica, porém baseada em outras bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas (GUBA; LINCOLN, 2003, 2011).

Para Stake (1967), a avaliação concebida como juízo de valor assume outra dimensão, superando sua característica essencialmente descritiva do currículo, amparada na tradição psicométrica. Em *The countenance of educational evaluation*, Stake (1967) realizou importante avanço no tratamento da questão da avaliação educacional desde Tyler. Stake teve papel fundamental na teorização da avaliação, em especial na metodologia do estudo de caso, contribuindo de forma original para o entendimento da avaliação qualitativa, desencadeando, em contrapartida, a problematização em torno da avaliação institucional. Ressaltou que os atores envolvidos no processo educacional, independentemente de suas posições, acreditam na educação, porém valorizam a avaliação de diferentes maneiras. As ideias de Stake deram origem à avaliação responsiva e proporcionaram o aparecimento da avaliação naturalista, por visualizar dois atos indissociáveis na avaliação: a descrição contextualizada e o julgamento de valor.

Em relação à avaliação naturalista, Stake (1967) atribuiu-lhe um significado amplo, pois nela os sujeitos são observados na sua atividade habitual, em seu *habitat*, e as observações

são apresentadas numa linguagem não técnica, empregando o vocabulário dos sujeitos. Para ele, o avaliador naturalista deve relatar, na linguagem cotidiana, suas observações sobre os sujeitos no contexto natural de suas atividades. Sua posição gerou diversas críticas, entre elas a de que esse tipo de abordagem poderia comprometer o prestígio da teoria das medidas e as tecnologias de análise estatística (HOUSE, 2000). No entanto, Stake argumentava que o principal problema dessa abordagem não se restringia à subjetividade, mas aos custos de realização.

A avaliação responsiva, segundo Stake (1967), volta-se para as atividades de implementação do objeto da avaliação em detrimento de seus objetivos. Nesse caso, associa-se à necessidade de informações propostas por diferentes atores envolvidos, e distintas perspectivas de valor são apresentadas no relatório desse modelo avaliativo, pois a questão central é avaliar como as coisas funcionam. Dessa maneira, esse modelo de avaliação apresenta como característica o aspecto interpretativo, por enfatizar os significados das relações humanas a partir de distintos pontos de vista: o experiencial, por compreender que a realidade é uma obra humana, e o situacional, por estar direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos. Nessa perspectiva, o plano central na avaliação responsiva é a observação para coleta e registro dos dados.

Diversas críticas foram apontadas ao modelo responsivo de Stake, entre elas a de que a observação como método “*pa-dece*” direta e indiretamente dos problemas relacionados ao juízo de valor. Nessa avaliação, os aspectos subjetivos adquirem visibilidade. Stake (1967) argumentava que o valor de um objeto de avaliação não pode estar restrito à mensuração da eficiência dos processos e ao alcance dos resultados de suas metas, critérios e objetivos. O juízo de valor deveria fundamentar-se, também, nos aspectos da qualificação, tratando de avaliar os resultados independentemente das metas, critérios e objetivos preestabelecidos, voltando suas atenções para os impactos dos objetos educacionais nas pessoas. Por isso, Stake defendia a multiplicidade de instrumentos de avaliação, da observação sistemática ao uso de entrevista.

Esse debate propiciou, juntamente com as questões levantadas por Scriven (1967) e Cronbach (1963), a profusão de um conjunto de novos modelos de avaliação: modelos neotylerianos – modelo de fisionomia (STAKE, 1967) e modelo de avaliação da discrepância (PROVUS, 1972); modelos orientados à tomada de decisão – modelo de contexto, insumo, processo e produto (CIPP) (STUFFLEBEAM, 1971); modelos orientados aos resultados – modelo sem referência a objetivos (SCRIVEN, 1973); modelos de neomensuração sobre o pretexto da experimental social (CAMPBELL, 1977); e modelos críticos – modelo de crítica artística (EISNER, 1979).

Em síntese, o apelo para introduzir o juízo de valor no procedimento das avaliações foi o marco dessa fase. O avaliador assume o papel de julgador, tentando manter suas funções técnicas e descritivas do currículo das fases anteriores. Reconheceu-se que era necessário considerar também os próprios objetivos como algo problemático, os quais, tanto quanto o desempenho, deveriam ser submetidos à avaliação.

A “NEGOCIAÇÃO” COMO CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

A última fase da avaliação aqui tratada centra-se na concepção da negociação e iniciou-se sob a marca da ruptura epistemológica com os períodos precedentes a partir de uma teorização mais consistente, delineando um momento importante da avaliação, que coincide com sua profissionalização. A partir da década de 1970, a avaliação passa a ser, mais do que antes, uma área de inúmeras práticas, adensando sua relevância acadêmica e política como objeto de estudo, ao tempo em que o Estado passa a ampliar seu braço avaliativo no campo das políticas públicas de educação.

Os avanços teóricos permitiram o amadurecimento do conceito de meta-avaliação,⁴ o aumento da qualificação dos avaliadores e o deslocamento do foco das avaliações dos objetivos para a tomada de decisão, além de promover maior articulação entre partidários dos métodos quantitativos e qualitativos. O elemento mais proeminente desse período foi a superação do sentido restrito da descrição e diagnóstico da avaliação, embora se mantendo a tradição positivista (GUBA; LINCOLN, 2011).

⁴ Termo introduzido por Scriven (1969).

A manutenção dessa tradição caracteriza parte dos avanços e persistências no campo da avaliação educacional. A sofisticação de suas ferramentas, a intensificação de suas atividades e o fortalecimento de sua dimensão política consolidaram-se. Porém, a tradição dos exames de aprendizagem persiste até os dias atuais, embora ressignificada a partir de distintas concepções de avaliação, sob a ação de governos, agências estatais e organismos internacionais, suscitando uma série de debates sobre a eficácia e o alcance das avaliações estandardizadas (AFONSO, 2005; FERNANDES, 2009). A avaliação logrou ampliar seu âmbito de atuação e dimensão semântica devido às complexidades sociais. Dessa forma, a avaliação passa a ser reconhecida como atividade política e de sentido ético, incorporando a “negociação” como um de seus valores e procedimentos centrais, revelando a necessidade da promoção de valores democráticos (HOUSE, 2000).

Segundo Ângulo (1988), nessa fase, amparando-se no desenvolvimento dos estudos e ideias então produzidos pelas ciências sociais, orientados pela fenomenologia social, hermenêutica, interacionismo simbólico e etnometodologia, ocorreu uma mudança paradigmática que passou a questionar os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação tecnológica e objetivista. Compreendeu-se que a avaliação não se limitaria ao aspecto técnico da mensuração ou investigação, que não é um processo científico de obtenção neutra de dados. Passou-se a reconhecer as dimensões humana, política, social e cultural que a avaliação necessariamente carrega em suas práticas.

Os modelos de avaliação da fase da negociação fundamentam-se no modelo responsivo desenvolvido por Stake (1967). Nas décadas seguintes, esse modelo permitiu à avaliação assumir distintas perspectivas paradigmáticas, a exemplo do paradigma construtivista e participativo, além de manter a tradição do paradigma racionalista, ancorado no positivismo. Nesse contexto, em ambos os casos, ressignificou-se o conceito de “participação” (MACDONALD, 1974) e se consideraram, como aspecto fundamental, as informações fornecidas pelos grupos de interesse nas avaliações.

Segundo Guba e Lincoln (2011), o campo da avaliação passa a considerar os atores envolvidos nos processos avaliativos,

seus valores e suas construções. Reconhecem a ideia de que todos os grupos de interesse colocados em jogo, por uma avaliação, devem apresentar suas demandas, independentemente do sistema de valores que adotam.

Para MacDonald (1995), nessa linha de argumentação, os modelos de avaliação podem ser adaptados de várias maneiras para conceder aos grupos de interesse exercício de poder ou privá-los dele. Dessa forma, busca-se, também, o envolvimento seletivo dos interessados no projeto e na implementação da avaliação. A seleção das perguntas operatórias da avaliação pode se apresentar num jogo aberto ou fechado. No jogo aberto, as tomadas de decisão são compartilhadas entre os sujeitos, avaliador e grupos de interesses. No jogo fechado, o processo restringe-se ao gestor e ao avaliador. Esse jogo revela e esconde determinadas relações de poder. Os interessados podem ser privados de poder no tocante à disseminação dos resultados das avaliações, uma vez que conhecimento é poder (MACDONALD, 1995).

Guba e Lincoln (2011) advogam a tese de que, na concepção de avaliação como negociação, o avaliador assume uma nova postura em relação às três primeiras fases da avaliação. Tomando como princípio da negociação o respeito aos diferentes conjuntos de valores, o avaliador passar a ter o papel de “orquestrador do processo de negociação”, bem diferente do papel de técnico que coleta informações. Os anos 1980 foram marcados por uma série de embates entre paradigmas, no entanto, ao final, logrou êxito a tese da “harmonização paradigmática” (ARREDONDO; DIAGO, 2009), baseada na tese da coexistência de abordagens, fundada em fatos empíricos. Por essa razão, foram incorporadas à avaliação novas noções derivadas de outros campos disciplinares, o que aprofundou seu sentido e tornou mais complexa sua conceituação. Nos anos 1990, fomentou-se, mais do que nunca, uma avaliação globalizada, integradora e formativa, aprofundando o sentido holístico (ARREDONDO; DIAGO, 2009).

Segundo Silva (2015), é possível reconhecer que o desenvolvimento da concepção de avaliação como negociação no campo da avaliação educacional é uma tendência que acompanha a ampliação da complexidade dos regimes de

regulação – regulação burocrático-profissional e regulação pós-burocrática (MAROY; DUPRIEZ, 2000; MAROY, 2004) – no contexto das políticas de avaliação, compreendendo o fluxo dos problemas, o fluxo de possíveis soluções, o fluxo das condições políticas favoráveis.

É possível compreender a regulação burocrático-profissional como uma aliança entre Estado e os profissionais da educação; já o modelo regulatório pós-burocrático está disposto em torno de dois eixos: o do “quase-mercado” e o do “Estado avaliador”. Esses eixos baseiam-se em modelos de governança mais abertos, que abarcam distintas dimensões, compartilhando traços que os opõem ao regime burocrático-profissional. No quase-mercado, o Estado não se retira do campo educacional. Continua com o desígnio de deliberar as finalidades e o currículo do sistema educacional. No caso do Estado avaliador (NEAVE, 1988), conjectura-se do mesmo modo para que as finalidades e os programas do sistema de ensino sejam deliberados de forma centralizada e para que as unidades educacionais adquiram certa autonomia de gestão pedagógica e financeira.

Esse movimento regulatório no campo da avaliação educacional acompanha, também, o que pode ser considerado “janelas de oportunidades” (MULLER; SUREL, 2002), dialogando com distintos modelos de racionalidade – absoluta, limitada, incremental e fluxos múltiplos (SECCHI, 2010) – no tocante aos processos de tomadas de decisão no sistema educacional, em especial nas políticas de avaliação.

Essas racionalidades podem ser caracterizadas da seguinte maneira: a racionalidade absoluta, configurada pelas condições cognitivas da certeza, baseada na modalidade do cálculo e no critério da decisão da otimização; a racionalidade limitada, condições cognitivas da incerteza, amparada na modalidade da escolha da comparação das alternativas com as expectativas e no critério da satisfação; a racionalidade incremental, nas condições cognitivas da parcialidade (interesses), na modalidade do ajuste mútuo de interesses e no critério de decisão do acordo; a racionalidade dos fluxos múltiplos, pelas condições cognitivas da ambiguidade, apoiada na modalidade de escolha do encontro de soluções e problemas e no critério de decisão casual.

A concepção de “negociação” abraça, preferencialmente, a racionalidade incremental, pois se ampara no desenvolvimento de práticas avaliativas com a lógica da parcialidade (interesses) e da decisão baseada no acordo. Todavia, esse aspecto relacionado aos variados modelos de tomada de decisão indica tensões no desenvolvimento das práticas avaliativas, especialmente no desenho que os modelos de avaliação assumem nos processos de implementação – arco temporal e cenário dos resultados concretos – nas políticas de avaliação.

Fernandes (2009) e Guba e Lincoln (2011) alertam para o fato de que a concepção de avaliação como negociação não está isenta de limitações, admitindo-se, no futuro, a revisão de seus pressupostos, conceitos e métodos ou mesmo seu esgotamento. Uma das maiores dificuldades desse período reside no fato de os atores institucionais tornarem a prática da avaliação formativa numa realidade palpável nas instituições educacionais.

EMBATES TEÓRICOS NO CAMPO DA AVALIAÇÃO

Na construção histórica do campo da avaliação, é evidente que o conceito de avaliação não é uniforme nem monolítico, e pode ser considerado o agrupamento de inúmeros fatores distintos entre si, como um esforço para formular um entendimento coerente, consistente e abrangente sobre as práticas de avaliação. Cabe destacar, também, a avaliação como uma ideia/prática muito discutida, criticada, desvirtuada e muito superficialmente compreendida; todavia, tornou-se discurso hegemônico ao nível dos fazedores de política educacional. Por isso, a tentativa de sistematizar as concepções de avaliação é tarefa complexa que, inevitavelmente, deixará em segundo plano, ou sem a ênfase necessária, aspectos importantes. Consideramos, mesmo ciente das limitações, que vale a pena tentar produzir um quadro-síntese das tendências do campo da avaliação educacional.

QUADRO 2 – Síntese das tendências do campo disciplinar da avaliação

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	TENDÊNCIAS CIRCUNSCRITAS AO PERÍODO	TENDÊNCIAS PARA ALÉM DO PERÍODO
Mensuração	Tradição examinista Utilização de testes e exames Testes de memória Mensuração dos conhecimentos dos alunos (objeto)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendência ao gerencialismo 2. Teoria social funcionalista 3. Paradigma racionalista de investigação 4. Abordagem predominantemente quantitativa 5. Perspectiva técnica da avaliação
Objetivos	Avaliação de programas, conteúdos, estratégias de ensino e os padrões organizacionais Avaliação para mudança do padrão de comportamento Alunos tornam-se objeto da avaliação Avaliação do currículo	
Juízo de valor	Juízo de valor sobre o mérito do objeto de avaliação Problematização dos objetivos dos programas educacionais Reconhecimento de distintos papéis da avaliação Avaliação como tomada de decisão Profusão de modelos avaliativos	
Negociação	Profusão de modelos avaliativos Avaliação como tomada de decisão Avaliação democrática Avaliação formativa Avaliação global	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendência holística 2. Teoria social pluralista 3. Paradigma dialógico-democrático 4. Abordagem qualitativa, modelo naturalista 5. Perspectiva política da avaliação
Hibridização	Combinação, harmonização ou conflitos das/entre concepções de avaliação Ênfase na avaliação externa dos sistemas de educação Debate, ascendência e articulação com políticas regulatórias Atuação estatal: reformas da educação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Embates políticos recorrentes 2. Disputas entre as concepções gerenciais e democráticas de avaliação 3. Conflitos entre as formas de legitimidade técnica e política 4. Distintos modelos de tomada de decisão

Fonte: Elaboração dos autores.

Sintetizamos, no Quadro 2, o sentido e o significado das concepções de avaliação, construídos em distintos contextos históricos, apontando algumas das principais tendências da avaliação no âmbito da constituição do campo da avaliação educacional, inferindo determinadas características e sentidos da concepção de avaliação para o contexto atual, até mesmo com a proposição teórica de uma nova tendência, denominada concepção híbrida.

Parece evidente que houve consideráveis desdobramentos teórico-metodológicos quando consideramos as quatro fases estudadas. Na fase da mensuração, a coleta sistemática de dados a respeito dos indivíduos tornou-se possível com o desenvolvimento de instrumentos amparados na psicometria. Na fase da avaliação dirigida por objetivos, a avaliação

logrou avaliar programas, conteúdos, estratégias de ensino, padrões organizacionais e currículo. Na fase da avaliação como juízo de valor, passou-se a demandar dela o julgamento, tanto do mérito quanto do objeto avaliado, considerando a relevância do processo avaliativo. Entretanto, as três primeiras concepções de avaliação descritas apresentam como características: tendência a guiar-se pelo gerencialismo, incapacidade de acomodar o pluralismo de valores, orientação paradigmática racionalista com ênfase numa abordagem predominantemente quantitativista da avaliação, filiação às teorias sociais funcionalistas e *approach* tecnicista da avaliação.

De acordo com Simons (1999), nas práticas avaliativas e/ou políticas de avaliação caracterizadas pelo gerencialismo, um dos problemas frequentes refere-se à proeminência dos parâmetros e delimitações estabelecidos pelas autoridades e/ou gestores dos sistemas, os quais são efetivamente eximidos de responsabilidade, seus métodos de gestão não são avaliados, a eficiência e a eficácia da gestão não são questionadas e não há responsabilização sobre as tomadas de decisão realizadas.

Dessa maneira, a relação entre avaliador e gestor tende a ser retórica e formal. O gestor disputa o poder quando tem a capacidade de estabelecer as perguntas que a avaliação irá responder, a forma como os dados serão coletados e interpretados e a quem os resultados serão divulgados. É evidente que, em caso de desacordo, a decisão final será do próprio gestor. Essa perspectiva poderá ocorrer em distintos graus de alcance nas modalidades de avaliação desenvolvidas pelos avaliadores nas políticas de avaliação e dependerá, essencialmente, da perspectiva da cultura de avaliação adotada.

MacDonald (1995) compreende que essa tendência diminui a capacidade de agir dos sujeitos avaliados que também querem obter respostas para outras perguntas e outras interpretações. Porquanto, o gestor é levado ao mais alto pedestal de decisão e poder. Observa-se, também, que a relação característica entre gestor e avaliador tende a ser privadora de direitos. Várias estratégias têm sido adotadas pelos avaliadores para superar esse problema. Entretanto, no caso da educação superior no Brasil, essa questão é posta em outro contexto.

Pelas razões apresentadas, a relação entre agências (de avaliação) e avaliador apresenta, no geral, um frágil equilíbrio. Scriven (1983), problematizando essa questão, propôs, como solução, o envolvimento com um modelo de avaliação que fizesse perguntas supostamente interessantes para os sujeitos e que a avaliação prestasse contas a esse grupo. Essa abordagem avança por visualizar a relevância de outros grupos além dos gestores (HOUSE, 2000).

Nenhuma das três primeiras concepções de avaliação – mensuração, objetivos e juízo de valor – levou em consideração as diferenças valorativas, ou seja, a capacidade de acomodar o pluralismo de valores. Segundo Bobbio (2010), o pluralismo é caracterizado pelas rivalidades tradicionais entre indivíduos que se associam em grupos, tais como: partidos políticos, grupos étnicos, grupos de gênero, grupos de geração, entre outros, para satisfazer seus interesses, permitindo que inúmeros interesses se manifestem e se contraponham. No caso da avaliação, House (2000) o define como conflitos de interesses aderentes às práticas avaliativas. O reconhecimento do pluralismo no campo da avaliação adveio somente no final da década de 1960 e consolidou-se nas décadas posteriores. O apelo à prática plural na construção de juízos de valor na avaliação ocorreu, pela primeira vez, quase na mesma época em que houve certo reconhecimento do pluralismo como teoria das políticas sociais (HOUSE, 2000). Essa perspectiva vai de encontro ao que se defendeu por muito tempo: a confiança nos resultados de uma avaliação amparada na metodologia científica, que se acreditava ser isenta de valores.

Com o pluralismo, na visão de House (2000), amadurece-se a ideia de que o avaliador não tem garantias sobre o controle de como os resultados da avaliação serão empregados, isentando-o, a depender da abordagem – fenomenológica ou hermenêutica –, de certa responsabilidade no tocante a essa questão. Dessa forma, todo ato de avaliação se torna um ato político, e a pretensão de isenção de valores não é defensável. Compreende-se, então, que o pluralismo de valores na sociedade é uma questão crucial a ser levada em consideração na avaliação, assim como o é nas políticas públicas, uma vez que é ou deve ser constitutivo das sociedades democráticas e multiculturais.

Segundo Guba e Lincoln (2011), o comprometimento com o paradigma racionalista de investigação revela a perspectiva de que as premissas desse método caracterizam-se axiomáticamente como verdadeiras, dada como realidade objetiva que incumbe responsabilidade à ciência de descrever tal realidade e revelar suas leis. Também distancia o pesquisador/avaliador do ponto de vista da neutralidade do fenômeno investigado/avaliado, para não influenciar os resultados. É como se o pesquisador/avaliador pudesse prever e controlar à vontade e obter sua legitimidade por meio dos métodos das ciências positivas (ÂNGULO, 1988).

Em síntese, praticamente todas as concepções de avaliação dos três primeiros períodos usam o paradigma racionalista para orientar seu trabalho metodológico. Segundo House (1992, 2000), Simons (1999) e Guba e Lincoln (2011), várias críticas foram e são feitas ao uso do paradigma racionalista nas avaliações, em função dos resultados indezíveis, entre eles a descontextualização, a dependência em relação à mensuração, a coerção da verdade e a suposta isenção de valores.

Um dos mais evidentes problemas da descontextualização refere-se a avaliar determinada política ou programa como se não existisse em um contexto concreto, mas apenas sob as condições de controle que vigoram a partir da implementação da avaliação. Na visão dos autores citados, a descontextualização é um equívoco, pois essas generalizações não são possíveis. A descontextualização é um dos motivos pelos quais as avaliações são apontadas como despropositadas em nível local, ou seja, a falta do uso dos resultados, e nenhuma das três fases da avaliação – mensuração, objetivos e juízo de valor – lida com esse problema.

A dependência em relação à mensuração é caracterizada pelo rigor em que esse paradigma se apoia e à rigidez concernente à coleta de dados. Os dados quantificáveis também atenuam o problema associado ao prognóstico e ao controle associados ao uso de instrumentos matemáticos e estatísticos supostamente neutros e eficazes, na busca da legitimidade técnico-científica. Dessa forma, o que não pode ser mensurável, não é real.

Segundo House (2000), o problema da coerção da verdade no paradigma racionalista é algo inquietante para os avaliadores e persiste no campo da avaliação até os dias atuais. Na perspectiva tradicional, os dados não podem ser questionados e os métodos científicos são utilizados para reforçar e apoiar as tendências gerencialistas, circunscrevendo a avaliação ao âmbito do funcionalismo em detrimento da perspectiva do pluralismo de valores, aproximando avaliadores da gestão. Na perspectiva tradicional da avaliação, a ciência pretensamente neutra libera o avaliador de qualquer responsabilidade ética sobre qualquer resultado da avaliação ou do seu uso.

Observamos, na análise das políticas de avaliação contemporâneas, um embate cada vez mais acirrado entre concepções gerencialistas e democráticas na gestão dos sistemas educacionais, o qual remete ao panorama da crise fiscal do Estado e ao debate em relação ao compromisso financeiro-orçamentário estatal com o campo educacional. Esse debate, materializado nas políticas de avaliação, tem posto em evidência um momento de transição nas tendências das concepções de avaliação, com avanços e recuos importantes no que concerne ao alcance (dimensão técnica, política e cultural), objeto (aprendizagem, escola, professor, sistema educacional, políticas educacionais, entre outros) e lógica (modos e formas) da avaliação, o qual, neste trabalho, optamos por denominar tendência híbrida. Essa tendência caracteriza-se pela combinação de concepções, desvelando ora harmonização ora conflitos das/entre concepções de avaliação, com embates políticos recorrentes entre modelos gerenciais e democráticos de avaliação, com distintas formas de legitimidade técnica e política, materializados em variados enfoques de tomada de decisão.

Antes de avançarmos em nossa argumentação, é preciso esclarecer que o próprio desenvolvimento das concepções de avaliação no campo da avaliação educacional é resultado desse processo de tendência híbrida, superando qualquer reducionismo linear/sequencial entre o desenvolvimento das concepções de avaliação. Na verdade, disputas e tensões no campo da avaliação educacional não são um fenômeno de

sua atual fase, pois mesmo nos períodos anteriores, tais disputas já existiam, apesar de determinadas concepções serem dominantes. Hoje, o aparente hiato de dominação e o acirramento entre as concepções vêm contribuindo para o desenvolvimento e a propagação da visibilidade dessa tendência híbrida.

Essa tendência deve, nos próximos anos, apontar novas intenções no campo da avaliação educacional, desvelando o campo como um domínio aberto e fértil ao aparecimento de tendências e concepções para a avaliação. A destacada visibilidade das avaliações externas articulada ao desenvolvimento das políticas de regulação da educação possivelmente configura-se como indutora dessa tendência de desenvolvimento da concepção híbrida, pondo à prova a atuação estatal e o alcance das reformas da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, realizou-se uma discussão a respeito das concepções de avaliação, com a finalidade de destacar e refletir que, no contexto presente, mesmo de forma transitória, a compreensão da avaliação educacional está associada ao hibridismo entre as concepções de avaliação como mensuração, objetivos, juízo de valor e negociação. Como caracterizado, a associação e os embates entre essas concepções revelam tensões, ao nível da delimitação conceitual, das práticas, dos modelos, desenvolvendo, no campo da avaliação educacional, possibilidades para as políticas de avaliação assumirem as concepções da mensuração, objetivos e juízo de valor, numa dimensão política que caracterize a avaliação como um processo de negociação.

Mesmo diante desse cenário adverso, é imprescindível avaliar o sistema educacional, seus resultados e processos, para tomar decisões que orientem, com legitimidade técnica e política, os fluxos de problemas, de soluções, observando as condições políticas favoráveis e a janela de oportunidades para as políticas de avaliação. Talvez o melhor fosse romper com a ortodoxia e particularidade de cada tendência de concepção de avaliação, indicando, como elemento na concepção híbrida, o princípio

da flexibilidade paradigmática nas práticas avaliativas, em face da complexidade do fenômeno educativo desvelado nas políticas de avaliação, ou seja, reconhecendo a necessidade de equilibrar a ênfase das políticas de avaliação entre a qualificação, objetivos, metas e processos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2005.

ÂNGULO, J. F. Evaluación de programas sociales de la eficacia a la democracia. *Revista de Educación*, Madri, v. 286, p. 193-207, mayo/ago. 1988.

ARREDONDO, C. S.; DIAGO, J. C. *Avaliação educacional e promoção escolar*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

BOBBIO, N. *Dicionário de política*. 13. ed. Brasília, DF: Editora UnB, 2010. p. 656. v. 2.

CAMPBELL, D. T. Keeping the data honest in the experimenting society. In: MELTON, H. W.; WATSON, D. H. G. (Org.). *Interdisciplinary dimensions of accounting for social goals and social organizations: a conference of the Department of the Accountancy, University of Illinois, Urbana-Champaign*. Urbana-Champaign: University of Illinois, 1977. p. 37-76.

CASANOVA, M. A. *Manual de evaluación educativa*. Madri: La Muralla, 2007.

CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, New York, v. 64, n. 8, p. 672-683, May 1963.

CRONBACH, L. J. *Designing evaluation of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

EISNER, E. *The education imagination*. New York: Macmillan, 1979.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 169-192.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Avaliação de quarta geração*. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Unicamp, 2011.

HOUSE, E. R. Tendências em educação. *Revista de Educación*, Madri, n. 299, p. 43-56, sept./dic. 1992.

HOUSE, E. R. *Evaluación, ética y poder*. Madri: Morata, 1994.

HOUSE, E. R. *Evaluación, ética y poder*. Madri: Morata, 2000.

HYPOLITO, A. M. Gestão do trabalho docente e qualidade da educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., Porto Alegre, 2007. *Anais...* Porto Alegre: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2007. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/16.pdf>. Acesso em: set. 2016.

LEFRANÇOIS, G. R. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

MACDONALD, B. Evaluation and the control of education. In: MACDONALD, B.; WALKER, R.; SAFARI I. *Innovation, evaluation, research and the problem of control*. Norwich: Centre for Applied Research in Education/University of East Anglia, 1974. p. 23-27.

MACDONALD, B. La evaluación como profesión de servicio público: perspectivas de futuro. In: SÁEZ, M. (Coord.). *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: Universidad Alcalá de Henares, 1995. p. 15-23.

MADAUS, G.; STUFFLEBEAM, D. Program evaluation: a historical overview. In: STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T. (Org.). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrecht: Kluwer, 2000. p. 97-112.

MAROY, C. Sociologie des regulations de l'enseignement: une comparaison européenne. *Recherches Sociologiques*, Louvain, v. 35, n. 2, p. 1-4, mai/juillet 2004

MAROY, C.; DUPRIEZ, V. La regulation dans les systems scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, v. 130, n. 1, p. 73-87, janv./mars 2000. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-807_2000_num_130_1_1054>. Acesso em: dez. 2016..

MULLER, P.; SUREL, Y. *Análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, Oxford, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, Jan./Apr. 1988.

PROVUS, M. M. *The discrepancy evaluation model*. In: TAYLOR, P. A.; COWLEY, D. M. *Readings in curriculum evaluation*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Co. Publishing, 1972. p. 242-283.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation, In: TYLER, R. W.; GAGNE, R. M.; SCRIVEN, M. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83. (American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1).

SCRIVEN, M. An introduction to metaevaluation. *Educational Products Report*, n. 2, p. 36-38, 1969.

SCRIVEN, M. Goal-free evaluation. In: HOUSE, E. R. (Ed.). *School evaluation: the politics and process*. Berkeley, California: MacCutchan Publishing Corporation, 1973. p. 25-42.

SCRIVEN, M. Evaluation ideologies. In: MADAUS, F. G.; SCRIVEN M. S.; STUFFLEBEAM, D. L. (Org.). *Evaluation models*. Boston: Springer, 1983. p. 3-112.

SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, A. L. *Avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. 2015. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SIMONS, H. *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata, 1999.

STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, New York, v. 68, n. 7, p. 523-540, Jan./Apr. 1967.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. *Journal of Research and Development in Education*, v. 5, p. 19-25, 1971.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluation sistemática*. Guia teórica e prática. Madrid: Paidós, 1987.

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TYLER, R. W. The objectives and plans for a national assessment of educational progress. *Journal of Educational Measurement*, Chicago, v. 3, n. 1, p. 3-15, Feb. 1966.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

WATRAS, J. The eight-year study: from evaluative research to a demonstration project, 1930-1940. *Education Policy Analysis Archives*, Phoenix, v. 14, p. 21, Aug. 2006.

Recebido em: 21 OUTUBRO 2017

Aprovado para publicação em: 17 ABRIL 2018



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

PROCESSOS DE ESTUDO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DA *EXPERTISE*

GUSTAVO DANICKI AURELIANO ROSA^I
AFONSO CELSO TANUS GALVÃO^{II}

RESUMO

Desenvolve-se uma análise de protocolos verbais de processos de estudo, tendo como inspiração a taxonomia de objetivos educacionais de Bloom et al. (1977), para a geração de subsídios para a avaliação educacional. Os protocolos foram gerados a partir da entrevista com seis indivíduos que realizaram o estudo com materiais de domínio e não domínio inferido. Os resultados da pesquisa sugerem que: i) informações importantes para o realinhamento das ações em uma situação de ensino e aprendizagem podem ser obtidas, tais como termos-chave que tenham significado para os indivíduos e que estejam inseridos em materiais de não domínio; e ii) uma categorização como a proposta neste estudo para a tomada de decisão pode contribuir para o trabalho efetivo do estudante em situações adequadas ao seu nível de desenvolvimento rumo ao domínio completo de determinado material de estudo.

^I Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília-DF, Brasil; gustavo.danicki@gmail.com

^{II} Instituto Expert Brasil e Escola Lacaniana de Brasília, Brasília-DF, Brasil; acetaga@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • TAXONOMIA • RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS • DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.

PROCESOS DE ESTUDIO Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO DE LA EXPERTISE

RESUMEN

Se desarrolla un análisis de protocolos verbales de procesos de estudio, cuya inspiración es la taxonomía de objetivos educacionales de Bloom et al. (1977), a fin de generar subsidios para la evaluación educacional. Los protocolos se originaron a partir de la entrevista con seis individuos que realizaron el estudio con materiales de dominio y no dominio inferido. Los resultados de la investigación sugieren que: i) se pueden obtener informaciones importantes para la realineación de las acciones en una situación de enseñanza y aprendizaje, tales como términos clave que tengan significado para los individuos y que estén insertos en materiales de no dominio; y ii) una categorización como la propuesta en este estudio para la toma de decisión puede contribuir para el trabajo efectivo del estudiante en situaciones adecuadas a su nivel de desarrollo rumbo al dominio completo de un determinado material de estudio.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • TAXONOMÍA • RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS • DESARROLLO COGNITIVO.

LEARNING PROCESSES AND LEARNING ASSESSMENT FOR EXPERTISE DEVELOPMENT

ABSTRACT

An analysis of verbal protocols of learning processes, and their categorization based on Bloom's et al. (1977) taxonomy of educational objectives, is developed to generate subsidies for an educational assessment of learning processes. The participants were six academics who were observed while solving problems involving domain and non-domain material. Results suggest that: i) knowledge that is relevant for the realignment of actions in situations of teaching, such as keywords that are meaningful for individuals that can be obtained even when inserted into non-domain materials; and ii) categorizations such as the ones proposed for this study can contribute to the effectiveness of students' learning processes in situations that are appropriate for their level of development and towards the mastery of study content.

KEYWORDS EDUCATIONAL ASSESSMENT • TAXONOMY • PROBLEM SOLVING • COGNITIVE DEVELOPMENT.

INTRODUÇÃO

A avaliação é processo importante para a orientação do ensino e a consolidação da aprendizagem (HAYDT, 2006), seja na tomada de decisão do professor orientando o ensino ou do estudante organizando sua aprendizagem. Entretanto, o modo de realizar a avaliação, especialmente as de caráter diagnóstico e formativo, é às vezes prejudicado, tendo em vista o instrumento ou a técnica utilizada para a geração dos dados que embasarão as avaliações. Como apontam Leite e Kager (2009), a avaliação realizada em contexto escolar possui efeitos predominantemente aversivos em estudantes. Nessa mesma linha, Gatti (2003) ressalta a falta de sentido que a avaliação tende a ter para estudantes, fato que acaba afastando o processo avaliativo de seu caráter subsidiário para a tomada de decisão para o incremento da aprendizagem do estudante.

O incremento do arcabouço técnico-instrumental para geração e tratamento de dados por professores para a avaliação é essencial para garantir a qualidade desta avaliação e do processo educativo, observado que a cognição docente,

como argumenta Bruer (1993), trata da transformação do conhecimento mediante ajuste contextual das adaptações necessárias à adequação do conhecimento aos estudantes, assim como escritores adéquam seus escritos a determinada audiência. O fato distintivo entre professores e escritores, sendo que ambos trabalham com a transformação do conhecimento, seria que o professor lida com alterações constantes de seu público, enquanto escritores trabalhariam com uma conjectura estática de sua audiência. Apesar disso, currículos de licenciaturas, como ressalta Gatti (2009), tendem a dedicar baixo percentual para a prática de como ensinar e, por consequência infere-se, de como avaliar a aprendizagem do estudante e o próprio ensino oferecido, isso causa uma deficiência importante na habilidade do futuro professor de estimar e trabalhar com os requisitos dinâmicos de ajuste do processo de ensino para a transformação do conhecimento a fim de otimizar o processo de aprendizagem dos estudantes.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E PRÁTICA INDIVIDUAL DELIBERADA

A avaliação educacional, em sua definição popularmente divulgada, foi identificada com o processo de medida. Tal identificação ocorreu, principalmente, pelos seguintes fatos: divulgações acerca da avaliação terem-se dado através de cientistas com formação no campo da psicometria; e a crença de que avaliar, no campo educacional, é medir os resultados do rendimento escolar (VIANNA, 1989). Quanto a essa confusão, Vianna (1989) esclarece que medir é um ato de quantificação a partir de critérios preestabelecidos para a atribuição de valores numéricos a características de indivíduos para determinar o quanto da característica eles possuem. Já avaliar envolve a determinação de um valor para alguma coisa tendo em vista um fim específico (VIANNA, 1989). Nesse contexto, a avaliação educacional visa ao julgamento do valor do processo ou produto de experiências de ensino para o alcance da aprendizagem efetiva do estudante com base na coleta de informações sobre o processo ou produto avaliado (VIANNA, 1989).

A conceituação da avaliação educacional como processo de verificação dos objetivos de um programa educacional proposta por Tyler (1974) teve grande impacto sobre a teorização posterior e a prática da avaliação educacional, mantendo-se atual até os dias de hoje (VIANNA, 1989). Para Tyler (1974), o processo de avaliação tem o intuito de verificar se determinado plano elaborado para a consecução de experiências de aprendizagem está tendo o efeito esperado para a emergência das aprendizagens desejadas e previamente estabelecidas como objetivos educacionais. Essa concepção reafirma a centralidade e o protagonismo do estudante no processo educacional, sendo o foco da ação educacional a aprendizagem do estudante. É pelo estudante, e apenas por ele e sua aprendizagem, que se deseja justificar que a instituição escolar e todos os seus recursos existem.

Considerar a avaliação educacional um meio para a concretização ou otimização da aprendizagem constitui interface importante com o desenvolvimento da *expertise* nos mais variados domínios. A *expertise* relaciona-se com a excelência do desempenho do indivíduo em algum domínio específico (GALVÃO, 2001). Segundo Galvão (2001), a definição pressupõe três componentes: a prática individual deliberada, a qualidade da *performance* e a noção de domínio específico. A prática deliberada é um conjunto de atividades com objetivos de aprendizagem de curto, médio e longo prazo, com a finalidade de aperfeiçoar habilidades individuais com vistas à execução excelente de determinada tarefa. *Experts* apresentam *performances* qualitativamente diferenciadas em diversos aspectos quando comparados com outros indivíduos, *sub-experts*. Esses aspectos incluem melhor memória de representação do problema e repertório de resolução mais elaborado. A *performance* superior de um *expert* pode ser aferida de diferentes formas, como por julgamento de pares ou por meio de *rankings*, ou através da realização de determinada tarefa de um domínio específico em ambiente controlado (laboratório) (CHI, 2006). Essa diferença na *performance* e na qualidade do desempenho de *experts* parece estar relacionada com a qualidade de suas representações mentais de problemas em seu domínio de *expertise* (BRUER, 1993;

GOBET; SIMON, 1998; CHI, 2006). Domínio específico é a área de conhecimento a que um *expert* se dedica, como por exemplo xadrez, matemática, medicina, música ou computação, entre muitas outras. São normalmente necessárias cerca de 10 mil horas de prática individual deliberada em determinado domínio específico para que alguém atinja capacidade *expert* (ERICSSON, 2006b; GALVÃO, 2001).

O desempenho excelente seria alcançado, como mencionado, por meio da realização da prática individual deliberada após a aquisição da habilidade para o refinamento e aprimoramento da execução da *performance* (ERICSSON, 2006b, 2014). A prática individual deliberada é voltada para o aprimoramento de habilidades específicas e envolve alta concentração na atividade e a execução continuada de determinados segmentos de prática julgados passíveis de melhoria. Dessa forma, o indivíduo que realiza a prática individual deliberada é capaz de monitorar seu próprio desenvolvimento e tem condições de avaliar sua situação atual e desejada, tomando decisões quanto à conveniência e oportunidade de execução da prática deliberada em um processo de autoavaliação de sua aprendizagem (ERICSSON, 2006b, 2014).

Disso decorre o papel fundamental de experiências adequadas ao processo de avaliação da aprendizagem em situações de ensino que garantam a efetiva aquisição de habilidades – resultando em um desempenho competente da habilidade adquirida por meio do ensino escolar, por exemplo, na fase que antecede a prática individual deliberada. O contato adequado com o processo de avaliação, em que o estudante compreende sua sistemática, seus objetivos e mecanismos de funcionamento, além de contribuir com a aquisição da habilidade em si que foi ensinada com o uso do processo de avaliação, pode contribuir também com processos de tomada de consciência quanto aos fins da avaliação, gerando um processo virtuoso de autoavaliação em outros momentos. Assim, conjectura-se, a avaliação educacional escolar realizada adequadamente fornecerá aos estudantes um quadro de funcionamento da avaliação para internalização, favorecendo a emergência de características metacognitivas relacionadas ao processo de autoavaliação, realizada em

momentos como os de prática individual deliberada. Como ressalta Bruer (1993), a metacognição é relevante pois trata-se do processo em que o indivíduo pensa sobre seu próprio pensamento, com a consciência de que atua como um solucionador de problemas, monitorando e controlando seu processamento mental no fluxo de resolução do problema.

OBJETIVOS EDUCACIONAIS E PADRÕES DE DESEMPENHO

Para a consecução dos objetivos da avaliação educacional, a clareza quanto ao plano de ensino e aprendizagem por parte de quem ensina é fundamental a fim de que o estudante desenvolva habilidades e, inclusive, tenha subsídios para seu automonitoramento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de suas habilidades metacognitivas. Um arcabouço teórico como aquele representado pela taxonomia de objetivos educacionais proposta por Bloom *et al.* (1977), em que determinadas operações cognitivas, por exemplo, podem ser bem definidas como resultado esperado do processo educacional desenvolvido pela escola, é instrumento essencial da prática pedagógica. A taxonomia de objetivos educacionais de Bloom *et al.* (1977) sintetiza um conjunto de operações hierárquicas em um *continuum* que vai do simples ao complexo. Envolve conhecimento (capacidade para lembrar fatos/conceitos específicos ou universais), compreensão (entender algo que é comunicado, embora sem estabelecer relacionamentos ou implicações), aplicação (uso de abstrações em situações específicas), análise (desmembramento de uma comunicação em suas partes constituintes), síntese (integração de partes ou particulares para formar um todo) e avaliação (julgamento sobre algo a partir de um padrão anteriormente estabelecido). Tal instrumental adéqua-se como forma de disponibilização de critérios para a internalização de determinado padrão de desempenho pelo estudante.

Esse critério internalizado, em conjunto com diversos outros critérios mapeados para a aquisição de habilidades, especula-se, pode contribuir para o processo de autorregulação de estudantes no processo de desenvolvimento da *expertise* mencionado por Zimmerman (2006). O processo

gerado nessa interação entre critérios de desempenho e o mapeamento de padrões de resolução de problemas pode conduzir a uma procedimentalização mais eficiente de sistemas de produção, nos termos dos construtos propostos por Anderson (1982, 1996, 2010) no âmbito do processo de aquisição de habilidades, por exemplo. Assim, entre um estágio inicial de aquisição de habilidades, em que o indivíduo precisa constantemente rememorar a ‘regra’ que ele deve seguir para realizar uma ação coerente, e um estágio final, de execução competente e sem embaraço de uma habilidade para a resolução de um problema, existiria uma ponte representada pela internalização de critérios de desempenho externo, resultando em uma representação mental complexa com redes condicionais de ação coerentes para a resolução do problema.

A avaliação então, na situação escolar imediata, existe em função e para a promoção da aprendizagem, considerando-se que o objetivo específico da instituição escolar e do esforço de ensino e aprendizagem é a promoção da aprendizagem do estudante. Assim, o julgamento de valor realizado na avaliação tendo em vista um objetivo específico é embasado na coleta de informações realizada por meio de formas variadas que fundamentam a tomada de decisão daquele que avalia à luz do objetivo almejado (HAYDT, 2006). Cury (2007) ressalta a relevância da análise de protocolos verbais na obtenção de informações importantes sobre o erro de estudantes para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. A conjectura de Bruer (1993) sobre processos cognitivos docentes envolvidos na transformação de conhecimento reforça a importância da obtenção de informações sobre a situação atual do estudante para que, com base nesta, a aprendizagem possa ser mais bem-orientada, concretizando o alcance de determinado objetivo educacional, algo que, por sua importância, tem sido buscado por meio de sistemas tutores inteligentes, por exemplo. Sistemas tutores inteligentes são *softwares* que auxiliam a aprendizagem e que atuam como uma espécie de tutor, fornecendo *feedback* personalizado ao estudante a partir da comparação de dados de desempenho (*inputs* de atuação na resolução de

determinado problema) com um modelo de atuação previamente armazenado no programa (ANDERSON et al., 1990).

A influência do conhecimento prévio do estudante é fator que deve orientar a estruturação do ensino, uma vez que esse conhecimento prévio no domínio varia bastante, como evidenciado, por exemplo, no chamado efeito reverso da *expertise* (PLASS; KALYUGA; LEUTNER, 2010). Este envolve a ideia de que pessoas com diferenças de conhecimento prévio necessitam de formas diferenciadas de organização da informação em um suporte material, considerando que aprendem de formas diferentes. Estudos (KALYUGA et al., 2003) descobriram uma série de efeitos que, se não observados na estruturação da informação de materiais didáticos, poderiam causar a sobrecarga da memória de trabalho e o colapso do processamento cognitivo do estudante. Entretanto, estudantes com conhecimento ou domínio sobre determinado assunto ou tema demonstram desempenho superior em sua aprendizagem quando submetidos a situações de aprendizagem que, em tese, causariam sobrecarga na memória de trabalho. Dessa observação foi levantada a conjectura do efeito reverso da *expertise*, que incide, grosso modo, sobre o tipo de estruturação do material utilizado no ensino.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é o de realizar uma análise de processos de estudo e suas operações cognitivas associadas, de modo a obter um quadro de subsídio para a avaliação da aprendizagem. Para o alcance do objetivo mencionado, protocolos verbais de processos de estudo são categorizados por meio de taxonomia de objetivos educacionais para a geração de um quadro diagnóstico que possa servir de subsídio ao processo avaliativo.

MÉTODO

PROTOCOLO VERBAL

No âmbito da pesquisa em Psicologia Cognitiva (ERICSSON; SIMON, 1980) e outros campos, como o da Inteligência Artificial (BUCHANAN; DAVIS; FEINGENBAUM, 2006), a técnica de geração de dados denominada análise de protocolo verbal possui papel importante. Essa forma de geração de

dados subsidiou a emergência de teorias seminais na área da Psicologia Cognitiva, como a teoria *Adaptive Control of Thought* (ACT), proposta por Anderson (1982, 1996, 2010), em que dados sobre atividades de resolução de problemas são gerados pelo uso de protocolos verbais para a aplicação de métodos computacionais de modelagem dos processos cognitivos, gerando tutores automatizados que podem auxiliar processos de ensino por meio do *feedback* personalizado a cada estudante em seu processo de aprendizagem (ANDERSON et al., 1990). Em outra vertente de pesquisa, sistemas computacionais para disseminação de conhecimento *expert*, denominados sistemas especialistas, são construídos a partir da sistematização da heurística da resolução de determinados problemas por meio da coleta de protocolos verbais (BUCHANAN; DAVIS; FEINGENBAUM, 2006).

Como aponta Simon (1990), o uso de protocolos verbais contribuiu fortemente para a investigação comparativa dos processos cognitivos de novatos e *experts* na resolução de problemas, observado que tal forma de geração de dados prevê ao pesquisador um arcabouço de informações sobre os indivíduos e sua forma particular de operar sobre um problema específico em busca de uma solução. Ericsson (2006a) ressalta que uma tarefa representativa de determinado domínio que possa ser identificada pode vir a ser realizada por indivíduos com diferentes níveis de perícia no domínio. Como exemplo, pode-se pensar no domínio do xadrez: novatos (pessoas que se encontram no aprendizado das regras de movimentação das peças), indivíduos competentes (participantes assíduos de clubes de xadrez) ou outros de reconhecida perícia (determinada por *rankings* competitivos de nível nacional ou internacional, por exemplo). Assim, com a geração de protocolos verbais, em uma atividade específica do domínio, por um rol de indivíduos com diferentes níveis de perícia no domínio, o pesquisador pode ter acesso a dados para a avaliação de operações realizadas em um quadro comparativo de desempenho observado, processos realizados e competência no domínio (novatos, competentes e *experts*). Nesse contexto, a pesquisa em *expertise* busca investigá-la juntamente com seus processos associados, como formas de operação

sobre problemas específicos ou como essas formas de operação vieram a se desenvolver, por exemplo, não ocorrendo ênfase sobre a produção de escalas comparativas de proficiência para aplicação escolar imediata, embora possam existir iniciativas como essa dentro do campo.

O protocolo verbal é o tratamento sistemático da resposta verbal proveniente da vocalização de processos cognitivos na resolução de algum problema de determinado domínio. Ou seja, esse método se vale da vocalização de codificações verbais de pensamentos resultantes da realização de certa atividade. A vocalização resultante da aplicação de protocolos verbais não altera a geração de pensamentos para a resolução de determinado problema para a realização de uma atividade. Tal fato decorre de a vocalização ser a externalização do “discurso interior” que ocorre quando se realiza alguma atividade. Caso fossem solicitadas explicações sobre o porquê da realização de determinada operação, haveria uma atividade cognitiva significativa e concorrente à realização da atividade, e poderiam ocorrer mudanças nas operações realizadas e relatadas na vocalização dos pensamentos utilizados na realização da atividade (ERICSSON, 2006a).

Nesta pesquisa predominantemente qualitativa e exploratória, o método utilizado foi o da análise de protocolo (ERICSSON, 2006a). A geração de protocolos verbais sobre o processo de estudo de indivíduos com material de domínio e não domínio teve a finalidade de verificar a diferença entre operações no processo de estudo desses indivíduos, de modo que se pudessem identificar as necessidades dos participantes para a configuração ou reconfiguração de um processo de ensino centrado em sua aprendizagem. Participaram da geração de dados seis indivíduos (A, B, C, D, E e F) inseridos em contexto de *expertise* em pesquisa, todos alunos de doutorado ou doutores. Os indivíduos pesquisados apresentavam as seguintes características: média de 43,3 anos à época da geração dos dados, cinco dos indivíduos eram do sexo feminino e um do sexo masculino. Dois dos participantes eram doutorandos e quatro eram doutores. As áreas de estudo dos participantes distribuíam-se desta forma: Educação (2), Engenharia Civil (1), Engenharia Ambiental (1), Agronomia (1) e Ciências Farmacêuticas (1).

A geração de dados foi operacionalizada do seguinte modo:

- a. o participante da pesquisa desenvolveu seu processo de estudo com o material; e
- b. concomitantemente ao processo de estudo do texto, foi solicitada a enunciação de protocolo verbal por meio do comando “diga tudo o que você fizer ou qualquer coisa que lhe vier à mente enquanto estuda esse material”.

Não foi estipulado tempo mínimo ou máximo para a conclusão do processo de estudo, sendo que os participantes poderiam encerrar seu estudo no momento em que desejassem, por qualquer motivo.

O processo de geração de dados foi realizado com materiais de domínio e não domínio inferidos. O texto de domínio foi definido a partir da familiaridade dos participantes com a temática de metodologia da pesquisa e, especialmente na vertente do texto selecionado, por todos atuarem profissionalmente como docentes com experiência com a temática educacional, cada um com a perspectiva particular do tema a partir da docência em sua área específica de ensino. O texto de não domínio foi definido a partir da observância de um conteúdo não existente na grade curricular de nenhum dos cursos pelos quais os participantes tenham passado em seu processo educacional formal. O domínio inferido e não inferido decorre de não terem sido realizados pré-testes para a avaliação de fato e em que medida os materiais eram dominados ou não pelos participantes da pesquisa. O material de não domínio inferido tratou do tema sintaxe do cálculo de predicados, extraído de Mortari (2001, p. 98-106). O material de domínio inferido tratou de metodologia científica, especificamente elaboração de projetos de pesquisa, tema extraído da obra de Severino (2000, p. 157-164).

Os resultados foram analisados a partir da categorização de trechos dos protocolos verbais, segundo determinadas operações cognitivas baseadas na taxonomia de objetivos educacionais de Bloom *et al.* (1977) do domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Ressalta-se que o uso da taxonomia foi diferente do uso em situações de planejamento do ensino, observada a re-

lativa liberdade no enquadramento e a possibilidade de existência de divergência entre juízes independentes, segundo os critérios utilizados para o enquadramento dos trechos em cada operação, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

A categorização ocorreu por meio do apontamento de realização ou tentativa da operação cognitiva, relacionada ao processo de estudo dos participantes da pesquisa com os materiais de domínio (elaboração de projetos de pesquisa) e não domínio (sintaxe do cálculo de predicados). A classificação de realização da operação ocorreu nos casos em que o participante apresentava a realização da operação cognitiva durante seu processo de estudo com os materiais. A classificação de tentativa da operação sucedeu nos casos em que o participante apresentava a tentativa, sem sucesso aparente em sua concretização, de realização de determinada operação em seu processo de estudo. Os protocolos foram classificados por um juiz, com posterior análise de pertinência por um segundo juiz, não ocorrendo um processo de julgamento por juízes independentes. Não foram utilizadas técnicas para medir o nível de confiabilidade/concordância entre os juízes. O Quadro 1 abaixo exemplifica trechos de protocolos por operações e os critérios de enquadramento.

QUADRO 1 - Exemplos de trechos de protocolos por operação e critério utilizado

TRECHO DE PROTOCOLO	OPERAÇÃO	CRITÉRIO PARA CLASSIFICAÇÃO
"[...] isso é verdade, esse grande abismo entre a graduação e quando a pessoa vai para uma pós né? [...]"	Conhecimento	Apenas constata conceito, modelo ou padrão por meio de uma rememoração.
"[...] o programador faz e ele tem a lógica dele, que eu acho que ele...aí eu lembro do doutorado, que tinha o sistema de apoio à decisão...que eu não programei, mas eu tava fazendo toda parte do encadeamento [...]"	Compreensão	Compreende algo em uma mensagem embora não estabeleça ou enuncie implicações ou conexões.
"[...] e tem essa parte mesmo, da parte mais social mesmo, até na engenharia, de tecnologias sustentáveis na construção [...]"	Aplicação	Por meio de uma rememoração que gera compreensão da mensagem, utiliza determinado conceito, modelo ou padrão em uma situação específica.
"[...] aqui...aqui eu já discordo, quando fala da estrutura curricular [...]"	Análise	Apresenta um julgamento decorrente de uma decomposição de um conceito, modelo ou padrão em partes constituintes.
Nenhum trecho de protocolo foi incluído na categoria.	Síntese	Agrega elementos particulares para gerar um produto novo.
"[...] quando ele fala dessa coisa da disciplina, é muito mais papel do orientador, fazer esse incentivo e dar esse apoio".	Avaliação	Julga algo com base em um conceito, modelo ou padrão anterior.

Fonte: Elaboração dos autores.

Analisando-se um protocolo verbal de um processo de estudo, conjecturava-se que, no texto de domínio, existiria nos protocolos dos participantes uma distribuição de trechos em diversas operações cognitivas realizadas, segundo os critérios mencionados no Quadro 1, indicando desenvoltura com o material. A distribuição esperada de todas as operações com o texto de domínio deve-se à premissa admitida de que o indivíduo não opera uma análise de toda e qualquer sentença de um material de estudo, ou ainda uma avaliação (com tal conjectura válida para as demais operações), observado que, em qualquer material, existem trechos acessórios e essenciais que mobilizam a atenção da pessoa que estuda de forma diferenciada. Quanto ao texto de não domínio, foi levantada a hipótese de que os indivíduos concentrariam suas operações cognitivas em um espectro mais limitado e simples das operações, uma vez que não possuiriam os insumos necessários para a realização das operações de maior complexidade.

Assim, no escopo desta pesquisa, a situação de “realizada” indica sucesso na realização de determinada operação identificada, enquanto “tentada” significa a não realização da operação, apenas sua tentativa. A realização da operação, conjectura-se, implicaria que as atividades de ensino e aprendizagem com a categoria seguinte poderiam ser desenvolvidas, tendo em vista que, por meio da análise dos dados qualitativos, o estudante apresentou indícios de operações adequadas na categoria avaliada. Ressalta-se que, para fins de análise, algumas operações foram consideradas realizações tangenciais. Tais realizações apontam momentos em que o participante estabeleceu relações, por meio de trechos ou termos significativos, entre o material e seu conhecimento prévio, embora as colocações do participante possam demonstrar confusão quanto ao assunto do material. A tentativa da operação, por sua vez, implicaria que as atividades de ensino e aprendizagem com a(s) categoria(s) anterior(es) deveriam ser reforçadas de modo que fossem fornecidas oportunidades de aprendizagem para que o estudante pudesse vir a dominá-las com desenvoltura, observado que a estrutura da taxonomia é cumulativa e o domínio da categoria imediatamente anterior é pré-requisito para o domínio

da categoria seguinte dentro dessa estrutura conceitual de organização do processo de ensino e aprendizagem.

QUADRO 2 – Classificação das operações identificadas

SITUAÇÃO	IMPLICAÇÃO CONJECTURADA
Realizada	Estudo e processo de ensino podem se focar nas categorias seguintes da taxonomia, se houver.
Tentada	Estudo e processo de ensino devem se focar nas categorias anteriores da taxonomia, se houver.

Fonte: Elaboração dos autores.

Dessa forma, observado que a taxonomia mencionada trata de operações cognitivas que um estudante deveria ser capaz de realizar ao final de um programa educacional (produto), o uso de uma adaptação da taxonomia para a avaliação dos protocolos permitiu uma inferência das necessidades dos participantes para a configuração ou reconfiguração de um processo de ensino centrado na aprendizagem do estudante e suas necessidades.

RESULTADOS

DURAÇÃO DOS PROTOCOLOS

A medição do tempo transcorrido em cada protocolo verbal mostra algumas diferenças entre os processos de estudo com os materiais de domínio e de não domínio, conforme se nota nos quadros 3 e 4. Os protocolos dos processos de estudo com material de não domínio apresentaram média de duração menor que os protocolos de domínio, embora um dos indivíduos, quando do estudo do material de domínio, tenha realizado tal procedimento em tempo destoante dos demais, o que resultou em uma influência sobre a expansão da média do grupo. Assim, a média do tempo de estudo do material de domínio deve ser observada com a cautela necessária, dada a existência do valor mencionado que distorce esse número. Para fins de comparação do tempo gasto por grupos de materiais, a mediana do tempo do material de não domínio também foi inferior à do material de domínio.

Os processos de estudo com material de não domínio foram encerrados pelos participantes antes que fosse alcançado o fim do material. Ou seja, todos os participantes desistiram de tentar estudar o material de não domínio em sua integralidade. Os protocolos verbais gerados com materiais de não domínio apresentaram tempos mais homogêneos entre os casos do que os de domínio, embora essa medida também seja afetada pelo tempo destoante de um dos indivíduos (A) no estudo do material de domínio. Caso esse tempo fosse mais próximo dos demais no material de domínio, o desvio-padrão associado seria consideravelmente menor e inferior até mesmo ao observado no material de não domínio.

QUADRO 3 - Informações do processo de estudo do texto de não domínio

OBSERVAÇÕES						
Indivíduo	A	D	C	E	B	F
Tempo	16:15	07:00	03:00	10:00	04:55	23:40
ESTATÍSTICAS DO TEMPO DE ESTUDO (EM MINUTOS E SEGUNDOS)						
N	Média	Mediana	Desvio-padrão			
6	10:48	8:30	7:08			

Fonte: Elaboração dos autores.

Nota: Tempo observado em minutos e segundos.

QUADRO 4 - Informações do processo de estudo do texto de domínio

OBSERVAÇÕES						
Indivíduo	A	D	C	E	B	F
Tempo	45:17	13:20	11:20	06:20	13:20	11:00
ESTATÍSTICAS DO TEMPO DE ESTUDO (EM MINUTOS E SEGUNDOS)						
N	Média	Mediana	Desvio-padrão			
6	16:46	12:20	12:58			

Fonte: Elaboração dos autores.

Nota: Tempo observado em minutos e segundos.

O fato de todos os participantes encerrarem a leitura do texto de não domínio inferido antes ou próximo de alcançarem seu final pode indicar uma tendência de não familiaridade com o material de não domínio, corroborando o

pressuposto de *sub-expertise* na temática de sintaxe do cálculo de predicados. A menor homogeneidade do tempo de estudo com o material de domínio inferido pode sinalizar uma disparidade relacionada ao processo de estudo, não significando que maior duração do protocolo implique maior dificuldade no processo de estudo, como será analisado à frente, tendo em vista a qualidade das reflexões realizadas em cada protocolo, verificada a partir da categorização baseada na taxonomia de objetivos educacionais para a inferência das operações cognitivas desenvolvidas em cada processo.

OPERAÇÕES COGNITIVAS NOS PROCESSOS DE ESTUDO

A análise dos protocolos demonstrou que, aos materiais de domínio e não domínio, corresponderam operações cognitivas diametralmente opostas, a partir de critérios baseados na taxonomia de objetivos educacionais de Bloom *et al.* (1977), como será observado na Tabela 1. Enquanto no material de domínio (projetos de pesquisa) foram identificadas cerca de 15 operações cognitivas, no material de não domínio (sintaxe do cálculo de predicados) foram identificadas 17 operações.

A segmentação dos protocolos para análise das operações cognitivas realizadas no processo de estudo com o material de domínio (elaboração de projetos de pesquisa) indicou a presença de operações em todo o espectro dos critérios baseados na taxonomia de objetivos educacionais de Bloom *et al.* (1977), com operações complexas, como *avaliação* (duas ocorrências), *análise* (oito ocorrências) e *aplicação* (três ocorrências), até operações mais simples como *compreensão* (duas ocorrências). Todas as operações realizadas com o material de domínio foram relacionadas à presença das operações cognitivas identificadas.

A análise dos protocolos de estudo com material de não domínio (sintaxe do cálculo de predicados) indicou operações cognitivas concentradas no início do espectro baseado na taxonomia de Bloom *et al.* (1977), como *conhecimento* (12 operações) e *compreensão* (uma operação). Das identificações, 72,2% (13 operações) foram relacionadas à ausência da operação cognitiva. Ou seja, essas operações foram caracterizadas

como tentativas, já que, como apontou o protocolo, os participantes não conseguiram realizá-las plenamente, ao menos de acordo com a informação externalizada e coletada no âmbito do estudo. Essas operações não realizadas foram classificadas sobretudo como operações de *compreensão* (uma operação) e *conhecimento* (12 operações).

TABELA 1 - Operações cognitivas por tipo de material

OPERAÇÃO COGNITIVA	MATERIAL E SITUAÇÃO			TOTAL
	DOMÍNIO	NÃO DOMÍNIO		
	REALIZAÇÃO	REALIZAÇÃO	TENTATIVA	
Avaliação	2	-	-	2
Análise	8	-	-	8
Aplicação	3	-	-	3
Compreensão	2	-	1	3
Conhecimento	-	4	12	16
Total	15	4	13	32

Fonte: Elaboração dos autores.

A análise individualizada dos processos de realização e tentativa de operações cognitivas pelos participantes está sistematizada no Quadro 5. Para todos os participantes, a predominância de tentativas se deu no material de não domínio e categorias básicas segundo os critérios baseados na taxonomia, como a categoria *conhecimento*. As realizações de operações mais refinadas se concentraram no material de domínio, em categorias como *avaliação* e *análise*.

QUADRO 5 - Operações cognitivas por participante e tipo de material

OPERAÇÃO COGNITIVA	PARTICIPANTE, TIPO DE MATERIAL E SITUAÇÃO											
	A		B		C		D		E		F	
Material	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND	D	ND
Avaliação	1R	-	-	-	-	-	1R	-	-	-	-	-
Análise	2R	-	2R	-	3R	-	-	-	-	-	1R	-
Aplicação	-	-	1R	-	-	-	1R	-	1R	-	-	-
Compreensão	-	1T	1R	-	-	-	-	-	1R	-	-	-
Conhecimento	-	1R2T	-	3T	-	2R1T	-	2T	-	1R2T	-	2T

Fonte: Elaboração dos autores.

Nota: D é domínio e ND é não domínio; R é realização e T é tentativa.

OPERAÇÕES COGNITIVAS COM MATERIAL DE DOMÍNIO

As operações identificadas como realizadas no processo de estudo do material de domínio apareceram em quase todo o espectro de complexidade segundo os critérios utilizados. A natureza dessas operações pode ser inferida a partir dos trechos dos protocolos que tratam, predominantemente, de operações de comparação do material de estudo com conhecimentos prévios (padrão para comparação), de que emerge uma série de julgamentos sobre o material.

O participante A, por exemplo, expressa discordância com relação ao conteúdo apresentado no material estudado, fato que parece apontar para uma operação de avaliação: *“aqui... aqui eu já discordo, quando fala da estrutura curricular [...]”*, sendo que, em ponto apresentado mais à frente, além da discordância, é demonstrada uma sugestão de alteração baseada no processo de avaliação realizado pelo participante: *“quando ele fala dessa coisa da disciplina, é muito mais papel do orientador, fazer esse incentivo e dar esse apoio”*.

A operação de análise, também com trechos categorizados como realizados em seu âmbito, parece possuir presença marcante nos protocolos. O participante B, por exemplo, parece realizar uma análise de temática específica (complexidade logística na pesquisa) a partir de sua própria experiência:

[...] tem a questão do trabalho de laboratório, já que tem gente que fica nessa parte mais computacional, de modelagem né? Quando você trabalha com laboratório tem n variáveis que pode dar errado, o técnico não te ajudar, o equipamento quebrar, então é um trabalho muito braçal, esse trabalho de laboratório... já quem trabalha nessa parte mais teórica, desenvolvimento de algum sistema, um software, ou uma análise numérica, onde é só a pessoa e computador, a gente fala que é mais tranquilo, tem menos dessas variáveis né?

Outro tipo de operação identificada como realizada com o material de domínio foi a de *aplicação*, em que o participante indica a utilização ou a tendência de uso do material para uma atividade específica, como observado na colocação do participante B: *“e tem essa parte mesmo, da parte mais*

social mesmo, até na engenharia, de tecnologias sustentáveis na construção [...]”, ou do participante D:

[...] é uma leitura de quem tem uma metodologia, já escreve projetos, escreve artigos, porque tu busca alguma coisa que você vai usar em algum momento...a leitura, tu já lê buscando alguma coisa, é diferente da leitura de um livro que qualquer coisa é nova, mas aqui tu busca mais ou menos aquilo que é diferente [...].

Operações mais simples, como a de *compreensão*, também estiveram presentes em trechos que pareceram indicar essa direção de trabalho com o texto. O participante B, por exemplo, afirma que “*isso é verdade, esse grande abismo entre a graduação e quando a pessoa vai para uma pós, né?*”, parecendo apenas constatar a identificação de determinado conceito ou padrão previamente internalizado (rememorar).

Da análise dos protocolos verbais gerados a partir do estudo do material de domínio, pode-se inferir que as operações cognitivas realizadas pelos participantes englobaram quase a totalidade do espectro coberto pelos critérios baseados na taxonomia de objetivos educacionais de Bloom *et al.* (1977), ressalvadas as adaptações interpretativas necessárias para a realização da categorização proposta neste estudo. Assim, um padrão consistente de operações cognitivas amplamente distribuídas em um espectro com complexidade crescente pode embasar um julgamento acerca do domínio do indivíduo sobre determinado tema, por exemplo, passível de uso no âmbito da avaliação da aprendizagem.

OPERAÇÕES COGNITIVAS COM MATERIAL DE NÃO DOMÍNIO

As operações realizadas com o material de não domínio tenderam a se concentrar no realce de pontos relacionados com a ausência de arcabouço conceitual básico para o estudo com o material sobre sintaxe do cálculo de predicados, o que ficou caracterizado nos dados como tentativas de realização da operação de *conhecimento* – a rememoração de determinados conceitos ou padrões –, nível básico na

taxonomia de Bloom *et al.* (1977) e que embasa o desenvolvimento das demais categorias. O participante C, em uma tentativa de realização da operação de *conhecimento*, narrou em seu protocolo que

[...] essas fórmulas aqui... eu acho que é uma leitura totalmente fechada... eu de fato não consegui ancorar nada do que eu li aqui... na verdade quando eu começo a ler aqui eu fico me perguntando sobre o conceito de sintaxe também, que eu não me lembro direito.

Assim, exemplifica-se uma tentativa de se relembrar um conceito, modelo ou padrão que poderia auxiliar no tratamento da nova informação, caso fosse realizado – observado que o indivíduo possuiria os insumos para um raciocínio analógico, por exemplo.

Outra operação identificada como tentada, por parte do indivíduo A, foi a de *compreensão* – entende-se algo que é comunicado, embora não se consiga estabelecer relacionamentos ou implicações. A categoria mencionada, de acordo com a taxonomia de Bloom *et al.* (1977), segue a de *conhecimento* e enquadra-se como uma das operações que embasam o desenvolvimento das demais categorias, ou seja, a de *aplicação, análise, síntese e avaliação*. No que concerne à tentativa de operação do participante A no estudo do material de não domínio, por exemplo, a colocação base do julgamento de realização da operação no protocolo aborda a relação entre termos do material de não domínio e a prática de programação ou, no caso do participante, de encadeamento de proposições para a programação posterior realizada por um profissional de tecnologia da informação, como pode ser visto a seguir:

[...] quando você fez o fluxo, e então você tá lá envolvido, e você tá vendo, e você sabe o que cada letrinha... você sabe porque cada letrinha é maiúscula ou minúscula [...] eu acho que isso funciona para programação, que aí o programador faz e ele tem a lógica dele, que eu acho que ele... aí eu lembro do doutorado, que tinha o sistema de apoio à decisão... que eu não programei, mas eu tava fazendo toda parte do encadeamento [...]. (participante A, texto de não domínio)

O participante A, como apresentado, teve uma compreensão-chave acerca do material: que ele lidava com o encadeamento de proposições, realizando um relacionamento indireto e não totalmente adequado do conteúdo com sua prática anterior de encadeamento proposicional para a estruturação de um *software*. Na análise, embora se tenha tentado realizar a operação, ela foi assim avaliada observando-se que o escopo da fala do participante é tangencial ao núcleo do assunto, sendo que a realização tangencial da operação pode conduzir a elementos de significado para o estudante, os quais podem ser utilizados para o ensino ou aprofundamento do novo conteúdo que, no caso, é a sintaxe do cálculo de predicados.

Dessa forma, o julgamento de uma passagem do protocolo como tendo tido realização tangencial da operação de *conhecimento* (ato de lembrar conceitos, padrões, modelos) pode fornecer material importante para a ação docente de *feedback* em situações de ensino, em que a descoberta de um ou alguns poucos termos dominados ou de maior familiaridade que o indivíduo relaciona ao novo material pode sustentar o desenvolvimento de estratégias argumentativas e de exposição pelo professor.

Outros três casos de identificação de passagens no protocolo, base para o julgamento de realização de operações cognitivas com o texto de não domínio, enquadram-se no mesmo caso do supracitado com o participante A (operação de *conhecimento* com o ato de apenas lembrar determinado modelo, padrão ou conceito). Dois desses casos ocorreram com o participante C, e um deles com o participante E. No caso do participante C, a colocação foi a seguinte:

[...] *isso parece uma fórmula química... fórmula molecular, exatamente [...] não tem nada a ver com linguagem, fórmula molecular? Olha aqui o conceito teórico... é, eu não entendo nada [...].*

Assim, termos significativos que provocam a rememoração de conceitos, modelos ou padrões de outra área em que o termo também é utilizado foram apontados durante o processo de estudo com o material de não domínio.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa parecem apontar para a adequação do uso de uma adaptação da taxonomia de Bloom *et al.* (1977) como suporte para a avaliação em contexto de ensino. De modo mais específico, os resultados sugerem uma diferenciação no tipo de manipulação da informação que estudantes fazem com o material de estudo em função de seu conhecimento prévio no domínio. Se o aluno, em um processo de estudo com materiais de domínio e não domínio, parece conduzir operações qualitativamente opostas com cada material – e essas operações podem ser diagnosticadas por meio de uma análise qualitativa como a desenvolvida neste estudo –, apresenta-se uma forma de análise de dados que pode subsidiar a tomada de decisão docente para a reorganização do processo de ensino. Essa diferença de operações no tratamento da informação em processos de estudo ainda tende a contribuir para a corroboração do chamado efeito reverso da *expertise* (PLASS; KALYUGA; LEUTNER, 2010), o qual postula que estudantes com diferenças de conhecimento prévio tendem a possuir diferentes necessidades pedagógicas.

Os dados ainda fornecem indícios do tipo de pista ambiental que um professor pode vir a identificar em momentos de interação com estudantes em sala de aula para a resolução do problema de ajuste da informação para a audiência ou indivíduo específico a que se deseja ensinar algo. Se professores precisam lidar com o ajuste da informação de modo a favorecer a transformação do conhecimento para uma determinada audiência de estudantes (BRUER, 1993), o ajuste da situação pedagógica deve ser pautado no reconhecimento de determinadas informações, como as apresentadas neste estudo, embora a operação em tempo real realizada por um professor que avalia um estudante não se enquadre exatamente como uma análise semelhante à realizada nesta pesquisa.

A análise dos dados provenientes do processo de estudo com material de domínio parece indicar uma operação clara de análise e crítica da informação, sendo que o processo de tomada de decisão para a melhora da aprendizagem pode ser orientado para a focalização de atividades que façam uso desse tipo de elaboração do estudante no processo de estudo,

com o uso de estratégias didáticas que envolvam, por exemplo, debates ou textos argumentativos. No que concerne ao processo de estudo com o material de não domínio, os dados sugerem que o compartilhamento de termos entre o material de não domínio e a experiência prévia do participante conduziu à realização de uma transferência incompleta de significado, algo que poderia ser utilizado como base para a explicação do conteúdo relacionado ao material de não domínio. A identificação de termos-chave que possam ser utilizados como ponte para a explicação de aspectos do material de não domínio é importante, tendo em vista a possibilidade de aplicação de raciocínio analógico entre diferentes áreas, levando em conta determinado aspecto daquilo que se está aprendendo.

Por outro lado, à medida que o estudante é avaliado por meio de uma sistemática como a apresentada neste estudo, com uma exposição clara por parte do professor sobre o *modus operandi* dessa forma de análise da situação atual de aprendizagem por meio de processos de estudo, estudantes podem vir a desenvolver sua metacognição como nos termos das fases de autorregulação mencionados por Zimmerman (2006), observado que o ato de conversar consigo mesmo durante o processo de estudo pode gerar um ciclo virtuoso no qual o aluno pode passar a identificar os termos do material de não domínio que têm algum significado para ele e, então, utilizar essas pistas de significado como âncoras ou pontos de apoio para estabilizar o processo de estudo independente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação educacional é um desafio na medida em que deve servir de base para o replanejamento da ação docente de modo a fornecer meios adequados para a aprendizagem discente. Nesse contexto, a forma de realização da avaliação coloca-se como fator importante, observado que ela deve oferecer subsídios úteis para o professor realinhar suas estratégias pedagógicas de atuação no processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, o presente trabalho comunicou os resultados de pesquisa para a avaliação de necessidades

de aprendizagem de indivíduos em contextos de estudo com material de domínio inferido e não domínio inferido. Os dados da pesquisa foram gerados a partir da coleta de protocolos verbais dos processos de estudo, tendo sido classificados com critérios baseados na taxonomia proposta por Bloom *et al.* (1977).

Os resultados da pesquisa sugerem que o uso da estratégia oferece informações importantes para o realinhamento das ações em uma situação de ensino e aprendizagem, como o uso de termos-chave que têm significado para os indivíduos e que estejam inseridos em materiais de não domínio, por exemplo. Com relação aos protocolos de estudo com material de domínio, os dados indicam que uma categorização, como a proposta neste estudo, para a tomada de decisão pode contribuir para o trabalho efetivo do estudante em situações adequadas ao seu nível de desenvolvimento rumo ao domínio completo de determinado material de estudo.

De forma geral, o uso de uma estratégia como a adotada nesta pesquisa pode contribuir também com a geração de *insights* para o desenvolvimento de instrumentos úteis para o apoio à tomada de decisão – seja de docentes, com a aplicação manual de estratégia congênere à utilizada no presente estudo, seja de sistemas automatizados, que podem vir a ser alimentados com situações específicas e que se baseiem em aprendizagem de máquina por generalizações de padrões para posterior análise de novos casos com o fornecimento de um enquadramento para uma situação particular.

Como possíveis refinamentos para futuras pesquisas, a forma de categorização poderia ser aprimorada com o estudo de critérios aperfeiçoados para a inserção ou exclusão de trechos dos protocolos de determinada categoria ou qualquer outra taxonomia de objetivos educacionais que seja utilizada ou desenvolvida como base para a categorização dos trechos dos protocolos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, J. R. Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, Washington, DC, v. 89, n. 4, p. 369-406, 1982.

- ANDERSON, J. R. ACT: a simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, Washington, DC, v. 51, n. 4, p. 355-365, Apr. 1996.
- ANDERSON, J. R. *How can the human mind occur in the physical universe?* New York: Oxford University, 2010.
- ANDERSON, J. R. et al. Cognitive modeling and intelligent tutoring. *Artificial Intelligence*, Amsterdam, v. 42, n. 1, p. 7-49, Feb. 1990.
- BLOOM, B. S. et al. *Taxonomia de objetivos educacionais*. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.
- BRUER, J. T. *Schools for thought: a science of learning in the classroom*. Cambridge: MIT, 1993.
- BUCHANAN, B. G.; DAVIS, R.; FEINGENBAUM, E. A. Expert systems: a perspective from computer science. In: ERICSSON, K. A. et al. (Ed.). *Cambridge Handbook of Expertise and expert performance*. New York: Cambridge University, 2006. p. 87-104.
- CHI, M. T. H. Methods to assess the representations of experts and novices knowledge. In: ERICSSON, K. A. et al. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University, 2006. p. 167-184.
- CURY, H. N. *Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ERICSSON, K. A. Protocol analysis and expert thought: concurrent verbalizations of thinking during experts performance on representative tasks. In: ERICSSON, K. A. et al. (Ed.). *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University, 2006a. p. 223-242.
- ERICSSON, K. A. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: ERICSSON, K. A. et al. (Ed.). *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University, 2006b, p. 683-704.
- ERICSSON, K. A. Why expert performance is special and cannot be extrapolated from studies of performance in the general population: a response to criticisms. *Intelligence*, Amsterdam, v. 45, p. 81-103, July/Aug. 2014.
- ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. Verbal reports as data. *Psychological Review*, Washington, DC, v. 87, n. 3, p. 215-251, May 1980.
- GALVÃO, A. C. T. Pesquisa sobre expertise: perspectivas e limitações. *Temas em Psicologia da SBP*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 3, p. 223-237, 2001.
- GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.
- GATTI, B. A. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- GOBET, F.; SIMON, H. A. Expert chess memory: revisiting the chunking hypothesis. *Memory*, v. 6, n. 3, p. 225-255, June 1998.

HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2006.

KALYUGA, S. et al. The expertise reversal effect. *Educational Psychologist*, London, v. 38, n. 1, p. 23-31, 2003.

LEITE, S. A. da S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009.

MORTARI, C. A. *Introdução à lógica*. São Paulo: Unesp, 2001.

PLASS, J. P.; KALYUGA, S.; LEUTNER, D. Individual differences and cognitive load theory. In: PLASS, J. P.; MORENO, R.; BRÜNKEN, R. (Ed.). *Cognitive load theory*. New York: Cambridge University, 2010. p. 65-91.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SIMON, H. A. Invariants of human behavior. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, CA, v. 41, p. 1-19, Feb. 1990.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. São Paulo: Globo, 1974.

VIANNA, H. M. *Introdução à avaliação educacional*. São Paulo: Ibrasa, 1989.

ZIMMERMAN, B. J. Development and adaptation of expertise: the role of self-regulatory processes and beliefs. In: ERICSSON, K. A. et al. (Ed.). *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University, 2006. p. 705-722.

Recebido em: 19 OUTUBRO 2016

Aprovado para publicação em: 19 FEVEREIRO 2018



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA GESTÃO MUNICIPAL DEMOCRÁTICA

CRISTIANE MACHADO^I

ANGELA MARIA MARTINS^{II}

GILNE GARDESANI FERNANDEZ^{III}

ADRIANA CRISTINA REIS DE ASSIS^{IV}

DULCILENE APARECIDA BATISTA^V

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar as percepções de alunos sobre avaliação da aprendizagem no âmbito da política educacional implementada na rede municipal de Santo André (SP). Apresenta um estudo qualitativo que elaborou uma triangulação analítica entre aspectos do contexto da política educacional do município pautada na perspectiva de gestão democrática, com base em documentos oficiais; discute a literatura da área dos estudos sobre avaliação de aprendizagem; e apresenta informações colhidas, por meio de grupos focais, junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I de duas escolas municipais. As entrevistas foram examinadas com base na análise de conteúdo. Os dados demonstram que os alunos percebem a avaliação de forma positiva, como um instrumento que estimula e colabora com avanços na aprendizagem em sala de aula, indicando possíveis reflexos dos princípios da gestão democrática instaurada na educação municipal.

I Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), Campinas-SP, Brasil; crimacha@unicamp.br

II Fundação Carlos Chagas (FCC); Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo-SP, Brasil; ange.martins@uol.com.br

III Secretaria Municipal de Educação de Santo André, Santo André-SP, Brasil; gilne.fernandez@yahoo.com.br

IV Secretaria Municipal de Educação de Santo André, Santo André-SP, Brasil; acrassis4@yahoo.com.br

V Secretaria Municipal de Educação de Santo André, Santo André-SP, Brasil; dulciabatista@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • ENSINO FUNDAMENTAL • GESTÃO DEMOCRÁTICA • POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN UNA GESTIÓN MUNICIPAL DEMOCRÁTICA

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de analizar las percepciones de los alumnos sobre la evaluación del aprendizaje en el marco de la política educacional implementada en la red municipal de Santo André (SP). Presenta un estudio cualitativo que elaboró una triangulación analítica entre aspectos del contexto de la política educacional del municipio desde la perspectiva de la gestión democrática, en base a documentos oficiales; discute la literatura del área de los estudios sobre evaluación de aprendizaje; y presenta informaciones recogidas por medio de grupos focales junto a los alumnos del 5º año de Educación Básica I de dos escuelas municipales. Las entrevistas se examinaron en base al análisis de contenido. Los datos demuestran que los alumnos perciben la evaluación de forma positiva, como un instrumento que estimula y colabora con avances en el aprendizaje en el aula, indicando posibles reflejos de los principios de la gestión democrática instaurada en la educación municipal.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • EDUCACIÓN BÁSICA • GESTIÓN DEMOCRÁTICA • POLÍTICAS EDUCACIONALES.

STUDENT PERCEPTION OF LEARNING EVALUATION IN DEMOCRATIC MUNICIPAL MANAGEMENT

ABSTRACT

This article aims to analyze student perception of learning evaluation regarding the educational policy implemented in the municipal school network of Santo André (SP). It is a qualitative study that used analytical triangulation to assess aspects of the educational policy of the municipality, grounded in a democratic management perspective, based on official documents. It discusses the literature in the field of learning evaluation, and presents information collected through focus groups with 5th grade students from two municipal schools. The interviews were analyzed using content analysis. The data show that students see the evaluation positively, as an instrument that promotes and supports advances in classroom learning, indicating possible reflections of democratic management principles implemented in municipal education.

KEYWORDS LEARNING EVALUATION • ELEMENTARY SCHOOL • DEMOCRATIC MANAGEMENT • EDUCATIONAL POLICIES.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar as percepções de alunos do Ensino Fundamental I, de duas escolas municipais de Santo André (SP), sobre avaliação da aprendizagem à luz da literatura relativa ao tema e no contexto de implementação de uma política educacional municipal fundamentada nos princípios da gestão democrática desde 1989. As informações foram coletadas em dois grupos focais nas duas escolas pesquisadas, utilizando-se de um roteiro semiestruturado. Cada grupo focal teve a participação de dez alunos dos 5^{os} anos com idade entre 9 e 11 anos.

Trata-se de um estudo qualitativo, uma vez que tem a preocupação de interpretar a complexidade do comportamento humano com vistas a apreender significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no processo de investigação, suas atitudes e tendências de comportamento. Explica Stake (2011) que a pesquisa qualitativa é marcada por ricas descrições de ações pessoais e ambientes complexos e, assim, não existe uma única forma de pensamento, mas uma coleção de formas, pois é interpretativo e baseado nas experiências e situações analisadas, atribuindo-lhes significados.

A investigação pautou-se na triangulação analítica, recurso que combina diferentes métodos de coleta e análise de dados utilizado para ampliar as interpretações do/s pesquisador/es a partir da adoção de diferentes percepções para esclarecer o significado das observações (STAKE, 2011).

O pressuposto que embasa este estudo é o de que a realidade social é objetivada (os indivíduos e os grupos lançam mão de palavras, objetos, regras, símbolos e instituições transmitidos por gerações passadas), transformada e exteriorizada, criando, ao mesmo tempo, um campo de ação social; simultaneamente, essa realidade social é subjetivada e interiorizada (constituída de formas de sensibilidade, percepção, representação e conhecimento) (CORCUFF, 2001).

Conforme se discutiu em trabalho anterior (MARTINS, 2008), as percepções dos sujeitos são constituídas em processos interativos – permeados por motivações e interesses individuais – tendo em vista que, na perspectiva weberiana, toda ação é movida por uma conduta à qual o indivíduo associa um significado, tornando-se social apenas na medida em que o sentido de sua ação se relaciona às ações de diferentes atores, gerando situações interativas.

Há que se ressaltar, ainda, que considerar aspectos subjetivos não compromete a necessária credibilidade dos resultados. A garantia da confiabilidade na análise dos dados se dá por meio da triangulação, isto é, na recolha e análise de dados a partir de distintos ângulos, com o propósito de colocá-los em perspectiva. Nessa direção, lançamos mão da análise do contexto da política educacional de Santo André, com base em documentos oficiais; na literatura da área que discute resultados de estudos sobre avaliação de aprendizagem; e em informações colhidas junto aos alunos.

Optou-se por realizar dois grupos focais com alunos do Ensino Fundamental I da rede municipal de Santo André, tendo em vista que o procedimento permite conhecer as

[...] representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum (GATTI, 2005, p. 11),

possibilitando-nos compreender significados que seriam difíceis de se manifestar em outra técnica. Acrescente-se que, embora esses grupos não reproduzam *ipsis litteris* os cenários naturais nos quais ocorrem as interações cotidianas, eles permitem a emergência de mecanismos presentes nos processos interativos face a face e/ou institucionais.

A partir do registro das discussões dos grupos focais, realizou-se a análise de conteúdo das comunicações coletadas com base nos pressupostos de Bardin (1994). Trata-se de um conjunto de estratégias que permite analisar as comunicações por meio de uma organização sistemática e objetiva para desvelar os conteúdos das mensagens. Ao organizar essas comunicações em categorias, definidas por critérios de semelhança, procedeu-se a comparações e inferências sobre as características das falas. Os grupos foram organizados de forma a coletar a maior quantidade de dados acerca das percepções dos alunos sobre avaliação de aprendizagem, buscando favorecer a compreensão das mensagens emergentes nas falas e nas reflexões dos participantes. Para Franco (2012, p. 21, grifo da autora):

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido.

As entrevistas foram transcritas e procedeu-se inicialmente à leitura “flutuante” dos dados, pois, para Franco (2012, p. 54), a leitura “flutuante” é “a primeira atividade da pré-análise que consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados”, para, em seguida, elaborar a análise do conteúdo das entrevistas à luz da literatura do campo da avaliação da aprendizagem.

Este texto está organizado em quatro partes, além desta introdução. Inicialmente, é destacada a relação da avaliação com o cotidiano escolar, a seguir, engendram-se informações sobre o contexto da política educacional de Santo André com base na gestão democrática, posteriormente, as entrevistas são apresentadas e analisadas e, por fim, tecem-se as considerações finais de forma a concluir o artigo em tela.

AValiação NA ESCOLA

Embora a avaliação tenha surgido com o próprio homem, uma vez que “o homem observa, o homem julga, isto é, avalia” (VIANNA, 1997, p. 6), é na escola moderna que ela adquire relevância pedagógica e notória popularidade, com profusa capilaridade social e política. Dias Sobrinho (2000, p. 17) explica que a avaliação sempre esteve ligada ao sentido de seleção e “antes mesmo da institucionalização das escolas já era praticada para fins de seleção social”.

A origem da ideia de avaliação como mecanismo de seleção e mensuração está na psicomетria, pretensa ciência que surgiu no século XIX como área da psicologia especializada em medir, por meio de testes, as capacidades e as mudanças comportamentais nos indivíduos. Naquela oportunidade, de rejeição ao regime monárquico e levante dos princípios liberais, a avaliação foi um importante instrumento utilizado para detectar e valorizar os esforços individuais de forma científica. Na visão de Franco (1997, p. 17, grifos da autora):

Por detrás dessa prática, nos laboratórios e nos institutos de psicologia, instalavam-se os grandes marcos teóricos do individualismo/liberalismo (ao supor igualdade natural entre os seres humanos), do ‘cientificismo’ (ao supor experimentação, quantificação, neutralidade, objetividade) e da planificação (ao supor controle, manipulação e previsão, em que o que se colocava como útil era *saber para prever*).

O peso desse momento histórico foi tão forte e marcante que avaliação e medida são, culturalmente, tratadas como conceitos indissociáveis. Como afirma Dias Sobrinho (2000, p. 19), a ideia de medir “colou na avaliação e também parece pertencer à sua essência”; para Vianna (1997, p. 9), “medir, quantificação de um atributo, segundo determinadas regras, é visto como avaliar”. A herança produzida por esse contexto engendrou marcas profundas na escola, que por muito tempo se orientou, quase que exclusivamente, na avaliação quantitativa de seus alunos e na sua utilização como dispositivo de aprovação e reprovação, propiciando polêmicas e debates entre pesquisadores do tema sobre os usos da

avaliação como mecanismo de classificação, punição, exclusão, seletividade, autoritarismo, controle (CHUEIRI, 2008), e instauração do medo como forma de ameaça, castigo e intimidação (LUCKESI, 1998).

A utilização da avaliação com esses princípios e objetivos provocou marcas indeléveis em muitos estudantes. Pesquisa desenvolvida por Alvez e Cabral (2015, p. 639) buscou conhecer situações marcantes vividas por professores na época em que frequentavam a escola. Para tanto, foi solicitado que 185 professores narrassem o episódio que mais os tivesse marcado no seu percurso de alunos, em textos de 300 a 600 palavras. Do total de narrativas produzidas, 40 textos se referiam a episódios relacionados às práticas avaliativas e, dentre estes, 31 apresentavam

[...] situações relacionadas com práticas de avaliação que são sentidas e interpretadas como práticas de abuso de poder. Apenas nove registam um sentido de emancipação, de desenvolvimento pessoal e/ou acadêmico. Os sujeitos que sofrem a avaliação expressam sobretudo os sentimentos de humilhação (12), violência física e/ou psicológica (8), estigmatização (5), havendo ainda ocorrências relacionadas com a arbitrariedade, decepção e discriminação de gênero. (ALVEZ; CABRAL 2015, p. 640)

A investigação de Alvez e Cabral (2015) foi realizada nos anos de 2012 e 2013, com professores com idade entre 40 e 50 anos, o que nos leva a concluir que esses professores, ao narrarem histórias de suas experiências escolares, estavam se remetendo à escola das décadas de 1960 e 1970, no entanto, ainda hoje as situações relativas à avaliação na escola provocam desconfortos nos estudantes. É o que se verifica na pesquisa conduzida por Sasaki, Oliveira, Barreto e Rocha (2014) com o objetivo de conhecer, por meio de depoimento, as percepções de alunos da primeira etapa do ensino fundamental sobre a avaliação na escola. As informações obtidas revelaram os seguintes sentimentos entre os alunos:

No dia da avaliação fico bem nervosa (estudante do 5º ano - 10 anos). No dia fico nervoso, com medo de não dar certo (estudante do 3º ano - 8 anos). Me sinto meio triste

[...] (estudante do 1º ano – 6 anos). Fico nervoso no dia de avaliação [...] quando termino, sinto um alívio [...]. Quando esqueço um assunto na hora da avaliação fico muito nervosa (estudante do 4º ano – 9 anos). O dia de avaliação é agonizante [...] no dia de avaliação fico suando [...] sofro quando faço avaliação (estudante do 4º ano – 9 anos). (SASAKI; OLIVEIRA; BARRETO; ROCHA, 2014, p. 82)

Apesar disso, a literatura da área é eloquente em apontar que a avaliação da aprendizagem, quando conduzida com base em concepções opostas às descritas anteriormente e colocada a serviço do entendimento e da melhoria do processo ensino-aprendizagem, pode ser um significativo elemento direcionador do trabalho pedagógico e iluminar as decisões docentes. Para Perrenoud (2000, p. 49), uma das competências que os docentes devem ter para ensinar é administrar a progressão das aprendizagens na perspectiva da abordagem formativa, pois esse processo é crucial para “fundamentar decisões de aprovação ou de orientação necessárias mais tarde”. Méndez (2002, p. 74) corrobora tais perspectivas ao sustentar que:

[...] a avaliação torna-se importante no momento da formação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão realizando. Ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem quanto as ações futuras de ensino mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção a partir da prática escolar.

Chueiri (2008), analisando a trajetória histórica dos significados e concepções de avaliação na escola, reconhece um movimento de reação aos modelos estritamente tecnicistas e quantitativos de avaliação e advoga tentativas de ruptura com tais modelos ao destacar concepções que enfatizam o processo pedagógico e valorizam a dimensão subjetiva dos alunos. Conclui a autora que, nesse sentido, a avaliação é concebida de forma plural, flexível, e preconiza a importância de considerar diferenças, uma vez que avaliar significa “qualificar” (CHUEIRI, 2008, p. 61). Essa concepção

encontra eco nos princípios defendidos por Hoffmann (2008, p. 17) para a avaliação na escola quando a autora ressalta que “avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo”.

O CONTEXTO DO ESTUDO

A rede municipal de Santo André dispunha, no mês de fevereiro de 2016, de 37.875 alunos matriculados em seus 86 equipamentos educacionais, sendo 51 de educação infantil e ensino fundamental e 35 creches. Do total de matriculados, quase a metade era de alunos de Ensino Fundamental I (SANTO ANDRÉ, 2016).

O percurso da implementação da gestão democrática na educação municipal de Santo André teve início em 1989 com a eleição, pela primeira vez, do Partido dos Trabalhadores (PT) para o governo do município. Uma administração fundamentada, de acordo com Silva (2011, p. 27), na “construção de uma política pedagógica voltada para o direito e a cidadania, pautada em princípios progressistas”. O PT administraria a cidade, ainda, por mais quatro gestões, de 1997 a 2000, 2001 a 2004, 2005 a 2008 e 2013 a 2016.

A gestão petista trouxe princípios democráticos organizando e propondo, por exemplo, a participação de toda a rede na discussão do Estatuto do Magistério, Lei Municipal n. 6833, promulgada em 15 de outubro de 1991.

É importante resgatar que, na primeira gestão do PT em Santo André (de 1989 a 1992), o Departamento de Educação – que na época fazia parte da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes – elaborou junto aos professores da rede o Estatuto do Magistério, uma vez que esta categoria não contava com um estatuto específico. Na elaboração desse Estatuto, fez parte das decisões garantir tempo de trabalho na jornada do docente para participar das reuniões pedagógicas. (SILVA, 2011, p. 49)

A implementação do Estatuto viabilizou a formação dos professores e a organização coletiva do trabalho pedagógico

com a ampliação da carga horária dos docentes, proporcionando a implantação das reuniões pedagógicas semanais organizadas como espaços coletivos de discussão. Era um momento em que a concepção construtivista era posta com a intenção de que as escolas construíssem seus trabalhos a partir das necessidades da comunidade e dos alunos, considerando também as individualidades.

Com o objetivo de (re)qualificar a formação docente que acontecia nas unidades escolares do município de Santo André, as reuniões pedagógicas apresentavam como foco a intenção de tornar-se um espaço que favorecesse a reflexão sobre a ação docente, a análise dos resultados e o planejamento dos novos rumos, visando ao desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva, as reuniões pedagógicas assumiam um amplo papel formativo do professor, que qualificava a sua prática a partir do debate e da reflexão coletiva; dos gestores, que ao participarem desse processo eram levados a conhecer o percurso de desenvolvimento das crianças e do trabalho pedagógico, comprometendo-se com ele; dos alunos que iriam vivenciar um projeto educacional fundamentado.

A proposta de formação continuada de professores e gestores da Rede Municipal de Santo André preconizava a relevância da elaboração e discussão do Projeto Político-Pedagógico nas unidades, garantindo tempo e espaço para o debate das dificuldades nas relações de ensino e aprendizagem, dos êxitos na aprendizagem dos alunos e de proposição de novas ações. Em outros termos, o município considerou os professores e gestores como autores de sua formação, ao buscar “fazer diferença” na construção do currículo oferecido a todos os alunos da rede, com repercussões na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e na avaliação da aprendizagem (SANTO ANDRÉ, 2014).

Ressalta-se que a cidade de Santo André faz parte do grupo das Cidades Educadoras,¹ cujo processo começou nos anos de 1990, em um encontro realizado em Barcelona com um grupo de governantes municipais que tinham como objetivo comum garantir a melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes. Um dos princípios pactuados entre as cidades

¹ Disponível em: <<http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/Cidade-Educadora.aspx>>. Acesso em: 29 set. 2015.

foi o investimento permanente na educação e na formação continuada de seus professores. No Brasil, 14 cidades fazem parte do grupo de Cidades Educadoras, sendo sediado em Santo André o encontro que ocorreu em 3 e 4 de novembro de 2015, durante o qual o município deu continuidade ao debate e à implementação de ações buscando primar pela reflexão sobre a educação integral do aluno. Nessa perspectiva, o escopo normativo da rede municipal de educação de Santo André, no período em pauta, preconizava fundamentar seu trabalho investindo na formação continuada de professores, ancorada em princípios de construção coletiva de conhecimentos, com a participação, autonomia e corresponsabilidade de todos, possibilitando que os espaços oportunizados pela gestão pública se desdobrassem em ampliação da qualidade da educação, por meio da reflexão sobre experiências e práticas dos educandos (SANTO ANDRÉ, 2014).

De 1993 a 1996, com a escolha popular de outro partido para o governo municipal, o trabalho em desenvolvimento foi interrompido; entretanto, na eleição seguinte, o PT retornou ao governo municipal. A partir de 1997, houve um período de 12 anos seguidos de gestões petistas, ideologicamente comprometidas com a formação humana e com o direito de todos ao acesso à escola e ao conhecimento, sendo que já no início era preciso atender às necessidades locais, ampliando o atendimento e melhorando a qualidade, articulados com as demandas nacionais para a educação (SILVA, 2011, p. 27-28). Para tanto, o governo priorizou três diretrizes: democratização do acesso e permanência, qualidade social da educação e gestão democrática da educação, com o objetivo de direcionar o processo de planejamento da gestão escolar no sentido de romper com as relações autoritárias e proporcionar a participação de todos os sujeitos.

Uma ação importante foi a criação dos conselhos de escola. Esta ação tinha como objetivo garantir a participação de todos os segmentos da escola e estimular o convívio com a comunidade escolar, incluindo docentes, estudantes e comunidade local. Também previa o exercício da autonomia no desenvolvimento dessas práticas. (SILVA, 2011, p. 41)

Até 2016, a gestão democrática da educação era uma diretriz presente em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais e, juntamente com a demais diretrizes: democratização do acesso à educação, qualidade social de educação, valorização dos profissionais da educação e proteção integral à infância e à juventude, define a política educacional do município.

Nesta administração, o desafio da educação é o de promover a integração de políticas e ações de diferentes áreas, como forma de assegurar o direito a uma educação de qualidade e democrática. Esse desafio deve orientar todo o processo de planejamento, execução e avaliação das políticas públicas da cidade. (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 6)

A gestão democrática era considerada, em Santo André, um princípio indissociável da qualidade social da educação, correspondendo à autonomia e participação.

O princípio da gestão democrática não deve ser entendido apenas como prática participativa e descentralização do poder, mas como aperfeiçoamento da democracia, como uma estratégia de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais. (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 29)

A escola era vista como um espaço para as indagações, reflexões, curiosidades e para o diálogo, com o entendimento de que o direito à educação supõe o acesso, mas também a permanência e o aprendizado; assim as reuniões pedagógicas são os espaços para as análises, escolhas, discussões, elaborações e tomadas de decisões sobre os procedimentos didáticos, e o planejamento das aulas deve orientar-se pelo projeto político-pedagógico e pelas práticas de avaliação e registros, sendo considerado, nesse contexto, importante para a qualificação do ensino e da aprendizagem.

Por conhecimento escolar, compreendia-se uma construção que considera as experiências sociais e não uma transferência de informações, por isso a participação é primordial, sendo os espaços democráticos indispensáveis para a qualidade dessa construção. Assim,

[...] no âmbito das unidades escolares, os Conselhos de Escola devem participar efetivamente do processo de elaboração, decisão e avaliação do Projeto Político Pedagógico da unidade. (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 30-31)

Desde a implantação dos primeiros anos do ensino fundamental na rede municipal de Santo André, a avaliação era discutida como um processo de análise-reflexão-ação, baseada no levantamento dos conhecimentos dos educandos e das suas necessidades, como sujeitos históricos e sociais. A avaliação

[...] deve se construir num processo contínuo de observação e registro do desenvolvimento dos alunos, considerando suas possibilidades e características pessoais, em cada momento do trabalho pedagógico. (SANTO ANDRÉ, 1999, p. 16)

Para isso, o registro das ações e as observações sobre o desenvolvimento dos alunos e do grupo tinham fundamental importância “para o acompanhamento e avaliação do processo, a partir da reflexão sobre teoria e prática, nas reuniões pedagógicas e no Conselho de Escola” (SANTO ANDRÉ, 1998, p. 17).

A avaliação é uma das dimensões da política de qualidade da Secretaria de Educação, sendo

[...] entendida [...] como processual e cumulativa, envolvendo tanto aspectos quantitativos como qualitativos. Deve constituir-se como referência para as discussões nas reuniões pedagógicas e replanejamento das ações. (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 22)

Os documentos oficiais assim definiam a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem:

Entendemos a avaliação como algo inerente, contínuo e dinâmico ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem do professor e do aluno e não como algo à parte e com data marcada, visando medida, classificação, interpretação ou resultado, a partir da aplicação de provas e demais instrumentos de medição e julgamento dos saberes

dos alunos, para verificação e atribuição de valor, em forma de notas ou conceitos. Assumindo o compromisso de ir além do senso comum, entendemos a avaliação como mediação, como diálogo, um processo sistemático e dinâmico de tomada de decisão envolvendo relações entre o ensino e a aprendizagem. (SANTO ANDRÉ, 2008, p. 9)

O exposto evidencia a adoção de uma perspectiva avaliativa calcada em concepções que se aproximam da abordagem formativa (PERRENOUD, 2000), que é aquela que se preocupa em levantar elementos para acompanhar a progressão das aprendizagens dos alunos e obter informações para tomar decisões visando a potencializar o processo ensino-aprendizagem. Há que se relevar, ainda, o contexto de implantação de uma gestão democrática baseada na autonomia e participação, na qual se insere essa perspectiva de avaliação na escola. Certamente, esses aspectos se refletem nas práticas escolares e, conseqüentemente, na percepção que os alunos têm dos dispositivos pedagógicos, como a avaliação.

PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As escolas estudadas foram denominadas Amarela e Azul para preservar suas identidades e a dos alunos participantes do grupo focal. Na Escola Amarela, participaram do grupo focal dez alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I de dois 5ºs anos diferentes (B e C), sendo três alunos com 9 anos, seis alunos com 10 anos e um com 11 anos. A maior parte dos alunos estuda na Escola Amarela desde a pré-escola, apenas uma aluna entrou na escola no ano anterior. Na Escola Azul, participaram dez alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I de três 5ºs anos diferentes (D, E e F), sendo nove alunos com 10 anos e um aluno com 11 anos. Essa turma contava com dois alunos que estavam na escola há dois anos, um aluno há três anos, um aluno há quatro anos, um aluno há cinco anos e cinco alunos há seis anos.

As perguntas elaboradas gravitaram em torno da tentativa de conhecer, por um lado, se os alunos eram submetidos

a muitas provas, se eles as consideravam difíceis, se eles se preparavam para elas, como se sentiam nos dias de prova, por que achavam que eram avaliados pelo professor; por outro lado, buscou-se compreender se o professor deixava claro o que iria cair na prova, qual a pontuação da atividade, se dava retorno e discutia a correção da prova com eles, se auxiliava quando algum aluno errava.

As entrevistas, nas duas escolas, transcorreram de forma tranquila, leve e, até certo ponto, divertida. Mesmo nas perguntas consideradas embaraçosas pelas pesquisadoras, os alunos demonstraram segurança e calma ao respondê-las. Era perceptível que todos estavam à vontade para falar sobre o que era perguntado, tanto que, em alguns momentos, vários falavam ao mesmo tempo, necessitando de intervenção da mediadora para que cada um falasse somente depois que o colega terminasse sua frase para não prejudicar a gravação que seria posteriormente transcrita.

Foi nesse ambiente descontraído e efusivo que as perguntas sobre avaliação da aprendizagem foram iniciadas. Logo na primeira pergunta, procurou-se saber por que eles achavam que eram avaliados pelos professores. Na Escola Amarela, os alunos disseram que os professores dão provas com dois objetivos: um “*é para saber como a gente está*”, indicando a existência de avaliações conhecidas como diagnósticas, que são aplicadas para obter informações sobre como se encontra o conhecimento dos alunos; e o outro é “*no final, quando ela quer acabar com a lição desta matéria, aí ela passa uma prova*”, apontando para uma avaliação mais formativa, ou seja, aquela que é feita para saber o que foi aprendido do conteúdo trabalhado.

As avaliações diagnósticas e formativas são as que mais contribuem com o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Para Luckesi (1998), a avaliação diagnóstica é um instrumento essencial para ajudar os alunos na compreensão do seu conhecimento e na construção da sua autonomia. Haydt (2000, p. 16-17) esclarece que:

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o

domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

A avaliação formativa, de acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1983), objetiva oferecer elementos para que o professor e o aluno tenham informações sobre a aprendizagem e possam localizar os principais pontos de dificuldades para eventuais correções de rota no percurso da organização das atividades escolares. Nas palavras dos autores, a avaliação formativa tenta

[...] investigar os tipos de evidências mais úteis ao processo, procura o melhor método de relatar essas evidências, e encontrar formas de reduzir os efeitos negativos associados à avaliação (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 130),

o que a difere da avaliação somativa, realizada ao final de determinado percurso de ensino-aprendizagem para classificar os diferentes níveis de rendimento de um grupo ou turma de alunos.

Os alunos não consideram que têm muita prova na escola e nem que as avaliações são difíceis. Segundo eles, prestando atenção à aula, fazendo as lições e estudando em casa, vão se sair bem e, de maneira geral, as professoras explicam a metodologia das provas, os conteúdos e os valores das atividades. Segundo dizem, gostam muito das provas: *“adoro! Eu já tirei dez numa prova. O resto é tudo nove, oito”*, revelou em tom de conquista importante um dos alunos. Demonstram que estudam para as provas, se preparam: *“a gente estuda”*, afirmam; um aluno destacou: *“a gente faz até música com as coisas que eu tenho que lembrar”*. Explicam que alguns professores ensinam macetes para que eles se lembrem de conteúdos na hora da prova: *“a professora deu uma frase que dá para decorar os nomes de todos os planetas na ordem”*.

Apesar disso, evidenciam preocupação com as provas:

Eu me sinto nervosa no começo, mas depois que acaba eu... eu fico tremendo, o coração pula, eu falo assim... Larissa tá atrás

de mim e eu falo: amiga, não vou conseguir. Aí, tipo, eu fico com muito medo de tirar nota baixa.

Essas são as expressões que os alunos utilizam para demonstrar a tensão nos dias de avaliação. Quando perguntados mais incisivamente o porquê dos temores, percebe-se que a preocupação tem relação com o atendimento às expectativas dos pais. Revelam os alunos terem medo de tirar notas baixas e serem castigados e/ou punidos pelos pais: “a minha mãe me deixa de castigo, sem celular, sem tablet por um mês; de levar surra do meu pai; minha mãe não me bate, ela só me deixa sem celular, sem tablet por um mês”; “a minha mãe conversa comigo, não pode ir pra praia e ainda me deixa de castigo!”; “eles sentem ‘desorgulho’ por a gente”; “minha mãe não me faz nada, só me deixa de castigo; o castigo da minha mãe é ficar sentada lá, olhando para a TV, e olha que pode assistir TV”; “a minha vida é o meu celular, mas a minha mãe já vai logo pra minha vida, hehe”. Há quem relate ter sofrido punição séria por ter tirado nota baixa: “teve um dia em que a minha me deixou dez horas em pé”.

O estudo de Sasaki, Oliveira, Barreto e Rocha (2014, p. 82) corrobora os achados desta pesquisa no sentido da preocupação dos alunos em relação ao que os pais vão pensar e/ou fazer caso eles tirem notas baixas. Segundo as autoras, os alunos relatam que, ao receberem os boletins, os pais brigam, se a nota for ruim, tiram direitos, se a nota for ruim, ou dão direitos, no caso de notas boas, e dizem “*muito bem*”, se a nota for boa, ou “*não gostei disso*”, se a nota for ruim.

Com base nas investigações de Luckesi (1998) que reiteram o uso da avaliação como instrumento de controle, classificação e exclusão, procurou-se identificar qual o sentido da avaliação no cotidiano escolar para os alunos; nessa direção, foi perguntado qual a razão das avaliações, na percepção deles. De modo geral, os alunos dizem que as provas os ajudam a aprender, pois são atividades individuais e, assim, “a professora sabe quem aprendeu o quê”. Algumas afirmações evidenciam, também, a percepção de que a avaliação é um mecanismo à disposição da aprendizagem deles: “para a gente aprender melhor”; “para a gente poder saber na vida”; “para a gente poder aprender mais do que a gente já sabe”; “para ver se você

tá bom mesmo”. Uma resposta, ao afirmar que a professora “passa a prova pra ver se a gente aprendeu tudo e saber se a gente tá bem”, foi bastante taxativa em apontar o uso da avaliação como mecanismo estritamente pedagógico. Dois depoimentos indicam o uso da avaliação como forma de controle da disciplina, das conversas entre os alunos na sala de aula: “para a gente não conversar porque a prova é individual”; “porque a prova é individual, que é pra você não conversar e pedir a resposta”. Os alunos afirmam, ainda, que as professoras fazem a correção das provas na lousa, reforçando o uso pedagógico do conteúdo perguntado na prova: “a nossa professora, depois que a gente entrega, ela faz tudo na lousa”.

A referência da prova escrita feita em sala como base da nota bimestral é um consenso entre os alunos, no entanto, dizem que algumas professoras tiram nota por mau comportamento, mas não explicam isso com muita clareza, apenas ressaltam que não são todas as professoras. Nesse momento, o grupo fica dividido e tem início um debate entre eles: uma parte dos alunos afirma que a professora “não tira nota”; outra parte diz que a professora deles “tira nota, sim”. Para equacionar a discussão, foi perguntado se eles achavam que faziam muitas provas e qual deveria ser, para eles, a base da nota dada pelo professor. Respondem que não consideram que fazem muitas provas e, dependendo da matéria, até gostam de fazer. Para eles, a nota deve ser atribuída pelo “esforço”, um aluno diz pelo “esforçamento”, como se quisesse indicar que a nota deve ser atribuída pelo exercício do esforço do aluno. Acreditam, ainda, que os professores deveriam, sim, avaliar os alunos em relação ao comportamento e que o esforço em sala de aula deve ser valorizado e servir como referência para compor a nota bimestral.

Além das avaliações em sala de aula, os alunos declaram fazer outras avaliações, como a prova da OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia), para a qual eles estudam em sala e da qual gostam muito de participar. Relatam não conhecer a Prova Brasil ou o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), talvez porque ainda não tenham participado de nenhuma aferição, a primeira aplicação da Prova Brasil acontece no final do segundo semestre do 5º ano.

Na Escola Azul, as respostas foram muito semelhantes às dos alunos da Escola Amarela. Quando perguntados sobre avaliação, os alunos logo citaram a Olimpíada Brasileira de Astronomia, afirmando que gostam de fazer a prova e têm uma apostila específica para estudar para ela desde o 3º ano. Para eles, a prova da OBA é diferente da prova da professora, que seria: “*para ver como a gente está e passar de ano*”; já para a OBA, eles precisam estudar “*o universo e os astros*”. Alguns alunos consideram que aprendem também ao realizar as provas e enquanto alguns acham a prova do professor mais fácil, outros acham a prova do OBA mais legal. Ao que parece, a preparação e a prova são mais empolgantes, tanto pela expectativa que eles nutrem esperando a data da prova, como também por fazer parte de uma competição entre vários alunos e escolas.

Assim como os alunos da Escola Amarela, não consideram que fazem muitas provas, ao contrário, dizem que podia ter mais provas ainda “*de matemática, de preferência, e ciências, história, geografia*”. Segundo eles, as professoras explicam as avaliações, dão dicas sobre quais conteúdos serão abordados nessas ocasiões, ajudam os alunos com maior dificuldade e retomam os conteúdos na devolutiva e atribuição da nota da prova.

Quando perguntados para que servem as provas que fazem em sala de aula, os alunos afirmam que servem para verificar “*em parcelas*” o que foi aprendido por cada aluno e para identificar dificuldades, “*ver como a gente está*”; “*no começo do ano, a professora deu uma prova para ver como a gente tá, se não tinha esquecido*”; “*pra avaliar, ver como a gente está*” e contribuir na melhoria da aprendizagem, revelando uma concepção diagnóstica da avaliação do professor, segundo Haydt (2000, p. 20):

Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino – aprendizagem.

Os alunos afirmam que, após as provas, as professoras corrigem coletivamente as questões: “Ela dá em outro dia, demora mais tempo”;

[...] é, ela já explica, tipo, olha, essa criança está com um pouquinho de dificuldade. Ela já vai explicando, e no outro dia, que todas já deram as notas para todas as provas, ela entrega pra gente ver.

Alguns destacam que a professora corrige e dá *parabéns* e *muito bom*; dizem isso deixando transparecer que gostam desses reforços positivos. Segundo o que informam, compreendem bem o significado de cada um desses conceitos; “*parabéns*” é para quem acertou e errou um pouco menos e “*muito bom*” para quem errou um pouco mais. Quando alguém erra muito, a professora não fala nada, ela já avisa antes “*que se ela não falar o nome é porque errou mais que o mais próximo de ganhar muito bem e parabéns*”. Ressaltam que, quando a professora percebe uma dificuldade pontual, usa o recurso da tarefa em casa para tentar atenuar e fortalecer a aprendizagem. Na fala de um aluno, “*eu tinha dificuldade de fazer continha de divisão, aí a professora ficou passando para eu levar pra casa pra eu aprender mais*”.

As notas finais dos alunos são compostas pelas notas das provas feitas ao longo dos períodos e notas por *comportamento* em sala de aula. E, como sugestão para uma forma diferente de avaliar, eles indicam que a professora considere a redação e caligrafia dos alunos, além de reaplicar atividades para que eles possam recuperar o que erraram anteriormente.

Assim como os alunos da Escola Amarela, os alunos da Escola Azul não conhecem a Prova Brasil e o Ideb, no entanto, a maior parte deles se lembra de ter feito a Provinha Brasil e, segundo eles, o conteúdo da prova era o mesmo que havia sido ensinado/aprendido na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados evidenciam a recorrência de uma avaliação da aprendizagem mais voltada para a colaboração com o processo ensino-aprendizagem do que com a seleção, exclusão

e/ou punição dos alunos, pois estes não acham que fazem muita avaliação e, quando fazem, gostam.

As falas dos alunos denotam que eles compreendem que a avaliação na escola, feita pelos professores em sala de aula, contribui para o crescimento e aprendizagem dos conteúdos estudados, embora em algumas poucas passagens dos depoimentos seja possível notar o uso da avaliação como um instrumento de controle da disciplina. Destacam, ainda, que as professoras fazem a correção das provas na lousa e dão retorno individual do que eles acertaram e do que erraram, demonstrando uma concepção formativa de avaliação, que é aquela que fornece aos alunos *feedback* de seus progressos (HADJI, 2001).

Ao que parece, a avaliação da aprendizagem evidenciada neste estudo é utilizada pelos professores e percebida pelos alunos como mecanismo de melhoria da “ação dos sujeitos”, nesse caso, da aprendizagem dos alunos, não correspondendo à perspectiva presente em alguns estudos da área que analisam usos da avaliação como instrumento para classificar, punir, excluir, controlar e intimidar (CHUEIRI, 2008; LUCKESI, 1998). Embora não seja possível estabelecer relação linear entre políticas educacionais em âmbito municipal com desdobramentos em unidades escolares que garantam a aprendizagem com sucesso de alunos, os dados do estudo indicam tendência de prováveis repercussões positivas na implementação de atividades encetadas pela Secretaria Municipal de Educação, no que se refere à concepção de uso da avaliação como instrumento para potencializar a aprendizagem dos alunos.

Ao que parece, a gestão democrática preconizada pela política educacional implantada, com algumas interrupções, desde 1989, engendrou as bases para uma relação ensino-aprendizagem pautada em princípios mais autônomos e participativos e estes, por sua vez, se refletiram na percepção que os alunos têm da avaliação da aprendizagem praticada em sala de aula.

Assim, é possível inferir que as ações e propostas governamentais partiam da concepção de que as relações estabelecidas no contexto escolar, assim como a organização

administrativa e pedagógica, podem interferir significativamente no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, o que se coaduna com a afirmação de Libâneo (2007, p. 303):

[...] pesquisas mostram que, entre os fatores propiciadores de melhor qualidade das aprendizagens dos alunos, estão as características organizacionais, que representam cerca de 30% desses fatores, com destaque para a capacidade de liderança dos dirigentes, especialmente do diretor, as práticas de gestão participativa, o ambiente da escola, a criação de condições necessárias para o ensino e a aprendizagem, a cultura organizacional instituinte, o relacionamento entre os membros da escola, as oportunidades de reflexão conjunta e as trocas de experiências entre os professores.

Nessa direção, vale destacar que, ao que tudo indica, mesmo sem a intenção de generalizar, a instauração de práticas democráticas no âmbito da gestão municipal é o melhor caminho quando se almeja que a avaliação da aprendizagem seja um instrumento para forjar a constante compreensão e melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Joaquim F. M.; CABRAL, Ilídia. Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 630-662, set./dez. 2015.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Setenta, 1994.
- BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADAUS, George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.
- CORCUFF, Philippe. *As novas sociologias: construções da realidade social*. Bauru: Edusc, 2001.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- FRANCO, Maria Laura P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. 5. ed. Brasília, DF: Liber Livros, 2012.
- GATTI, Bernardete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber livro, 2005.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HAYDT, Regina C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2007.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARTINS, Ângela M. A constituição de trajetórias profissionais: possíveis contribuições ao debate sobre o trabalho docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 46, n. 9, p. 1-8, sept. 2008.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. *Revista Estação Gente – Educação Inclusiva: Plano 1998*. Santo André, SP: SME, 1998.
- SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. *Revista Estação Gente – Educação Inclusiva. Caderno de formação*. v. 1. Santo André, SP: SME, 1999.
- SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. *Ressignificação das práticas pedagógicas e transformações nos tempos e espaços escolares*. Santo André, SP: SME, 2008.
- SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Orçamento e Planejamento Participativo. *Anuário de Santo André 2014*. Ano Base 2013. Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos/DISE. Santo André, SP: SMOPP, 2014. Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/imagens/docsportal/Anu%C3%Alrio_de_Santo_Andr%C3%A9_2014.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. *Revista a Rede em Roda: a formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André*. Santo André, SP: SME, 2015.
- SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. *Mapa de movimento de alunos*. Santo André: GAE, fevereiro 2016.
- SASAKI, Karen; OLIVEIRA, Luana C. P.; BARRETO, Maribel O.; ROCHA, Nívea M. F. Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre sua avaliação de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 77-86, jan./abr. 2014.

SILVA, Deise de Oliveira da. *A construção do projeto político pedagógico numa perspectiva democrática: uma experiência na rede municipal de ensino em Santo André, SP*. Jundiaí, SP: Editorial, 2011.

STAKE, Robert. *Pesquisa qualitativa – estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 16, p. 5-35, jul./dez. 1997.

Recebido em: 10 JANEIRO 2018

Aprovado para publicação em: 19 MARÇO 2018



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO NOS GINÁSIOS ESTADUAIS PLURICURRICULARES EXPERIMENTAIS - GEPES (1967-1969)

CARLOS EDUARDO BIZZOCCHI¹

RESUMO

Os processos de avaliação e recuperação integraram-se como ferramentas fundamentais para a promoção automática (como era denominada a progressão continuada) de 1967 a 1969, enquanto funcionou o Núcleo Experimental da Lapa, que coordenou o Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho” e quatro unidades do Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (Gepe) na zona oeste paulistana, com o objetivo de implantar a continuidade dos ensinamentos primário e ginásial. O Núcleo valeu-se de variadas formas de avaliação e recuperação para validar a promoção automática. Com base na revisão bibliográfica, o presente estudo procedeu a uma análise crítica dos relatórios anuais das unidades e dos processos de formulação das propostas de avaliação e recuperação que fizeram parte do projeto, relatando a trajetória nem sempre linear em busca da melhor forma de avaliar e aprovar o aluno, diante do novo desafio da organização por ciclos.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO • GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL DA LAPA • GEPE.

¹ Universidade Paulista (Unip),
São Paulo-SP, Brasil;
caebizz@yahoo.com.br

EVALUACIÓN Y RECUPERACIÓN EN LOS GINÁSIOS ESTADUAIS PLURICURRICULARES EXPERIMENTAIS – GEPES (1967-1969)

RESUMEN

Los procesos de evaluación y recuperación se integraron como herramientas fundamentales para la promoción automática (como se denominaba la progresión continuada) de 1967 a 1969, mientras funcionó el Núcleo Experimental da Lapa, que coordinó el Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho” y cuatro unidades del Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (Gepe [Liceo Estadual Multicurricular Experimental]) en la zona oeste de la ciudad de São Paulo, con el objetivo de implantar la continuidad de la educación primaria y secundaria. El Núcleo utilizó variadas formas de evaluación y recuperación para validar la promoción automática. En base a la revisión bibliográfica, el presente estudio llevó a cabo un análisis crítico de los informes anuales de las unidades y de los procesos de formulación de las propuestas de evaluación y recuperación que formaron parte del proyecto, relatando la trayectoria no siempre lineal en búsqueda de la mejor forma de evaluar y aprobarlo al alumno, frente al nuevo desafío de la organización por ciclos.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • ESTUDIOS DE RECUPERACIÓN • GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL DA LAPA • GEPE.

ASSESSMENT AND RECOVERY IN GINÁSIOS ESTADUAIS PLURICURRICULARES EXPERIMENTAIS – GEPES (1967-1969)

ABSTRACT

Assessment and recovery processes have become essential instruments for automatic promotion (as continued advancement was called) from 1967 to 1969, while the Núcleo Experimental da Lapa was operating. It coordinated the “Dr. Edmundo de Carvalho” Experimental School and four units of the Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (Gepe [Experimental State Multi-Curricular Junior High School]) on the west side of São Paulo, with the goal of deploying the continuity of primary and junior high school education. The Núcleo used various forms of assessment and recovery to validate automatic promotion. Based on the literature review, the present study undertook a critical analysis of the annual reports of the units and the formulation processes of assessment and recovery proposals that were part of the project. It reported the trajectory, which is not always linear, in a search for the best way to evaluate and to promote the student, facing the new challenge of cyclical organization.

KEYWORDS LEARNING ASSESSMENT • RECOVERY STUDIES • GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL DA LAPA • GEPE.

INTRODUÇÃO

Segundo Nunes (1980), na década de 1950, a preocupação dos Estados Unidos e dos países europeus capitalistas em relação aos caminhos da educação e à devida formação para o trabalho migra para a América Latina. O processo de industrialização e a necessidade de modernização dos meios de produção requerem concomitantemente a capacitação da população, que cada vez mais se concentra nas grandes cidades, para operar máquinas e gerir o processo liberal que se instala nos países que almejam o desenvolvimento.

No Brasil, as iniciativas dos legisladores federais e estaduais se sobrepõem tanto cronológica quanto ideologicamente. Em pouco menos de uma década, três importantes idealizações assumem o protagonismo do ensino voltado ao trabalho. Ao menos em teoria. Com raízes na Escola Nova e nas práticas adotadas em Sèvres, na França, as classes experimentais são aprovadas pelo governo paulista em 1959; as classes experimentais de Socorro (SP) nasce a experiência dos Ginásios Vocacionais; e, após o golpe de 1964, o governo federal, com a interferência da Agência Norte-Americana

para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) e por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), idealiza o Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT), que em São Paulo foi batizado como Ginásio Pluricurricular.

A implantação das classes experimentais pelo educador Luís Contier no Instituto de Educação Professor Alberto Conte deu-se no início da década de 1950, após visita à Escola de Sèvres, na França, que aplicava métodos assim relatados por Contier:

[...] defendia uma educação que acompanhasse o ritmo das descobertas científicas e do desenvolvimento econômico e social, que então ocorriam em ritmo vertiginoso no Brasil. Também enaltece a formação do caráter, tão importante quanto à formação da inteligência, e a aquisição de conhecimentos a partir da experiência pessoal. (CHIOZZINI, 2010, p. 9)

No entanto, a instalação das classes experimentais no estado de São Paulo deu-se apenas em 1958 – e a implantação, no ano seguinte – por meio de uma portaria, quando o próprio Contier assumiu a Direção Geral do Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado. Pressionado, o MEC regulamenta o processo de instalação pouco mais de dois anos depois. O Experimental da Lapa, que já vinha desenvolvendo métodos renovados, amplia sua atuação e passa a aplicar um plano de ensino continuado entre a pré-escola e o primário.

Em 27 de Junho de 1961, o Decreto n. 38.643 (SÃO PAULO, 1961b) regulamentou o Decreto-Lei n. 6.052/61 (SÃO PAULO, 1961a), de 3 de fevereiro, e criou o Serviço de Ensino Vocacional (SEV) no estado de São Paulo. Os Ginásios Vocacionais alcançaram rápida aceitação entre os progressistas, pela forma renovadora como vinham sendo conduzidos. A metodologia crítica adotada pelos Vocacionais não se articulava com a ideia de formação exclusivamente voltada à capacitação para o trabalho, o que gerou desconfianças, primeiramente da ala liberal formada por políticos e empresariado, e depois pelo governo militar instalado em 1964.

Enquanto os Ginásios Vocacionais começavam a operar, o governo federal procurava implantar os GOTs, que surgiam

como tentativa de regulamentar o ensino industrial no nível ginasial. Em 1963, nova investida em busca de implantar os GOTs foi inócua e encontrou resistência sob forma de críticas diversas (CHIOZZINI, 2003; BALZAN, 2005), principalmente de ordem ideológica, associando-os a uma possível ingerência norte-americana sobre os destinos da educação brasileira e ao interesse dos industriais tão somente em formar mão de obra.

Com a ascensão dos militares ao poder, por meio de um acordo entre Usaid e MEC, segundo Chiozzini (2003), em conversações mantidas em tom de confidencialidade, os GOTs são implantados em alguns estados brasileiros.

Segundo Nunes (2010, p. 57), por volta de 1967, o estado de São Paulo, por sugestão do governo federal, constituiu uma comissão para formular as bases teóricas e práticas para a instalação dos GOTs, com o nome de Ginásios Pluricurriculares. Criados em caráter experimental pelo Ato n. 41, de 31 de janeiro de 1967, totalizavam 55 Ginásios Pluricurriculares nesse ano (CHIOZZINI, 2003), entre eles o Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental (conhecido reduzidamente como Gepe). Nunes (2010) afirma que eram 60 unidades no ano seguinte e 90 em 1969.

Machado (1989) evidencia as principais características dos GOTs, que tinham:

[...] a duração de quatro anos e seu currículo previa, por um lado, disciplinas de cultura acadêmica e geral, não diferindo, essencialmente, dos ginásios convencionais; por outro, artes práticas em pelo menos três dos seguintes campos: artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais e educação para o lar. O ensino era de natureza politécnica, exigindo do professor também uma formação polivalente. Quase todos [os GOTs] pertenceram às redes estaduais de ensino, e nas duas primeiras séries, além da parte geral, previa-se a sondagem de aptidões. (MACHADO, 1989, p. 48)

Durante a coexistência dos dois modelos de ensino voltado ao desenvolvimento vocacional, houve constantes embates ideológicos. O depoimento de Newton Balzan,

ex-coordenador da área de Estudos Sociais do SEV, acrescenta alguns detalhes às discordâncias:

Em 67, o governo do Estado não avalia o Vocacional e decide implantar um novo sistema que é o Ginásio Pluricurricular do MEC/Usaid. Enquanto no Vocacional o centro das disciplinas era Estudos Sociais e os problemas sócio-político-culturais, nos Ginásios Pluricurriculares o centro era Artes Industriais. (CHIOZZINI, 2003, p. 67)

Balzan (2005, p. 139) ratifica tal opinião e aumenta o tom da crítica aos Pluricurriculares: “A formação do educando fica relegada a um segundo plano, vindo em primeiro lugar a preparação de mão-de-obra semiespecializada para o mercado de trabalho.”

As críticas de personagens vinculados à formação e existência dos Vocacionais (CHIOZZINI, 2003; BALZAN, 2005; MASCELLANI, 2010) são ponderadas em linhas gerais pelo ex-coordenador pedagógico do Experimental da Lapa, José Cerchi Fusari, em depoimento a Triguís (2007). Para ele, os projetos pedagógicos eram diferentes. Enquanto o Experimental buscava resgatar a pedagogia tradicional e, baseado na Escola Nova, despertar o adolescente para a crítica da realidade, o Vocacional era explicitamente posicionado ideologicamente à esquerda, utilizando o engajamento e a pedagogia histórico-crítica. Alguns dos professores envolvidos no projeto do Experimental da Lapa eram também de esquerda, segundo Fusari, mas esse posicionamento se fazia notar mais especificamente nas áreas de Estudos Sociais e de conhecimento, não numa estrutura ideológica.

O Relatório do Gepe I de 1969 faz referência à criação dos Pluricurriculares, afirmando que eles tinham

[...] a intenção de se constituir um ginásio único, democrático e flexível, resultante da unificação do primeiro ciclo do grau médio num tronco comum, visando dar educação geral para todos. (GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL I – GEPE I, 1969, p. 1)

Além disso, deveriam despertar vocações nos alunos, vocações essas que teriam prosseguimento no ensino colegial ou diversificado ou especializado.

Esse trecho aponta para a associação entre progressão continuada e a organização do ensino em ciclos, que se tornariam interligadas e dependentes na década de 1990, com a implantação em alguns estabelecimentos e sistemas de ensino municipais e estaduais. Mainardes (2009) apresenta a experiência no Experimental da Lapa como uma das principais e pioneiras de políticas de não reprovação no Brasil e explica resumidamente parte do processo adotado em relação à avaliação:

[...] as provas e exames eram meios de verificação da aprendizagem, revisão dos conteúdos curriculares ou de reagrupamento e reorganização das classes, mas nunca critérios de promoção ou reprovação dos alunos. Durante o ano letivo, os alunos podiam ser remanejados para classes mais adiantadas, de acordo com seu progresso. (MAINARDES, 2009, p. 36)

As quatro unidades iniciais do Gepe (denominadas I, II, III – iniciadas em 1967 – e IV – com início em 1968) formavam, juntamente com o Grupo Escolar, o Núcleo Experimental da Lapa, em caráter de escolas-piloto subordinadas à Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Therezinha Fram, diretora do Grupo Escolar desde 1961 e coordenadora do projeto, em entrevista a Bonino (2011), diz que a criação do Gepe nasceu do vislumbramento da possibilidade de estender ao ginásio as experiências já aplicadas na unidade e que, apesar de constarem na Lei de Diretrizes e Bases desde 1961, não existiam na prática.

A escolha do então Grupo Escolar Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho” para integrar os Gepes deveu-se primeiramente a um passado de quase 30 anos em que a escola funcionava em caráter experimental, sendo que a integração com o grupo escolar tinha o objetivo de unir os cursos primário e ginásial em oito anos sequenciais de formação, iniciativa que resultou, anos depois, no Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo de Carvalho” (Gegedec). E também ao fato de, em 1961, o diretor do Grupo Escolar Ulysses Lombardi ter implementado uma sugestão de 1958 do diretor geral do Departamento de Educação de São Paulo,

Luís Contier, para testar um sistema de “aprovação automática” nos quatro anos do ensino primário. A experimentação foi rebatizada como “rendimento efetivo”, por sugestão do então diretor do Departamento, Carlos Pasquale.

De acordo com o projeto idealizado pela assistente técnico-didática do Grupo Escolar, Elsa Lima Gonçalves Antunha, ainda em 1959 e publicado apenas em 1961, a iniciativa atendia às reivindicações da sociedade e de educadores por uma solução para o problema da reprovação. As consequências da reprovação eram superlotação de classes, falta de vagas e evasão escolar, além de problemas logísticos e administrativos para a instituição e para o Estado, psicológicos para alunos e familiares, e pedagógicos para professores. As conclusões sobre a iniciativa, segundo o documento, seriam apresentadas em cinco anos (VIÉGAS; SOUZA, 2012).

Antunha alertava, no entanto, que tão somente a adoção do rendimento efetivo não resolveria um problema que incluía deficiências instrumentais, administrativas e de formação de professores; propôs, assim, uma reestruturação geral do ensino. Entre as sugestões, a autora elencava a duração do ano letivo, o currículo, a organização das classes, o planejamento e os critérios de avaliação aliando quantidade e qualidade.

Atrelada ao objetivo de progressão continuada, estava implícita a intenção de exclusão do exame de admissão, processo que se assemelhava a um vestibular e limitava aos mais capacitados o ingresso no curso ginásial, excluindo dos menos favorecidos a possibilidade de continuidade dos estudos. Enquanto os Gapes I e II já haviam eliminado o exame, a Secretaria de Educação, sob comando de Ulhôa Cintra, defendia um exame de admissão único, organizado e aplicado pelo órgão a todas as instituições, fossem elas particulares ou públicas, o que, segundo dados da própria Secretaria, dobrou a inclusão de alunos no ano letivo de 1968 (AZANHA, 1999, p. 105). O caráter experimental da instituição lapaense permitia a decisão autônoma de optar pela exclusão do exame.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A RECUPERAÇÃO COMO SUPORTES PARA A PROMOÇÃO AUTOMÁTICA

1 O advogado e educador Antonio de Sampaio Dória veio a exercer o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo de 1920 a 1926.

A ideia de promoção automática não era nova; segundo Viégas, tem raízes no ano de 1918, quando Sampaio Dória,¹ em carta aberta ao então diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, Oscar Thompson, ataca o analfabetismo no Brasil e defende um projeto educacional que eliminasse “o maior mal do Brasil contemporâneo” (VIÉGAS, 2007, p. 58). Para dar início à tarefa, Dória propõe a abolição da repetência:

[...] promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tiverem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados. (VIÉGAS, 2007, p. 58)

Conforme a autora, a discussão sobre a promoção automática (como se denominava na época a progressão) continuou sem resultados efetivos e voltou à tona na segunda metade dos anos 1950.

A ideia da progressão continuada ou (progressão por idade), segundo Jacomini (2008), já fazia parte do sistema de ensino inglês desde a década de 1940, assim como a França também adotava a obrigatoriedade de todos os alunos do ensino primário ingressarem no segundo e terceiro ciclos, sem interrupções ou atrasos. Jacomini (2008, p. 50) afirma ainda que a experiência na Inglaterra serviu “para os educadores Dante Moreira Leite e Almeida Júnior proporem, ainda na década de 1950, a chamada promoção automática no ensino brasileiro”.

Para a autora, os novos meios de controle da aprendizagem e eliminação da reprovação por rendimento têm relação direta com a democratização da educação brasileira:

[...] a democratização da educação requer tanto a ampliação do atendimento, especialmente na educação infantil e no ensino médio, quanto padrões de qualidade inerentes a esse atendimento. Não se trata, entretanto, como reclamam alguns professores, de voltar à qualidade da escola “de antigamente”, mas de se construírem processos educacionais capazes de responder às necessidades de grupos sociais até então alijados do saber escolar. (JACOMINI, 2008, p. 559)

Nesse período, houve defensores, questionadores e opositores à ideia da promoção automática. Mainardes (2009) cita: Anísio Teixeira, Dante Moreira Leite, Lauro de Oliveira Lima e até o presidente da República Juscelino Kubitschek entre as opiniões favoráveis; Almeida Júnior e Carlos Morais entre os que alertavam sobre as possíveis dificuldades de implantação do modelo; e Luís Pereira e Renato Jardim Moreira como contrários.

Mainardes (2009) comenta que os argumentos de quem era favorável à progressão baseavam-se na possibilidade de diminuir os índices de reprovação e evasão, o aumento de vagas e o melhor aproveitamento dos recursos financeiros. As preocupações, mesmo entre seus defensores – Almeida Júnior, em 1957, e Moreira Leite, em 1959 –, eram quanto ao treinamento dos professores e à infraestrutura das instituições.² Entre os contrários, Pereira, em 1958, duvidava do sucesso da iniciativa no Brasil, pois o contexto em que ele foi aplicado no exterior não encontrava semelhança com a realidade do país; e Moreira, em 1960, acreditava que “a reprovação era um dos sustentáculos do sistema educacional e não podia ser suprimida” (MAINARDES, 2009, p. 33).

² Nesse ponto, o Experimental da Lapa contava com vantagens, além da autonomia, das quais as demais unidades da rede estadual não dispunham: recursos diferenciados e formação de professores em serviço.

Viégas (2007, p. 4), ao pesquisar sobre o Regime de Progressão Continuada, exprime a dificuldade de encontrar documentos que comprovem a maioria das conclusões acerca da aplicação na rede pública das metodologias testadas no Experimental da Lapa,

[...] conduzindo à necessidade de recurso à história não documentada para conhecer como se deu tal processo. O resgate desta experiência, que envolve, sobretudo, o registro de memórias de participantes [...] parece ser reveladora de sua própria história.

A importância da progressão automática na experiência do ensino continuado de oito anos é levantada no Relatório do Grupo Escolar de 1969, que faz referência às duas pontas do processo e considera a integração de seu Serviço de Orientação Educacional (SOE) com os mesmos setores do pré-primário e do ginásial como principal meio para o sucesso da iniciativa. Reuniões semanais entre estes e a Coordenação dos Gepes

(todas as 6^{as} feiras) e com a do Pré (última 4^a feira de cada mês) eram habituais.

Em termos conceituais, apesar de este artigo se concentrar principalmente na avaliação da aprendizagem do aluno, é importante ressaltar que tanto a avaliação sistemática como a institucional também eram realizadas periodicamente pela escola, fatos que levaram às constantes modificações organizacionais e pedagógicas no processo de recuperação.

Em relação à avaliação, os sujeitos da pesquisa de Viégas e Souza (2012) sobre a promoção automática no Experimental da Lapa destacam a apreciação constante do rendimento efetivo dos alunos, considerando o trabalho diário e as verificações periódicas. O critério qualitativo da avaliação, segundo o diretor Ulysses Lombardi, encontrava a resistência de pais e alunos, que não compreendiam o novo processo.³

Mesmo assim, as autoras reforçam a importância da experimentação:

Destaque deve ser dado ao fato de que condições fundamentais, apontadas desde Sampaio Dória, foram garantidas no Grupo Experimental da Lapa, visando ao sucesso da promoção automática: número reduzido de alunos por classe, formação docente, mudança nos métodos, nos programas e na avaliação, mas, sobretudo, diálogo profundo com seus participantes – professores, alunos e familiares (VIÉGAS; SOUZA, 2012, p. 512).

A avaliação, apesar de não condicionar a aprovação ou repetência, deveria se converter num indicador das necessidades do aluno que não atingia um patamar suficiente para acompanhar o conteúdo a ser desenvolvido no ano seguinte. Foi com essa concepção que ela se tornou constante e identitária no projeto da instituição nesse período. Uma avaliação que se tornasse um eficiente método de aferir o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

Essa forma de dissociar a avaliação da aprendizagem da mera aquisição de conhecimentos ou de uma aferição posterior de um aprendizado unicamente cognitivo que tenha ou não se dado levou o Experimental da Lapa à busca de uma

3 Quase meio século depois, Jacomini (2008, p. IX) demonstra, em sua tese de doutorado, que a opinião pública e os pais dos alunos continuam duvidando e criticando a não reprovação, a qual, no entender deles, “é necessária para pressionar os alunos a estudarem”, pois acreditam que “os alunos têm melhor aprendizagem com a existência da reprovação” (2008, p. IX).

avaliação formativa e integral do aluno. O termo *integral* é explicado por Libâneo (2004, p. 240):

A avaliação da aprendizagem escolar feita pelos professores deverá estar a serviço das funções sociais da escola, dos objetivos de ensino, do projeto pedagógico da escola, do currículo, das metodologias. Além disso, ela se assenta no respeito aos direitos de todos os alunos de usufruírem de um ensino de qualidade. Os critérios de relevância da avaliação dos alunos centram-se, portanto, em dimensões qualitativas e quantitativas, ou seja, melhor qualidade da aprendizagem para todos os alunos, em condições iguais. Desse modo, a justa medida da eficácia das escolas está no grau em que todos os alunos incorporam capacidades e competências cognitivas, operativas, afetivas, morais, para sua inserção produtiva, criativa e crítica na sociedade contemporânea.⁴

Ao optar pela educação integral do aluno (nos termos de Libâneo), o método de avaliação também precisava ser repensado e realocado dentro do sistema de progressão continuada. A avaliação formativa, ao contrário da somativa – que propõe a tradução do conhecimento em nota final e uma consequente hierarquização dentro da classe e da instituição em função do resultado alcançado –, é, em sua essência, uma ferramenta indispensável à condução do aluno pelos modelos de recuperação propostos nos Gepes. Segundo Morales (2003, p. 44), a avaliação formativa tem como principal finalidade servir como medida ao professor e ao aluno; ao primeiro, como modelador do ritmo, do conteúdo e dos reforços, entre outros pontos, e, ao aluno “para que tome consciência do próprio aprendizado e para que corrija seus erros”.

Como ressalta Perrenoud (1999, p. 79), a avaliação formativa parece se limitar a funcionar em instituições de caráter experimental (apesar de o autor questionar sua efetividade como prática avaliativa) e “é um componente quase obrigatório de toda formação contínua.” Mais que isso, dentro de uma proposta de escola democrática que se estabelecia com a instalação experimental do ciclo de oito

⁴ Essa citação de Libâneo é de particular importância do ponto de vista contextual, pois foi publicada décadas depois que o autor atuou como diretor de uma das unidades do Gepe no Núcleo Experimental da Lapa, encerrando posicionamento compatível com o que a escola adotava na década de 1960.

anos, era fundamental que a instituição cumprisse o que Luckesi (2011, p. 97) chama de segundo elemento definidor da democratização do ensino, “a permanência do educando na escola e a conseqüente terminalidade escolar.”

O dilema do diretor Ulisses Lombardi de convencimento dos pais sobre os novos critérios avaliativos e de aprovação continuava a predominar nos anos seguintes:

A questão dos conteúdos do ensino sempre foi um ponto de muita discussão com a comunidade interna e externa. Aspecto considerado “sagrado” no processo de ensino e aprendizagem. Professores e técnicos cujos filhos estudavam na escola manifestavam preocupação com o aprendizado dos conteúdos, mesmo porque havia a comparação com outros irmãos, primos e filhos de amigos que estudavam em outras escolas públicas (“conteudistas”) no próprio bairro. Além disso, estava posta a continuidade dos estudos, vestibular etc. (FUSARI, 2014)

O desafio no encontro com os pais, conforme Fusari (2014), era conseguir fazê-los entender e justificar as diferenças de avaliação entre alunos da mesma classe e de classes diferentes, realizadas por professores igualmente diferentes. Fusari alerta também que não houve rápida adaptação do corpo docente às práticas avaliativas:

Para os professores em geral, oriundos de escolas com práticas tradicionais de avaliação, o desafio era grande, exigindo mudanças conceituais, atitudinais e comportamentais do mesmo. Alguns enfrentavam melhor os desafios e outros menos. O agrupamento e reagrupamento de alunos para a formação das classes exigia muito trabalho de todo o pessoal – professores, técnicos, coordenadores. (FUSARI, 2014)

A análise dos documentos demonstra uma clara busca do Núcleo Experimental por modelos ideais. De acordo com o Relatório do Gepe I de 1968, o sistema de avaliação e promoção precisava de reformulações e sua validade só seria conseguida com o trabalho integrado dos diversos setores técnicos junto aos professores, às áreas, aos Gepes, ao

Grupo Escolar e aos pais. Para alcançar tais metas, os setores sugeriram: o planejamento comum, a partir do estudo dos planejamentos de cada área; o treinamento dos professores responsáveis, que promoveriam contato com os alunos, professores da classe e técnicos e coordenadores; e participação determinante do Conselho de Classe na caracterização das classes e na busca por meios que solucionassem os problemas levantados que interferiam no processo educativo (GEPE I, 1968)

A avaliação dos alunos do Gepe II em 1968 baseou-se preponderantemente nas atitudes, em função da priorização dos componentes comportamentais estabelecidos como meta, a exemplo do que ocorria nas demais unidades.

Já o Relatório do Gepe IV de 1968 defende a avaliação integral – a percepção do aluno como um todo – e lembra que ela é parte do objetivo maior da promoção. A busca continuava sendo entender o aluno como ser individual e social, e o processo avaliativo era dividido em três etapas: a primeira consistia na descrição da evolução do aluno, da classe e da escola; a segunda, na comparação das observações coletadas; e a terceira e última etapa, na atribuição do conceito com base nos dados obtidos. Esse processo visava ao acompanhamento do aluno e da classe e à verificação clara dos pontos deficientes que impediam que os objetivos fossem alcançados (GEPE IV, 1968).

No ano seguinte, o Relatório do mesmo Gepe IV de 1969 identifica a multidisciplinaridade na avaliação dos alunos como “visão integrada [entre os setores e agentes], não permitindo que a visão [...] de sua área fosse decisiva para avaliar o aluno” (GEPE IV, 1969, p. 204).

Os critérios de avaliação do Gepe II de 1969, segundo o Relatório da unidade, reforçam a tendência do Experimental da Lapa em abandonar o sistema de avaliação final como meio único e definitivo de valoração do aluno, tanto que o próprio título do item referente ao tema anuncia “Avaliação do Processo Educacional” (GEPE II, 1969, p. 8). Constam avaliações iniciais com o objetivo de aferir as dificuldades de conhecimento apresentadas nas disciplinas obrigatórias – provas escritas – e de conhecer a situação econômica, social

e nível de escolaridade da família. Ao longo do curso, ela transcorrerá a partir da

[...] análise dos dados observados sistematicamente pelo professor, assessorado pelos setores técnicos não docentes, com referência a rendimento acadêmico e a mudança de comportamento. (GEPE II, 1969, p. 8)

O caráter avaliativo no Experimental da Lapa, entendido como uma ferramenta a ser utilizada para correções dentro do próprio processo educativo, é reafirmado no Relatório de 1969 do Gepe IV. Para a equipe, a avaliação é como

[...] uma contínua e permanente atividade de autocrítica e revisão do próprio trabalho através de elaboração sistemática de planejamento e relatórios anuais e bimestrais, que analisados pelos setores técnicos dão ao professor maior possibilidade de controle e conseqüente aperfeiçoamento. (GEPE IV, 1969, p. 10)

O documento ainda reforça a ideia de avaliação conjunta e destaca o procedimento de observação dos alunos como processo de avaliação mais amplo e objetivo, prática conjunta de toda a equipe, técnicos e docentes.

O Relatório desse ano do Gepe I também aponta para o sistema de avaliação ainda em processo de elaboração, ao afirmar que reuniões com os professores foram desenvolvidas ao longo do ano, principalmente em Conselho de Classe, visando à discussão sobre “disciplina, dinâmica de grupo e sociabilidade, a fim de se montar um sistema de observação do aluno que favorecesse uma avaliação mais objetiva” (GEPE I, 1969, p. 32, grifo nosso).

A busca por um modelo ideal de avaliação permeou toda a trajetória do Núcleo Experimental da Lapa e fez com que todas as unidades alternassem bastante a forma de avaliar o aluno. O Relatório de 1969 do Gepe II, em seu anexo I, traz as orientações sobre avaliação. Enfatizando os domínios cognitivo, afetivo e motor como de interesse e importância a todas as disciplinas e áreas, o capítulo orienta os avaliadores, determina 18 itens obrigatórios e abre a possibilidade de outros que cada disciplina julgasse interessante incluir, assim

como dá liberdade ao docente de conceder pesos diferentes a cada item. O setor de Psicologia da unidade contribuiu com o processo de avaliação nesse ano, interpretando os resultados, discutindo e controlando as aferições do segundo semestre, e considerou-o plenamente satisfatório (GEPE II, 1969).

Conforme o Relatório do Grupo Escolar de 1969, as crianças eram submetidas a uma avaliação inicial constituída de testes psicológicos (pré-escola) e pedagógicos (primário) logo na inscrição. Esses compunham, segundo o documento, os primeiros dados avaliativos da criança. As fichas já utilizadas para registro das observações e conceitos individuais foram aprimoradas. As fichas-síntese continham um dossiê dos alunos, mais amplo e detalhado, que viria a se tornar padrão também na pré-escola. Os dados preenchidos por professores, técnicos ou pais eram feitos em fichas coloridas, diferenciando o conteúdo e quem as preenchia: socioeconômica (preenchida pelos pais) – verde musgo; encaminhamentos (Setor de Orientação Educacional) – amarela; psicológica (Setor de Psicologia) – verde; entrevistas – cinza; e pedagógica (professores) – marrom (GRUPO ESCOLAR EXPERIMENTAL “DR. EDMUNDO DE CARVALHO” – GEEDEC, 1969).

Na unidade, foi formado um Grupo de Trabalho Responsável pela Avaliação (GT1), que, de setembro ao final do ano, elaborou um sistema a ser testado definitivamente no ano seguinte. No entanto, o Relatório alerta que a implantação não seria fácil, pois entendia-se que tanto a comunidade quanto os alunos não estavam preparados para compreender, receber e se submeter ao sistema. Além disso, afirma que os professores também precisariam passar por um processo de treinamento para compreender seus objetivos e técnicas. O Relatório aborda ainda duas fundamentações para o sucesso do processo avaliativo: clareza na explicitação dos objetivos, para alcançar maior fidedignidade e precisão na avaliação; e informações substanciais aos pais, para conhecimento do processo avaliativo, de seus objetivos e dos critérios em que se baseava.

No primeiro bimestre de 1969, a avaliação no Gepe IV, conforme o seu Relatório anual, deu-se também por meio das observações sugeridas pelo Núcleo Experimental da Lapa

e adotadas tanto no Grupo Escolar quanto nas outras unidades do Gepe, ou seja, além da avaliação dos conhecimentos de cada área, levou em conta também as observações das atitudes comportamentais. A tentativa, no entanto, foi considerada inconsistente,

[...] por várias razões, entre as quais a crescente pressão dos pais dos alunos no sentido de enfatizarmos mais as áreas de conteúdo que as de expressão e o fato de termos chegado à conclusão que a primeira forma de avaliação não era satisfatória. (GEPE IV, 1969, p. 126)

Assim sendo, a avaliação do segundo bimestre levou em consideração somente o conhecimento. Apenas no bimestre agosto/setembro, o Grupo de Trabalho 1 conseguiu estruturar um sistema mais claro de fichas e incluiu, ainda que de maneira superficial, a observação e a análise dos alunos.

É possível saber um pouco mais sobre o processo avaliativo no Anexo V desse Relatório (GEPE IV, 1969), no qual um roteiro para observação dos alunos detalha os aspectos a serem avaliados (físico, mental, emocional e social). As orientações deixam transparecer a busca por uma padronização da avaliação e enquadramento dos alunos em tipos de comportamento. Cada professor deveria anotar:

[...] cenas, fatos, diálogos ou qualquer episódio que descreva o comportamento dominante do aluno observado [...] [e] classificar o aluno, segundo a escala de avaliação apresentada [...], fazendo um círculo na letra maiúscula que, a seu ver, é o que há de característico, frequente ou dominante na criança. (GEPE IV, 1969, p. 37)

Os critérios de observação constavam no Relatório de 1969 do Gepe I, baseados no *ranking scale* do Research Institute of Ohio – uma espécie de relação de pontos a serem observados e as possíveis reações do observado diante de situações específicas, classificadas em quatro estágios, que variavam de um oposto a outro com variações intermediárias menos extremadas. Eram eles: humor (de *acentuadamente animado* a *deprimido*), atividade (de *vigorosa e enérgica* a *baixo nível de energia*), sociabilidade e educabilidade (de *atitudes*

dirigidas para atender às expectativas das pessoas a comportamentos rebeldes), reação emocional (de muito sensível a insensível), sociabilidade (de relaciona-se com facilidade a retração e desconfiança social), liderança (de autoritário a acompanha os demais), emulação (de altamente estimulado pela competição a desistência diante de uma situação competitiva que exija esforço maior), adaptabilidade social (de envergonhado ou assustado diante de outras pessoas a sempre à vontade), interesses (de aguda responsabilidade e sensibilidade social a indiferença e individualismo) (GEPE I, 1969, p. 38).

Nesse mesmo documento, o SOE tece comentários interessantes que explicitam a dificuldade de, ao buscar a cientificidade e procurar atender ao modelo do projeto experimental, avaliar os objetivos comportamentais do aluno:

Parece impossível uma avaliação quanto aos objetivos comportamentais e de conhecimento, pelo SOE, que seja realmente válida, do ponto de vista científico. Seria necessário montar uma pesquisa, com grupos de controle onde as variáveis fossem delimitadas, controladas, a fim de se avaliar a evolução de alguns aspectos do comportamento. O que se pode fazer são avaliações empíricas, baseadas em observações diretas com os alunos, ou informações recebidas da equipe nas reuniões de professores responsáveis, nos Conselhos de Classe ou no encontro sistemático com professores. (GEPE I, 1969, p. 331)

O sistema de fichas é uma constante nas unidades dos Gapes e no Grupo Escolar (GE). O professor dispunha de várias das referidas fichas, nas quais anotava as observações comportamentais pertinentes à avaliação. Elas tinham espaço para anotações às vezes eventuais, diárias, semanais ou mensais. Todas elas serviam para que ele, ao final de cada bimestre, atribuísse ao aluno um conceito, baseado nas características observadas e no seu desenvolvimento. Da mesma forma, as fichas das classes eram preenchidas com as ocorrências não rotineiras e transformadas em conceitos. No Gepe IV, de acordo com o Relatório de 1968, os critérios a serem avaliados eram quatro: atenção, interesse, reflexão e cooperação. Houve liberdade para que cada área incluísse seus próprios critérios de observação, desde que eles pudessem,

ao final, resultar num único conceito, numa síntese de avaliação individual. O conceito geral era atribuído a partir dos conceitos de cada área, com base em todos os itens considerados, e então transferido para uma tabela (GEPE IV, 1968).

Em 1969, o modelo de ficha individual, que já vinha sendo testado e seria utilizado nos anos seguintes também no Gegedec, já estava devidamente estabelecido, ao menos no Gepe I. Nela constavam os conceitos e as observações em relação a rendimento intelectual, social-comportamental e físico. As informações eram transmitidas aos pais bimestralmente.

A inclusão da autoavaliação no processo avaliativo é relatada como usual desde os primeiros anos, porém como sempre controversa. Já nas primeiras experiências ainda apenas com o Grupo Escolar, no final da década de 1950, o diretor Ulysses Lombardi, segundo Viégas e Souza (2012), afirma que a promoção da autoavaliação demorou a ser compreendida pelos alunos e pelos pais e, conseqüentemente, a funcionar adequadamente. Com o tempo, ainda de acordo com Lombardi, o aluno se acostumaria a compreender o quanto ele havia se dedicado ou não à disciplina e conferia a si próprio um valor, apesar de subjetivo, mais próximo do real.

No Gepe I, quando da implantação das fichas individuais, a autoavaliação do aluno também fazia parte efetiva do procedimento, segundo Relatório referente ao ano. No Gepe IV, ela aparece em 1969; no entanto, sem contar para a avaliação final. O Relatório defende que, ao incluir a autoavaliação como componente da nota do aluno, insere-o como participante do processo, a exemplo do que também já ocorria nas outras unidades e no Grupo Escolar. Nessa unidade, a tentativa de incluir comportamentos como atenção, interesse, reflexão e cooperação na autoavaliação dos alunos não teve sucesso, sendo considerados apenas conceitos que o professor tentava implantar.

Os parâmetros e símbolos para a avaliação por meio de conceitos que substituíam as notas numéricas variaram bastante. Em 1968, o Gepe IV adotou as letras I, F, R, B e B+, que correspondiam a insuficiente, fraco, regular, bom e muito bom, respectivamente. O Relatório de 1969 do Gepe II refere-se a esses conceitos como muito bom (MB), bom (B), regular (R),

fraco (F) e insuficiente (I). Nessa unidade, cada aluno tinha uma ficha que o Setor de Orientação Pedagógica (SOP) utilizava nas reuniões com os pais, para informar sobre o rendimento individual, nas quais os conceitos MB e B eram assinalados em verde, o R em amarelo, e F e I, em vermelho. Seriam as cores uma analogia ao semáforo? Viégas e Souza (2012) ratificam essa prática na década de 1970, explicando que o sistema de avaliação do Experimental da Lapa era baseado em observações diárias e avaliações periódicas e que causou certa confusão a pais e alunos que ainda se confundiam com a decrescente avaliação: A, B, C, D e E. A cada letra correspondiam avaliações do rendimento em ótimo, bom, regular, fraco e insuficiente, respectivamente. Ao final do ano de 1969, no último bimestre, batizado de bimestre-síntese, todos os professores de cada classe do Gepe IV se reuniram em conselho. Interessante notar que, já nessa época, o sistema de letras constituía um modelo adaptado do citado no parágrafo anterior. Seriam aprovados os que obtivessem B ou B+, enquanto os alunos que obtivessem conceitos R (regular), F (fraco) ou I (insuficiente) passariam por um período de recuperação imediato, sendo aprovados aqueles que recebessem conceitos até R.

Nesse Relatório do Gepe IV, consta que foram também encaminhados para uma recuperação diferenciada alunos que “se não fossem atendidos pela escola seriam sempre marginalizados no grupo da classe que já os rejeitavam e onde esses alunos estariam cada vez mais defasados” (GEPE IV, 1969, p. 200). Os primeiros foram encaminhados para uma recuperação denominada “a curto prazo” e os outros, para a de “longo prazo”.

A questão da avaliação no Experimental da Lapa estava diretamente relacionada a proporcionar ao aluno a promoção automática, sem prejuízo de seu desenvolvimento escolar. Sendo assim, a recuperação ocupa lugar de destaque no planejamento, como consequência da avaliação e causa da continuidade. O processo não foi tão tranquilo nem linear durante o período de experimentação. Houve tentativas de implantação de diferentes modelos desde os primeiros meses, com alguns sendo abandonados e substituídos dentro do mesmo ano letivo.

A organização das classes intermediárias tinha especial atenção do diretor, assistente técnico-didático, psicólogo e professor da série anterior, os quais, juntos, agrupavam os alunos de acordo com algumas similaridades referentes ao rendimento no ano anterior ou a características particulares que exigissem assistência mais próxima do docente. Inicialmente, duas séries foram incluídas para reforçar o conteúdo que se apresentasse defasado para certos alunos. Entre o 1º e 2º anos, existiria uma classe intermediária para atender aqueles que não atingiram um patamar mínimo para cursar o 2º, enquanto que, após o 4º ano, uma “classe de ensino emendativo” (GEPE IV, 1969, p. 83) complementar o elementar não aprendido.

Com isso, o primário poderia ser cumprido em quatro ou seis anos, dependendo do rendimento individual. Além disso, os alunos defasados recebiam, nas férias de meio de ano e antes do início do ano letivo seguinte, aulas especiais com o conteúdo a ser desenvolvido, que se chamava de “reforço antecipado”. Em relação às classes intermediárias, Abramowicz, Elias e Silva (1987⁵ apud VIÉGAS; SOUZA, 2012) criticam-nas, pois as julgam inviáveis no sistema escolar público.

A inovação não demorou a ser abandonada, como pode ser comprovado na ausência de citações nas publicações dos anos seguintes, o que leva a crer que a ideia foi substituída por outra forma de recuperação paralela. Além do fato de não atender ao plano de ensino continuado de oito anos, pois visava basicamente a uma correção do processo de aprendizagem que se mostrou improdutivo no primário, fazia com que um aluno pudesse passar dois anos por classes intermediárias e ingressasse com atraso considerável no próximo ciclo. De certo modo, poderia contornar o problema da evasão, mas não o da repetência, que estava implícita nessas classes.

Com a instalação dos Gepes, a questão da recuperação recrudesce. No Relatório do Gepe I de 1968, a questão é tratada de modo enfático e não são poucas as críticas. Apesar da defesa da progressão continuada pelo Projeto Experimental, os autores guardam ressalvas quanto ao método. O sistema de recuperação mereceu pouco destaque no do-

5 ABRAMOWICZ, Mere; ELIAS, Marisa Del Cioppo; SILVA, Teresinha M. Neli. *A melhoria do ensino nas 7^{as} séries: enfrentando o desafio*. São Paulo: EPU/Educ, 1987.

cumento e, diante da evidência dos fatos, foi considerado inócuo, por causa talvez das dificuldades vividas durante o ano:

Em função das dificuldades materiais sofridas não foi possível estabelecer um sistema de recuperação comum a todas as áreas. Foi decidido pela equipe que cada área procurasse desenvolver o trabalho de recuperação que julgasse necessário, dentro do esquema de aulas existentes. (GEPE I, 1968, p. 44)

Essa posição foi modificada nos anos seguintes, tanto que os relatos apontam para uma recuperação planejada por várias áreas, procurando propor a obtenção de resultados com a cooperação de todo o corpo docente. A recuperação era planejada e ministrada com atividades que desenvolvessem aspectos comportamentais do aluno.

Ao contrário da ênfase dada nas outras unidades ao processo de recuperação, apenas no início do ano seguinte nota-se, ao menos no Relatório de 1968, que o Gepe II tinha um procedimento antecipatório. O processo de recuperação tinha início a partir da observação do professor de uma dificuldade do aluno em determinada área. O acompanhamento tinha início tão logo fossem detectadas as necessidades e procurava-se não permitir que a defasagem se acentuasse até o final do ano. Os setores técnicos auxiliavam, procurando identificar as causas do baixo rendimento e fatores que pudessem ser comunicados aos professores e aos pais e, em conjunto com estes, trabalhados no processo recuperativo durante o ano letivo (GEPE II, 1968).

Ao mesmo tempo em que reivindicam uma maior autonomia, os professores do Gepe II propõem um sistema único de avaliação para cada área: a aplicação de quatro provas por bimestre e de uma espécie de admissão aos que devem ser recuperados, para que se tenha um resultado concreto de suas necessidades. São sugeridas também a recuperação no começo do ano e planejamentos diferentes para cada classe, que deveriam ser divididas de acordo com o aproveitamento dos alunos.

O Gepe II procurava também manter os alunos próximos a seus colegas de classe; para isso, a organização das

sessões de recuperação obedecia a um agrupamento que possibilitasse isso. O funcionamento e o conteúdo da recuperação podem ser conferidos no seguinte trecho do Relatório de 1968:

O plano de recuperação baseou-se na constatação dos professores de que alguns alunos necessitavam de certos fundamentos básicos que impediam um desenvolvimento normal da aprendizagem, devido principalmente a falhas do curso primário. Por essa razão foram selecionados, em cada uma das áreas de conhecimento, os alunos que precisavam de recuperação especial. Assim, as duas primeiras faixas do horário foram destinadas a essa recuperação, de modo que na primeira faixa, as três turmas de primeira série trabalhavam com Português, sendo que o professor titular ficava com a classe especial e outros professores das demais áreas auxiliavam os alunos que trabalhavam em grupos (para revisão e fixação da matéria lecionada durante o ano). Da mesma maneira, na segunda faixa, os alunos da segunda série trabalhavam com Português. (GEPE II, 1968, p. 12)

Esse mesmo Relatório aponta para outra questão relevante quanto à promoção automática: o número excessivo de ausências. Quanto a esse ponto, os professores sugerem a criação de um sistema de acumulação das faltas no ano seguinte, incluindo as do ano anterior no total possível do ano presente. Instituiu-se, dessa forma, a repetência por faltas, mesmo no caso dos alunos novos, que teriam um limite a ser respeitado desde o início. A justificativa é de que não há sistema de recuperação capaz de compensar a ausência absoluta de conteúdo.

O Relatório de 1969 do Gepe II aponta que a recuperação era realizada simultaneamente ao desenvolvimento das unidades de estudo, bimestralmente, num esforço conjunto de professores e técnicos, com atendimento especial em horários extras. Em 1969, no mês de março, as classes do ano anterior foram mantidas e o conteúdo desenvolvido referia-se ao ano anterior, com vista à recuperação dos alunos com problemas de rendimento escolar (GEPE III, 1968).

Nesse mesmo ano, o Gepe I criou algumas classes de recuperação durante o ano letivo e fora do horário normal das aulas. A justificativa era a necessidade de fornecer um tempo e uma atenção maior àqueles que não os tinham em casa:

Alguns alunos trabalhavam fora, outros na própria casa. Outros fatores foram constatados [...]: conflitos familiares, expectativa alta dos pais em relação ao aprendizado; pais que trabalham o dia todo fora de casa, ficando estas crianças com avós, tias ou sozinhas. (GEPE I, 1969, p. 29)

De 13 de dezembro do ano anterior ao final de fevereiro de 1969, no Gepe IV, houve a recuperação dos alunos conceituados com I ou F, tanto em relação ao conhecimento do conteúdo de cada área quanto ao comportamento. Cerca de 50% dos alunos participaram da recuperação, que foi organizada em aulas duplas de 100 minutos, nas áreas de Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Inglês e Educação Musical. Apesar do resultado considerado satisfatório, a conclusão dos professores e técnicos da unidade foi de que o processo de recuperação deveria ser revisto, para que ocorresse durante o próprio ano letivo e não no seguinte. Um total de 184 alunos ficou de recuperação em 1969, no Gepe IV, com apenas 37 sendo aprovados de imediato. Daqueles, participaram da recuperação de longo prazo 54 alunos (19,6%) (GEPE IV, 1969).

O Relatório desse ano (GEPE IV, 1969) considerou os números significativamente preocupantes, exigindo que se repensasse o planejamento – considerado muito distante da realidade do público – ou que as avaliações periódicas conduzissem a alterações que diminuíssem esse número. A discussão da eficácia da continuidade entre o ensino primário e o secundário acirra-se com a constatação de que 57,1% dos alunos precisaram passar pela recuperação de curto prazo, enquanto 74,1% dos integrantes da de longo prazo vinham do próprio Grupo Escolar Reynaldo Porchat, associado diretamente ao Gepe IV.

Os alunos de recuperação de longo prazo do Gepe IV, em 1969, tiveram registradas no Relatório observações detalhadas do SOP, como orientadoras das condutas adequa-

das por parte dos professores para com o grupo em 1970. Os setores técnicos elaborariam um levantamento condensado e sintetizado para servir de apoio aos docentes encarregados de lidar com esses alunos.

Quarenta e sete dos alunos que ficaram na recuperação de longo prazo “foram considerados como alunos que dificilmente teriam condições de frequentarem (*sic*) a série seguinte no ano de 1970” (GEPE IV, 1969, p. 210), enquanto os outros sete alunos participantes desse grupo seriam integrados normalmente às séries seguintes após 12 dias de trabalho de recuperação. Estes receberiam assistência especial, individualizada e frequente por parte de professores e técnicos.

No Grupo Escolar, atrelado ao Gepe I, foi montada uma Coordenação de Recuperação, conforme consta no Relatório de 1969. No documento, fica claro que o reforço pedagógico não é a única preocupação do processo que eliminou a retenção. Numa clara referência à educação integral do aluno, o texto traça um objetivo em especial:

Realizar a recuperação em termos amplos, não colocando-a apenas como simples recuperação pedagógica em determinada área problemática, mas dando atenção ao processo de aprendizagem como um todo complexo que envolve Aptidão, Motivação, Interesses, Incentivos, e que se situa em um contexto em que as relações humanas [...] são de capital importância para o sucesso das ações. (GEEDEC, 1969, p. 149)

A Coordenação de Recuperação do Grupo Escolar, no Relatório de 1969 (GEEDEC, 1969), defende também a importância da conscientização do professor e dos pais como agentes fundamentais no processo, os primeiros na aplicação de métodos que facilitem o aprendizado desses alunos que apresentam uma apreensão mais lenta e difícil, e os pais na compreensão de sua importância na recuperação, com uma participação mais efetiva em casa. Em 1969, 112 alunos passaram pela recuperação no Grupo Escolar.

O processo de recuperação incluía não apenas aulas específicas da disciplina, mas acompanhamento conjunto dos demais setores. Além do reforço do conteúdo defasado,

buscava-se a conscientização do aluno em relação ao processo pelo qual ele estava passando e dos esforços que ele precisava empreender para atingir a aprovação. As aulas de Educação Física foram utilizadas num trabalho em conjunto com o Setor de Psicologia, sem que o Relatório especificasse objetivos e detalhes da integração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível concluir que o Experimental da Lapa tenha encontrado um sistema ideal de avaliação e de recuperação durante o período em que foi testada a continuidade do ensino primário e ginásial em oito anos. As várias, controversas e abandonadas experiências ao longo dos três anos em que os Gepes existiram nos levam a crer que a busca por processos eficientes ainda estava em curso. É visível, ao longo dos anos, a evolução das estratégias e o aprimoramento dos métodos, mas é difícil determinar que se houvesse chegado a um modelo em comum concordância no Núcleo que gestava as quatro unidades e seus respectivos Grupos Escolares.

Diante dessa profusão de experimentações, para auxiliar a tecer as considerações finais deste artigo, utilizaremos as referências constantes nas publicações que sintetizaram a experiência com os Gepes. Em 1971, toda a fundamentação da iniciativa da fusão dos ensinos primário e ginásial foi relatada e divulgada em publicações chamadas *Cadernos*, nas quais eram apresentadas, a professores de todo país, as principais experiências desenvolvidas no período. O material, além de documentar as práticas anteriores, fundamentou o Gegedec.

As principais referências sobre avaliação constituíram o *Caderno III (GRUPO ESCOLAR – GINÁSIO EXPERIMENTAL “DR. EDMUNDO DE CARVALHO” – GEGEDEC, 1971)*. A apresentação dessa forma permite um panorama mais isolado e concentrado de como o Experimental da Lapa compreendeu toda a questão e nos traz um balanço mais conciso dessas experiências. Também são relevantes tais informações, pois trazem trechos de relatórios dos Gepes não encontrados para a elaboração da presente pesquisa.

A primeira preocupação da publicação é definir avaliação e determinar princípios que possibilitem ao professor saber o que é importante avaliar. Os autores apresentam princípios como “o que avaliar”, “como coletar e registrar informações”, “quando” e “como utilizar os dados obtidos durante o processo de ensino e aprendizagem”.

De acordo com o Caderno, a avaliação está diretamente relacionada aos objetivos instrucionais e é considerada de mais fácil elaboração quando esses são bem explicitados. Ela se presta a dois propósitos: avaliar a eficiência do próprio planejamento e o progresso do aluno. Entre tantas outras possíveis, a definição de avaliação estabelecida demonstra, pois, o ponto de partida para os procedimentos posteriores e indica a filosofia do Experimental da Lapa em relação ao tema. Sendo assim, a avaliação:

[...] é um processo contínuo de pesquisas que visa estudar e interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos da escola, a fim de que haja condições de propor alternativas no planejamento do professor e da escola como um todo. (GEGEDEC, 1971, p. 9)

A apresentação do *Caderno III* utiliza o Relatório do Gepe I de 1967 (GEGEDEC, 1971) para introduzir o tema e demonstrar que a avaliação em si não é apenas uma checagem final, mas todo um processo que demanda esforço coletivo e elaboração contínua de procedimentos. O documento afirma que a equipe escolar (professores, técnicos e coordenadores) trabalhou durante todo o ano em busca de “um sistema de avaliação e promoção que fosse coerente com os objetivos educacionais propostos” (GEGEDEC, 1971, p. 5). O Setor de Orientação Educacional promovia a integração e uniformização das observações comportamentais, fornecendo um roteiro de observações que era adotado por todos os professores.

A avaliação como instrumento intermediário de aferição de desenvolvimento tanto de aluno quanto de professor é reiterada:

[...] a avaliação deve ser encarada como tendo uma função de diagnóstico tanto para que o adolescente tenha

consciência do desenvolvimento de sua aprendizagem, como para o professor aprimorar sua função. (GEGEDEC, 1971, p. 5)

Apesar da busca pela integração, a avaliação retoma um caráter específico ao conferir autonomia ao professor de cada área para desenvolver um instrumental adequado para que seu conteúdo seja avaliado de acordo com sua realidade própria.

Está explícita, na apresentação do Caderno, a referência à importância da promoção para que seja respeitado o “ritmo” de cada aluno e que seus resultados sejam pontos de partida para novos aprendizados. A estrutura pedagógica “deve-se caracterizar por um sistema de avaliação e promoção flexível, contínuo, capaz de respeitar as diferenças individuais” (GEGEDEC, 1971, p. 6).

Alguns trechos explicitam os objetivos da avaliação no Experimental da Lapa e procuram dirimir dúvidas em relação ao processo. Uma das preocupações era deixar claro que ele se referia a um processamento contínuo, em que todos os agentes deveriam buscar a melhor maneira de avaliar, até mesmo modificando os procedimentos, caso houvesse novas formas que trouxessem resultados mais fidedignos e voltados para os critérios avaliativos esperados:

Avaliar é diagnosticar o desenvolvimento dos alunos, ao invés de julgar, uma vez que é um processo mais amplo que medida. Enquanto medida, restringe-se ao aspecto quantitativo. Avaliação aplica-se tanto aos aspectos quantitativos como qualitativos do desenvolvimento. (GEGEDEC, 1971, p. 9)

A aferição de conhecimento estava longe de ser a meta de avaliação. Mais que isso, para estar em consonância com a definição proposta, a avaliação buscava aferir o relacionamento interpessoal, os interesses pessoais, o autoconhecimento e o autossentimento, a empatia e consciência do outro, além do entendimento e da participação nos trabalhos conjuntos e na interação social nas produções coletivas. O aluno era inserido no processo de avaliação como agente ao se autoavaliar, com o objetivo de integrá-lo no processo

de aprendizagem, desenvolver sua participação ativa e consciente e atitudes de autocrítica e cooperação.

O treinamento do professor vinculava estritamente conteúdo, objetivos e avaliação. Com base nos objetivos propostos – e aí ocorre a junção dos domínios humanos – e no conteúdo idealizado, era possível pensar em avaliações verificadoras dos resultados alcançados. A partir dos dados coletados, o professor tem subsídios significativos para re-planejar seu trabalho:

A função primordial do processo de avaliação está, pois, no aperfeiçoamento das situações de aprendizagem e do currículo como um todo. Essa proposição difere daquela em que a avaliação é um momento especial do ano letivo e cujos resultados são esperados para serem utilizados unicamente nas decisões sobre promoção ou retenção de alunos e para reagrupar as classes.

A avaliação, portanto, deve ser percebida como aquela que imprime dinamismo ao trabalho escolar, pois, diagnosticada a situação, torna-se possível modificá-la de acordo com as necessidades detectadas. (GEGEDEC, 1971, p. 10)

O Caderno apresenta sugestões de fichas de avaliação padronizadas elaboradas pelo SOP.⁶ Essas eram utilizadas por todos os professores e apresentadas aos pais nas reuniões bimestrais. Associada à avaliação específica de cada área, criou-se uma observação unificada referente ao comportamento dos alunos. O resultado foi uma ficha bimensal na qual havia uma avaliação do rendimento pedagógico específico de cada área e uma referente às “atitudes comportamentais”, traduzidas em quatro conceitos testados nos Gepes e no GE: muito bem, bem, regular e insuficiente.

A proposta se complementa com uma avaliação de três aspectos: físico e motor; social e afetivo; e cognitivo. No aspecto físico e motor, as aulas de Educação Física eram laboratório fértil, com avaliações constantes de capacidade aeróbia – teste dos 12 minutos –,⁷ força – com o uso de dinamômetro –, resistência muscular – com circuitos de exercícios localizados. Complementando a bateria de exames físicos, fonoaudiólogos, oftalmologistas, nutricionistas e clínicos gerais faziam parte do

6 Há referências às fichas em outros Cadernos.

7 Teste inventado pelo médico norte-americano Keneth Cooper, que constituía de uma corrida de 12 minutos num local previamente delimitado e que proporcionasse ao avaliador aferir com precisão a distância percorrida pelo avaliando ao final do tempo.

staff de avaliação médica pelo qual os alunos passavam e após a qual recebiam encaminhamento, caso necessário.

A avaliação social e afetiva pregava o cruzamento das observações comportamentais realizadas na escola com o relato dos pais quando o aluno se encontrava no ambiente familiar. No plano intelectual, a avaliação se dava em termos não somente concretos do resultado obtido na realização de provas, mas também de observação em relação ao interesse específico, participação em trabalhos em grupos, meios de estudo que potencializavam a aprendizagem individual e comportamento diante das diversas formas de trabalho e adaptação quanto a organização, planejamento, divisão de tarefas, etc.

Nesse Caderno, a avaliação é posteriormente discriminada, atendendo especificamente a cada área, propondo avaliações em Português, Matemática, História, etc. e oferecendo subsídios, inclusive, sobre como elaborar provas com questões de múltipla escolha ou dissertativas e como redigi-las.

A avaliação não determina, portanto, o destino do aluno, se a aprovação ou a repetência, mas mostra onde se encontra o atraso no aprendizado, fornecendo, aos professores, indicadores para a elaboração do conteúdo a ser desenvolvido na recuperação do aluno em dificuldade no ano seguinte, com vista a aproximá-lo do grupo que avançou com um nível de conhecimento mais elevado.

Com isso, a escola procurava unir esforços com as famílias para convencê-las da validade da promoção automática, novidade que era vista com desconfiança por alguns:

Dentro de uma visão evolutiva, devem-se considerar três aspectos:

1. o processo evolutivo contínuo;
2. os diferentes aspectos da personalidade;
3. as diferenças individuais.

Cada adolescente se desenvolve num determinado ritmo e numa certa direção, que devem ser respeitados e considerados como ponto de partida para novos progressos. Portanto, esse processo evolutivo não pode ser interrompido e quebrado, o que fatalmente ocorreria, na hipótese de retenção daqueles alunos que não alcançaram um nível de evolução “desejável”. Isto porque não somente

não respeitaria o nível em que ele se encontra e o colocaria de novo em situações semelhantes às já vivenciadas, como o retiraria do grupo correspondente à sua faixa etária e ao qual se incorporou, participando de sua dinâmica. (GEGEDEC, 1971, p. 6)

Outra justificativa para a defesa da aprovação automática era a questão democrática e social. O momento era de possibilidade de abertura de mais vagas e acesso mais amplo à educação, o que levava os autores a argumentar:

Num país em desenvolvimento, onde o investimento em educação é ainda pequeno, não se pode permitir que este diminua ainda mais; com um aluno reprovado gasta-se o dobro, além de diminuir a chance de acesso às vagas. [...] Uma estrutura pedagógica, no que diz respeito à avaliação e promoção para atender favoravelmente aos aspectos colocados, deve-se caracterizar por um sistema de avaliação e promoção flexível, contínuo, capaz de respeitar as diferenças individuais e capaz, portanto, de promover automaticamente. (GEGEDEC, 1971, p. 6)

Dentre todas as práticas, a avaliação é uma das que mais deram fundamentação ao projeto político-pedagógico do Experimental da Lapa. Por meio dela e de todas as suas variações é que o percurso da proposta pedagógica da escola se modificava, já que ela pontuava todos os processos, estando envolvidos professores, técnicos, alunos, comunidade e até mesmo a instituição.

Apesar dos esforços, o retrato da educação brasileira em relação à evasão escolar, todavia, continuou sombrio até a década de 1980. Números apresentados por Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 280) mostram que “de mil crianças que tinham 7 anos de idade em 1980 e conseguiram entrar na 1ª série do 1º grau, apenas 148 conseguiram chegar à oitava série em 1987.”

Segundo Viégas (2007), o regime de progressão continuada foi implantado apenas mais de 30 anos depois das primeiras iniciativas no Experimental da Lapa. Em 1998, o governo paulista, na primeira gestão Mário Covas

(1995-1998) e tendo Teresa Roserley Neubauer da Silva no comando da Secretaria da Educação, oficializou-o em todas as escolas da rede pública estadual – segundo Fusari (2014), “como pretexto para viabilizar a promoção automática”. Reorganizado, o ensino fundamental passou a ter dois ciclos de quatro anos cada: o ciclo I englobava da 1ª à 4ª série, enquanto o ciclo II compreendia da 5ª à 8ª. A reprovação não poderia acontecer nesse período de oito anos, exceto por motivo de faltas:

A progressão continuada foi implantada visando, sobretudo, alterar os altos índices de reprovação, defasagem série/idade e evasão, marcantes na história da educação pública paulista, e que vinham, há décadas, sendo apontados como grave sintoma de que a escola estava fracassando em seu objetivo de dar acesso ao patrimônio histórico, científico e cultural dos alunos. (VIÉGAS, 2007, p. 3)

Vinte anos depois de implementada a organização por ciclos e a progressão continuada, e mais de meio século após as experiências pioneiras aqui relatadas, as críticas e defesas do método alternam-se entre liberais e progressistas. Em agosto de 2017, a Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei n. 8.200/14 (em tramitação no Senado) (BRASIL, 2014), que veda a aprovação automática de alunos a qualquer série ou ciclo dentro do ensino fundamental e médio em todo o território nacional.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. Ulhôa Cintra: estadista da educação. *Revista USP*, São Paulo, n. 42, p. 104-107, jun./ago. 1999.

BALZAN, Newton César. Vocacional: um projeto para o século XXI. In: ROVAI, Esméria. *Ensino vocacional: uma pedagogia atual*. São Paulo: Cortez, 2005.

BONINO, Rachel. Tempo de arriscar. *Revista Educação*, São Paulo, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/167/artigo234914-1.asp>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

BRASIL. Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 21 dez. 1961.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei PL 8.200/2014*. Altera o art. 24 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para vedar a promoção automática no ensino fundamental e médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Aguardando apreciação pelo Senado Federal. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=817941>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *Os ginásios vocacionais: a (dê)sconstrução da história de uma experiência educacional transformadora (1961-69)*. 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969)*. 2010. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

FUSARI, José Cerchi. *Depoimento por escrito*, em 9 de setembro de 2014.

GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL I. *Relatório GEPE I* – 1968. São Paulo: GEPE I, 1968.

GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL I. *Relatório GEPE I* – 1969. São Paulo: GEPE I, 1969.

GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL II. *Relatório GEPE II* – 1968. São Paulo: GEPE II, 1968.

GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL II. *Relatório GEPE II* – 1969. São Paulo: GEPE II, 1969.

GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL IV. *Relatório GEPE IV* – 1968. São Paulo: GEPE IV, 1968.

GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL IV. *Relatório GEPE IV* – 1969. São Paulo: GEPE IV, 1969.

GRUPO ESCOLAR EXPERIMENTAL “DR. EDMUNDO DE CARVALHO”. *Relatório GEEDEC* – 1969. São Paulo: GEEDEC, 1969.

GRUPO ESCOLAR GINÁSIO EXPERIMENTAL “DR. EDMUNDO DE CARVALHO”. *Caderno III: avaliação*. São Paulo, SP: SEE/DAP/Coordenação do Ensino Básico e Normal, 1971.

JACOMINI, Márcia Aparecida. *Reprovação escolar na opinião de pais e alunos: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. 2008. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo, Cortez, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politécnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

MAINARDES, Jefferson. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.

MASCELLANI, Maria Nilde. *Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)*. São Paulo: IIEP, 2010.

MORALES, Pedro. *Avaliação escolar: o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola, 2003.

NUNES, Clarice. *Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

NUNES, Clarice. (DES)encantos na modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Lei n. 6.052, de 3 de fevereiro de 1961. Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, n. 28, ano 71, p. 34, fev. 1961a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 38.643, de 27 de junho de 1961. Regulamenta a Lei n. 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, n. 144, ano 71, p. 4, 29 jun. 1961b.

TRIGUIS, Carlos Ernesto. *De educando a arte-educador: um percurso; influência dos mestres*. 2007. 138f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2007. Volume 2, Anexos.

VIÉGAS, Lygia de Souza. *Progressão continuada em uma perspectiva crítica em psicologia escolar: história, discurso e vida diária escolar*. 2007. 238f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIÉGAS, Lygia de Souza; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Promoção automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012.

XAVIER, Maria Elisabete; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Olinda Maria. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

Recebido em: 12 MAIO 2017

Aprovado para publicação: 26 MARÇO 2018



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: EXPERIÊNCIAS ETNOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

JOÃO LUÍS COLETTO DA SILVA'
ÉDER DA SILVA SILVEIRA''

RESUMO

Propõe-se, neste artigo, analisar experiências de avaliação da Educação Física escolar com a “avaliação emancipatória”, denominação utilizada durante a vigência da reforma curricular ocorrida na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul em 2012, e que vigorou até 2016. Trata-se de uma abordagem qualitativa e etnográfica, com utilização de entrevistas, observação participante e análise documental. A pesquisa empírica envolveu o acompanhamento de duas turmas de ensino médio politécnico, de duas diferentes escolas, nas aulas de Educação Física e nos conselhos de classe de um trimestre letivo de 2016. Por meio da triangulação, os dados foram analisados a partir das categorias regulação e emancipação. Distintas tensões e contradições ocorreram nas práticas avaliativas, e também ficou evidente a presença de elementos que as influenciaram no sentido da manutenção da regulação, e não da participação e da emancipação.

I Secretaria Municipal de Educação de Vera Cruz, Vera Cruz-RS, Brasil; Grupo de pesquisa “História, Memórias e Narrativas em Educação” – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); dicoletto@hotmail.com

II Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Santa Cruz do Sul-RS, Brasil; Grupo de pesquisa “História, Memórias e Narrativas em Educação” – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); eders@unisc.br

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • ENSINO MÉDIO • EDUCAÇÃO FÍSICA • REGULAÇÃO.

EVALUACIÓN EMANCIPATORIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA POLITÉCNICA: EXPERIENCIAS ETNOGRÁFICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

El artículo se propone analizar experiencias de evaluación de la educación física escolar con la “evaluación emancipatoria”, denominación utilizada durante la vigencia de la reforma curricular ocurrida en la red pública estadual de enseñanza de Rio Grande do Sul en 2012 y que permaneció vigente hasta el año de 2016. Se trata de un enfoque cualitativo y etnográfico, con la utilización de entrevistas, observación participante y análisis documental. La investigación empírica involucró el seguimiento de dos clases de la educación media politécnica de dos distintas escuelas en las clases de Educación Física y en los Consejos de Clase de un trimestre lectivo de 2016. Por medio de la triangulación, los datos se analizaron a partir de las categorías de regulación y emancipación. Distintas tensiones y contradicciones ocurrieron en las prácticas evaluativas, así como quedó evidente la presencia de elementos que las influenciaron en el sentido del mantenimiento de la regulación y no de la participación y la emancipación.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • EDUCACIÓN MEDIA • EDUCACIÓN FÍSICA • REGULACIÓN.

EMANCIPATORY EVALUATION OF POLYTECHNIC HIGH SCHOOL: ETHNOGRAPHIC EXPERIENCES IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

This paper proposes to analyze experiences of evaluating physical education in schools using “emancipatory evaluation”. This denomination was used during the period of curriculum reform in the public education network of Rio Grande do Sul in 2012, and was in force until 2016. It takes a qualitative and ethnographic approach, using interviews, participant observation and document analysis. The empirical research involved following two Polytechnic High School groups, from two different schools, in physical education classes and in the class councils of one academic quarter of 2016. The data were analyzed using triangulation in the categories of regulation and emancipation. Different tensions and contradictions occurred in evaluative practices. The presence of elements that influenced these practices was also evident in the sense of maintaining regulation, and not in participation or emancipation.

KEYWORDS LEARNING EVALUATION • HIGH SCHOOL • PHYSICAL EDUCATION • REGULATIONS.

INTRODUÇÃO

No Rio Grande do Sul, no ano de 2012, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) implementou uma reforma curricular no ensino médio, em sua rede pública estadual de ensino. Por meio dessa reestruturação, que vigorou até final de 2016, o ensino médio passou a ser constituído por três modalidades curriculares: ensino médio politécnico (EMP), ensino médio curso normal e educação profissional integrada ao ensino médio. Este artigo resulta de uma pesquisa maior (SILVA, 2017), que buscou compreender as formas com que alunos e professores de ensino médio viviam suas experiências em relação às práticas de avaliação da Educação Física escolar no âmbito do EMP gaúcho. No recorte aqui apresentado, analisamos as experiências de avaliação da Educação Física escolar com a “avaliação emancipatória”, denominação utilizada durante a vigência da reforma. O recorte e a parte empírica da pesquisa estão restritos à modalidade do EMP, conforme explicitaremos a seguir, não sendo, pois, escopo do presente texto qualquer verticalização explicativa em relação às diferentes modalidades propostas para esse nível de ensino.

As principais alterações previstas e manifestas nos documentos que regiam o EMP estavam no âmbito da pesquisa, do planejamento, da interdisciplinaridade dos conteúdos e da avaliação emancipatória (SILVEIRA; PEREIRA, 2015). Entre as dificuldades e obstáculos no campo da implementação, evidenciaram-se: falta de compreensão da comunidade escolar sobre a função do EMP, sobre o trabalho como princípio pedagógico e sobre o novo componente curricular (seminário integrado) que, segundo alguns autores, teria sido distorcido conceitualmente (ALVES, 2014; PONTES, 2015; SCHERER, 2014; VIANNA, 2015). Além disso, carências de organização e gestão quanto à infraestrutura das escolas (Diário de campo), somadas ao fato de que a reforma não estava acontecendo como se previu em todas as localidades, aumentaram as contradições dessa etapa educacional (ARAUJO, 2014; SCHERER, 2014).

Somado a isso, os professores de distintas comunidades escolares tiveram pouco tempo para se conectarem às fundamentações teórico-metodológicas das reestruturações do EMP. Silveira e Pereira (2014, p. 2) reforçam essa ideia ao dizerem que

[...] a reforma curricular foi imediata, [...] grande parte da categoria foi tomada pela surpresa e, até mesmo, indignou-se pela ausência de diálogo e formação continuada que contribuíssem para instrução e instrumentalização mínima dos professores em relação ao novo currículo.

Assim como toda política educacional, seja de estado ou de governo, ao não promover a participação efetiva de sujeitos imprescindíveis ao processo, nesse caso, os indivíduos da classe trabalhadora do magistério, a pretensão já teria sua origem enfraquecida. Scherer (2014) reforça que a reforma curricular aumentou as fragilidades do ensino médio por inúmeras problemáticas, dentre as quais, predominantemente, a ausência de investimentos por parte dos governos. Alves (2014) também constatou contradições entre a fundamentação e a praticidade do EMP em escolas públicas inseridas na atual conjuntura. Enfim, essa caracterização e as observações sobre o EMP, oriundas de diversos autores, colaboraram para que olhássemos com maior profundidade

para a prática da avaliação emancipatória do EMP no âmbito da Educação Física escolar. Desse modo, nossa pergunta principal era: teriam os professores de ensino médio e, em particular, os de Educação Física, assimilado a proposta curricular e conseguido materializar práticas e princípios de uma avaliação emancipatória em um cenário marcado por uma cultura de avaliação quantitativa e baseada em notas?

A partir de uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2015), e com elementos de pesquisa etnográfica no campo da educação (ANDRÉ, 1995), a parte empírica da investigação ocorreu em duas escolas do estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2016, em período no qual permanecia válido, na rede pública estadual de ensino, o EMP. O currículo e as fundamentações teórico-metodológicas do EMP, uma das modalidades implantadas na reforma curricular ocorrida em 2012 na rede pública estadual desse estado, determinaram a prática da “avaliação emancipatória”, cujo registro deveria ser realizado não mais mediante notas, mas mediante conceitos. Essas mudanças estiveram vigentes na rede pública até o término de 2016. A partir de então, todas as escolas estaduais foram obrigadas a reestruturar seus regimentos internos a partir de um novo que lhes foi imposto, colocando fim ao modelo do EMP a partir de 2017. Quanto ao fundamento pedagógico da avaliação, cada escola e comunidade escolar, em princípio, terão autonomia para manter ou não o que estava em vigor, conforme as novas orientações em curso.

Em cada escola, por meio de observação participante, um de nós acompanhou uma turma de EMP nas aulas do componente Educação Física, durante parte do primeiro e do segundo trimestre letivo de 2016, totalizando três meses de observação e acompanhamento das turmas. As escolas foram escolhidas por oferecerem melhores possibilidades de horários para a observação participante com as turmas. Ambas as escolas estão localizadas no município de Santa Cruz do Sul (Rio Grande do Sul). Em conformidade com os critérios éticos da pesquisa, alguns dos quais tratam do comprometimento em relação ao anonimato dos colaboradores, denominamos as duas escolas da seguinte maneira: Escola A e Escola B.

Quanto às turmas, a turma da Escola A é identificada como Turma A (TA) e a da Escola B, como Turma B (TB). A TA contabilizava o total de 35 integrantes do 2º ano do EMP. Mas, devido ao fato de as aulas de Educação Física ocorrerem em turno oposto ao do horário regular da turma, coincidindo com o horário de trabalho dos discentes, esse número de alunos caía drasticamente nessas aulas. O número variava de trimestre para trimestre, motivado pelos movimentos de transferências, oportunidades de trabalhos estudantis e devido à Lei n. 10.793, de 1 de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003). Assim, o número de estudantes frequentadores da aula ficava em torno de 17 alunos, normalmente. A TA mostrava-se muito divertida, brincalhona, cooperativa, apesar de ter havido alguns pequenos casos em que o professor advertiu alguém (Diário de campo). A TB era composta de estudantes do 3º ano do EMP, sendo relativamente pequena em relação ao seu total de integrantes. Soma-se a isso o fato de que, nessa escola, as aulas de Educação Física também ocorriam no turno inverso ao horário regular da turma e, além disso, alguns alunos faziam uso de direitos previstos na Lei n. 10.793 (BRASIL, 2003). Nesse caso, as aulas contabilizavam a participação de cerca de um terço do total de seus alunos, gerando tão somente dez alunos ou um pouco mais em determinados dias (Diário de campo).¹

Mesmo que a TB fosse composta de alunos provenientes de diferentes bairros do município, alguns estudantes buscavam uma integração cada vez mais coesa entre si.

Assim, crescemos juntos na escola, sabe? A base da turma é isso. Então, todo mundo tem essa relação boa. Claro, esse ano está muito melhor. Eu acho que esse ano está todo mundo conversando com todo mundo, tá (sic) todo mundo interagindo, mas claro, tem os seus grupinhos, as melhores amigas, não tem como evitar. Mas, no mais, é todo mundo integrado e unido e, claro, tem as pessoas que vieram de fora, mas, a princípio, nós tentamos, como é que eu vou dizer, fazer todo mundo sentir parte da turma. (Entrevista com a discente da Escola B, Santa Cruz do Sul, 10/8/2016)

Entre os demais sujeitos colaboradores, encontram-se os docentes das turmas e um representante da equipe diretiva de cada uma das escolas (Quadro 1).

¹ A Lei n. 10.793 (BRASIL, 2003) trata desse aspecto. A norma considera, como frequência facultativa na Educação Física escolar, os seguintes casos: o discente estar trabalhando diariamente seis horas ou mais; ter mais de 30 anos de idade; estar prestando serviço militar ou outra situação que contenha também sua obrigatoriedade às práticas de Educação Física fora da escola; estar amparado pelo Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), caso também tenha prole. Percebeu-se, ainda, que o próprio projeto político-pedagógico (PPP) da escola ratifica, nos seus anexos, a dispensa dos alunos das aulas de Educação Física, acompanhando a mesma legislação, ainda vigente.

QUADRO 1 – Síntese referente aos sujeitos, cenários e instrumentos da coleta de dados

SUJEITOS	ESCOLAS	TURMAS DO EMP	TEMPO DE OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES	SUJEITOS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS PESQUISADOS
1 professor de Educação Física, 1 supervisor escolar do EMP, 17 discentes de uma turma do EMP (TA)	A	2º ano (total: 1)	3 meses	Professor de Educação Física, supervisor escolar, aluna da turma (total: 3)	PPP e o plano do componente curricular da Educação Física do EMP, documentos oficiais do EMP, Diário de campo
1 professor de Educação Física, 1 vice-diretor, 10 discentes de uma turma do EMP (TB)	B	3º ano (total: 1)	3 meses	Professor de Educação Física, vice-diretor, aluna da turma (total: 3)	PPP e o plano do componente curricular da Educação Física do EMP, documentos oficiais do EMP, Diário de campo

Fonte: Elaboração dos autores (disponível em SILVA, 2017, p. 22).

Nota: EMP: ensino médio politécnico; PPP: projeto político-pedagógico; TA: turma da Escola A; TB: turma da Escola B.

A escolha do supervisor escolar para integrar o quadro de sujeitos da pesquisa relaciona-se ao fato de que, geralmente, trata-se de um profissional que conhece de perto as delimitações descritas nos documentos oficiais e legislativos da reforma curricular do EMP. Segundo o PPP da Escola A, o supervisor tem as funções de: planejar, coordenar, avaliar e aperfeiçoar o todo na escola; ter, ainda, metas, como auxiliar a readequação e reformulação da avaliação; presenciar os conselhos de classes (uma das etapas da avaliação emancipatória do EMP); assessorar as estratégias de avaliações em sentido permanente, entre outras. A intenção inicial era manter, como sujeito da pesquisa, a supervisora da Escola B; entretanto, nessa escola, a inserção do vice-diretor ocorreu como alternativa à decisão da supervisora escolar em não conceder entrevista, preferindo que a entrevista fosse realizada com seu colega vice-diretor. O motivo seria, segundo ela, sua “indisponibilidade” para colaboração. Por esse motivo, na Escola B, em vez de um(a) supervisor(a) escolar, entrevistou-se o vice-diretor que, sem nenhum problema, aceitou participar da pesquisa e “seguiu os mesmos aspectos éticos estabelecidos no Termo de Consentimento” (Diário de campo).

As técnicas utilizadas para coleta, organização e análise dos dados constituíram-se em observações participantes das aulas de Educação Física e do Conselho de Classe das duas turmas. Os registros das observações ocorreram em um diário de campo. Além disso, também houve análise de alguns documentos escolares e a realização de entrevistas semiestruturadas com os

docentes e com uma discente de cada turma, com um supervisor escolar e com um vice-diretor. A análise apoiou-se no procedimento da triangulação de dados (STAKE, 1998) e nas seguintes categorias dialéticas: contradição, historicidade e totalidade. As principais categorias de conteúdo foram a regulação e a emancipação.

A constituição das categorias de conteúdo esteve alinhada direta e indiretamente com a coleta e a organização dos dados, todas oriundas do trabalho empírico da pesquisa. As categorias também buscaram dar destaque aos conteúdos latentes encontrados nos cenários e coletados com os sujeitos e documentos. Com o objetivo de sistematizá-las, descrevemos tudo o que foi observado no trabalho de campo. Essas categorias foram organizadas por intermédio do conteúdo manifestado pelo meio, pelos sujeitos e pelos documentos, e dos objetivos centrais da pesquisa.

A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO EMP E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Um dos objetivos principais da proposta e da avaliação emancipatória do EMP estaria em auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes. Internamente, esse procedimento consistiria no colhimento de frutos pedagógicos caracterizados por um caminho mutuamente acionado por todos os indivíduos, considerando, também, os possíveis entraves que tivessem resultado em ações pedagógicas inconclusas. No sentido de a avaliação ser um ato contínuo no percurso escolar, isso requereria que a escola e seus sujeitos se propusessem a mudanças quanto ao formato e à compreensão do ato de avaliar e também que assumissem atitudes e compromissos com esse fazer pedagógico (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Desse modo, a avaliação emancipatória do EMP não pretendia ser um processo apenas de determinado componente curricular, ou somente uma relação específica entre professor e aluno, mas também um compromisso da própria instituição em defender esse modelo de avaliação ao agir conforme as novas diretrizes trazidas pela reforma curricular. Documentalmente, isto é, considerando os textos que

regiam esse currículo na escola, a avaliação emancipatória caracterizava-se pela democracia participativa, pois era prevista a participação ativa e consciente de todos os sujeitos no processo.

Conforme o vice-diretor da Escola B, a avaliação emancipatória do EMP estaria associada ao âmbito das aprendizagens:

[...] esta avaliação emancipatória coloca a avaliação do aluno para verificar a questão da aprendizagem do conteúdo, não necessariamente quando vai haver uma recuperação, por exemplo.

(Entrevista, Santa Cruz do Sul, 24/8/2016)

Nesse sentido,

[...] o sujeito constrói o seu conhecimento consequentemente, constrói sua avaliação, desta forma ninguém melhor do que o próprio aluno para dizer o que está ou não aprendendo. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17)

A abordagem da avaliação emancipatória impunha a prática do respeito às diferenças cognitivas e sociais dos sujeitos (GONZAGA et al., 2014). Segundo o supervisor escolar da Escola A, a avaliação emancipatória do EMP

[...] é uma situação bastante complexa, porque envolve uma série de concepções pedagógicas, visão e, principalmente, a questão da realidade de cada escola. (Entrevista, Santa Cruz do Sul, 11/8/2016)

De modo geral, as dificuldades que as escolas tinham em compreendê-la associavam-se à regulação e à competição, marcas ainda presentes na cultura da avaliação escolar e também “aos entraves e obstáculos estruturais que, contraditoriamente, os mesmos sistema e governo impunham às escolas” (Diário de campo).

Ambos os docentes de Educação Física participantes da pesquisa não souberam conceituar o significado da avaliação emancipatória em suas práticas pedagógicas, o que também foi percebido em relação aos discentes das duas turmas. O docente da Escola A, que vivia sua primeira experiência na condição de professor do ensino médio, ouviu falar dessa política apenas quando ingressou nessa escola, no ano letivo de 2016 (Entrevista, Santa Cruz do Sul, 5/8/2016). O professor

da Escola B não soube explicitar o que seria a avaliação emancipatória do EMP, apesar de já atuar nessa etapa da educação desde 2014 (Entrevista, Santa Cruz do Sul, 3/8/2016). A definição conceitual ou metodológica de “avaliação emancipatória”, conforme documentos escolares, também não fazia sentido para os estudantes das duas turmas.

Uma similar precariedade quanto à compreensão conceitual da avaliação emancipatória já havia sido constatada em outras escolas e sujeitos (ALVES, 2014; PONTES, 2015; VIANNA, 2015), demonstrando que a avaliação era o “calcanhar de Aquiles” do EMP. Nesse sentido, Scherer (2014, p. 172) indagou-se: “como se pode instituir tal concepção sem que os alunos tenham clara compreensão dos processos avaliativos?”

Segundo o Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012), as quatro funções da avaliação emancipatória eram: diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa. Elas estariam associadas a um processo didático, objetivando a dialética entre o ensino e a aprendizagem. De acordo com a função diagnóstica, a avaliação projetaria planejamento e caminhos não lineares aos docentes e discentes, possibilitando alternativas que favorecessem a aprendizagem do aluno. Na função formativa, estaria relacionada à contextualização a ser percorrida nos procedimentos educacionais, por meio do respeito à visão do aluno sobre seu próprio desenvolvimento, como a inserção de instrumentos e métodos alternativos para valorizar o discente. Essa etapa serviria para revelar o que e de que forma o estudante estaria aprendendo e o que ficaria aquém do processo educativo ao se buscar uma conscientização pedagógica. As últimas duas funções da avaliação, a contínua e a cumulativa, em conjunto, delimitariam os parâmetros escolhidos quanto à construção do processo avaliativo, de acordo com o que o aluno apresentasse na sua trajetória, sem ausentar, novamente, o olhar sobre essa individualidade (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

A avaliação emancipatória do EMP previa dois momentos: avaliava-se, inicialmente, pelo componente curricular e, posteriormente, por áreas de conhecimento. Em relação aos dois momentos de avaliação, a realizada pelo componente

2 O projeto vivencial, denominado formalmente seminário integrado, foi um novo componente curricular inserido na reforma do EMP. Nele, os estudantes, em colaboração com seus orientadores (professores), deveriam, em conjunto, apresentar uma pesquisa similar aos moldes de "iniciação científica" que, posteriormente, da mesma forma, seria individualmente conceituada nos elementos da avaliação emancipatória do EMP.

curricular e a realizada pela área de conhecimento, em articulação com seus respectivos componentes curriculares e com o projeto vivencial desenvolvido no componente curricular "seminário integrado",² as duas turmas demonstraram interessantes divergências em relação à prática. Enquanto na Escola A a avaliação pareceu reduzir-se à fase da avaliação por componente, na Escola B ficaram mais evidentes os dois momentos: por componente curricular e por área de conhecimento (Diário de campo).

Conforme Silveira e Pereira (2015), durante o processo de avaliação no EMP, a avaliação da área de conhecimento ficava sobreposta à avaliação de todos os componentes curriculares que a compunham. No entanto, embora os alunos estivessem sendo avaliados também por área, não havia, na prática, planejamento por área de conhecimento em nenhuma das escolas. Na prática, o primeiro passo da avaliação continuava como sempre havia sido, em cada componente curricular, juntamente com os respectivos docentes e discentes e, após, as disciplinas de cada área de conhecimento deveriam reagrupar-se no outro momento da avaliação: o Conselho de Classe. Nesses espaços, cada coletivo, por área do conhecimento, deveria atribuir, via consenso, um único conceito para cada aluno. Isso porque, nos boletins, apenas o conceito da área, por trimestre, era registrado.

O componente curricular da Educação Física, e também no momento da investigação, está integrando a área de linguagens, juntamente com artes, línguas estrangeiras, língua portuguesa e literatura. Além da busca interdisciplinar, a Educação Física, na proposta das linguagens, tentaria implantar a realização de um trabalho que não se reduzisse às dimensões do biológico e da própria linguagem corporal. Salientamos que, até hoje, percorridas quase duas décadas em que a Educação Física está alocada nessa área específica de conhecimento, na prática não se pode garantir que, quanto ao seu entendimento e às suas abordagens pedagógicas e avaliativas, tenha ocorrido grandes transformações. Até mesmo esse reordenamento causou inquietações e tensões entre professores já no fim do século XX, pois muitos não conseguiram compreender essa "alocação" em sua

gênese, marcada por desequilíbrios conceituais entre conhecimentos biológicos *versus* conhecimentos socioculturais (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009).

Quanto às concepções fundamentadas e defendidas pela área de linguagens, do plano de estudos da Educação Física da TA constava o seguinte delineamento:

A área de linguagens compila diferentes expressões humanas, tais como a linguagem falada e gestual, a expressão corporal, as comunicações através das línguas estrangeiras, a sensibilização artística e as diversidades culturais. É essencial que o educando interaja cultural e socialmente com o contexto em que se vive, por meio dos diversos modos de expressão escrita, produções artísticas e expressões corporal e oral. Que o estudante se perceba como um ser participante do seu contexto cultural e social, sabendo identificar e contextualizar as diferentes manifestações humanas, fazendo relações histórico-sociais com as diferentes culturas. (Plano de estudos da Educação Física da Escola A)

A área de linguagens não é uma dimensão nova, mas atualmente ainda exige estudos e reflexões. Segundo o supervisor escolar da Escola A, a Educação Física composta nesse modelo avaliativo do EMP não estaria preparada para uma avaliação por área de conhecimento. Em sua percepção, a Educação Física, as artes e a língua estrangeira foram e continuariam sendo os componentes “mais frágeis” na área de linguagens nas escolas.

Como é que a Educação Física se integra com as demais disciplinas do planejamento? Como é que o professor de Educação Física, lá na quadra de basquete dele, de futebol, ele vai trabalhar a língua portuguesa, literatura e língua estrangeira? Existe isso? Não existe! (Entrevista com o supervisor escolar da Escola A, Santa Cruz do Sul, 11/8/2016)

Percepções como essa geraram tensões com a perspectiva de educação e avaliação emancipatória, o que acabou dificultando a implementação dessa política de governo na Escola A. Nessa escola, havia indícios de práticas que

objetivavam a competitividade dos estudantes ou que se caracterizavam pelo adestramento corporal (e mental), entre os quais simulados para avaliações externas e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Com isso, ao seguir as avaliações externas, a escola elevava, na área de linguagens, hierarquicamente, a língua portuguesa, sobrepondo-a aos demais componentes, massificando essa ideia no senso comum e, ao mesmo tempo, descolando os demais componentes da própria área a um espaço de menor prestígio.

A ementa do plano de estudos da TB apresentava:

Através do desenvolvimento de habilidades psicomotoras, ampliar o conhecimento do corpo, integrando-o de acordo com suas possibilidades individuais nos movimentos estáticos e dinâmicos cooperativamente, em jogos, exercícios e atividades visando à manutenção da saúde mental e física no espaço escolar e na comunidade.

Segundo Neira e Nunes (2009), a Educação Física escolar, compreendida no âmbito contemporâneo da abordagem cultural, não pode ficar refém do seu currículo hegemônico: esportes dominantes, abordagem psicomotora, saúde unicamente no contexto anatomofisiológico e jogos recreativos. Esse discurso, apresentado no plano de estudos da Escola B, também reforça a valorização de modelos curriculares do século passado e não os distingue contemporaneamente.

Os conhecimentos da área de linguagens da TB estavam compostos de modo bastante discreto quanto à perspectiva da cultura corporal do movimento na área de linguagens (BRASIL, 2006; DARIDO, [200-]). As aulas de Educação Física dessa turma pouco permitiram pensar nessas relações, pois estiveram reduzidas, na maior parte do tempo, à prática frágil do “rolar a bola”. Tal realidade se choca não apenas com o que estava previsto no plano de estudos da turma, mas também com a perspectiva da avaliação emancipatória do EMP.

Avaliar em modo conceitual foi um dos pontos mais problemáticos dessa abordagem avaliativa, o que também foi evidenciado em outros estudos (PONTES, 2015; SCHERER, 2014; VIANNA, 2015). As escolas ficaram proibidas, entre 2012 e 2016, de expressar o resultado da construção da

aprendizagem dos alunos por meio de notas. O Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012) defendia uma “avaliação emancipatória” na qual a expressão dos resultados era feita mediante três conceitos: Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA); Construção Parcial da Aprendizagem (CPA); e Construção Restrita da Aprendizagem (CRA). A avaliação, no Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012), tinha funções “diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa”. O coletivo dos professores, por área de conhecimento, em interface com a autoavaliação do aluno, e após a avaliação realizada pelos componentes curriculares, deveria estabelecer nos conselhos de classe, por consenso, um dos conceitos abaixo:

Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA) – expressa a construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos, desenvolvidos na formação geral – das áreas do conhecimento e na parte diversificada, relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída trimestralmente e ao final do ano letivo. [...] [Este conceito] sinaliza a aprovação e o avanço do aluno [...].

Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) – expressa construção parcial de conceitos necessários para a construção das aprendizagens [...], embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionadas no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída trimestralmente e ao final do ano letivo [...]. Durante os trimestres o aluno realiza estudos de recuperação por meio do PPDA (Plano Pedagógico Didático de Apoio). Ao final do 1º e 2º anos do curso: o aluno é aprovado para o ano seguinte com indicativo no PPDA; ao final do 3º ano do curso, o aluno é aprovado, considerando que a CPA não é impeditiva para que o aluno construa suas aprendizagens em outros tempos e espaços [...].

Construção Restrita da Aprendizagem (CRA) – expressa a construção restrita dos conceitos necessários para a construção das aprendizagens [...], embasados

na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionadas no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída trimestralmente e ao final do ano letivo [...]. Durante os trimestres: o aluno realiza estudos por meio do PPDA (Plano Pedagógico Didático de Apoio), cabendo ao Conselho de Classe analisar o seu desempenho [...]. No final do 1º e 2º anos do curso, como conceito final em uma área do conhecimento [...], o aluno avança para o ano seguinte com Progressão Parcial. Ao final do 3º ano do curso, como conceito final em uma área do conhecimento, o aluno poderá optar por realizar os Estudos Prolongados ou cursar o 3º ano do ensino médio. Ao final do 3º ano do curso, como conceito final restrito em mais de uma área de conhecimento, após os estudos de recuperação e exames finais, o aluno é reprovado. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19-21, grifos nossos)

Conforme Silveira e Pereira (2015), a avaliação por área do conhecimento impôs às escolas e aos responsáveis pela formação de professores uma série de questões. Lima e Grillo (2010) ponderaram sobre o tema dizendo que as notas e/ou conceitos são símbolos na educação e na avaliação, mas não devem ficar reduzidos unicamente às simbologias, pois é preciso muito cuidado na sua interpretação para não associá-las às práticas quantitativas. Na prática das turmas observadas, a ausência das funções diagnóstica, formativa e cumulativa da avaliação sugeriu maior valorização do caráter, histórico, de regulação.

Hoffmann (2003) pondera que a avaliação expressa por meio de conceitos e pareceres pode contribuir para integrar à avaliação princípios que nem sempre estiveram presentes no modelo educativo tradicional, que adotava a expressão da avaliação por números. Seria um movimento contra-hegemônico

[...] pela própria complexidade da tarefa avaliativa, [pois] o uso dos conceitos evita o estigma da precisão e arbitrariedade decorrente do uso abusivo das notas. (HOFFMANN, 2003, p. 67)

Mosna (2013, p. 223) salienta “que o ato avaliativo em essência não cabe em um número/nota”, como tradicionalmente foi e é, ainda, sua trajetória. Essa foi uma das tensões mais manifestadas na pesquisa, independentemente da escola ou da turma. Na Escola B, o vice-diretor e a discente entrevistados manifestaram-se da seguinte forma em relação ao tema:

Eu vejo isso como um processo bem complexo, e a gente tem que considerar inúmeros fatores em relação à questão de expressar o resultado do aluno por conceito ou por nota. O professor que começou lá em 2012, bem perdido em relação a como se utilizar do conceito do CSA, CPA ou CRA, porque a vida toda ele trabalhou com nota de 0 a 100, ele também estudou e foi avaliado assim também. Então, isto está enraizado em nós e é difícil conseguir separar totalmente sem desvincular do conceito de nota numérica e partir para a expressão por menção. Uma segunda coisa que o pessoal comenta e sinto na escola, que fica bastante difícil para o pessoal de casa, para os pais dos alunos entenderem como a avaliação por menção é expressa, o que aquelas sopas de letrinhas, como eu mesmo costumo dizer a eles, o que significa. Porque se tem um 7, 8 ou 4, ele (responsável) vai saber que o seu filho precisa melhorar. Meu filho tem um 5, ele está mais ou menos, ele está no caminho, meu filho tem um 8, ele está bem. Agora se estiver descrito construção satisfatória da aprendizagem, construção parcial da aprendizagem, ele irá querer outras informações, porque isso só não basta. (Entrevista com o vice-diretor da Escola B, Santa Cruz do Sul, 24/8/2016)

Eu não sei o que significa exatamente as palavras. É o CSA que tu passaste muito bem, CPA que tu ficaste na média e o CRA, que é péssimo. Eu sou bem sincera, não gosto de conceitos porque tu reprimes aquela pessoa que se esforça, sabe? Eu sei que eles fazem isso para deixar mais ou menos igual, regular todo mundo equilibrado, para não menosprezar um ou outro. Porque 60% para cima é CSA, então, tu tiraste, por exemplo, 6 de 10, aí a outra pessoa tirou 9, vocês vão ganhar o mesmo conceito. Eu acho isso pode reprimir a pessoa que tirou 6, como pode reprimir a pessoa que tirou 9. Porque eu vou dar um exemplo próprio: eu era muito estudiosa, eu comecei a não dar tanto valor para isto, pois eu não vou ser reconhecida mesmo. Aí eu vejo pelas minhas

colegas, essas que estão ali na Educação Física, que são pessoas muito perfeccionistas e gostam de tirar notas altas, se esforçando demais. Mas elas vão ganhar o mesmo reconhecimento que uma pessoa que passou “chutando”. Eu acho isso injusto. Essa é a minha opinião. (Entrevista com a discente da Escola B, Santa Cruz do Sul, 10/8/2016)

Essas percepções demonstram possíveis choques epistemológicos em trânsito entre educação e avaliação nessa escola. O contexto narrado e ensinado recai apoiado em uma avaliação mercadológica e quantitativa baseada na concepção do mérito ser apenas individual, o que condiz com privilegiar e destacar os primeiros, independentemente dos percursos desiguais transcorridos. A avaliação, nesse sentido, é tão violenta que, mesmo havendo algum nível de consciência por parte do supervisor escolar e do PPP da Escola B, a prática fica distante da teoria.

Como já delineado, a avaliação emancipatória do EMP buscava romper com esse modelo de visão avaliativa. Porém, os contextos das escolas públicas são conectados à vida social competitiva. Nesse imbróglgio, Fonseca (2016) sinaliza certa tensão entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação,³ que deveriam, segundo ela, envolver novas formas dialéticas de mediar o ensinar e o apreender em sua totalidade.

As críticas quanto às expressões dos resultados da avaliação emancipatória do EMP foram manifestadas, da mesma forma, na Escola A. A rigor, a instituição escolar reflete suas concepções e seus pensamentos e também os de sua comunidade.

Avaliar por estes três conceitos, hoje, que o governo determinou em todos os regimentos, não tem como mensurar, por mais que as teorias falem. Mas o que é uma construção satisfatória da aprendizagem? O que é uma construção parcial e restrita? Eu tenho que partir de algum critério, então que critérios de avaliação eu uso para isto? E o professor, o que acaba fazendo? Acaba quantificando e codifica, porque ele não tem como compreender. Como é que tu vais sistematizar e apresentar para algum aluno que o seu conceito é satisfatório? Tu partes de algum princípio e esse princípio pode ser o quê? A resposta que ela dá, o nível daquela resposta dissertativa, números de acertos de questões

3 Para maior profundidade conceitual sobre a temática entre conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação, sugere-se a leitura de Boaventura de Souza Santos: *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

objetivas? [...] Dentro da realidade da rede pública estadual eu não conheço nenhuma escola que conseguiu uma receita para desenvolver e aplicar com transparência essas menções. Na realidade, todas as escolas quantificam. (Entrevista com o supervisor escolar da Escola A, Santa Cruz do Sul, 11/8/2016)

Não gosto nem um pouco dos conceitos. Vamos supor que sou uma aluna que tira nota 9 e tem um que tira nota 6. Vão ter o mesmo conceito. Normalmente, fora da escola, todo mundo é avaliado por nota, todo mundo é cotado por uma nota, e tudo gira em torno da nota. [...] Eu tive que explicar à minha mãe, porque ela também não sabia e também não gostou. (Entrevista com a discente da Escola A, Santa Cruz do Sul, 24/8/2016)

Novamente, um dos aspectos destacados no campo empírico foi o quanto o modelo avaliativo baseado em critérios qualitativos sobrepostos aos quantitativos do EMP provocou incertezas e queixas. A própria ideia de educação emancipatória estaria aquém de uma metamorfose nas esferas escolares, devido às inúmeras barreiras da lógica da funcionalidade na sociedade e nas escolas de hoje. O próprio supervisor escolar refletiu:

[...] então, eu fico pensando: para que fantasiar e criar uma ideia de avaliação como emancipatória se na realidade ela não é emancipatória? (Entrevista com o supervisor escolar da Escola A, Santa Cruz do Sul, 11/8/2016)

Nesse contexto, também cabe demonstrar outras influências e amarras sobre a avaliação interna.

A pesquisa de campo também permitiu perceber que as avaliações externas influenciam direta e diferentemente as avaliações internas das escolas. A autonomia das escolas é relativa em relação a esse aspecto, pois não fica imune a essas pressões externas. Um ponto de entrave em relação a expressar os resultados por meio de conceitos ocorreu na perspectiva do entrelaçamento entre educação e sociedade e vice-versa. Nesse caso, os conceitos não foram entendidos por toda a comunidade escolar, pois, para muitos, ao avaliar por meio de conceitos, a escola estaria em contradição

ao próprio MEC, que avalia as escolas e os estudantes por nota. Isso também foi um ponto percebido na Escola B e de demais sujeitos, ou seja, quanto à dissociação entre avaliação conceitual, realizada internamente nas escolas da rede do EMP, e as avaliações do meio externo, prescritas pelo MEC e expressas por números. O vice-diretor da Escola B ressaltou a lógica da avaliação externa por meio da seguinte percepção:

A gente tem uma estrutura a nível nacional, que a escola está sendo cobrada externamente não desta forma conceitual. Então, existe um descompasso entre uma coisa e outra. As avaliações externas, como a Provinha Brasil, o Enem, também teriam que adotar um formato assim. Só que, daqui a pouco, os institutos de pesquisas, os órgãos governamentais estão trabalhando com o objetivo de captar índices, captar dados, e isto não se consegue com conceito ou menção. Isto só se consegue com números. (Entrevista, Santa Cruz do Sul, 24/8/2016)

O supervisor da Escola A reafirmou a mesma projeção narrada pelo sujeito da Escola B, como justificativa para continuar com a ideia de uma educação e avaliação regulatória na instituição:

[...] a tendência de avaliação é mais regulatória, que aponta alguns 'caminhos' e, a partir disso, faz com que a escola tenha algum número ou nota. [...] E é nesse sentido que estamos seguindo a lógica da avaliação externa do trabalho dos professores [...]. (Entrevista, Santa Cruz do Sul, 11/8/2016)

Essa menção anterior vem reforçar o fato de que a Escola A utilizava a avaliação como instrumento regulatório. A avaliação regulatória presenciada e concretizada nessa escola fez alguns discentes da TA narrarem e corroborarem essa apreensão conflituosa:

[...] muitos [professores] fazem a avaliação não para nos ajudar; por exemplo: quando eu contenho uma dúvida, não ajudam. (Anotações do Diário de campo, Santa Cruz do Sul, 6/7/2016)

Nessa reflexão, uma estudante supôs que a avaliação deveria visar a auxiliar o aluno quanto ao fato de evidenciar

se aprendeu ou não o conhecimento. Segundo ela, “*porque, muitas vezes, os professores só se atentam se ele rodou ou vai rodar, mas às vezes tem gente que tem dificuldade naquilo, mas está tentando aprender*”. Para essa aluna, “*a avaliação não é uma coisa para provar aos professores, é para nós mesmos (alunos), se a gente está entendendo*” (Entrevista com a discente da Escola A, Santa Cruz do Sul, 24/8/2016).

No componente da Educação Física da Escola A, o professor realizou o processo da avaliação por meio da equivalência entre numerais e conceitos, da instrução regulatória que recebeu:

[...] se fosse nota é tal conceito, até aqui é uma coisa, daqui para lá é outra. Eu não vou lembrar dos ‘quebradinhos’, mas até 5,5 ou 6,0 o aluno estaria reprovado, e dali para cima aprovado. (Entrevista, Santa Cruz do Sul, 5/8/2016)

Vale lembrar que, sobre esse aspecto, Luckesi (2011) critica a utilização recorrente de tabelas de conversão de notas para conceitos, mencionando isso como uma forma errônea de equivalência no trabalho docente.

Ainda sobre a relação das expressões dos resultados por meio de conceitos na Escola A, outro momento inquietante ocorreu durante uma aula interativa com a TA (Diário de campo). Alguns discentes da classe afirmaram que a instituição fazia uma avaliação considerando apenas os conceitos CSA ou CRA, ou seja, aprovado ou reprovado, ausentando internamente do processo o conceito intermediário de CPA, ou seja, “é 8 ou 80”, como referiu um estudante (Diário de campo).

O aluno, para ser aprovado de acordo com o Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012), não poderia obter CRA em dois componentes de diferentes áreas do conhecimento, por isso, os docentes e discentes deveriam conhecer as respectivas áreas do conhecimento e as disciplinas que as compõem. Caso o discente alcançasse CRA em dois componentes da mesma área de conhecimento, não sendo no último ano do EMP, o aluno teria de realizar a progressão parcial dos dois componentes curriculares, concomitantemente, no próximo ano letivo, sendo considerado aprovado, segundo o Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

De acordo com o docente da Escola A, o conceito CPA deu margem para muita “*confusão*” entre os colegas professores, especialmente no âmbito das recuperações. Com isso, a ideia foi adotar internamente outra circunstância para ficar mais “*tranquilo*” o trabalho dos professores (Entrevista, Santa Cruz do Sul, 8/8/2016). Conforme a justificativa do supervisor escolar, o conceito CPA teria o sentido de uma espécie de “*bengala*”, que teria como principal função garantir ao aluno a possibilidade de ser aprovado e passar para o ano seguinte com progressão parcial.

Na realidade, a questão do parcial foi uma dúvida muito grande do professor. No nosso regimento continuam existindo três conceitos, só que com o consenso dos professores se criou o meio termo, no sentido de você ter a construção restrita à construção satisfatória. E aquele meio termo que seria parcial, o professor vai avaliar exatamente aquelas questões que fogem do controle, que é a questão da relação professor-aluno, da pontualidade de entregas de tarefas, e aí o professor, nos juízos de fundamentos dele, vai para um CSA ou CRA. Uma bengala que garanta ao aluno a progressão parcial, porque lá no regimento diz que se ele ficar em progressão parcial teria o direito à progressão. Então, não é ilegal o que estamos fazendo, é uma interpretação do regimento à luz desta realidade escolar, e aí este intervalo entre o restrito e o satisfatório a gente convencionou nos momentos dos conselhos de classes, o professor avança para o conceito superior ou retrocede, dependendo dessas variáveis que estão em sala de aula. Questões formativas que são levadas em consideração. (Entrevista com o supervisor escolar da Escola A, Santa Cruz do Sul, 11/8/2016)

No entendimento de Pontes (2015), a insuficiência de avaliar em modo conceitual na Educação Física seria justificada pelo motivo da rápida inserção dessa política do EMP ao chegar às escolas. Na Escola B, os critérios associados aos instrumentos da assiduidade e da participação na avaliação adotados pelo professor foram bem simples, até chegar às expressões conceituais. Segundo o docente, “*quem não vem na aula é CRA. Quem não vem e não tem nenhum atestado é também CRA. Que vem é CSA. O CPA é o aluno que vem e não se dispõe a fazer nada, daí é CPA*”. Apreende-se que esses critérios tomados na

prática não condiziam com o que a avaliação emancipatória do EMP objetivava: a melhoria da aprendizagem e a avaliação correlacionada com o planejamento docente. Nesse ponto, o próprio professor narrou que não planejava as aulas relacionando-as ao ato avaliativo.

OS CONSELHOS DE CLASSES DA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO EMP: A EDUCAÇÃO FÍSICA INVISÍVEL E SEM VOZ

O Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012) visou a determinar que o espaço e o momento dos conselhos de classe se tornassem, de fato, significativos durante o processo. Seria na realização dos conselhos de classe que os docentes de cada componente curricular, da respectiva área de conhecimento a que pertencessem, chegariam a um único conceito geral da área. Os conselhos de classe não teriam apenas um único formato ou modelo a ser realizado, podendo permitir um contexto mais amplo aos professores, como a reflexão e a análise sobre as procedências dos caminhos, em que se articularia, em conjunto, a etapa da avaliação por área de conhecimento e dos componentes curriculares. Essa concepção poderia ser uma alternativa para desburocratizá-lo, pois, muitas vezes, na história da educação e da avaliação, o Conselho de Classe foi, e é ainda, um momento estagnado nas escolas (HOFFMANN, 2014a; ROMÃO, 2011; SANT'ANNA, 2014). Assim, destaca Hoffmann (2014a, 2014b), o Conselho serve para desfragmentar os conhecimentos dos componentes curriculares, em sentido interdisciplinar, e para não deixar os docentes pensarem sobre (im)possibilidades de aprendizagens do aluno, ao tratarem das suas epistemologias e didáticas.

Em nossa pesquisa, cada escola evidenciou um formato interno diferente em relação à organização e à realização da avaliação prevista no EMP. Em relação aos conselhos de classe observados, os professores de Educação Física estiveram ausentes por motivos distintos. Os conselhos evidenciaram a dificuldade de os docentes de cada área de conhecimento chegarem a consensos quanto a determinar um conceito final por áreas de conhecimento (Diário de campo).

A funcionalidade do Conselho de Classe da Escola A, de forma tradicional, reforçava o conhecimento-regulação. O momento observado iniciou com o docente-regente da TA lendo algumas opiniões de respostas a questões que lhes foram entregues pela orientação educacional e pelo supervisor escolar. Os alunos construíram as respostas a partir das questões elaboradas pela equipe diretiva. As perguntas foram respondidas pela turma antes do Conselho e buscaram a seguinte direção: O que está bom? O que pode melhorar? O que está péssimo? Enquanto o regente-docente da TA lia todas as respostas aos professores participantes (os alunos não participavam do Conselho), o supervisor escolar fazia suas anotações, registrando formalmente. Essa foi a única forma de participação dos discentes naquele momento e espaço (Diário de campo). Por esse motivo, afirmamos, anteriormente, que, nessa escola, esteve menos evidente a realização dos dois momentos de avaliação previstos no currículo (por área e por componente).

No mesmo documento, houve algumas críticas dos estudantes em relação a determinados professores, referente a possíveis maneiras regulatórias que alguns docentes estariam adotando ou por estarem desrespeitando os alunos. Sobre esse aspecto, o docente regente justificou, a partir das condições do trabalhador docente:

[...] os docentes já chegam na sala de aula estressados, cansados e são recebidos muitas vezes de forma ridicularizada. Então, nesse caso, os alunos devem ter uma noção mais ampla sobre a sua conduta organizativa e as condições do trabalho docente. (Diário de campo)

De fato, como vimos anteriormente, alguns fatores ligados às estruturas e condições de trabalho precarizadas também devem ser considerados em relação aos obstáculos encontrados por esses trabalhadores para realização de uma avaliação emancipatória. Assim, no atual momento, em 2016, turmas cheias devido ao fechamento de salas de aula e escolas, além do atraso e parcelamento de salários, foram fatores que afetaram o cotidiano dos profissionais da educação pública estadual no Rio Grande do Sul.

A dinâmica geral do Conselho de Classe da TA funcionou com o seguinte formato: cada aluno era chamado oralmente pelo supervisor escolar, em ordem alfabética, pela lista do caderno de chamadas. O supervisor escolar mencionava o nome do discente e perguntava ao grupo se o estudante estaria com dois dos três conceitos, ausentando o conceito intermediário que seria obrigatório no EMP: CPA (na Escola A também não houve participação dos alunos nesse momento). Cada docente respondia sem reflexões e, rapidamente, um dos dois conceitos, CSA ou CRA, era atribuído. Em seguida, o supervisor escolar solicitava que cada docente citasse números que se relacionavam às menções ou orientações para pareceres que cada aluno receberia. Quanto a essa última parte, percebemos que uma tabela de equivalência entre notas e conceitos foi criada internamente pela própria instituição. Da mesma forma, também havia modelos de pareceres padronizados, muitos dos quais carregavam exemplos de deveres a serem seguidos por todos.

O boletim dos alunos deveria expressar, além de um conceito por área, um parecer descritivo também por área. O uso dos pareceres descritivos por área do conhecimento era, também, uma exigência da avaliação do EMP. Os pareceres padronizados e utilizados internamente pelos professores para os discentes vão na contracorrente de uma educação humanística. Em primeiro lugar porque não foram resultados da participação dos alunos, que seriam os principais sujeitos nesse processo. Da mesma forma, pode-se compreender a ideia de regular os indivíduos por meio da padronização e também das terminologias utilizadas para cada um dos estudantes, em sentido de competição e de um único ideal de aluno. Os adjetivos esforçado ou não esforçado, disciplinado ou indisciplinado, responsável ou irresponsável, conversador ou obediente, associados à ideia de avaliação no âmbito tradicional, punitivo, regulatório, comportamentalista, também caracterizaram as falas dos docentes durante o Conselho. Cabe lembrar que, conforme registrou Sant'Anna (2014), o Conselho de Classe também serve para reorientar concretamente o estudante, não o etiquetando. A autora salienta que um parecer descritivo e não padronizado a ser entregue aos

familiares e/ou responsáveis seria importante para facilitar o processo, diferente dessa lógica da Escola A. A análise dessa prática nessa escola indicou haver uma distância muito grande da perspectiva de uma avaliação emancipatória. Na prática, os pareceres privilegiam questões atitudinais, não apontam problemas de aprendizagem no sentido de indicar caminhos, rotulam, classificam e se assemelham, a exemplo do que observou Hoffmann (2012, p. 118) quando se referiu “às antigas fichas de comportamento, tradicionalmente preenchidas com cruzinhas ou outros códigos em muitas de nossas escolas”.

O modelo do Conselho de Classe adotado e realizado pela Escola A ocorreu com todas as áreas de conhecimento, de forma conjunta. Não havia nenhum consenso quando algum discente apresentava um conceito diferente, independentemente do componente ou área de conhecimento. A regra geral utilizada era: para o menor conceito/resultado atribuía-se determinada menção. Esse modo procedimental foi igualmente na contramão da proposta prescrita no EMP.

Outro ponto que mereceu destaque ao observarmos o andamento do Conselho de Classe da Escola A foi a forma como a heterogeneidade da TA foi tratada nesse espaço. De maneira geral, os “alunos CSA” eram estudantes que se destacavam com os seus bons rendimentos e demonstravam boas atitudes. Os alunos que não alcançavam CSA (no caso dessa instituição eram todos os demais) e ficavam com CRA foram considerados “*medianos*” (Entrevista com o supervisor escolar da Escola A, Santa Cruz do Sul, 11/8/2016). Mas o que seriam alunos medianos e não medianos citados oralmente pelo supervisor escolar nesse caso? Na lógica apoiada por grande parte do grupo de docentes, os bons seriam aqueles que se aproximavam das “melhores notas”, seja nas avaliações internas ou nas externas, como no Enem, por exemplo. Na realidade, a avaliação, nesse caso, era vista como um fim, requerendo a formatação das turmas de modo a ficarem homogêneas para projetar resultados similares, não se respeitando as diferenças e as individualidades.

Quanto à observação do Conselho de Classe ocorrido na Escola B, enfatizou-se outro olhar sobre essa etapa da avaliação

emancipatória do EMP. Em um primeiro momento, todos os professores do EMP, incluindo o professor de Educação Física, estavam reunidos em uma única sala de aula, independentemente da área de conhecimento, para informações e recados gerais da equipe pedagógica sobre a função daquele determinado momento. Em seguida, houve explicações da equipe diretiva de que cada área de conhecimento teria um coordenador para mediar o Conselho de Classe, e esse seria encarregado de anotar e organizar todos os conceitos em um documento recebido das mãos da supervisora escolar. Ao término do Conselho, o mesmo professor/coordenador foi o responsável pela entrega da coleta dos conceitos das áreas de conhecimento à equipe diretiva (Diário de campo).

No segundo momento do Conselho da TB, cada área de conhecimento deslocou-se para alguma sala de aula, respectiva aos seus componentes curriculares, separando-se das demais. Nessa etapa, a equipe pedagógica também se ausentou, deixando cada grupo de professores trabalhar em conjunto com seus colegas de área (Diário de campo). Esse ponto apresenta uma contradição na própria fundamentação metodológica da avaliação emancipatória prevista no Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012). O mesmo documento, assim como os PPPs institucionais, previa que uma das funções do supervisor escolar seria a de acompanhar os conselhos de classe. Mas de que modo uma mesma pessoa poderia fazer esse acompanhamento se o mesmo documento orientava que o Conselho de Classe deveria estar organizado por áreas de conhecimento? Isso só seria possível se fossem realizados em horários e dias distintos, fato esse inoportuno pelo modo com que as condições dos trabalhadores estavam e estão postas na educação pública.

Da mesma forma, percebemos que o professor de Educação Física da TB também se ausentou da sala da área de linguagens no segundo momento do Conselho. Paralelamente ao Conselho de Classe, aconteciam alguns jogos entre alunos, e o professor estava com a função da arbitragem do evento organizado pelos próprios discentes. Desse modo, no momento do consenso e da atribuição dos conceitos da área,

não houve participação do professor de Educação Física. A voz da Educação Física esteve silenciada e invisível no Conselho de Classe.

Na próxima etapa da organização do trabalho no Conselho de Classe, o professor designado como coordenador e com o documento/modelo em mãos mediava o Conselho. Antes do início, o professor/coordenador fez a chamada de cada um dos componentes curriculares e dos professores de cada disciplina e o fato percebido foi a ausência do professor de Educação Física, como se sua presença não tivesse a mesma relevância dos demais. Após a chamada do mediador, este mencionou o nome de um aluno por vez, em ordem alfabética, seguindo o modelo recebido pela supervisora. Nesse caminho, cada docente teve a oportunidade de relatar um dos três conceitos da avaliação do EMP, conforme o componente e o aluno (Diário de campo). De certa forma, essa ausência da Educação Física pode ser reveladora de diferentes questões ligadas às percepções dos docentes quanto a esse componente curricular na escola, algumas das quais estão vinculadas à carência de identidade e falta de legitimidade.

O quarto momento do Conselho constituiu-se na atribuição de um único conceito final para cada estudante, na área do conhecimento. Percebemos que, nessa fase, cada docente citava rapidamente sua menção, devido ao curto tempo e ao número de turmas e alunos que o grupo tinha para dar conta. Novamente, o contexto das condições do trabalho influenciou o seguimento das exigências da avaliação emancipatória do EMP.

Às vezes, o conceito final ficava definido conforme a solicitação de um único docente de um componente curricular específico. Em outros casos, utilizava-se uma concepção somativa, por exemplo, conforme uma professora narrou: “o aluno deve ficar com o CPA, pois o atingiu em três disciplinas” (Diário de campo). Entretanto, tal regra não se aplicou a todos e a supervisora escolar confirmou que a indicação da equipe pedagógica foi evitar trabalhar a ideia de avaliação somativa, seguindo a intenção de aproximação com o regimento. De modo geral, não houve construção coletiva entre os componentes até chegarem a um consenso claro do

conceito final, devido, principalmente, aos encargos dos trabalhadores. Após o conceito final, o coordenador passou ao seguinte discente da lista até preencher a TB como um todo.

Apesar da organização e da funcionalidade do Conselho para o preenchimento dos resultados finais, o professor/coordenador da área de linguagens queixou-se quanto a não praticidade do método, especialmente por estar escrevendo à mão. Para isso, iria sugerir à supervisora escolar que, das próximas vezes, o documento fosse digitado diretamente em um computador. O coordenador do Conselho relatou que desenvolveu um *software* para inserir os conceitos, no qual, automaticamente, já resultariam os pareceres descritivos, e isso, segundo ele, aparentava ser uma alternativa bem viável às condições de trabalho no momento da avaliação emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a avaliação emancipatória imposta pela reestruturação do EMP gerou diferentes tensões entre os sujeitos de ambas as escolas e turmas observadas. As inúmeras lacunas demonstradas estão correlacionadas com a historicidade, a totalidade e as contradições que envolvem as diferentes concepções de educação, resultando em um jogo desigual entre regulação *versus* emancipação. Nesse contexto, a educação, a escola e a avaliação estiveram voltadas mais aos interesses mercadológicos do que aos pedagógicos. Na prática observada, nem todos os jovens tiveram as mesmas oportunidades, apesar de “constitucionalmente” conterem os “mesmos” direitos.

A “avaliação emancipatória”, denominação dada ao processo avaliativo prescrito no Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012) e na proposta da Seduc do Rio Grande do Sul, na prática foi constituída de forma distante e “adaptada” nas duas escolas em relação ao que foi previsto nesses documentos-base. De modo geral, cada escola apresentou alguns problemas e possibilidades (des)favoráveis quanto à prática de uma avaliação emancipatória no EMP. Dentre essas, citamos algumas que se assemelharam e outras que se diferenciaram entre as instituições.

Os professores de Educação Física e os discentes, caso tivessem uma noção clara do significado da avaliação emancipatória do EMP e buscassem mobilizar coletivamente esse processo como pedagógico e contínuo, poderiam ter mais chances de obter resultados mais qualitativos. Essa seria uma das etapas para demonstrar um processo contra-hegemônico ao sistema que oprime as escolas públicas, vindo a resistir e se autotransformar na direção de uma essência avaliativa e educativamente humanística. No entanto, não queremos dizer que a não realização de uma avaliação emancipatória tenha sido responsabilidade única ou exclusiva dos docentes. É pertinente afirmar que fatores ligados às características de precarização do trabalho docente tiveram peso igualmente relevante. Em especial, faltaram investimentos por parte do poder público em relação à infraestrutura e à formação continuada para implantação dessa proposta política. Além disso, a escola, enquanto instituição, reflete e reverbera características de uma sociedade e de um sistema que não estimulam a emancipação humana.

Segundo Pontes (2015), o fato de a avaliação emancipatória ter sido decorrente de uma política educacional de governo inserida, às pressas, nas diferentes escolas acarretou resultados negativos no âmbito de sua compreensão e de sua praticidade. Isso se evidenciou como obstáculo, pois as instituições e os sujeitos não tiveram as condições necessárias para avançar em relação à formação omnilateral, uma das principais propostas do EMP. Isso também demonstrou uma lacuna compreensiva que influenciou a aplicabilidade da educação emancipatória.

Compartilhamos do pensamento de Barbosa (2014) quando salienta que em qualquer abordagem de avaliação mal compreendida, ou que não possibilite oportunidade real de apreendê-la, os principais prejudicados são justamente aqueles que mais deveriam estar no centro do processo educativo, ou seja, os estudantes. Da mesma forma, assim como a incompreensão da avaliação colabora para a opressão dos sujeitos das escolas públicas, são esses sujeitos, justamente, os que mais necessitariam vivenciar outro conceito de educação. Como demonstramos, distintas tensões e

contradições ocorreram nas práticas avaliativas, e também ficou evidente a presença de elementos que as influenciaram no sentido da manutenção da regulação e não da participação e da emancipação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aline Aparecida Martini. *A reforma educacional do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3673>>. Acesso em: 15 out. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARAUJO, Ione dos Santos Canabarro. *Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso*. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/6779>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BARBOSA, Claudio Luís de Alvarenga. *Educação física e didática: um diálogo possível*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969*. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, DF: Presidência da República, 1969.

BRASIL. *Lei n. 10.793, de 1 de dezembro de 2003*. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o ensino médio*. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física. In: BRASIL. Ministério da Educação. *PCN + ensino médio. Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, [200-]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

FONSECA, Denise Grosso da. Educação física no ensino médio: propostas curriculares, prática pedagógica e avaliação. In: BINS, Gabriela Nobre Rodrigo Alberto Lopes; DIEHL, Vera Regina Oliveira (Org.). *Educação física na escola: entre demandas curriculares e experiências artesanais*. Porto Alegre: UFRGS/Esefid, 2016. p. 145-170.

GONZAGA, Jorge Luiz Ayres et al. A prática pedagógica na educação politécnica. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). *O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2014. p. 93-114.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. Referencial curricular de educação física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Seduc/DP, 2009. p. 113-181.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtiva*. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo contrário em avaliação*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

LIMA, Valdez Marina do Rosário; GRILLO, Marlene Corroero. Questões sobre avaliação da aprendizagem: a voz dos professores. In: GRILLO, Marlene Corroero et al. *Por que falar ainda em avaliação?* Porto Alegre: EdUPUCRS, 2010. p. 23-34.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do ensino médio. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2013. p. 219-240.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

PONTES, Maicon Felipe Pereira. *O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do ensino médio politécnico: um estudo em escolas na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul*. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/140159>>. Acesso em: maio 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio – 2012-2014*. Porto Alegre: Seduc, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_II.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico*. Parecer CEED n. 310/2012. Porto Alegre: Seduc, 2012. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf>. Acesso em: dez. 2015.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHERER, Susana Schneid. *A implantação da proposta pedagógica de ensino médio politécnico e integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul*. 2014. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SILVA, João Luís Coletto da. *A avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico: um estudo de caso sobre abordagens da educação física escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2017.

SILVEIRA, Éder da Silva; PEREIRA, Marcos Villela. Apontamentos sobre necessidades e desafios da formação de professores no ensino médio politécnico do Rio Grande do Sul. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL. 22., 3 a 7 novembro 2014. Porto Alegre. *Anais...* Florianópolis: UFSC/Prodegesp, 2017. p. 12-25. Acesso ao Manuscrito.

SILVEIRA, Éder da Silva; PEREIRA, Marcos Villela. O ensino médio politécnico gaúcho: vozes dissonantes sobre a avaliação conceitual e os índices de aprovação/reprovação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: EdUPUCPR, 2015. p. 23426-23438.

STAKE, Robert. *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 23 reimp. São Paulo: Atlas, 2015.

VIANNA, Rafael Brito. *Educação politécnica: as experiências docentes e a reestruturação do ensino médio em duas escolas de Santa Cruz do Sul*. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/755>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

Recebido em: 07 SETEMBRO 2017

Aprovado para publicação em: 26 MARÇO 2018



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

**JULIANA CORRÊA MOREIRA^I
CLEONICE MARIA TOMAZZETTI^{II}**

RESUMO

Este artigo trata dos resultados a que se chegou na pesquisa de mestrado, desenvolvida por meio de uma investigação-ação educacional (IAE) com o grupo de professoras de uma instituição pública de educação infantil da rede municipal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Focalizou a avaliação na educação infantil buscando compreender sua relação com a qualidade das práticas pedagógicas das professoras que atuam junto às crianças menores de 3 anos. O estudo investigou as práticas avaliativas que se realizam naquele contexto, tendo em vista a qualificação das práticas pedagógicas a partir do processo reflexivo gerado nas professoras. Os resultados indicam que esse é um processo em desenvolvimento no contexto pesquisado, além de evidenciarem a potencialidade da avaliação para a formação contínua dos professores e, conseqüentemente, a qualificação dos contextos educativos para a infância.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • INVESTIGAÇÃO-AÇÃO • FORMAÇÃO CONTÍNUA • EDUCAÇÃO INFANTIL.

^I Rede Pública Municipal de Santa Maria; Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos sobre a Educação Infantil (GIECEI), Santa Maria-RS, Brasil; jcmoreira76@bol.com.br

^{II} Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos sobre a Educação Infantil (GIECEI), Santa Maria-RS, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-1976-4604>; netcleo@gmail.com

EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES

RESUMEN

Este artículo trata de los resultados que se obtuvieron en una investigación de maestría, desarrollada por medio de una Investigación-Acción Educativa (IAE) con el grupo de maestras de una institución pública de educación infantil de la red municipal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Se enfocó la evaluación en la educación infantil tratando de comprender su relación con la calidad de las prácticas pedagógicas de las docentes que actúan con niños menores de 3 años. El estudio investigó las prácticas evaluativas que se realizan en aquel contexto teniendo en cuenta la cualificación de las prácticas pedagógicas a partir del proceso reflexivo generado en las maestras. Los resultados indican que éste es un proceso en desarrollo en el contexto investigado, además de evidenciar la potencialidad de la evaluación para la formación continuada de los profesores y, por consiguiente, para la cualificación de los contextos educativos para la infancia.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • INVESTIGACIÓN-ACCIÓN • FORMACIÓN CONTINUADA • EDUCACIÓN INFANTIL.

EVALUATION IN PRESCHOOL AND ONGOING TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This article presents results that were gathered during a Master's study developed using an Educational Investigative-Action (EIA) method with a group of teachers from a public institution of preschool education in the municipal school system of Santa Maria, Rio Grande do Sul. The focus of the study was the evaluation used in preschool, in order to understand its relation to the quality of the pedagogical practices of teachers who work with children less than 3 years old. In addition, the present study investigated the evaluation practices performed in that context, bearing in mind the qualification of the pedagogic practices based on reflective process generated in the teachers. The results indicate that this is a process under development in the studied context. Furthermore, the potential of evaluation for ongoing teacher training is made evident and, consequently, for the qualification of childhood educational contexts.

KEYWORDS EDUCATIONAL EVALUATION • INVESTIGATIVE ACTION • ONGOING TRAINING • PRESCHOOL EDUCATION.

INTRODUÇÃO

Há um certo tempo, a educação infantil tem estado na pauta das discussões nos cenários político e acadêmico, constituindo-se como um potente campo de pesquisas. Estudos concernentes a essa etapa educativa buscam compreender a articulação entre as políticas públicas, as práticas pedagógicas e a qualificação dos contextos de educação infantil destinados ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

Dentre as inúmeras temáticas que envolvem a educação infantil, emerge a questão da avaliação como assunto polêmico no campo educacional. A disputa de ideias e finalidades que permeiam esse conceito torna desafiador o seu estudo e a sua própria definição, e torna-o ainda mais complexo quando voltamos o nosso olhar para a primeira etapa da educação básica, dada a sua especificidade.

No âmbito deste estudo, a avaliação é compreendida como um processo de acompanhamento e reorientação permanente das práticas pedagógicas, o qual envolve múltiplos procedimentos didáticos que se estendem no tempo e em vários espaços escolares (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2012).

Concordando com essas indicações conceituais, defendemos a ideia de que a avaliação se traduz em um ato intencional que envolve movimento, reflexão e transformação.

No que se refere à educação infantil, é consenso de teóricos e pesquisadores que a avaliação é contextual, baseada em múltiplos registros das vivências de adultos e crianças no dia a dia das instituições, retratando o percurso de aprendizagem do grupo e, ao mesmo tempo, a história individual de cada criança, e de competência das professoras (BRASIL, 2009; BRASIL, 2012; BARBOSA, 2009; HOFFMANN, 2012; DIDONET, 2014). Nessa etapa educativa, a avaliação deve estar mais relacionada ao contexto de atendimento educacional e pedagógico e a como esse contexto estimula e promove as aprendizagens infantis do que ao desempenho da criança em si (MORO, 2012).

Nessa mesma direção, os encaminhamentos constantes nos documentos e orientações legais que norteiam o trabalho a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil brasileiras (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009) descrevem a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens das crianças e do trabalho pedagógico que precisa ocorrer por meio da observação, do registro e posterior reflexão docente sobre o material produzido acerca das manifestações infantis nas múltiplas interações que as crianças estabelecem no ambiente escolar.

Apesar desse acervo teórico e legal, ainda hoje se percebe um abismo muito grande entre o que vem sendo pesquisado, o que está proposto na legislação e as práticas cotidianas observadas nas instituições de atendimento à infância. Isso ocorre porque, muitas vezes, os professores desconhecem o conteúdo dos documentos legais que deveriam nortear o seu trabalho com as crianças, além de estarem distantes dos contextos de pesquisa e, quando participam, não são protagonistas em pesquisas educacionais, o que resulta em um afastamento do que vem sendo produzido nas pesquisas em/sobre educação infantil – entre elas, as que versam sobre avaliação.

Essa condição, muitas vezes, leva a práticas equivocadas de avaliação, seguindo orientações e modelos utilizados

1 Para fins deste estudo, quando nos referimos a “bebês e crianças bem pequenas”, estamos dando ênfase para o segmento creche (crianças de 0 a 3 anos), destacando as especificidades requeridas para essa faixa etária, corroborando com o definido por Barbosa (2009).

em outras etapas da educação básica e desconsiderando as peculiaridades que envolvem o trabalho pedagógico na educação infantil, sobretudo quando nos referimos aos bebês e às crianças bem pequenas.¹ Diante do exposto, aprofundar as reflexões acerca da temática da avaliação impõe sua importância dentro das práticas pedagógicas, pois, a nosso ver, tem forte relação com a construção do currículo para a pequena infância, que deve se dar a partir da escuta dos interesses e das necessidades das crianças, sendo esse um dos fatores determinantes para a qualificação dos contextos educativos.

Assim, este artigo trata dos resultados a que chegamos com a pesquisa de mestrado, a qual focalizou a avaliação na educação infantil, buscando compreender sua relação com a qualidade das práticas pedagógicas das professoras que atuam junto às crianças menores de três anos.

PESQUISANDO COM PROFESSORAS: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E FORMAÇÃO EM CONTEXTO

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma investigação-ação educacional (IAE) com o grupo de professoras de uma instituição pública de educação infantil, denominada Escola Municipal de Educação Infantil (Emei). A intenção do estudo foi investigar as práticas avaliativas que se realizavam naquele contexto, tendo em vista a qualificação das práticas pedagógicas a partir do processo reflexivo gerado nas professoras. A definição do lócus de pesquisa se deu em função de essa instituição ser também espaço de trabalho de uma das pesquisadoras – professora da instituição da pesquisa, elemento interessado e mobilizador do estudo –, fato que possibilitou a inserção no campo de pesquisa e que contribuiu para a definição do método e das técnicas metodológicas.

A opção pela IAE justifica-se por acreditarmos em seu potencial para as necessárias transformações nos contextos educativos. Trata-se de uma modalidade de pesquisa em educação que difere das práticas tradicionais, pois analisa as ações humanas e práticas sociais vivenciadas por professores em seu fazer pedagógico, constituindo-se em uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de um determinado

problema do dia a dia, cujo estudo e compreensão orientam para a qualificação das práticas, gerando um movimento de mudança (ELLIOTT, 2000).

Nessa perspectiva, o objeto da pesquisa ora apresentada foi também assumido pela equipe gestora como ação central dos encontros formativos da Emei,² transformando-se, após seu início, em programa de formação continuada em contexto, para todas as professoras da instituição, ao longo do ano de 2014 e 2015. Programa formativo e objeto da pesquisa estavam, assim, orientados pela inquirição das práticas avaliativas que surgiam e se sustentavam nas práticas pedagógicas, as quais também as justificavam.

Coadunadas com esse entendimento e em defesa da ideia de que as mudanças nas práticas e as reformas curriculares, quando ocorrem, são motivadas pelas recomendações de estudos que remetem a situações semelhantes, em condições que aproximam as realidades (PINAZZA, 2014), apresentamos o que Stenhouse (1998, p. 11) designa como investigação educativa, a qual “implica indagação sistemática e autocrítica”, em uma prática situada, que necessariamente deve estar relacionada aos propósitos educativos que devem retornar, sob a forma de melhoria da qualidade das práticas, os resultados da investigação.

Todavia, essa modalidade de investigação só se torna viável e repercute concretamente nas práticas quando o grupo de profissionais diretamente envolvidos no trabalho do dia a dia participa, o que também implica reconhecer os professores como potenciais investigadores. Concordamos com Elliott (2010) quando afirma que a metodologia da IAE se constitui em uma opção metodológica própria para a práxis das escolas como contexto de pesquisa. O autor afirma ainda que

[...] a investigação-ação aperfeiçoa a prática mediante o desenvolvimento das capacidades de discriminação e de juízo do profissional em situações concretas, complexas e humanas. (ELLIOTT, 2010, p. 71)

Esse conjunto de argumentos inspirou a definição dos procedimentos e técnicas para a coleta de dados empíricos, os quais foram produzidos por meio de narrativas orais e escritas

2 Neste sistema municipal de Educação, fazem parte da equipe gestora a diretora e a coordenadora pedagógica, sendo esta a que pautou a questão da avaliação no contexto da Emei, em iniciativa conjunta com a professora pesquisadora.

3 Momentos propostos pelas pesquisadoras para reflexão de temáticas concernentes à pesquisa, levantadas a partir das observações e registros do diário de campo, ou a partir das falas e materiais escritos produzidos pelas professoras do grupo. Esclarecemos que, com relação à escolha das técnicas e procedimentos da pesquisa, seu detalhamento estará mais à frente, quando são explicitados os ciclos e os procedimentos adotados.

do grupo de professoras a partir das observações de situações no cotidiano da instituição e dos encontros formativos.³ Tais situações foram anotadas no momento da ação, depois transcritas e analisadas em diário de campo pela pesquisadora, e posteriormente dialogadas com as demais integrantes do grupo. O recolhimento de dados e o acompanhamento das situações era feito por meio da observação participante, do registro em diário de campo, da reflexão e da proposição da reflexão coletiva com o grupo de professoras nos encontros formativos, desencadeados na sequência do trabalho. Esse instrumento possibilitou a reflexão sobre o processo, permitindo analisar e compreender as situações vivenciadas, as falas dos interlocutores, refletir sobre as práticas, a realidade pesquisada e os rumos da própria investigação.

Essa organização da pesquisa parte da proposição de que na IAE ocorre um “processo de investigação em espiral” que segue os ciclos do planejamento, observação, reflexão e ação (ELLIOTT, 2000; BARBIER, 2002). Gil (2006) reafirma isso e acrescenta que esse é um processo metodológico dialético e flexível, determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada.

Cabe esclarecer que foi possível perceber quatro momentos que definiram seus ciclos, desencadeados por situações-limite (FREIRE, 2005)⁴ que ocorreram a partir das reflexões suscitadas no grupo – tenham sido elas impulsionadas pelas discussões coletivas ou pelas percepções de um único sujeito. Essas situações-limite estão relacionadas a momentos em que os sujeitos, confrontados com sua realidade por meio da investigação, problematização, reflexão e ação, passam a compreendê-la de forma mais aprofundada e, desse modo, vão passando da consciência ingênua para a consciência crítica acerca dos problemas e das limitações relacionadas às práticas, atuando para modificá-las (FREIRE, 2001).

Ao se assumirem como pesquisadores de sua prática, questionando e refletindo sobre o trabalho que desenvolvem junto às colegas e às crianças, as professoras foram tornando-se membros de uma comunidade investigativa na qual dúvidas, teorizações e saberes foram compartilhados e, nessa perspectiva, tivemos a instauração de um processo de

4 De acordo com Freire (2005), Vieira Pinto afirma que os homens veem as situações-limite como algo que não podem ultrapassar, esquecendo que tal superação não existe fora da relação homens-mundo. Assim, conceitua atos-limite como ações que se dirigem à superação e à negação do dado, pois não significa que haja, por parte dos homens, aceitação passiva da realidade.

formação em contexto centrada no desenvolvimento e na qualificação da própria instituição (PINAZZA, 2013). Outra característica muito marcante dessa perspectiva é que a pesquisa realizada no próprio contexto escolar potencializa a formação contínua a ser realizada em encontros regulares, previstos no seu calendário, incorporando-se a uma dinâmica de estudos, análises e busca de soluções compartilhadas de modo colaborativo para os problemas vividos pelo coletivo da escola, em vez de saídas burocratizadas (decisões em gabinetes dos gestores da escola ou da Secretaria de Educação) ou participação esporádica e individual em eventos isolados e descontínuos.

Nesses termos, consideramos que o trabalho das professoras vai além da tarefa de aplicação de um plano, ou de cuidar para que as crianças se desenvolvam. O trabalho docente ao qual nos referimos acima implica a capacidade dos sujeitos de fazer julgamentos “sábios e prudentes” a respeito do contexto particular em que ocorrem determinadas práticas e, ao mesmo tempo, de compreender os fatores de ordem mais abrangente relacionados a esse contexto (PINAZZA, 2014).

A essa capacidade de discernimento das professoras sobre as circunstâncias que condicionam seu trabalho é atribuída a origem da autonomia, tão importante para a IAE, pois permite a elas exercerem a tomada de decisão a respeito do seu próprio trabalho, enfrentando os dilemas e os desafios do cotidiano educacional (ELLIOTT, 1978; FREIRE, 2010).

Portanto, nos termos aqui definidos, desenvolver uma pesquisa em contexto escolar é mais do que transferir as ações da pesquisa para a escola. Significa tomar o contexto pedagógico da escola como contexto da práxis pedagógica, considerando-a como espaço potencial para rever os estatutos dos saberes da profissão (PINAZZA, 2014).

A RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM A QUALIDADE DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Quando nos referimos à questão da qualidade na educação infantil, temos o entendimento de que esse conceito está relacionado ao desenvolvimento de práticas educativas que res-

peitem os direitos fundamentais das crianças, garantindo-lhes o atendimento de suas necessidades físicas, emocionais e cognitivas. Desse modo, consideramos que o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de atendimento à infância precisa ser pautado na reflexão coletiva e permanente sobre as práticas, no sentido de aprimorá-las constantemente, ideia essa que vem ao encontro da concepção de avaliação que defendemos neste estudo.

A atenção à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil se intensifica, a partir da década de 1990, com a efervescência dos princípios democráticos constantes na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esses dois marcos legais trazem a criança para a esfera dos direitos, situam a educação infantil dentro dos sistemas de ensino e disparam a preocupação com o estabelecimento de padrões de qualidade.

Nessa perspectiva, temos a publicação de uma série de orientações e dispositivos legais que sinalizam para a questão da qualidade, apresentando finalidades, concepções e propostas que convergem para as formulações de estudos e pesquisas que debatem a temática da avaliação na educação infantil em interlocução com a qualidade dos contextos educativos, relacionando-a à garantia dos direitos das crianças, reconhecidas como protagonistas em seus processos de aprendizagem e socialização.

Concebendo a criança a partir desses pressupostos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) reafirmam que o trabalho desenvolvido nas instituições de educação para a infância deve garantir experiências que permitam às crianças desenvolverem-se em suas múltiplas dimensões: emocional, sensorial, motora, mental, ética, estética e socioafetiva, trazendo como eixos orientadores das práticas o brincar – que é próprio da cultura infantil – e as interações com seus pares, com os adultos e com os objetos do conhecimento, articulando educação e cuidados. A ideia de currículo contemplada nesse documento também busca articular o conhecimento construído e acumulado pela humanida-

de com as experiências e saberes das crianças, tidas como centro da ação pedagógica e parceiras no planejamento de tais ações.

Ao iniciarmos o estudo na instituição lócus da pesquisa, logo nas primeiras intervenções junto ao grupo de professoras, foi possível perceber que as concepções que norteavam o seu trabalho com os grupos de crianças chocavam-se com as concepções defendidas nas publicações legais e teóricas aqui descritas, o que comprometia o trabalho em educação infantil ali desenvolvido.

Além disso, identificamos falas e atitudes de algumas professoras que revelavam incoerências entre o discurso e as práticas em seu cotidiano com as crianças, mostrando uma aproximação com concepções tradicionais e disciplinadoras, indo de encontro à imagem de criança evocada por elas próprias (as professoras da educação infantil). Também observamos, em determinadas situações, que as professoras eram bastante autoritárias, deixando pouco espaço para as manifestações infantis, comprometendo a perspectiva do protagonismo e da participação da criança como elemento da qualidade desse trabalho.

Outro ponto que merece destaque em nossos registros iniciais é que o brincar, as práticas cotidianas e os momentos de alimentação e higiene não eram percebidos por algumas professoras da instituição como atividades produtivas,⁵ o que, a nosso ver, significa dissociar as dimensões da educação e do cuidado e ir, mais uma vez, na contramão das orientações presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009) e do seu próprio discurso propagado em situações formais (como reuniões de planejamento na escola ou encontros pedagógicos com gestores da educação no município). Tais afirmações ficam evidentes nas falas das professoras, transcritas a seguir:

Além de termos só quatro horas de aula, perdemos muito tempo amarrando os tênis, levando ao banheiro... daí já vem o lanche... e, como se isso não bastasse, as crianças só querem saber de brincar e não se interessam pelas atividades que a gente traz [...].
Professora F – atua na etapa creche e pré-escola.

Na hora que eles [as crianças] não estão fazendo nada [brincando], é o momento em que eu aproveito para planejar algumas

5 Esclarecemos que, segundo as concepções expressas pelas professoras, as atividades produtivas se referem às atividades coordenadas pelo adulto, com foco nas áreas do conhecimento. Já o brincar e as interações eram consideradas atividades improdutivas.

atividades. Professora A (referindo-se à falta de hora-atividade, em diálogo em um dos encontros formativos) – atua na etapa creche e pré-escola. (Diário de campo, junho/2014)

No decurso da pesquisa, consideramos que era fundamental desconstruir tais ideias, pois

Cuidar e educar significa afirmar na Educação Infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. (BARBOSA, 2009, p. 69)

Esses registros ilustram o abismo existente entre os discursos, as políticas atuais e as práticas na instituição desta pesquisa. Apesar dos intensos debates e da efervescência de ideias defendidas no final do século XX em defesa de mais espaços de participação da criança nas pedagogias, considerando-a como ser sócio-histórico-cultural, agente ativo na construção do conhecimento e produção de culturas, ainda é bastante difícil para muitos educadores despirem-se de práticas transmissivas – aquelas que trazem o professor como figura detentora de conteúdos que devem ser repassados de um determinado modo e em um determinado tempo, na perspectiva da pedagogia da transmissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Tais concepções se refletem e interferem nas práticas avaliativas, pois a falta ou a superficialidade nos registros das professoras estão relacionadas também a certo simplismo das suas práticas pedagógicas, expressas em situações improvisadas, de baixa repercussão para a participação e atividade das crianças, e desprovidas de intencionalidade pedagógica por parte das docentes. Por isso, limitam o acompanhamento das aprendizagens infantis e restringem a construção da documentação pedagógica, entendida como prática avaliativa que mais se aproxima das concepções presentes nas orientações legais.

No escopo desta pesquisa, a avaliação ainda era vista pela maioria das docentes como um momento pontual,

considerada somente na escrita dos pareceres descritivos ao final de cada semestre letivo (fevereiro a março, e agosto a dezembro), e focada normalmente nas questões comportamentais das crianças.

Diante dessa situação, consideramos urgente dialogar com as docentes da pesquisa sobre as concepções e práticas tradicionais cristalizadas na educação infantil, refletindo sobre e compartilhando, por meio do diálogo nos encontros formativos, questões relativas ao currículo na educação infantil, à intencionalidade das ações educativas desenvolvidas junto às crianças e aos seus registros e constituição da documentação pedagógica como elementos da prática avaliativa.

Cabe destacar que, a partir da pesquisa, essas questões – relacionadas às especificidades da educação infantil – passaram a ser pauta de discussões permanentes e levaram o grupo de professoras a desconstruírem concepções e avançarem em suas práticas junto às crianças. Entretanto, apesar dos avanços, ainda ocorrem situações-limite que nos confrontam, que geram novos questionamentos e exigem novas discussões, impulsionando-nos a um novo patamar de qualidade. Talvez esse seja o maior ganho da pesquisa: alcançou um patamar de compromisso coletivo com o diálogo e a busca da reflexão por meio da abertura para questionar as próprias práticas, em uma dinâmica por vezes tensa e conflituosa, mas também de aceitação de que essas dimensões são constitutivas do trabalho docente.

Continuamos a acreditar que, somente por meio de momentos de estudo, individual e coletivo, diálogos e reflexões, é possível iniciar um processo de transformação nas práticas e nos contextos, na intenção de oferecer uma educação de qualidade para as crianças e, nesse sentido, reconhecemos que a formação profissional específica – por meio da capacitação em serviço, associando teoria e prática – é uma dimensão importante para a qualidade do atendimento às crianças (WINTERHALTER et al., 2014).

Por isso, no âmbito desta pesquisa, defendemos que a construção da avaliação das aprendizagens infantis é um importante fator de reflexão sobre a prática, constituindo-se como aquilo que buscamos em processos de formação

continua a partir de seu contexto de trabalho, centrada no projeto político-pedagógico e no desenvolvimento da instituição, e configurando-se em um processo de melhoria das práticas docentes, que promove mudanças em benefício da comunidade educativa (PINAZZA, 2013).

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

As DCNEI (BRASIL, 2009) norteiam o trabalho nas creches e pré-escolas e orientam que a avaliação deve ser feita mediante a observação crítica dos acontecimentos significativos do cotidiano de cada criança e do grupo, expressos por meio de diferentes formas de registro, realizados por adultos e crianças.

Nesse sentido, a pesquisa revelou nessa instituição que essa é uma prática em construção. No início da investigação, percebemos fragilidades nas concepções que atravessavam as práticas das professoras com as crianças e inviabilizavam a produção da documentação pedagógica nesse contexto.

Percebendo a necessidade de problematização e desconstrução de algumas concepções que indicavam limitações para a realização de um processo avaliativo coerente com as especificidades da educação infantil, a pesquisa enfatizou a observação, o registro e a reflexão como ações fundamentais para a melhoria da prática pedagógica, uma vez entendido que é por meio de tais ações que construímos a documentação pedagógica, assumida por nós como prática avaliativa que mais se aproxima das orientações legais e teóricas no que se refere à avaliação na educação infantil. Desse processo de construção da documentação pedagógica, resultam crianças e professoras se assumindo como produtores de registros que, por meio da manifestação de múltiplas linguagens, guardam a memória das aprendizagens e experiências construídas nas interações do grupo.

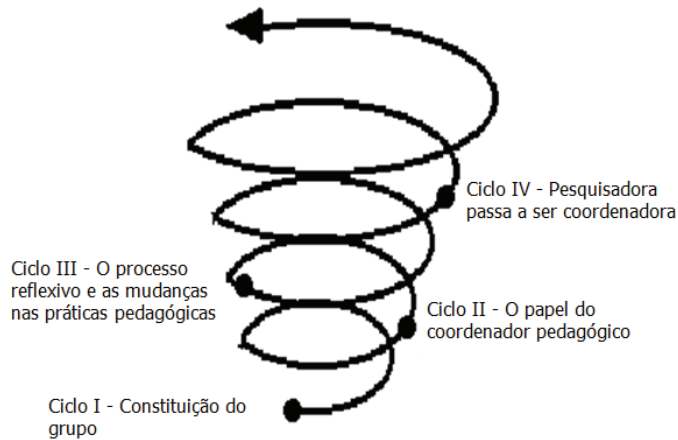
Nessa direção, reforçamos o conteúdo das DCNEI (BRASIL, 2009), que concebem a criança como sujeito histórico e de direitos que, por meio do brincar, das interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas com seus pares, com parceiros mais experientes ou com os objetos de

conhecimento, constrói conhecimento e produz cultura. Centro do planejamento curricular, a criança é parceira na organização didática e, nesse sentido, cabe à professora observar, registrar e refletir acerca das múltiplas manifestações infantis, (re)orientando, por meio dessas estratégias, a sua própria prática. Esse processo deve ocorrer de modo contínuo e, a nosso ver, é um dos fatores determinantes para a qualificação dos contextos educativos.

No entanto, por meio da observação participante, percebemos que as concepções indicadas pelas práticas pedagógicas das professoras chocavam-se com as concepções presentes nos documentos legais no que se refere ao currículo, ao planejamento e à avaliação. Diante dessas constatações, demos início a um ciclo de aprofundamento de temáticas que se integram com a questão da avaliação, a fim de levar as professoras a superar a concepção de avaliação como um produto.

Instauramos um ciclo de formação contínua centrada na própria prática docente a partir da problematização e da reflexão de situações vivenciadas na instituição, o que resultou em um processo de qualificação do trabalho pedagógico, potencializando as melhorias necessárias para a garantia dos direitos e do bem-estar das crianças no ambiente educativo. A figura apresentada a seguir ilustra e sintetiza os ciclos investigativos dessa IEA e representa o movimento dialético e formativo da pesquisa vivenciado pelo grupo de professoras.

FIGURA 1 - Espiral reflexiva - Ciclos investigativos



Fonte: Moreira (2015).

Cada um desses ciclos foi marcado por desafios e avanços decorrentes das reflexões geradas pela pesquisa no grupo de professoras. É importante destacar que o processo investigativo deflagrado em uma IAE pode ser tenso, marcado por conflitos e contradições decorrentes do movimento de problematização e desconstrução de certezas e concepções presentes nas práticas docentes.

No primeiro ciclo, iniciamos o percurso investigativo apresentando as intenções do estudo às professoras, constituindo assim o grupo de trabalho com o qual foi desenvolvida a pesquisa. Há que salientar que, embora o estudo enfatizasse a relação entre as práticas avaliativas e pedagógicas das professoras que atuavam junto aos grupos de crianças menores de três anos, todas as professoras (num total de dez, incluindo a equipe gestora) da Emei participaram, tendo em vista que a maioria atuava nos dois segmentos da educação infantil (creche e pré-escola). Além disso, consideramos ainda que excluir alguns membros do grupo de professoras iria de encontro à perspectiva colaborativa e emancipatória de uma IAE. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa representou uma oportunidade para toda a instituição, que, a partir dela, passou a refletir e qualificar a(s) sua(s) prática(s) junto às crianças, caminhando em direção à perspectiva de uma pedagogia da participação.

Assim, no primeiro encontro, nosso objetivo era verificar o que as colegas pensavam a respeito da temática da avaliação na educação infantil. Tencionávamos levantar as dimensões do estudo que viriam a ser discutidas nos encontros formativos. Nesse momento, constatamos que as concepções apresentadas pelo grupo indicavam um entendimento superficial sobre as especificidades da educação infantil e mesmo sobre as orientações constantes nas DCNEI (BRASIL, 2009), o que acabava comprometendo a qualidade do trabalho com as crianças.

Diante do quadro que se apresentou, o grupo definiu que, ao longo dos encontros, discutiríamos tópicos relacionados a essa etapa educativa com a intenção de refletirmos sobre as finalidades, conceitos e concepções de educação infantil, infância(s) e criança, constantes nos preceitos das DCNEI (BRASIL, 2009), a partir da leitura e discussão de textos apoiada em uma perspectiva dialógica e emancipatória na problematização das práticas docentes.

O segundo ciclo desse processo investigativo caracterizou-se por uma tomada de consciência a respeito da problemática que envolve a avaliação na educação infantil, de modo especial por parte da coordenadora pedagógica da escola, a partir de suas percepções acerca da leitura dos pareceres descritivos elaborados pelas professoras para cada criança.⁶ De acordo com as colocações da coordenadora pedagógica, esses documentos apresentavam muitas fragilidades devido à falta de registros das docentes; e a sua escrita pautava-se no julgamento de atitudes e comportamentos das crianças, distanciando-se de uma concepção de avaliação formativa.

Fazendo uso de suas atribuições, a coordenadora pedagógica organizou um momento formativo para compartilhar suas angústias e incertezas com as demais integrantes do grupo, provocando o confronto de ideias e concepções entre as professoras. Consideramos esse como um dos momentos cruciais para o andamento da pesquisa, pois, a partir das situações desencadeadas, o grupo tomou consciência da problemática em questão; um problema que não estava pautado até ser apresentado como o problema de pesquisa da professora e pesquisadora e que só foi efetivamente assumido

⁶ Esses pareceres descritivos, na instituição onde se desenvolveu a pesquisa, referem-se à documentação entregue aos pais, a cada seis meses, que deve permitir às famílias conhecerem o trabalho da instituição junto às crianças e os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, conforme determinam as DCNEI (BRASIL, 2009).

por todo o grupo em sua complexidade com a ação parceira, intencional e pedagógica da coordenadora e da professora pesquisadora. A partir desse momento, a temática em tela foi assumida pelo conjunto das professoras participantes da pesquisa, passando esta a caracterizar-se como pesquisa da prática das professoras das crianças de 0 a 3 anos da instituição envolvida. Nesse sentido, destacamos a pertinência de Freire (2011) em sua afirmação de que ninguém conscientiza ninguém; a conscientização vem de um movimento dialético de reflexão crítica sobre as ações que, no caso desta proposta investigativa, foi suscitada, nos encontros formativos, por meio das leituras e dos diálogos. A partir desse momento, houve um maior engajamento das professoras do grupo, gerando, de fato, um processo de reflexão coletiva acerca da temática da avaliação na educação infantil e sua importância nas práticas junto às crianças. Isso suscitou novos encaminhamentos e a discussão de outras temáticas, em especial a do registro das práticas na educação infantil.

O marco inicial do terceiro ciclo foi desencadeado, mais uma vez, a partir de colocações da coordenadora pedagógica com relação à falta de um registro institucional que permitisse o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas professoras com os grupos de crianças. Suas inquietações foram discutidas, uma vez mais, em um de nossos encontros formativos, no qual foi sugerido criarmos uma forma de registro institucional, a ser entregue a cada mês, para que o trabalho desenvolvido junto às crianças pudesse ser acompanhado adequadamente, tanto pelas professoras quanto pela coordenadora da escola. Esse se constituiu em um momento bastante delicado para a pesquisa, pois as colocações da coordenadora pedagógica e da professora pesquisadora foram recebidas com muita crítica pelo grupo, que reagiu de forma bastante negativa. Isso nos revelou o quanto esse processo de mudança pode ser tenso, permeado por conflitos no grupo, mas também em nível individual, pois é difícil os professores romperem com concepções tão fortes presentes em sua ação, e assumirem-se como autores de sua prática, deixando que suas concepções de criança, de educação infantil e de currículo se evidenciem.

A esse respeito, Pinazza (2013) esclarece que, muitas vezes, as atitudes de recusa e a postura defensiva tomada por parte de alguns professores ocorrem no momento em que as reflexões levantadas os fazem sair de sua zona de conforto e enfrentar situações que até então não eram consideradas como problemáticas.

Nesse sentido, o desconforto demonstrado pelas professoras talvez tenha sido maior em função de que as inquietações apresentadas pela coordenadora pedagógica surgiram da própria condição de trabalho, a partir das reflexões suscitadas pela pesquisa. No momento em que uma situação-problema é revelada e confrontada, no contexto de atuação, por alguém do próprio grupo – no caso, a coordenadora pedagógica e a pesquisadora, que também é professora e colega –, surge a necessidade de estabelecer um movimento de mudança, que implica um agir e um pensar diferentes do que até então estava estabelecido.

Em função das vivências desse ciclo da pesquisa, alterou-se a estrutura dos encontros formativos e, a partir desse momento, optamos por privilegiar a observação participante e o diálogo em grupo e individual com as professoras.⁷ Além disso, a parceria estabelecida com a coordenadora pedagógica nos permitia planejar e acompanhar em conjunto o desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica junto ao grupo de professoras.

É importante destacar que, ao longo desse ciclo, ocorreram outras situações-limite, caracterizando-o dessa forma como o mais longo, o mais conflituoso, mas também o mais produtivo da pesquisa para o grupo de professoras.

O quarto ciclo da pesquisa se iniciou quando a professora pesquisadora assumiu a coordenação pedagógica da escola a convite da equipe gestora, passando a compartilhar essa função com sua colega. A partir de então, foi possível acompanhar, de maneira mais próxima, o trabalho desenvolvido pelas professoras e problematizar outras questões que surgiram por meio da observação das práticas pedagógicas, amplificando as reflexões acerca das questões curriculares e desconstruindo algumas concepções e práticas que estavam cristalizadas dentro da instituição. Isso resultou na avaliação

⁷ Isso não significou o distanciamento dos membros do grupo e nem o afastamento da pesquisadora: as reflexões suscitadas no decorrer dos encontros formativos eram constantemente retomadas e compartilhadas pelas professoras, em outros momentos e lugares, sempre que era possível o encontro e o diálogo.

e reformulação do projeto político-pedagógico da instituição, o qual se apresentava em desacordo com a política atual vigente, no que se refere a sua organização curricular.⁸

⁸ A matriz curricular da instituição, expressa em seu projeto político-pedagógico, seguia as orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), sendo dividido por áreas de conhecimento.

Segundo a proposição e a descrição dos ciclos, entendemos que nestes é possível evidenciar o movimento dialético que caracterizou esse processo investigativo. Acreditamos que, a partir da dinâmica de pesquisa implementada, houve um movimento de mudança nas percepções e práticas de cada professora, o que possibilitou modificações importantes, embora tímidas, nas práticas docentes e institucionais. Reafirmamos aqui a proposição de que a IAE é muito pertinente como opção metodológica para a pesquisa da práxis da escola, desafiando as práticas cristalizadas em pensamentos ancorados no tempo, na repetição e na transmissão da cultura profissional, o que, para Elliott (2010), é passível de ser transformado por meio do aperfeiçoamento das práticas e da melhora das capacidades de discriminação e de juízo das situações no próprio contexto escolar.

Tais modificações vêm ocorrendo de forma gradativa, de acordo com o tempo e a caminhada de cada professora, mas sinalizam para importantes conquistas do grupo no âmbito deste estudo. Dentre essas, destacamos, como resultado do processo formativo vivido, que as práticas junto às crianças passaram a ser registradas de modo qualificado, com registros diários e semanais do trabalho, o que, a nosso ver, ampliou as possibilidades de documentação das aprendizagens infantis, das vivências e das práticas desenvolvidas com o grupo/a turma, conferindo maior visibilidade ao trabalho realizado na instituição.

Recentemente, após a conclusão da pesquisa, identificamos um quinto ciclo desse processo com a percepção, por parte das docentes, da necessidade de um instrumento de registro institucional que permita à coordenação pedagógica acompanhar e contribuir de forma mais eficiente com o trabalho desenvolvido com cada grupo de crianças, o qual já havia sido sugerido pela coordenadora pedagógica e pela professora pesquisadora e rejeitado sumariamente pelo grupo no terceiro ciclo da pesquisa. Isso comprova que um trabalho sustentado pela reflexão e problematização constantes promove a transformação.

Embora este seja um processo em permanente construção, acreditamos que, de um modo geral, a realização dos registros vem ampliando as possibilidades de reflexão sobre as práticas, o que tem se revelado na reestruturação e na organização dos materiais, tempos e espaços dentro da instituição, bem como na proposição de projetos e situações de aprendizagem mais significativas para as crianças. Em nosso entendimento, isso denota o aumento da observação e escuta das crianças, amplificando assim os seus canais de participação na codefinição de seu percurso de aprendizagem, e evidenciando um novo olhar das professoras sobre a criança, o currículo, a prática pedagógica e a avaliação. Isso aponta, segundo os princípios orientadores desse processo, para uma tomada de consciência, por parte do grupo, de que a prática pedagógica exige reflexão constante em favor da qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças, o que foi entendido e assumido pelo grupo como novos caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a mudança significativa e duradoura é lenta. As pessoas não mudam da noite para o dia [...]. (FULLAN; HARGREAVES, 2001⁹ apud PINAZZA, 2013)

⁹ FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.* Porto: Porto, 2001.

O panorama vislumbrado a partir dos movimentos iniciais da pesquisa ratifica a ideia de que a educação infantil é um campo em construção e que, por isso, envolve questões polêmicas, sujeitas ao debate, dentre as quais se encontra a avaliação.

Assim, a pesquisa enfatizou a observação, o registro e a reflexão como elementos fundamentais para as práticas pedagógicas, uma vez que é por meio delas que construímos a documentação pedagógica, a qual reafirmamos como prática avaliativa que mais se aproxima das orientações das políticas vigentes para a avaliação na educação infantil. Nesse sentido, a pesquisa revelou que, na instituição onde foi realizado o estudo, essa é uma prática em construção, pois, no início da investigação, percebemos, no grupo de professoras, fragilidades nas concepções e práticas que

envolvem a avaliação na educação infantil que inviabilizavam a produção da documentação pedagógica naquele contexto.

Tais fragilidades estavam relacionadas a um conhecimento restrito das políticas educacionais que norteiam o trabalho a ser desenvolvido na primeira etapa da educação básica, bem como das concepções de criança e educação que devem orientar a organização curricular e as propostas pedagógicas na educação infantil na contemporaneidade.

O brincar, as interações e as práticas cotidianas não eram considerados como norteadores da organização curricular e das práticas pedagógicas; a concepção de currículo presente entre os integrantes do grupo era a de um currículo fragmentado, em cujas práticas desconsideravam-se o potencial de participação da criança. Da mesma forma, a avaliação era entendida de forma dissociada de todo o processo pedagógico, como uma etapa pontual e considerada apenas no momento de formular os pareceres descritivos das crianças.

Essas concepções não eram compartilhadas pela pesquisadora, que também foi sujeito da pesquisa, e que defendia uma concepção de avaliação processual, voltada para reflexão das práticas docentes e sua qualificação.

A pesquisa-ação empreendida no âmbito da escola para crianças menores de 6 anos nos revelou dados que, depois de discutidos e analisados, evidenciaram a busca pelo trabalho colaborativo com o grupo de professoras, como um processo de formação contínua centrada na própria prática docente, a partir da problematização e da reflexão de situações vivenciadas na instituição. Entendemos que seus resultados são condizentes com a vivência de um processo de qualificação do trabalho pedagógico, potencializando as melhorias necessárias para a garantia dos direitos e do bem-estar das crianças nesse ambiente educativo. Nesse sentido, acreditamos que o estudo abordou a avaliação de forma interligada à concepção e às estratégias da formação em contexto, conforme defendem pesquisadores e estudiosos da área (PINAZZA, 2013; MORO, 2012).

Há que se destacar que esse processo formativo foi permeado por tensões e conflitos, visto que abalou para-

digmas estabelecidos e mexeu com as concepções de cada professora, provocando-as a confrontarem o seu fazer pedagógico e suas práticas avaliativas com outras perspectivas (TOMAZZETTI et al., 2015). Acreditamos que, a partir dessa dinâmica, houve um movimento de mudança nas percepções e práticas de cada professora, o que trouxe modificações significativas, embora tímidas, nas práticas docentes e institucionais. Tais modificações ainda ocorrem de forma gradativa, de acordo com o tempo e a caminhada de cada professora, mas sinalizam para importantes conquistas do grupo no âmbito deste estudo.

Embora esse seja um processo em construção, acreditamos que, de um modo geral, a ênfase nos registros e na organização da documentação pedagógica realizada no decorrer da pesquisa ampliou as possibilidades de reflexão sobre as práticas, o que pode ser acompanhado pela movimentação das professoras em busca de novos arranjos pedagógicos – dos tempos e espaços, de materiais e de iniciativas para tornar as propostas apresentadas às crianças mais significativas.

Por fim, salientamos que, embora essa seja uma caminhada individual, consideramos que, no contexto em que foi desenvolvida essa IAE, este estudo constituiu-se como um ponto de partida para o grupo de professoras, na medida em que as levou a caminhar para práticas mais reflexivas por meio do registro e da partilha de experiências, bem como para a realização da documentação pedagógica.

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, esse processo se tornou permanente na instituição, o que reafirma a formação contínua e em serviço como um espaço potente para elevar a qualidade das práticas desenvolvidas junto às crianças, reverberando na melhoria da qualidade da práxis docente na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Plano, 2002.

BARBOSA, M. C. *Práticas cotidianas na educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3. v.: il.
- BRASIL. *Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB/Ministério da Educação, 2009.
- BRASIL. *Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília, DF: Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 out. 2013.
- DIDONET, V. Avaliação na e da educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (Org.) *Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 339 -355.
- ELLIOTT, J. What is action- research in school? *Journal of Curriculum Studies*, v. 10, n. 4, p. 335-7, 1978.
- ELLIOTT, J. *La investigación-acción em educación*. 4. ed. S. L.: Ediciones Morata, 2000.
- ELLIOTT, J. Bulding educational theory through action research. In: NOFKES, S.; SOMEKH, B. (Ed.). *The SAGE handbook of educational action research*. Londres: Sage Publications, 2010, p. 28-38.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. (rev. e atual.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- HOFFMANN, J. *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, J. C. *Avaliação na educação infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças*. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Santa Maria, RS, 2015.
- MORO, C. S. Olhar para a infância. *Revista Escola Pública*, Ano IV, n. 26, p. 3-6, abr./maio 2012. Entrevista. Disponível em: <<http://hom.gerenciadordeconteudo.com.br/produtos/ESEP/textos/26/olhar-para-a-infancia-257910-1.asp>>. Acesso em: 28 set. 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Em busca de uma pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 54-84.

PINAZZA, M. A. *Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação*. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 4. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

TOMAZZETTI, C. M.; LOFFLER, D.; PENTEADO, F. R.; MOREIRA, J. C.; BELING, V. J. Especificidades da educação infantil na política educacional brasileira: desafios, limites e possibilidades para a formação docente e atualidades. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE PROFESSORES DE POLÍTICA EDUCATIVA, 1.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE QUESTÕES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2., 2015, Guarulhos, SP. *Anais...* Guarulhos, SP, jul. 2015.

WINTERHALTER, D. F.; MOREIRA, J. C.; TOMAZZETTI, C. M.; FERRÃO, F.; PENTEADO, F. R. O processo de formação continuada de professores na educação infantil: reflexões que orientam e constituem as práticas pedagógicas. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 6., 2014, Santa Maria, RS. *Anais...* Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, jul. 2014.

Recebido em: 7 MARÇO 2017

Aprovado para publicação em: 1 FEVEREIRO 2018



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

JUVENILIZAÇÃO DA EJA COMO EFEITO COLATERAL DAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO

TALITA VIDAL PEREIRA^I

ROBERTA AVOGLIO ALVES OLIVEIRA^{II}

RESUMO

O fenômeno denominado juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é analisado no presente artigo como consequência da expulsão de jovens em defasagem idade-série da escola regular. O pressuposto é que o fenômeno tem se intensificado na medida em que a correção de fluxo tem funcionado como mecanismo de escape, utilizado por gestores com o objetivo de evitar as sanções previstas nas políticas de responsabilização às escolas e aos professores que não alcançam as metas de desempenho estabelecidas pelas diferentes esferas do sistema. São utilizados dados estatísticos sobre o histórico de matrículas na EJA na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro para sustentar que as políticas de avaliação em larga escala, anunciadas como garantidoras da qualidade da educação, têm favorecido a manutenção de processos de exclusão escolar. Aportes pós-estruturalistas, em especial a Teoria do Discurso, sustentam a problematização de uma concepção instrumental de qualidade.

^I Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-1442-0124>; p.talitavidal@gmail.com

^{II} Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias; Fundação de Apoio à Escola Técnica, Rio de Janeiro-RJ, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-5527-1671>; roberta.avoglio@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE RESPONSABILIZAÇÃO • EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) • QUALIDADE DA EDUCAÇÃO • AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO.

JUVENILIZACIÓN DE EJA COMO EFECTO COLATERAL DE LAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIZACIÓN

RESUMEN

Se analiza el fenómeno denominado juvenilización de la Educação de Jovens e Adultos (EJA) en el presente artículo en función de la expulsión de jóvenes en desfase edad-año de la escuela regular. Se presupone que el fenómeno se ha intensificado en la medida que la corrección de flujo funciona como mecanismo de escape, utilizado por gestores con el objetivo de evitar las sanciones previstas en las políticas de responsabilización a las escuelas y a los profesores que no alcanzan las metas de desempeño establecidas por las diferentes esferas del sistema. Se utilizan datos estadísticos sobre el historial de matrículas en EJA en la red municipal de enseñanza de la ciudad de Rio de Janeiro para sustentar que las políticas de evaluación en gran escala, anunciadas como garantes de la calidad de la educación, han favorecido el mantenimiento de procesos de exclusión escolar. Aportes post-estructuralistas, en especial la Teoría del Discurso, sostienen la problematización de una concepción instrumental de calidad.

PALABRAS CLAVE RESPONSABILIZACIÓN • EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN • EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

JUVENILIZATION IN EJA AS A SIDE EFFECT OF ACCOUNTABILITY POLICIES

ABSTRACT

This article analyzes the phenomenon called juvenilization in Educação de Jovens e Adultos (EJA [Adult and Youth Education]) as a result of the exclusion of young people with age-grade discrepancy from regular school. The assumption is that the phenomenon has intensified, as the flow correction has worked as an escape mechanism used by managers to avoid the penalties prescribed in the accountability policies for schools and teachers not reaching the performance targets established for the different levels of the system. Statistical data about the EJA academic transcripts from the municipal school network of Rio de Janeiro are used to support the large-scale assessment policies. These policies, announced as guarantors of the quality of education, have favored the maintenance of school exclusion processes. Poststructuralist contributions, particularly Discourse Theory, support the problematizing of an instrumental concept of quality.

KEYWORDS ACCOUNTABILITY • EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) • QUALITY OF EDUCATION • EDUCATION EVALUATION.

INTRODUÇÃO

Com o rebaixamento, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), das idades mínimas para que os candidatos possam prestar exame supletivo (15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio), a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) baixou a Resolução n. 03/10 (BRASIL, 2010) estendendo a idade mínima estabelecida também para a matrícula na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa redução tem intensificado um fenômeno que os pesquisadores identificam como processo de juvenilização da EJA, em função do rejuvenescimento da população que a frequenta, consequência do aumento significativo das matrículas de jovens a partir dos 14 anos nessa modalidade de ensino (RUMMERT, 2007). Esse fenômeno tem agravado o grau de “indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122) que caracteriza a EJA como modalidade de ensino.

São fatores que têm contribuído para a intensificação desse fenômeno: a evasão e a repetência, consequências das

gravíssimas deficiências do sistema escolar e que explicam a defasagem existente entre idade e série; a dificuldade de acesso; a ausência de motivação para permanecer na escola; a busca por certificação escolar por parte de uma parcela da população majoritariamente constituída por negros e/ou pobres. No entanto, sem desconsiderar que todos esses fatores podem favorecer a juvenilização, neste artigo interessa-nos refletir em que medida as avaliações em larga escala, associadas às políticas de responsabilização, podem intensificar esse processo, dado que, nos últimos anos, a redução das idades mínimas para prestar exame supletivo e para matrícula na EJA criou condições para que as instâncias normativas estaduais incorporassem estratégias que possibilitam a progressiva identificação do ensino supletivo com mecanismos de aceleração do ensino regular, com o objetivo de corrigir distorções no fluxo escolar (HADDAD; DI PIERRO, 2000), provocando uma grande demanda por matrícula nos programas de educação inicialmente destinados a adultos.

Brunel (2004) destaca que fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais favorecem esse fenômeno, que, segundo Fernandes (2008), tem merecido a atenção de pesquisadores e educadores. Brunel (2004) também aponta a existência não apenas de um contexto legal demarcado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece em 15 anos a idade mínima para que os jovens prestem os exames para conclusão do ensino fundamental, mas também de um contexto social e pedagógico que favorece processos migratórios desses jovens da escola regular para a modalidade EJA.

Em relação ao contexto legal evidenciado por Fernandes (2008), Rumert (2007) afirma que se trata de uma medida que objetivava a correção do fluxo escolar, além de possibilitar a antecipação da conclusão dos estudos de jovens que, devido às condições de vida, encontram dificuldades para frequentar a escola regular. Assim, a redução da idade mínima para ingresso na EJA – tanto nos cursos quanto na inscrição para os exames supletivos – favoreceu o deslocamento de estudantes matriculados no ensino fundamental para essa modalidade. Grande parte desse deslocamento é resultado de um processo educacional fragmentado, marcado por

experiências de evasão e/ou reprovação no ensino fundamental e médio regulares, um quadro que evidencia a fragilidade do atendimento escolar, que produz significativo contingente de jovens que, por diferentes motivos, são levados a se evadir da escola, agravando um contexto histórico de privação de direitos básicos. Jovens que normalmente apresentam um histórico de experiências pouco exitosas na escola regular e que nem sempre encontram na escola de EJA as condições pedagógicas adequadas para o desenvolvimento de um trabalho que atenda de forma satisfatória às suas demandas específicas (CARRANO, 2007). Esse autor afirma que tal quadro tem contribuído para gerar conflitos geracionais nas escolas de EJA.

Neste artigo, não desconsideramos a complexidade envolvida nesses processos e os inúmeros fatores legais, sociais e pedagógicos que favorecem essa migração. Também não deixamos de considerar a necessidade de pesquisas que possam contribuir para a reflexão sobre os objetivos e formas de funcionamento pedagógico da EJA. No entanto, nossa análise se volta para o impacto que as avaliações em larga escala, associadas aos mecanismos de responsabilização, têm produzido nas escolas, favorecendo a intensificação dos processos de exclusão de contingentes de jovens do ensino regular para a modalidade EJA. Isso acontece como resultado das estratégias de escape utilizadas por gestores escolares com o objetivo de corrigir o fluxo de estudantes e evitar as sanções de toda ordem que decorrem do não alcance das metas de desempenho estabelecidas pelos gestores educacionais das diferentes esferas do sistema (RAVITCH, 2011).

No texto, são problematizadas as associações entre avaliação e qualidade e discutidos os efeitos das políticas de responsabilização, tendo como exemplo a rede municipal de ensino da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro para refletir sobre os processos de juvenilização da EJA como consequência dessas políticas.

AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE: A SERVIÇO DE QUAL QUALIDADE?

Bonamino e Souza (2012), Brooke (2006, 2008, 2012), Ortigão e Aguiar (2013), Ortigão e Pereira (2016), Ravitch (2011), Carnoy e Loeb (2002) e Fernandes (2013), dentre outros, com base em perspectivas teóricas diversas, têm salientado a forma pela qual a avaliação assume o lugar de peça central das reformas educacionais que proliferam em inúmeros países a partir da década de 1990, apontando inclusive muitas similaridades entre si, o que, segundo Brooke (2012), tem reforçado a percepção de que essas políticas, ao serem implementadas, seguem uma mesma lógica. Similaridades que parecem expressar que são políticas implementadas em diferentes países com base em uma agenda mundial comum. Uma dessas similaridades é mencionada por Bonamino e Souza (2012, p. 375) quando evidenciam que “as iniciativas de avaliação associam-se à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais”.

Barriga (2014, p. 147) também destaca como os sistemas educativos, em especial na América Latina, têm implementado

[...] políticas que formalmente se ostentam como políticas de qualidade, a partir das quais se multiplicam os programas e os mecanismos de avaliação em todos os níveis e campos do sistema educativo.

Outra similaridade, que tem relação com a busca por qualidade, diz respeito à incorporação de políticas de responsabilização que articulam avaliação, gestão democrática e responsabilização como mecanismos indutores e garantidores da qualidade.

Analisando o caso norte-americano, Ravitch (2011) afirma que a responsabilização passou a figurar com centralidade no vocabulário de líderes políticos e empresariais a partir da década de 1990, todos interessados em obter resultados mensuráveis que pudessem expressar retorno dos investimentos feitos em educação pública. Uma perspectiva em que a educação é “considerada um ônus para o gasto social” (BARRIGA, 2014, p. 150), processo que se intensificou durante o mandato do presidente George W. Bush

com a *No Child Left Behind Act* [Lei Nenhuma Criança Fica para Trás], aprovada pelo Congresso em 2001, que admitia: “a importância da responsabilização para professores, diretores e escolas, especialmente se seus estudantes não estivessem apresentando bons desempenhos” (RAVITCH, 2011, p. 171) nos testes padronizados.

Assim como destaca Ravitch (2011), os argumentos apresentados neste texto não têm como objetivo negar a importância da avaliação, nem mesmo dos testes, dado que resultados de testes bem elaborados e confiáveis podem oferecer informações significativas tanto para gestores e professores quanto para os responsáveis e estudantes. O Brasil conta hoje com uma produção teórica e metodológica sofisticada no que se refere a esses testes; se bem utilizados, eles podem ser instrumentos importantes na identificação de potencialidades e fragilidades pedagógicas e organizacionais, auxiliando na reorientação desses processos com ganhos significativos para todos. Ainda concordando com Ravitch (2011, p. 172), o que é questionável, tanto no contexto analisado pela autora quanto em outras experiências, como no caso do Brasil, são os usos equivocados das testagens, inclusive aqueles que se pautam pela

[...] crença de que os testes poderiam identificar com certeza quais estudantes deveriam ser retidos, quais professores e diretores deveriam ser demitidos ou recompensados [...] e a ideia de que essas mudanças iriam inevitavelmente produzir uma melhor educação.

É essa crença que tem descaracterizado o uso das testagens e favorecido a multiplicação de indicadores quantitativos, contribuindo para a hegemonização de um discurso que articula o êxito obtido nos indicadores com a melhoria da qualidade da educação (BARRIGA, 2014). Essa é uma associação reducionista que tem contribuído para a desqualificação da escola pública.

A busca pela qualidade da educação tem sido um argumento recorrentemente utilizado pelos defensores dessas políticas na tentativa de legitimá-las, apresentando-as como necessárias para a promoção de uma mudança de rumo nas

políticas educacionais. No entanto, cabe salientar que, nessa perspectiva, a qualidade da educação se reduz à qualidade do ensino e/ou de aprendizagem de conteúdos padronizados/standardizados. Ou seja, trata-se de uma concepção reducionista de educação. No entanto, ainda que, pautado por tal concepção, seja possível concordar que, nas últimas décadas, as avaliações em larga escala produziram resultados reveladores dos processos de desigualdades que permeiam os sistemas educativos (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016), também é preciso levar em conta as críticas produzidas com base em estudos que evidenciam que os processos avaliativos têm sido orientados por lógicas “de mercado que justificam práticas meritocráticas” (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016, p. 159), conduzindo, da mesma forma, a uma compreensão muito restrita de qualidade. Além disso, é preciso considerar que é necessário problematizar a relação linear e aligeirada que muitas vezes é feita entre os resultados obtidos pelos estudantes nos exames e a aprendizagem efetiva, uma relação sustentada na concepção de que a qualidade pode ser aferida pela quantidade de conteúdos apreendidos – o que, por sua vez, explica a associação entre as políticas de avaliação e as reformas curriculares (LOPES, 2012, 2015).

Não se pode desconsiderar que a qualidade da educação é uma demanda importante nas sociedades contemporâneas, inserida na pauta de reivindicações sociais dos mais diversos segmentos da sociedade brasileira, porque, se é fato que as lutas pela democratização da educação garantiriam ampliação do acesso e a quase universalização do ensino fundamental em diferentes regiões do país, também se deve reconhecer que “a ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125). As condições de permanência ainda são muito desiguais e comprometem a terminalização da escolaridade para muitos “que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125).

Ao analisar, de uma perspectiva pós-estrutural e apoiada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010),¹ Lopes (2012) tem procurado entender a ideia de

1 Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010) desenvolvem a Teoria do Discurso assumindo uma perspectiva pós-estruturalista e pós-fundacionalista em que o discurso é concebido como conjunto sistemático de relações que conferem significado aos fenômenos sociais. Uma formação discursiva é, dessa perspectiva, resultado de práticas articulatórias nas disputas por significação. Para os autores, toda configuração social é significativa e, na Teoria do Discurso, o discurso assume a dimensão de categoria analítica que possibilita investigar os mecanismos pelos quais os sentidos são produzidos e como eles conferem orientação aos fenômenos sociais. Suas contribuições, formuladas no âmbito da teoria política, têm sido produtivas em investigações produzidas no campo do currículo.

qualidade da educação como um significante vazio. Um significante que se esvazia na medida em que está saturado de sentidos (LACLAU, 2011). Sob esse ponto de vista, Lopes (2012) afirma que o consenso que parece existir em diferentes formações discursivas em torno do significante qualidade da educação expressa processos de disputa pela significação do que é qualidade da educação e/ou da escola e/ou do ensino. Disputas que envolvem “concepções, valores e finalidades que vão se modificando no próprio processo de lutar politicamente em sua defesa” (LOPES, 2012, p. 26). A autora propõe pensar essas disputas rompendo com a ideia de que existem projetos fixos de sociedade e, conseqüentemente, de qualidade, uma ideia sustentada em concepções de sociedade como “um todo estruturado que demarca as posições dos sujeitos e dos saberes na estrutura social” (LOPES, 2012, p. 24). É dessa perspectiva que a autora busca explicar a proliferação de adjetivações conferidas à qualidade, dado que, uma vez defendida por todos, faz-se necessário “identificá-la como um projeto distinto de projeto do Outro” (LOPES, 2012, p. 15), o que contribui pouco para que possamos enfrentar a complexidade do problema.

Com relação aos significados de qualidade em disputa nos discursos educacionais, Barriga (2014) alerta para a conformação do termo associado à determinação de valores de um produto, própria da lógica de mercado, e destaca a insuficiência de fatores meramente quantitativos para pensar qualidade no âmbito educativo. Segundo o autor, o superdimensionamento dos índices quantitativos acaba por impactar as decisões curriculares sem que o desafio de alcançar maior qualidade seja de fato enfrentado.

É sob esse enfoque que, neste texto, são problematizados sentidos de qualidade da educação, identificada como aquilo que é definido no currículo e realizado nos processos de ensino e aprendizagem. Sentidos que se hegemonomizam nos discursos educacionais, seja nas orientações das agências de fomento internacionais – como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial –, seja nos documentos

produzidos localmente pelas diferentes instâncias gestoras que integram o sistema nacional de educação. Na verdade, essa associação também é uma tradição presente no campo educacional, tradição aqui entendida como rastros de sentidos que se articulam, negociam e hibridizam ao longo do tempo, configurando os discursos educacionais.

Nesse terreno fértil, tem sido reforçada a relação entre qualidade e aquisição de conteúdos. Dessa perspectiva, a qualidade da educação é carregada de sentidos instrumentais de conhecimento e pode ser aferida pelos testes padronizados. Por sua vez, concepções de qualidade que incorporam metas de inclusão e são nomeadas como qualidade social também operam com a de um conhecimento válido para ser ensinado na escola. Um tipo de conhecimento capaz de possibilitar aos estudantes usufruir as benesses sociais, econômicas e culturais de nosso tempo. Em ambos os casos, é mantida a lógica em que a qualidade permanece

[...] significada por intermédio de mecanismos que tentam controlar o conhecimento escolar e se torna um conjunto de índices com base em diagnósticos supostos inquestionáveis (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 341),

o que favorece o estabelecimento de vínculos diretos “entre padrões curriculares e melhoria de qualidade da educação” (LOPES, 2015, p. 455) e justifica políticas de avaliação como instrumento garantidor de que esse vínculo se realize, com a qualidade associada à ideia de equidade e da possibilidade de ser garantida pela avaliação, concebida como instrumento capaz de controlar a eficácia no cumprimento do currículo. Dessa forma, as propostas curriculares assumem cada vez mais:

[...] uma concepção objetivista de conhecimento, tornando possível a articulação entre o discurso de distribuição desse conhecimento de forma igualitária, entendido como capaz de produzir a qualidade social da educação e o discurso de garantia do acesso ao conhecimento, também difundido pelos discursos da qualidade que se pretende total. Há assim uma equivalência entre sentidos de conhecimento que favorece a hegemonia de uma política centralizada de currículo e de seus modos de avaliar,

articulando o que, nos anos 1990, muitos de nós talvez tenhamos julgado impossível de ser articulado. (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 351)

Esse objetivismo sustenta a pretensão de que é possível verificar a apropriação dos conteúdos propostos nos currículos com a utilização de testes padronizados; dessa forma, as avaliações de larga escala acabam sendo significadas como instrumentos garantidores da qualidade da educação, na medida em que se julga ser possível verificar se as aprendizagens estão sendo efetivas. Soma-se a isso o equívoco de pressupor que esses testes sejam instrumentos precisos, como se os resultados produzidos por eles não fossem passíveis de sofrer interferências subjetivas de toda ordem. Como alerta Ravitch (2011, p. 174), não só os gestores, mas também o público em geral tendem a acreditar “que os testes possuem validade científica, como um termômetro ou um barômetro, e que eles são objetivos, não sendo enviesados por um juízo humano falível”. Todas essas crenças são articuladas em discursos carregados de sentidos de um realismo epistemológico que se alimenta da ilusão “de que o conhecimento precisa se referir a um real ou, mais propriamente, a uma das suas múltiplas facetas” (VEIGA-NETO; MACEDO, 2007, p. 11).

São sentidos realistas atribuídos à escolarização, ao ensino e ao papel do professor nesse contexto que contribuem para alimentar a ideia de que as políticas de responsabilização podem funcionar como mecanismos indutores de qualidade, punindo ou premiando as escolas e os docentes com base nos resultados de desempenho apresentados pelos estudantes nos testes padronizados. Nessa perspectiva, avaliação e responsabilização são articuladas como mecanismos de busca e garantia de qualidade da educação (BONAMINO; SOUZA, 2012).

COMO FUNCIONAM ESSES MECANISMOS?

O processo de reestruturação econômica que o mundo passa a experimentar como tendência a partir da segunda metade do século XX tem sua origem na crise fiscal que afetou a

capacidade do Estado de atender às demandas sociais, pondo em questionamento a viabilidade de um Estado de bem-estar social, esvaziando o modelo de Estado-Nação que passou a ter a sua capacidade de intervenção no sentido de responder às demandas sociais ainda mais limitada, dado que o caminho encontrado para superar a crise de acumulação combinada com as altas taxas de inflação e baixas taxas de crescimento tem se dado na busca de uma nova lógica de organização do sistema produtivo que incorpora princípios da lógica neoliberal de mercado (BURBULLES; TORRES, 2004).

As políticas públicas, dentre elas as políticas educacionais, também passam a ser direcionadas por essa lógica. Qualidade total, modernização da escola entendida como sua adequação à lógica de competitividade do mercado, utilitarismo e produtividade passam a ser princípios orientadores, em maior ou menor grau, dessas políticas. No Brasil, não aconteceu diferente e cada vez mais os gravíssimos problemas educacionais de que padece o sistema são tratados como administrativos e técnicos, passíveis de serem superados se a escola passar a incorporar padrões competitivos de mercado. As políticas de avaliação em larga escala que proliferam em diferentes países seguem essa lógica.

Na lógica de mercado, a relação professor-aluno também se transforma. O aluno é concebido como consumidor e o professor, como funcionário prestador de serviço. Nesse contexto, o direito à educação passa a ser significado como o direito à aprendizagem de determinados conhecimentos e/ou competências e habilidades definidas para integrar o currículo. A educação se reduz à escolarização, e a qualidade desejada se restringe ao direito dos sujeitos à aprendizagem de determinados conteúdos estandardizados. Nessa lógica, a avaliação é apresentada como capaz de “garantir o conhecimento e as competências supostas como universais para todos, de maneira a assegurar o que se pretende para a qualidade da educação” (LOPES, 2015, p. 461).

Nesse caso, seja a qualidade associada à aquisição de aprendizagens necessárias à instrumentalização para a vida laboral, seja associada à apropriação de conteúdos orientados para a conscientização e problematização das questões

sociais, trata-se de sentidos de currículo carregados de um instrumentalismo crescente em que, cada vez mais, a educação passa a ser significada como um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico e/ou social. Uma tendência se reflete nas políticas de avaliação e nas políticas curriculares e confere legitimidade social às políticas de responsabilização, que, associadas, além de determinarem aquilo que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, estabelecem como meta resultados mensuráveis e padronizados de aprendizagem, com consequências para professores e instituições, reordenando, assim, aspectos organizacionais e de governança das escolas.

É nesse contexto que as políticas de avaliação em larga escala ganham centralidade (BARRIGA, 2014). Concebidas inicialmente como instrumentos cuja finalidade seria o acompanhamento da evolução dos índices de qualidade da educação, as avaliações vão sofrendo modificações que as tornam instrumentos de aferição mais sofisticados (BONAMINO; SOUZA, 2012; ORTIGÃO; PEREIRA, 2016) e – o que é o foco desse texto – reordenando objetivos com a incorporação de mecanismos de responsabilização que intensificam o controle sobre o que é realizado na sala de aula (BROOKE, 2006).

Bonamino e Souza (2012) afirmam que, juntamente com a participação, a contestação pública corresponde a formas básicas de responsabilização. Dessa maneira, se a participação nos sistemas democráticos se dá pelo voto nos processos eleitorais, a contestação pública e a fiscalização permanente daqueles que exercem funções públicas possibilitariam um maior controle institucional sobre o exercício dessas funções, contribuindo para o aprimoramento das instituições, para o acompanhamento dos programas governamentais e para a “maior transparência e responsabilidade nas ações de política pública” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 378). As autoras destacam que o controle social e o controle de resultados são dois mecanismos utilizados “no estabelecimento de novas formas de participação e controle da sociedade sobre as ações do Estado” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 378).

Nessa perspectiva, a responsabilização funciona como prestação de contas que o agente público deve à sociedade

regularmente, informando e explicando suas ações e decisões. Segundo Brooke (2008, p. 94), políticas de responsabilização têm por objetivo:

[...] melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais.

Ainda que possamos concordar que o controle social é um aspecto que pode ser considerado positivo para o aperfeiçoamento democrático das instituições, são exatamente as “consequências” a que Brooke faz referência que têm propiciado o acirramento de práticas meritocráticas que têm favorecido o ranqueamento das instituições e intensificado as relações de competitividade entre escolas e profissionais,² que podem ser punidos ou premiados em função dos resultados alcançados pelos estudantes nos testes padronizados. Dessa forma, se, como afirma Brooke (2008, p. 94), é fato que existem evidências de que “medidas de responsabilização podem promover ganhos no desempenho dos alunos”, também é possível concordar com Ravitch (2011, p. 177) quando afirma que “a pressão intensa gerada pelas demandas da responsabilização leva muitos educadores e diretores a aumentarem os escores de maneiras que nada têm a ver com a aprendizagem.”

Bonamino e Souza (2012) oferecem elementos importantes para que possamos compreender o processo em que as avaliações em larga escala ganham centralidade como mecanismo de aferição do desempenho das políticas educacionais com base na produção de resultados que possibilitem prestar contas à sociedade. Segundo as autoras, quando criado pelo Ministério da Educação (MEC), no final da década de 1980, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tinha como finalidade avaliar, por amostragem e a cada dois anos, o desempenho de alunos regularmente matriculados nos 6º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio: “Uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos estados brasileiros” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 376).

2 As práticas de ranqueamento não são atribuídas aos gestores da política; são concebidas como “efeito colateral” de políticas que, direta ou indiretamente, obedecem à lógica de mercado.

Mesmo sustentando a crítica a essas testagens promovidas com base numa concepção reducionista de currículo, e sendo, portanto, incapaz de captar a complexidade dos processos de formação, o desenho amostral das denominadas avaliações de primeira geração (BONAMINO; SOUZA, 2012) cumpria a função de produzir indicadores que pudessem orientar políticas de investimento no sentido de buscar uma qualidade mais efetiva da educação, ainda que considerando a diversidade de projetos educacionais em disputa e colocando sob rasura o significante qualidade.

No entanto, a mera produção desses indicadores, com base num desenho amostral, não era suficiente, pois não permitia “medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 377); dessa forma, tais indicadores não se prestavam a fornecer parâmetros que pudessem sustentar “políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 377). É objetivando superar essas limitações que, em 2005, foi criada a Prova Brasil, instrumento “que permite agregar à perspectiva diagnóstica a noção de responsabilização” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 378).

Assim como o Saeb, a Prova Brasil cumpre a função diagnóstica e tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Os testes, aplicados aos estudantes matriculados no 5º e 9º ano do ensino fundamental, aferem o desempenho em Língua Portuguesa, com foco em leitura, e em Matemática, com foco na resolução de problemas. Desde 2007, as médias de desempenho nessas avaliações e as taxas de aprovação passaram a subsidiar o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os resultados são disponibilizados para as diferentes instâncias gestoras do sistema e para a sociedade em geral, que dessa forma pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país.³ O princípio básico do Ideb “é de que a qualidade da educação envolve que

3 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

o aluno aprenda e passe de ano” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 379), o que contribui para acirrar a disputa em torno da significação de educação e do currículo associada a sentidos instrumentais deles. Somado a isso, o Ideb passou a oferecer indicadores que subsidiam a definição, pelo governo federal, de “metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 379). Metas que, segundo as autoras, visam a garantir o “maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 379). Ortigão e Aguiar destacam que, antes da criação do Ideb, o fluxo escolar e os resultados dos desempenhos dos estudantes eram tratados de forma independente. Com a criação do Índice,

[...] as escolas se veem diante de um novo desafio: ao mesmo tempo que é necessário garantir que os alunos aprendam, é fundamental assegurar também que avancem em sua escolaridade. (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013, p. 365)

Os resultados da primeira edição da Prova Brasil foram divulgados pelos meios de comunicação, disponibilizados na internet e enviados às escolas, medida que, segundo o MEC, visava a fornecer elementos que orientassem o planejamento pedagógico das instituições.

Na edição seguinte, em 2009, não houve retorno dos resultados para as escolas, mas, antes da realização da prova, todas receberam a Matriz de Referência da Prova Brasil e do Saeb (ensino fundamental) (BRASIL, 2009b) e a Matriz de Referência do Saeb (ensino médio e ensino fundamental) (BRASIL, 2009c), em um claro movimento de indução às práticas – que expressa uma interferência mais direta naquilo que as escolas fazem (BONAMINO; SOUZA, 2012).

As autoras caracterizam a Prova Brasil como uma avaliação de segunda geração, na medida em que ela está associada a uma política de responsabilização branda, porque, apesar do clima de competitividade favorecido pelo ranqueamento entre as instituições, ela não atrela os resultados obtidos a prêmios ou sanções, como acontece com as avaliações de terceira geração, que têm como característica a intensificação

do controle sobre aquilo que as escolas devem ensinar e como devem ensinar.

As avaliações de terceira geração produzem mais impactos sobre os currículos; em geral, são postas em prática por redes municipais ou estaduais, que têm desenvolvido avaliações censitárias em suas redes, adotando a Matriz de Referência do Saeb e da Prova Brasil como parâmetro. O que caracteriza essas avaliações como de terceira geração, segundo Bonamino e Souza (2012, p. 377), são as apropriações feitas de seus resultados. Se as avaliações de segunda geração “envolvem a publicidade dos resultados dos testes por redes e/ou escolas”, as de terceira geração envolvem “também o estabelecimento de prêmios atrelados aos resultados dos alunos” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 377), avançando da dimensão diagnóstica que caracterizava as avaliações de primeira geração.

Brooke (2008, p. 94) destaca que essas políticas de avaliação associadas às políticas de responsabilização não são bem vistas pelos docentes, em razão dos

[...] riscos educacionais reais associados a currículos orientados por testes, a aparente ameaça à autonomia dos professores e dúvidas quanto à validade das conclusões a respeito do desempenho das escolas, conclusões estas provenientes de sistemas de mensuração de larga escala que são pouco sensíveis às características específicas das escolas ou distritos escolares.

Assim, ainda que pese o considerável domínio teórico acumulado “ao longo de duas décadas de experiências em avaliações educacionais de larga escala” (BROOKE, 2008, p. 95), domínio que inclui a elaboração de instrumentos de medida cada vez mais sofisticados, os testes continuam pouco sensíveis às características complexas de cada sala de aula, sendo ainda necessário considerar que existem fatores, dentro e fora da escola que interferem inclusive nos processos de aprendizagens cognitivas, que não são apreendidos ou considerados na testagem (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013). Muitos desses fatores extrapolam as responsabilidades da escola e/ou dos professores.

A sofisticação limita, mas não exclui um grau de imprecisão que caracteriza os testes padronizados, o que, por si só, deveria servir de alerta para os riscos que a incorporação de políticas de responsabilização fortes, as chamadas *high stakes*, podem acarretar para os sistemas, na medida em que elas estabelecem consequências reais para as escolas e professores, o que significa dizer que, se os escores forem bons, podem ser bonificados; se forem ruins, serão penalizados.

Ao problematizar as políticas de responsabilização associadas às políticas de avaliação, o central é analisar a produção de sentidos que reconfiguram essas políticas e impactam as práticas escolares. Os discursos que projetam as avaliações de larga escala como possibilidade de garantia de promover a qualidade da educação vêm se constituindo como hegemônicos. Essa hegemonia precisa ser problematizada à luz dos impactos que gera no campo educacional – alguns com consequências graves, principalmente porque, assumidos como instrumentos precisos, seus resultados têm justificado a responsabilização dos “professores pela ascensão ou queda dos escores de seus estudantes” (RAVITCH, 2011, p. 173), com o comprometimento da reputação de professores e gestores. Dessa forma, a avaliação se converte “em uma ação de política de controle social” (BARRIGA, 2014, p. 152), um quadro que tem gerado instabilidades e favorecido aquilo que Ravitch (2011), analisando o caso americano, identifica como burla, práticas levadas a cabo por gestores com o intuito de burlar o sistema para atingir suas metas.

A autora destaca que, se a prática de preparar o aluno para o teste tem sido recorrente nas escolas e entre os professores, ela não se restringe a isso; a redução da participação de estudantes com baixa *performance* e a eliminação deles da escola também se caracterizam como burla, agravando os processos de exclusão e comprometendo as condições de permanência, na escola, de um contingente numeroso de adolescentes que passam pela instituição e que, sem lograr aprendizagens significativas, acabam sofrendo sucessivas repetências, aprofundando a defasagem série/idade e comprometendo o fluxo escolar.

Se essa situação já era carregada de gravidade, expressando aquilo que os autores definem como “um novo tipo de

exclusão educacional” (RAVITCH, 2011, p. 176), com as políticas de responsabilização, ela assume uma dimensão ainda mais perversa, pois os gestores tendem a ver a exclusão dos “estudantes mais difíceis de educar” (RAVITCH, 2011, p. 177) como forma de reduzir o número de alunos com baixa *performance* nos testes, removendo cuidadosamente “as ervas daninhas” (RAVITCH, 2011, p. 178).

No entanto, uma série de fatores que podem explicar o desempenho desses estudantes escapa aos testes. Cor, gênero e escolaridade da família são fatores que podem explicar o sucesso/fracasso dos alunos na escola (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013). Os testes só conseguem aferir resultados que evidenciam diferenças, constatar processos de discriminação que acontecem na escola, pouco contribuindo para a superação deles; pelo contrário, as políticas de responsabilização podem estar acirrando as ações que visam à correção de fluxo, aprofundando os processos de discriminação com o descarte de jovens pobres e negros da escola regular para a EJA.

O encaminhamento deles para a modalidade EJA tem se tornado crescente, gerando inúmeros conflitos em uma modalidade de ensino já marcada por “certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122).

A MIGRAÇÃO DE ADOLESCENTES PARA A EJA: O CASO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Optamos por utilizar o exemplo da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro em virtude de algumas especificidades que ela apresenta: trata-se da maior rede de ensino fundamental do Brasil; os dados referentes às políticas de educação e seus índices de aproveitamento estão disponíveis na internet; adota orientações curriculares visando a obter resultados padronizados para verificar a aplicabilidade do currículo e, em função dos resultados obtidos pelos alunos, bonificar as unidades escolares e/os docentes que alcançam as metas estabelecidas.

As análises tomam como referência os dados de dois períodos, de 2011 a 2013 e de 2011 a 2015. Nesse período, a

rede investiu pesadamente em políticas de avaliação e controle do trabalho docente, via instituição dos cadernos pedagógicos e das provas de verificação organizadas pela própria rede, de modo a assegurar a aplicabilidade de um currículo único.

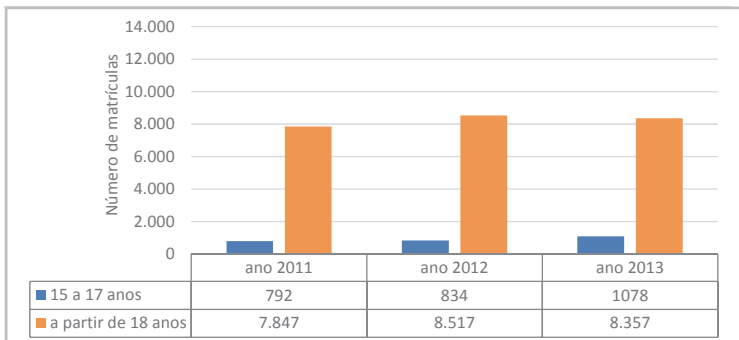
A Secretaria Municipal de Educação disponibiliza uma série de materiais relacionados à formação docente, bem como sugestões de plano de aula, além de calendário das atividades, inclusive calendário único de aplicação de suas provas. O receituário do fazer pedagógico cria o imaginário em torno da garantia de que ele possa oferecer qualidade à educação, corroborando aquilo que afirmam Matheus e Lopes (2014). Por outro lado, o sistema de recompensas aos docentes e servidores de unidades escolares que atingem as metas projetadas pela prefeitura estimula a meritocracia,⁴ hierarquiza sujeitos e instituições, secundarizando demandas sociais em torno da qualidade da educação, a qual se fundamenta em um currículo articulado a um projeto de mundo competitivo e pouco solidário.

⁴ Fonte: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/49764Res%20SME%201354_2015.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2016.

Nesse contexto, alunos que apresentam dificuldades de se enquadrar no modelo proposto vão progressivamente sendo excluídos. Na rede de escolas do município do Rio de Janeiro, há uma série de programas de correção de fluxo, apontando que o sistema não vem dando conta de garantir a aprendizagem de todos, o que se expressa na existência de uma grande lacuna para a permanência e conclusão da escolaridade dentro dos tempos previstos. Na falha do sistema, inúmeros adolescentes têm sido encaminhados à modalidade EJA.

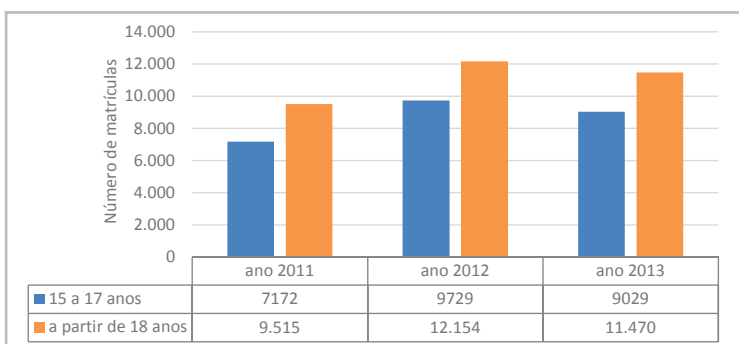
Para refletir a respeito desse processo, são apresentados dados sobre o número de matrículas no Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja) da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: Peja I (equivalente ao primeiro segmento do ensino fundamental) e Peja II (equivalente ao segundo segmento do ensino fundamental) por faixa etária entre os anos de 2011 até 2013.

GRÁFICO 1 – Número de matrículas no Peja I (equivalente ao 1º até o 5º ano do EF) da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, por faixa etária



Fonte: Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro – Armazém de Dados. Disponível em: <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>>.

GRÁFICO 2 – Número de matrículas no Peja II (equivalente ao 6º até o 9º ano do EF) da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, por faixa etária



Fonte: Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro – Armazém de Dados. Disponível em: <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>>.

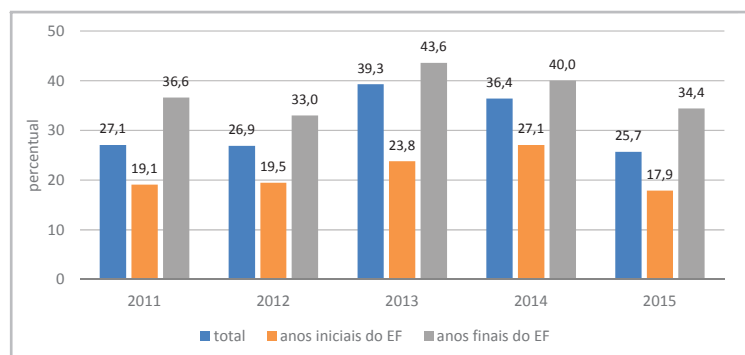
Os dados apontam que o número de matrículas por faixa etária no município do Rio de Janeiro, se comparado com o resultado do Censo Escolar de 2013 disponível na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),⁵ acompanha os números brasileiros. Há maior concentração de adultos cursando as etapas iniciais da EJA, enquanto, nas etapas finais, evidencia-se o processo de juvenili-zação, pelo enorme quantitativo (cerca de 40%) de estudantes na faixa de 15 e 17 anos.

A Resolução SME n. 1.428, de 24 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), que regulamenta a matrícula no ano letivo

⁵ Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar/>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

de 2017, institui que alunos com 16 anos completados até o final do ano letivo de 2016 são transferidos compulsoriamente para a EJA, com exceção dos concluintes de 9º ano. Ou seja, existe na rede um indicativo de transferência para EJA, o que evidencia a existência de distorção série/idade que os programas de correção de fluxo não foram capazes de superar. Assim, é possível concluir que, para esses alunos, as políticas de qualidade não foram capazes de assegurar o direito à educação. Os dados referentes à distorção série/idade no município em questão corroboram essa afirmativa.

GRÁFICO 3 – Percentual de alunos com distorção idade/série na rede municipal do Rio de Janeiro, por segmento de ensino



Fonte: Inep/MEC, Censo Escolar 2011-2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>.

Embora os índices permaneçam altos, identificamos queda nos percentuais totais e nos anos finais do ensino fundamental de distorção série/idade em 2011 e 2012. Em 2013, há elevação significativa dessa taxa e, a partir de 2014, evidencia-se novo declínio. A análise do Gráfico 3 parece indicar que, nos anos de 2013 e 2014, o percentual de alunos com defasagem idade/série foi maior do que nos demais anos considerados, em ambos os segmentos do ensino fundamental. Em 2015, ocorre uma leve queda. Entretanto, não podemos tratar uma mudança nos índices como se a questão estivesse se resolvendo, dado que os valores ainda são bastante elevados. Por outro lado, é preciso analisar em que medida essa queda não é resultado também da “expulsão” de um contingente de adolescentes da escola regular para a modalidade EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação obrigatória vem sendo pauta de reivindicação do povo brasileiro durante décadas e várias iniciativas têm sido efetivadas com o objetivo de garantir a sua universalização. Uma conquista importante na luta pela garantia desse direito foi a aprovação da Emenda Constitucional n. 59/09 (BRASIL, 2009a), que estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, passando a incluir a educação infantil e o ensino médio.

Nos grandes centros urbanos, como o município do Rio de Janeiro, por exemplo, a universalização é uma meta muito próxima de ser alcançada. No entanto, esse avanço não tem representado que a educação oferecida a grande parte da população tem sido capaz de garantir dignidade cidadã para todos. Mais ainda: mesmo admitindo a redução de educação a ensino e restringindo o direito à educação ao direito de adquirir determinadas aprendizagens básicas, como tem sido o caso das políticas que associam avaliação e qualidade, analisado neste texto, os resultados mostram-se pífios diante dos desafios postos para as sociedades contemporâneas, sejam quais forem os projetos em disputa. O que tem sido constatado é que a introdução de lógicas de mercado, meritocráticas, padronizadoras e hierarquizantes tem contribuído para a reconfiguração da gestão do espaço escolar sem que isso implique a superação de práticas excludentes e discriminatórias; pelo contrário, os dados sinalizam que elas têm recrudescido e o processo de juvenilização da EJA parece se inserir nessa perspectiva.

REFERÊNCIAS

BARRIGA, A. D. Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares. In: LOPES, A. C.; ALBA, A. (Org.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014. p. 147-175.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...], dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 nov. 2009a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência da Prova Brasil e do Saeb (ensino fundamental)*. Brasília, DF: Inep, 2009b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência do Saeb (ensino médio e ensino fundamental)*. Brasília, DF: Inep, 2009c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010. Institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 jun. 2010.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06>>. Acesso em: jan. 2017.

BROOKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 1, p. 93-109, 2008. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7_port.html>. Acesso em: out. 2016.

BROOKE, N. (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BURBULLES, N. C.; TORRES, C. A. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

CARNOY, M.; LOEB, S. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 24, n. 4, p. 305-331, Dec. 2002. Disponível em: <<https://web.stanford.edu/~sloeb/papers/EEPAaccountability.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

CARRANO, P. C. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e adultos*, Belo Horizonte, v. 1, p. 1-11, ago. 2007.

FERNANDES, A. da P. Jovens na EJA, perspectiva do direito e transferências: responsabilidades de quem? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/3sbece/andreapf.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0113.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: dez. 2016.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LOPES, A. C. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, M. A. T. de et al. (Org.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Maza, 2012. p. 13-29.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735>>. Acesso em: set. 2015.

MATHEUS, D. dos S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a02.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

ORTIGÃO, M. I. R.; AGUIAR, G. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados do Prova Brasil 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a03v94n237.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

ORTIGÃO, M. I. R.; PEREIRA, T. V. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro. O caso do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 47, p. 157-174, jul./dez. 2016.

RAVITCH, D. O problema com a responsabilização. *Vida e morte no grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 171-190.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria de Educação. Resolução SME n. 1.428, de 21 de out. 2016. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 22 out. 2016.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Porto, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: dez. 2016.

VEIGA-NETO, A.; MACEDO, E. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Caxambu, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt12%20-%20alfredo%20veiga-neto%20-%20int.pdf>. Acesso em: jun. 2014.

Recebido em: 7 OUTUBRO 2017

Aprovado para publicação em: 9 MARÇO 2018



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

UM NOVO MODELO DE EJA PARA O ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO

ÂNGELO DAMACENO HOTTZ^I
CLÉCIO DA SILVA FERREIRA^{II}
LEONARDO OSTWALD VILARDI^{III}

RESUMO

O presente artigo analisa os resultados de uma modalidade de ensino voltada para alunos que, na idade oportuna, não puderam cursar a educação básica. Hoje a Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende, inclusive, o ensino médio. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), até 2013, ofertava o ensino médio na modalidade EJA em três fases semestrais e, somente a partir desse mesmo ano, tendo observado os desempenhos insuficientes da fase III no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj), foi introduzida na rede de ensino uma nova proposta de oferta de EJA em quatro módulos, também semestrais. Este artigo analisa os resultados do Saerj mensurando o quanto esse novo desenho de EJA, em seu primeiro ciclo, do módulo I ao módulo IV, foi capaz de elevar a proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, estimada para os concluintes do módulo IV, em relação à proficiência média dos concluintes da fase III, estimada em anos anteriores a 2014.

^I Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-9290-8144>; hottz.angelo@gmail.com

^{II} Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora-MG, Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-7820-1350>; clecio.ferreira@yahoo.com.br

^{III} Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro-RJ; Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora-MG, Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-1098-0551>; leonardo.vilardi@caed.ufjf.br

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • PROFICIÊNCIA • EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) • SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SAERJ).

UN NUEVO MODELO DE EJA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA EN RIO DE JANEIRO

RESUMEN

El presente artículo analiza los resultados de una modalidad de enseñanza destinada a alumnos que, en la edad oportuna, no pudieron frecuentar la educación básica. En la actualidad la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) atiende incluso la educación media. Hasta el 2013, la Secretaría de Estado de Educación de Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), ofertaba la educación media en la modalidad EJA en tres fases semestrales y tan solo desde este mismo año, habiendo observado los desempeños insuficientes de la fase III en el Sistema de Evaluación de la Educación del Estado de Rio de Janeiro (Saerj), se introdujo en la red de enseñanza una nueva propuesta de oferta de EJA en cuatro módulos, también semestrales. Este artículo analiza los resultados de Saerj al medir cuánto este nuevo diseño de EJA, en su primer ciclo, del módulo I al IV, fue capaz de elevar la competencia media en Idioma Portugués y Matemáticas, estimada para los concluyentes del módulo IV, en relación a la competencia media de los concluyentes de la fase III, estimadas en años anteriores al 2014.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • COMPETENCIA • EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) • SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SAERJ).

A NEW MODEL OF EJA FOR HIGH SCHOOL IN RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

The present article analyzes the results of a teaching modality directed at students who, at the appropriate age, could not attend Basic Education. Today, Educação de Jovens e Adultos (EJA [Youth and Adult Education]) also includes High School. The State Department of Education of Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), until 2013, provided High School YAE in three-semester phases. In that same year, by analyzing the inadequate performance of phase III in the State Education Assessment System in Rio de Janeiro (Saerj), a new YAE proposal was introduced into the Education System in four biannual modules. The present article offers a analysis of the Saerj results by measuring how much this new YAE design, in its first cycle from modules I to IV, raised the average proficiency in the Portuguese Language and Mathematics estimated for the graduates of module IV, in relation to the average proficiency of the graduates of phase III, estimated in the years prior to 2014.

KEYWORDS EDUCATION EVALUATION • PROFICIENCY • EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) • SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SAERJ).

INTRODUÇÃO

A partir de 2011, houve uma grande reformulação do planejamento estratégico que impactou diretamente na gestão de toda a rede de ensino estadual do Rio de Janeiro. Esse planejamento foi ponto de partida para que houvesse melhora de indicadores que refletem realidades, tais como distorção idade-série, rendimento e aprendizagem. O ensino médio (EM), modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), também foi alvo de inovações quando, em 2013, iniciou-se a transição da EJA em três fases semestrais para EJA em quatro módulos semestrais. Essa última, por se diferenciar em vários aspectos da primeira, foi denominada inicialmente de Nova EJA,¹ até que se finalizou por completo a transição para a nova proposta.

¹ Para mais dados e informações acerca da Nova EJA, pode-se consultar Hottz (2015).

A análise dos resultados do primeiro ciclo da Nova EJA, iniciado no primeiro semestre de 2013 com término no segundo semestre de 2014, será o foco principal de discussão deste artigo, visto que a EJA, enquanto modalidade de ensino alternativa, pensada para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de escolarizar-se em idade própria, está am-

parada pela legislação educacional brasileira, contudo, ainda não é alvo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de âmbito nacional, embora seja uma forma de oferta da educação básica.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) avaliou, até 2015, os alunos de EJA no momento da conclusão do ensino médio, por meio do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj²). Sendo observados os desempenhos insuficientes para EJA organizada em fases e os índices elevados de distorção idade-série no ensino regular, essa modalidade de ensino foi reformulada com ênfase em material didático apropriado preparado para uma clientela com anseios e características específicas. As edições anuais do Saerj são pontos-chave para as análises desenvolvidas ao longo deste texto por dar subsídios ao objetivo de identificar o quanto a Nova EJA superou a anterior em níveis de proficiências estimadas para os alunos concluintes.

O artigo está organizado em cinco seções. A primeira faz uma breve descrição sobre o panorama da EJA no Brasil. A seguir são abordadas algumas estatísticas relacionadas ao ingresso e à permanência dos alunos na EJA, logo depois apresenta-se a metodologia empregada ao estudo.

Na quarta seção, discutem-se os resultados do Saerjinho³ e Saerj, ancorando-se em análises estatísticas que buscam respostas para o problema levantado. As análises estão voltadas para os resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Primeiramente, um estudo longitudinal, com base na proficiência aferida no início do curso do ensino médio e na sua conclusão, é apresentado para entender em até que medida houve ganhos significativos para os alunos concluintes do primeiro ciclo de EJA, iniciado no primeiro semestre de 2013. Na sequência, são analisados os resultados de quatro edições do Saerj, de 2011 a 2014, modalidade regular e EJA, para elucidar como os resultados responderam ao movimento de transição da EJA em fases para EJA em módulos.

Por fim, o artigo é concluído com a reflexão acerca de ações que possam empreender esforços para melhorias constantes na qualidade da educação ofertada a um público com características tão particulares.

2 O Saerj foi um sistema de avaliação que, até 2015, avaliou os alunos da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro por meio de testes de Língua Portuguesa e Matemática, na conclusão do 1º segmento do ensino fundamental (EF), 2º segmento do EF e ensino médio.

3 O Saerjinho se incorporava ao Saerj avaliando os alunos durante o percurso formativo. Bimestralmente, os alunos eram submetidos a testes de Língua Portuguesa e Matemática apontando as habilidades que ainda não tinham sido consolidadas.

DO DIREITO À EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Historicamente, ao retrocedermos aos caminhos percorridos até a conquista do direito à educação no Brasil, com acesso universalizado às escolas, encontramos os movimentos sociais, as influências de órgãos internacionais, os pequenos avanços nos textos legais no que diz respeito à execução plena desse direito no cotidiano das camadas populares menos favorecidas e, principalmente, as reformas educativas com vistas a atender às diversas classes sociais demandantes dos serviços educacionais, assim como os variados perfis de alunos a quem esse direito se destina (BROOKE, 2012).

No que se refere aos movimentos sociais, o Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) traz algumas considerações que nos auxiliam a entendê-los não somente como manifestos ou reivindicações por direitos não concretizados, mas também como algo sistemático que se observava desde o fim do século XIX e início do XX. O documento disserta sobre “a tradição de movimentos sociais organizados, via associações sem fins lucrativos” (BRASIL, 2000, p. 15) para oferecer a instrução primária logo no início do Brasil República. Tal movimento tinha, por vezes, a intenção de atender a demandas específicas, “eram iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas” (BRASIL, 2000, p. 15), diante da ausência do poder público no assunto.

Dada a intensidade maior desses movimentos civis em algumas regiões do país em detrimento de outras e pelo fato de o Brasil ser formado por regiões geográficas com diferenças sociais, econômicas e culturais marcantes, o processo de escolarização da população não se deu de forma homogênea em todos os estados brasileiros. Logo após o fim da Ditadura Militar, em março de 1985 o processo de redemocratização do país foi um marco importante para a ascensão do acesso à educação brasileira pelos mais pobres, visto que, para um país prosperar em um regime democrático, há de se consolidar um povo instruído, capaz de promover debates e organizar-se enquanto cidadãos. Sob essa perspectiva,

[...] o direito à educação, assim entendido, tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade, no qual o papel do Estado, como garantidor desse direito, tem sido insubstituível. (PAIVA, 2005, p. 152)

Foram várias as tentativas de adequar à oferta do ensino as diferentes realidades que segregam, ainda, a população deste país. Dentre essas, vale lembrar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), de 1967, e os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), implantados de 1981 a 1994 na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

No que tange à EJA, política direcionada àqueles “que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos” (BRASIL, 2000, p. 9), houve um movimento consensual e gradativo de que essa modalidade não poderia restringir-se a somente alfabetizar jovens e adultos nos princípios mais básicos do letramento em Língua Portuguesa e Matemática. É o que explica Paiva (2005):

No atual momento político, depois de passar um ano no embate da prioridade para a alfabetização de adultos, defendida pelo MEC x continuidade da EJA, bandeira antiga dos educadores e dos Fóruns, o governo brasileiro reconhece o movimento histórico nacional e internacional de luta em defesa do direito à educação para todos [...]. A partir de 2004 investe no alargamento político da EJA, entendendo que um programa de alfabetização, sem garantir o direito à continuidade, é pouco para fazer justiça social a tantos excluídos do direito à educação. Assim, estabeleceu que a continuidade de estudos é meta inalienável da EJA, que também se põe, como desafio, a garantia do acesso ao Ensino Médio, por via da mesma modalidade. (PAIVA, 2005, p. 201)

A autora argumenta que a universalização do ensino, enquanto afirmação da garantia de um direito subjetivo a todos com idade própria para matricularem-se em classes

de ensino regular da educação básica, deve se estender, inclusive, àqueles que sofreram privação do ensino público, acarretando-lhes prejuízos formativos pela falta de escolas e oportunidades de escolarização na época apropriada. Esse novo cenário se insere na agenda dos governos federal, estaduais e municipais.

Ainda sobre o Parecer n. 11/2000 do CNE, além de detalhar todo o caminho político e histórico percorrido até a atual consolidação da EJA em todas as etapas da educação básica, o documento reafirma a importância dessa modalidade enquanto assunto inerente ao Plano Nacional de Educação, na época, tramitando no Congresso Nacional.

Os déficits do atendimento no Ensino Fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório. Embora tenha havido progresso com relação a esta questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o país. [...] todos indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existente no país. (BRASIL, 2000, p. 47)

Hoje, esse déficit educacional, embora menor, porém existente, é alvo de políticas públicas cada vez mais numerosas, com vistas a colocar o 1º segmento do ensino fundamental regular no mesmo patamar dos países desenvolvidos até 2022, quando o país completará o bicentenário da independência. Neste ano, espera-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para essa primeira etapa da educação básica alcance 6,0 – índice de qualidade equivalente ao dos sistemas educacionais dos países desenvolvidos. Para os anos finais do ensino fundamental regular, segunda etapa da educação básica, essa meta de 6,0 é prevista para 2026, quatro anos depois que o 1º segmento atingir o nível de excelência esperado. Só em 2029 o ensino médio regular deverá alcançar o Ideb 6,0 para que, dessa forma, tenha-se finalizado o esforço nacional para elevar a

qualidade do ensino brasileiro ao mesmo nível dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Tais esforços estão amparados por metas de Ideb bianuais, calculadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para escolas, sistemas de ensino, unidades da federação e nação. Até então, o Saeb não abarca a EJA. Contudo, mesmo sabendo da importância de o país mobilizar recursos para garantir a qualidade da educação das gerações atuais, que se encontram na idade adequada para os anos do ensino fundamental e séries do ensino médio, em curso regular, se faz necessário oferecer uma modalidade de ensino alternativa, sendo essa na modalidade EJA, que possa colocar os egressos do ensino regular e da EJA em igualdade de condições para adentrar em universidades públicas ou concorrer a vagas no mercado de trabalho.

Para garantir uma educação de qualidade na modalidade EJA, a Seeduc repensou a forma de ofertá-la e incorporou seus alunos no Saerjinho para fins de monitoramento e acompanhamento do desempenho desses estudantes nas competências e habilidades propostas pelo currículo de cada um dos quatro módulos do curso, ou seja, no percurso formativo. Embora os concluintes dessa modalidade tenham sido submetidos ao Saerj desde sua implementação, o ano de 2013 marcou a avaliação bimestral dos resultados de alunos da EJA, com foco maior no desenho modular.

Uma política pública emerge da necessidade de promover ações corretivas e interferências imediatas no meio social. Cidadãos que não concluíram seus estudos em idade própria ou que, por algum motivo, o abandonaram não podendo frequentar salas de aula de ensino regular configuram um problema de ordem pública e, por isso, requerem interferência prioritária por parte dos governos. Embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996 tenha se preocupado em mencionar enfaticamente em seu texto a relevância da EJA, cabe ao Poder Executivo e aos Conselhos de Educação deliberar de que forma se dará a oferta dessa modalidade à população (BRASIL, 1996). Em 26 de agosto de 2003, ficou instituída a EJA para o ensino

médio por meio da deliberação CEE n. 285. O Art.1º desse documento menciona que

Os cursos de Educação de Jovens e Adultos autorizados pelo Órgão competente do Poder Público Estadual e oferecidos por instituições de ensino privadas ou públicas que não integrantes da Administração Pública Direta do Estado e dos Municípios, devidamente credenciadas, qualquer que seja a metodologia aplicada, não terão duração inferior a 24 (vinte e quatro) meses, quando se tratar de ensino correspondente às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, nem inferior a 18 (dezoito) meses, quando em nível equivalente ao Ensino Médio. (RIO DE JANEIRO, 2003)

Com base nesse texto, ao oferecer o ensino médio na modalidade EJA, a Seeduc organizou essa etapa de escolaridade em três fases semestrais. A similaridade existente entre essa configuração de EJA e as séries anuais do ensino médio oferecido em horário parcial no estado do Rio de Janeiro se concretiza na medida em que as disciplinas e conteúdos propostos para o ensino médio regular eram os mesmos trabalhados nas três fases da EJA. Contrapondo essa estrutura de oferta, em 2012 instituiu-se a Nova EJA, por meio do Parecer 091.

Para efetiva implementação desta política foi construída uma metodologia completa, composta dos seguintes elementos: 1 - Matriz curricular específica; 2 - Formação de professores da EJA; 3 - Material Didático impresso do aluno; 4 - Material do professor; 5 - Processo de avaliação de estudo; 6 - EJA virtual. Todos elementos estão concatenados temporalmente, tendo como base a matriz curricular. A matriz curricular de referência está estruturada em 4 módulos [...] A estrutura organizacional das disciplinas da área de Ciência Humanas (Língua Estrangeira, História, Geografia, Artes, Filosofia e Sociologia) e as da área de Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física e Educação Física) estão distribuídas em períodos alternados, o que não se aplica às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, presentes nos 4 módulos. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 48)

Essa reforma curricular e organizacional pensada para tal modalidade de ensino mobilizou a Subsecretaria de Gestão de Ensino (Sugen) num propósito único: assegurar a continuidade dos estudos para jovens e adultos, concluintes do ensino fundamental, sem prejuízos de aprendizagem. Nesse contexto têm-se, então, três realidades objeto de análise. A primeira corresponde aos resultados do ensino médio regular que servirão de parâmetro comparativo para os resultados da EJA em módulos. A segunda são os resultados da EJA organizada em fases, não mais existente na rede de ensino estadual do Rio de Janeiro e com média das proficiências dos alunos inferior aos do ensino médio regular, que representam uma realidade da qual a rede espera distanciamento por meio da nova política para essa modalidade de ensino. Por fim, os resultados da EJA em módulos no Saerj de 2014, cujo objetivo é apurar o desempenho dos primeiros concluintes desse novo desenho, confrontando com as duas primeiras realidades – EJA em fases, da qual se espera um afastamento, e ensino médio regular, em que é esperada uma aproximação.

Assim como o desempenho, antes de apresentar as análises de proficiência, é importante discutir alguns números que também se configuram em problemas para EJA, tais como ingresso e permanência desse público nas salas de aula.

EJA EM NÚMEROS

Considerando-se a universalização do ensino fundamental e os esforços para manter os jovens com idade escolar na educação básica, ensino regular, a EJA assume um percentual de matrículas bem inferior. Contudo, tanto o número quanto o percentual de alunos no estado do Rio de Janeiro sofreram redução nos últimos anos. A Tabela 1 mostra um recuo considerável nas matrículas de 2015 em relação a 2009.

TABELA 1 – Matrículas no ensino médio regular e EJA, presencial e semipresencial, no estado do Rio de Janeiro

ENSINO MÉDIO		2009		2011		2013		2015	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Regular	Propedêutico	579.644	70,6	563.412	76,2	553.260	78,5	534.591	77,2
	Normal	40.391	4,9	32.374	4,4	22.130	3,1	20.199	2,9
	Integrado	15.383	1,9	13.894	1,9	21.356	3,0	28.261	4,1
EJA	Presencial e semipresencial	185.649	22,6	129.225	17,5	107.676	15,3	109.408	15,8
Total		821.067	100,0	738.905	100,0	704.422	100,0	692.459	100,0

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponíveis no *site* do Inep.

Em 2015, a redução das matrículas em relação a 2009 chegou a 41,1% no estado fluminense. Comparado ao cenário brasileiro, que sofreu um declínio de 17,9% (de 1.547.275 para 1.270.198 matrículas), o decréscimo no Rio de Janeiro registrado pelo Inep aponta para um evento que merece atenção. Jaqueline Ventura (2016), doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, defende que

[...] esse dramático quadro de redução não se justifica, pois tínhamos uma elevada demanda potencial em 2010. Os dados oficiais traçam um cenário preocupante: não se constituíram políticas públicas que garantam o direito à escolarização, visto ser evidente que a oferta de EJA está muito aquém das necessidades da população.

Por outro lado, a política de reformulação da oferta de EJA no estado do Rio de Janeiro foi uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação para garantir políticas públicas que assegurem o direito à escolarização para a demanda por EJA no estado. Apesar de o número de matrículas ter sofrido redução significativa, segundo a Superintendência de Planejamento e Integração da Redes (Suplan) da Seeduc, há um número expressivo de vagas de EJA ofertadas e não preenchidas desde a implementação dessa nova proposta.

Dentre os problemas que envolvem a EJA no estado do Rio de Janeiro, a redução significativa no número de matrículas fica em segundo plano em face dos índices de reprovação e abandono nessa modalidade de ensino. Embora o Inep não divulgue estatísticas de rendimento para EJA,

disponibilizando índices de reprovação, aprovação e abandono somente para o ensino regular, as Tabelas 2 e 3 apresentam taxas de rendimento da EJA em fases e EJA em módulos no período de 2011 a 2014.

TABELA 2 - Taxas de rendimento para EJA organizada em três fases semestrais

		2º SEM. 2011	1º SEM. 2012	2º SEM. 2012	1º SEM. 2013	2º SEM. 2013
FASE I	Abandono / Repetência por frequência	39,2%	40,2%	38,0%	-	-
	Aprovados	41,8%	48,4%	56,0%	-	-
	Repetência por nota	19,0%	11,3%	6,0%	-	-
FASE II	Abandono / Repetência por frequência	26,8%	28,1%	24,9%	23,4%	-
	Aprovados	56,1%	61,2%	70,4%	70,4%	-
	Repetência por nota	17,0%	10,8%	4,6%	6,3%	-
FASE III	Abandono / Repetência por frequência	19,0%	20,1%	16,5%	14,4%	7,5%
	Aprovados	68,0%	75,0%	80,4%	82,5%	91,5%
	Repetência por nota	13,1%	4,9%	3,1%	3,1%	1,0%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela Seeduc-RJ.

O problema se destaca na medida em que as taxas de abandono e reprovação por frequência são expressivas. Abandono e reprovação por frequência estão representados em um único percentual, visto que ambas as situações finais podem, muitas vezes, representar uma mesma realidade. O aluno reprovado por frequência, conforme base de dados recebida para análise, na maioria dos casos, não apresentou nota suficiente para aprovação e, ao mesmo tempo, número expressivo de faltas, configurando-se numa perspectiva muito próxima à do abandono. No decorrer das três fases semestrais, observaram-se, gradativamente, uma diminuição das taxas de abandono e reprovação e, em contrapartida, aumento das taxas de aprovação. A mesma realidade pode ser verificada no formato de EJA em quatro módulos semestrais, conforme mostra a Tabela 3.

TABELA 3 - Taxas de rendimento para EJA organizada em quatro módulos semestrais

		1º SEM. 2013	2º SEM. 2013	1º SEM. 2014	2º SEM. 2014
MÓDULO 1	Abandono / Repetência por frequência	33,2%	40,6%	35,2%	41,5%
	Aprovados	61,5%	51,7%	59,3%	52,4%
	Repetência por nota	5,3%	7,7%	5,5%	6,1%
MÓDULO 2	Abandono / Repetência por frequência	-	24,5%	31,2%	29,4%
	Aprovados	-	69,5%	63,5%	66,0%
	Repetência por nota	-	6,0%	5,4%	4,6%
MÓDULO 3	Abandono / Repetência por frequência	-	-	15,5%	24,3%
	Aprovados	-	-	81,2%	70,5%
	Repetência por nota	-	-	3,3%	5,2%
MÓDULO 4	Abandono / Repetência por frequência	-	-	-	-
	Aprovados	-	-	-	-
	Repetência por nota	-	-	-	-

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela Seeduc-RJ.

Os anos de 2013 e 2014 revelam um cenário um pouco melhor para os primeiros módulos da EJA. Enquanto a EJA em fases apresentou taxas de abandono e reprovação por frequência muito próximas dos 40%, em 2011 e 2012, a EJA em módulos registrou índices de 33,2% e 35,2%, respectivamente, no 1º semestre de 2013 e 1º semestre de 2014. Os demais módulos mantiveram a mesma perspectiva de índices apontada para a EJA em fases semestrais, evidenciando uma forte tendência de os alunos, nessa modalidade de ensino, não continuarem até a conclusão do curso.

Muitos são os motivos que levam o aluno jovem em distorção idade-série ou adulto a persistir e concluir a educação básica, dentre os quais estão o desejo em ascender profissionalmente, ingressar em cursos universitários e, até mesmo, reintegrar-se ao meio social enquanto cidadão ativo e atuante. Contudo, os altos índices de abandono revelam que existem fatores tão quão relevantes que desestimulam e fazem com que ocorra o abandono. Para Pedro Carvalho (2009), mestre em educação pela Universidade Católica de Brasília, existem fatores extra e intraescolares que levam o aluno de EJA ao abandono. O autor, em sua dissertação de mestrado, concluiu que fatores extraescolares, tais como

[...] necessidade de trabalhar, mudança de residência, distância da escola, dificuldade de conciliar trabalho e escola, pressão de familiares para deixar de estudar e dificuldade em matemática são considerados pelos participantes como os principais motivos/fatores do abandono. Ao encontro de achados de pesquisa e da literatura, os dados revelam, ainda, que os fatores intraescolares como dificuldade de relacionamento com professores, excesso de normas da escola, ausência de conteúdos relevantes para o aluno e as más condições das escolas influenciam, de forma significativa, o abandono escolar. (CARVALHO, 2009, p. 102)

Mais do que garantir o ingresso e a permanência de toda demanda por EJA nos domínios das instituições de ensino, a justiça social somente será consagrada quando essa política pública for capaz de oferecer condições suficientes de conclusão da educação básica com proficiências em Língua Portuguesa e Matemática condizentes com os padrões de qualidade estabelecidos. Nessa perspectiva, as seções seguintes explicitam a análise dos resultados de EJA e a metodologia estatística empregada para esse objetivo.

METODOLOGIA EMPREGADA

Para analisar os dados decorrentes das avaliações externas com a finalidade de aferir se tais mudanças se convertem em melhoria do desempenho dos alunos e por se tratar de dados quantitativos, as estatísticas descritiva e inferencial assumem nas análises a função de tornar evidentes as premissas que darão subsídios às eventuais conclusões.

As bases de dados que possibilitaram as análises estão disponíveis na Coordenação de Logística das Avaliações Educacionais (Clave) da Superintendência Pedagógica, da Seeduc-RJ. O acesso às informações se deu de forma direta e sem limitações, já que, na época da elaboração do trabalho de dissertação, um dos autores do presente artigo desempenhava a função de coordenador de Análise de Indicadores e Informações Educacionais na Sugem.

Para uma amostra representativa de alunos concluintes do ensino médio em 2014, modalidade EJA, há proficiências aferidas no início do curso. Após essa primeira análise, em caráter longitudinal, um estudo baseado em desenhos seccionais de avaliação possibilita, por meio das diferentes edições do Saerj, responder em que medida os alunos concluintes da EJA em módulos sobressaíram em relação aos concluintes da fase III, ambas as realidades confrontadas com o ensino médio regular.

Sob essa perspectiva metodológica, o estudo aqui apresentado preocupa-se em avaliar o quanto a EJA em módulos se diferencia da EJA em fases, mais especificamente aos níveis de proficiências aferidos para os concluintes das diferentes propostas para uma mesma modalidade de ensino.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA

A confiabilidade das análises das proficiências estimadas para os alunos matriculados nos módulos da EJA, medidas obtidas graças à avaliação segundo os parâmetros da Teoria da Resposta ao Item (TRI⁴), se dá pela eficiência dessa técnica de aferição da aprendizagem, em que o aluno é submetido a itens parametrizados estimando sua proficiência na área de conhecimento avaliada. O diferencial entre uma avaliação realizada pela Teoria Clássica dos Testes (TCT⁵) e pela TRI está justamente na potencialidade dessa última em estabelecer parâmetros para um determinado item. Dessa forma, determinam-se “a dificuldade, a discriminação e a probabilidade de resposta correta dada por indivíduos de baixa habilidade” (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p. 9), posicionando os alunos em diferentes níveis de uma escala única para eventuais comparações em diferentes edições de um mesmo sistema de avaliação.

Iniciando a análise dos resultados em Língua Portuguesa, a Tabela 4, sob uma perspectiva longitudinal, apresenta a média, mediana e desvio-padrão das proficiências aferidas em cada uma das avaliações realizadas para a EJA em módulos, assim como o número de alunos avaliados.

4 A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que, quanto maior for a habilidade, maior será a probabilidade de acerto do item (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000, p. 7).

5 A TCT se apropria, como parâmetro de análise de desempenho de dada habilidade, da proporção de acertos e erros para determinado item. Dessa forma, quanto maior for o grau de dificuldade de um item, menor será o percentual de acerto.

TABELA 4 – Número de alunos avaliados e estatísticas da proficiência em Língua Portuguesa da Nova EJA em cada módulo de ensino nos bimestres de 2013 e 2014

			NÚMERO DE ALUNOS	PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA		
				MÉDIA	MEDIANA	DESVIO-PADRÃO
Módulo I	1º sem. 2013	1º bim.	18.404	222,0	222,5	45,8
		2º bim.	15.322	230,8	232,2	43,1
Módulo II	2º sem. 2013	1º bim.				
		2º bim.	13.489	221,6	220,3	50,2
Módulo III	1º sem. 2014	1º bim.				
		2º bim.	12.620	219,7	206,5	49,6
Módulo IV	2º sem. 2014	1º bim.				
		2º bim.	10.773	227,3	224,7	45,4

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela Seeduc-RJ.

Nota: Os resultados das avaliações bimestrais nos módulos I, II, III e 1º bim. do módulo IV referem-se ao Saerjinho (avaliação destinada ao percurso formativo). Os resultados do módulo IV, 2º bimestre, referem-se ao Saerj (avaliação de conclusão de curso).

Para a pesquisadora em educação da Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro, Bonamino (2013, p. 40),

Os dados longitudinais permitem, assim, analisar o quanto as práticas escolares contribuem para o aprendizado dos alunos durante o ano em que eles frequentaram uma determinada escola e, por essa razão, são considerados um elemento chave nas pesquisas sobre o efeito escola e também sobre a eficácia escolar.

A autora menciona a importância dos dados longitudinais para que determinada escola possa mensurar o efeito que tem causado na aprendizagem de seus alunos. Bonamino (2013, p. 48) ressalta ainda que a “coleta longitudinal de dados possibilita uma maior precisão nas estimativas de mudanças temporais no aprendizado dos alunos do que os estudos seccionais”.⁶

Importante destacar que, dentre os alunos avaliados no primeiro módulo, 1º semestre de 2013, há desistências ao longo do curso, reprovações nesse módulo e nos seguintes, alunos aprovados para os módulos seguintes e não avaliados na sequência de avaliações por motivos diversos, etc. Há também alunos que ingressaram no curso nos módulos II, III ou IV. Por esse motivo, as médias apresentadas na Tabela 4

⁶ Para Bonamino (2013, p. 38), numa avaliação com desenho seccional, “o mesmo teste é aplicado a grupos de alunos da série avaliada e estes alunos são diferentes a cada ano de avaliação”.

são de populações distintas, embora haja intersecção considerável de alunos entre elas. Observando a média e mediana das proficiências das diferentes populações de alunos, é possível constatar uma sequência de medidas que não expressam diferenças relevantes entre o desempenho nos diferentes módulos.

Foi possível identificar, dentre os 10.773 alunos avaliados no módulo IV, 6.503 matrículas de alunos avaliados no 1º bimestre do módulo I. Ao considerar essa intersecção, foram calculadas média e mediana para esse recorte da população e realizado o teste estatístico de Wilcoxon, conforme mostra a Tabela 5.

TABELA 5 - Estatísticas da proficiência em Língua Portuguesa de alunos avaliados nos módulos I e IV da EJA e os valores do teste de Wilcoxon, referentes à comparação das duas distribuições

	ALUNOS AVALIADOS	MÉDIA	MEDIANA	DESVIO-PADRÃO	TESTE DE WILCOXON (AMOSTRAS PAREADAS); NÍVEL DE SIGN. = 0,05
Módulo I (Entrada)	6.503	222,2	222,7	43,5	Valor = 12133793 P-valor = 0,000
Módulo IV (Saída)	6.503	226,4	224,3	44,4	

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela Seeduc-RJ.

A análise da Tabela 5 revela uma diferença muito pequena entre as médias (4,2) e entre as medianas (1,6) ao considerar as proficiências dos alunos na conclusão do curso comparando-as à aferição realizada na entrada, não evidenciando um aumento generalizado nas proficiências do subconjunto analisado. Dos 6.503 alunos que compõem a amostra pareada, parte apresentou melhora em suas proficiências, diferença positiva, e outros registraram proficiências menores do que aquelas apuradas na primeira avaliação realizada, diferença negativa.⁷ O teste de Wilcoxon, com base nos postos associados a essas diferenças positivas e negativas entre as avaliações, permite, ao nível de significância de 5%, afirmar que o desempenho dos alunos melhorou. No entanto, tal resultado não pode ser encarado como suficiente tendo em vista as estatísticas da proficiência em Língua Portuguesa de entrada e saída da EJA já mencionadas (Tabela 5).

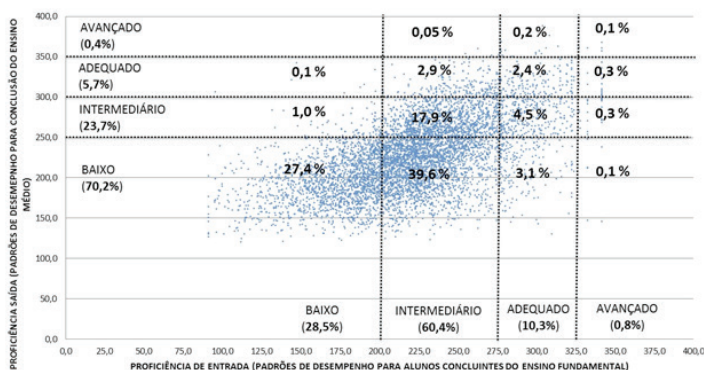
⁷ A ideia de que um aluno, avaliado em dois momentos, antes e depois de um curso que possibilitou oportunidade de ganhos de conhecimento, tenha apresentado proficiência consideravelmente menor na segunda avaliação remete à possibilidade de que não tenha se submetido fielmente ao teste.

A proficiência do aluno não é uma medida exata e assume um erro tanto para mais quanto para menos. Esse erro está relacionado ao instrumento de avaliação conforme ensina Klein (2013).

As proficiências estimadas de alunos que respondem a subconjuntos de itens diferentes de um mesmo banco de itens estão na mesma escala e podem ser comparadas. [...] a proficiência de um aluno é a mesma não dependendo do particular subconjunto de itens utilizado, mas suas estimativas variam por causa do erro de medida e algumas estimativas serão melhores que outras por causa do uso de itens mais ou menos apropriados nos testes para ele. (KLEIN, 2013, p. 11)

O Saerj considera amplitude de 50 e 75 pontos, em Língua Portuguesa, entre suas diferentes classes de desempenho. O diagrama de dispersão apresentado a seguir (Gráfico 1) adota a amplitude definida pelo Saerj para verificar se os alunos analisados mostraram algum progresso decorrente do ensino médio na modalidade EJA. Portanto, consideram-se as proficiências de entrada e de conclusão da amostra de 6.503 alunos avaliados em Língua Portuguesa, possibilitando uma perspectiva de análise cartesiana.

GRÁFICO 1 - Dispersão entre proficiência em Língua Portuguesa estimada no início do módulo I (primeiro semestre de 2013) e proficiência estimada na conclusão do módulo IV (segundo semestre de 2014) para alunos matriculados no ensino médio modalidade EJA



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela Seeduc-RJ.

O Gráfico 1 mostra que 60,4% dos alunos obtiveram desempenho intermediário no primeiro semestre de 2013. Esses alunos, na conclusão do curso, se redistribuíram nos diferentes padrões de desempenho do ensino médio da seguinte forma: 39,6% se posicionaram no padrão baixo; 17,9% permaneceram com desempenho intermediário; e os demais 3% elevaram suas proficiências ao padrão de desempenho adequado ou avançado. Verifica-se um considerável aumento de alunos no desempenho baixo na conclusão do curso.

Assim como para Língua Portuguesa, a média, mediana e desvio-padrão das proficiências estimadas para alunos em cada edição do Saerjinho e Saerj são apresentados para Matemática na Tabela 6. Os dados sugerem uma sequência estabelecida pela média e mediana que não indicam ganhos significativos à população.

TABELA 6 – Número de alunos e estatísticas da proficiência em Matemática da Nova EJA em cada módulo de ensino nos bimestres de 2013 e 2014

			NÚMERO DE ALUNOS	PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA		
				MÉDIA	MEDIANA	DESVIO-PADRÃO
Módulo I	1º sem. 2013	1º bim.	18.409	229,2	234,1	51,0
		2º bim.	15.323	232,5	229,3	43,7
Módulo II	2º sem. 2013	1º bim.				
		2º bim.	13.489	234,9	234,7	57,7
Módulo III	1º sem. 2014	1º bim.				
		2º bim.	12.616	231,2	227,2	29,9
Módulo IV	2º sem. 2014	1º bim.				
		2º bim.	10.769	229,6	226,6	38,8

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela Seeduc-RJ.

Nota: Os resultados das avaliações bimestrais nos módulos I, II, III e 1º bim. do módulo IV referem-se ao Saerjinho (avaliação destinada ao percurso formativo). Os resultados do módulo IV, 2º bimestre, referem-se ao Saerj (avaliação de conclusão de curso).

Voltando a análise somente para o conjunto de alunos concluintes que foram avaliados também na entrada do primeiro módulo, a média assume uma variação negativa igual a -3,4 e a mediana, -10,5. O teste de Wilcoxon para amostras pareadas, Tabela 7, revela, ao nível de significância de 5%, diferença significativa entre as distribuições das proficiências, no sentido indicado pela variação negativa da média e mediana.

TABELA 7 - Estatísticas da proficiência em Matemática de alunos avaliados nos módulos I e IV da EJA e os valores do teste de Wilcoxon, referentes à comparação das duas distribuições

	ALUNOS AVALIADOS	MÉDIA	MEDIANA	DESVIO-PADRÃO	TESTE DE WILCOXON (AMOSTRAS PAREADAS); NÍVEL DE SIGN. = 0,05
Módulo I (Entrada)	6.503	231,2	235,5	50,1	Valor = 9598223,5 P-valor = 0,000
Módulo IV (Saída)	6.503	227,8	225,0	37,6	

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela Seeduc-RJ.

Conceber a hipótese de piora nos resultados nega o princípio de que a proficiência tende a aumentar no decorrer de um percurso formativo. Seria, no mínimo, plausível admitir a ideia de que houve uma estagnação dos resultados, na medida em que a diferença, embora relevante conforme evidências apontadas pelo teste de Wilcoxon, não é suficiente para apontar retrocessos. Nesse caso, o resultado das duas avaliações pode ter sofrido influência de variáveis não observáveis, tais como dedicação do aluno ao submeter-se ao instrumento de avaliação e especificidades dos itens utilizados nos instrumentos.

O resultado obtido em relação ao desempenho em Matemática para os alunos avaliados na situação de entrada e saída da EJA em módulos é reafirmado pela apresentação do diagrama de dispersão (Gráfico 2), que mostra um expressivo contingente de alunos que se mantiveram com desempenho baixo tanto no início do curso quanto na conclusão, 40,6% da amostra.

GRÁFICO 2 - Dispersão entre proficiência em Matemática estimada no início do módulo I (primeiro semestre de 2013) e proficiência estimada na conclusão do módulo IV (segundo semestre de 2014) para alunos matriculados no ensino médio modalidade EJA



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela Seeduc-RJ.

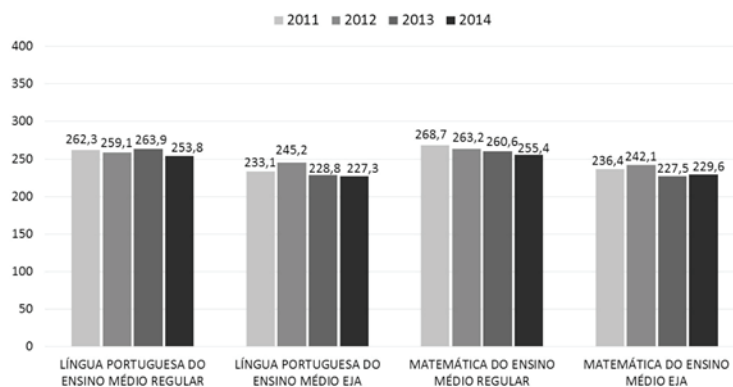
Na primeira aferição mais de 50% dos alunos da amostra apresentavam-se no desempenho intermediário ou superior. Com a conclusão do ensino médio, a soma do percentual de alunos nesses padrões foi de 12%. Com isso, 88,1% dos alunos da amostra concluíram o ensino médio da EJA com desempenho insuficiente em Matemática para essa última etapa da educação básica.

Por fim, tendo analisado os resultados de TRI na entrada (1º Saerjinho) e saída (Saerj 2014), é feita, a seguir, uma descrição das médias populacionais no Saerj de 2011 a 2014. Dessa forma, será possível entender como evoluíram essas medidas tanto para o ensino médio regular quanto para EJA, considerando todas as diferentes populações avaliadas de alunos concluintes.

Os resultados do Saerj de 2014 são responsáveis em apontar se o novo desenho de EJA, em seu primeiro ciclo, foi capaz de elevar o nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos a patamares maiores do que os observados para os alunos egressos da EJA organizada em três fases semestrais em 2013 e anos anteriores. Para começar a entender essa problemática, o Gráfico 3 mostra a média das proficiências de todos alunos avaliados nos últimos anos para o ensino médio regular e modalidade EJA, inclusive os resultados de 2014. Esse gráfico traz a média das

proficiências dos primeiros concluintes da EJA em módulos semestrais.

GRÁFICO 3 - Proficiências médias para Língua Portuguesa e Matemática na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro em 2011, 2012, 2013 e 2014

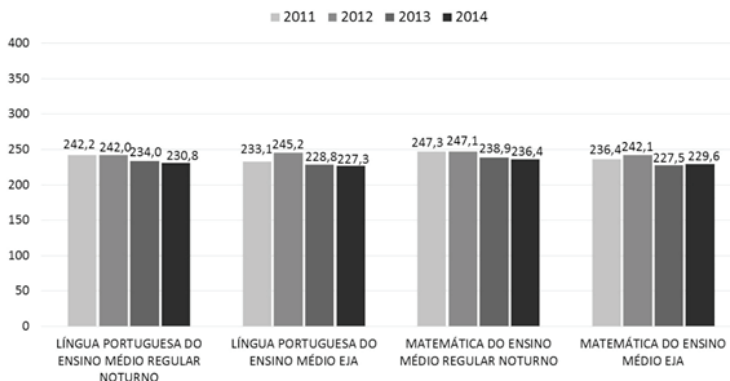


Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela Seeduc-RJ.

Apesar da diferença em relação aos resultados de 2013, as médias de Língua Portuguesa e Matemática em 2014 não sofreram alterações consideráveis ao ponto de superar as medidas obtidas dos resultados dos alunos concluintes da fase III.

Outra perspectiva de análise (Gráfico 4) leva em consideração o fato de a EJA ser ofertada, em número expressivo de turmas, no período noturno. Por esse motivo, é válido estabelecer um comparativo entre proficiência média dos alunos do ensino médio regular noturno e alunos da EJA para fazer uma análise dos resultados dessas duas realidades nos últimos anos e verificar uma possível aproximação dessas medidas.

GRÁFICO 4 - Proficiências médias para Língua Portuguesa e Matemática na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro em 2011, 2012, 2013 e 2014



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela Seeduc-RJ.

O ensino médio regular noturno, comparado à EJA, apresentou medidas melhores, exceto em Língua Portuguesa em 2012, que ficou um pouco abaixo da média observada para EJA. No entanto, considerando 2011, 2013 e 2014, há uma notoriedade dos resultados do ensino médio regular noturno em relação aos da EJA.

Quanto aos resultados de 2014, foi aplicado o teste de Wilcoxon-Mann-Whitney para verificar, com um nível de significância de 5% ($\alpha = 0,05$), se uma população tende a apresentar valores maiores do que a outra, ou seja, se há notoriedade para os resultados do ensino médio regular noturno. A Tabela 8 mostra as estatísticas desse teste.

TABELA 8 - Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney para diferenças entre as distribuições de proficiências entre ensino médio regular noturno e ensino médio EJA, em 2014

	MÉDIA DAS PROFICIÊNCIAS		DIFERENÇA	TESTE DE WILCOXON-MANN-WHITNEY; NÍVEL DE SIGN. = 0,05	
	EM REGULAR NOTURNO	EM DA EJA		VALOR	P-VALOR
Língua Portuguesa	230,8	227,3	3,5	128476065,5	0,00
Matemática	236,4	229,6	6,8	122405384,5	0,00

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela Seeduc-RJ.

Embora a diferença para as médias estimadas dos resultados de Matemática seja um pouco maior do que a de Língua Portuguesa, em ambos os casos, há evidências para aceitar a hipótese de que existe uma real diferença entre as médias do ensino médio regular noturno e EJA.

As médias de 2013 e 2014 (Tabela 9), que mostram medidas calculadas em função de resultados de alunos da EJA em fases e EJA em módulos, respectivamente, sugerem uma pequena diferença positiva para Matemática e um discreto recuo para Língua Portuguesa, no entanto, aparentemente, ambos os casos são insuficientes para inferir movimento de melhora ou piora decorrente das mudanças nessa modalidade de ensino. O teste de Wilcoxon-Mann-Whitney foi aplicado para verificar se essas médias retratam realidades similares para os resultados da fase III e módulo IV ao nível de significância de 5% ($\alpha = 0,05$) sob a hipótese de que os desempenhos médios dos alunos, em ambas as edições, apresentem distribuições equivalentes.

TABELA 9 - Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney para diferenças entre as distribuições de proficiências entre resultados da fase III em 2013 e resultados do módulo IV em 2014

ENSINO MÉDIO DA EJA	MÉDIA DAS PROFICIÊNCIAS		DIFERENÇA	TESTE DE WILCOXON-MANN-WHITNEY; NÍVEL DE SIGN. = 0,05	
	MÓDULO IV (2014)	FASE III (2013)		VALOR	P-VALOR
Língua Portuguesa	227,3	228,8	-1,5	60899379,5	0,026
Matemática	229,6	227,5	2,1	64189461,0	0,000

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela Seeduc-RJ.

O teste revela uma probabilidade pequena, P-valor, em equivocar-se ao rejeitar a hipótese de que os desempenhos médios dos alunos são equivalentes, visto que pela aplicação do teste há evidências de diferença entre as distribuições estudadas, no entanto, não é o bastante para impactar em ganhos para Matemática ou prejuízos para Língua Portuguesa. O fato de as duas populações de alunos serem distintas impede comparações conclusivas acerca de seus desempenhos.

Partindo-se do pressuposto de que a EJA é uma modalidade voltada para um perfil de alunos mais velhos, ou seja, que não tiveram oportunidade de escolarizar-se em idade

apropriada, foram estabelecidas classes de idade com amplitude dez anos e calculada a média das proficiências para os grupos que pertencem a cada uma delas. A Tabela 10 permite uma análise dessas médias para alunos do noturno das duas modalidades, visto que é o turno de maior prevalência da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, foram consideradas unidades escolares com oferta de ambas as modalidades, regular e EJA, no noturno. Escolas que ofertam somente o ensino regular ou somente a EJA no turno da noite não foram incluídas.

TABELA 10 – Proficiência média dos alunos que concluíram o ensino médio em 2014 em escolas com oferta de ambas as modalidades, ensino médio regular e EJA, no noturno por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	EM - EJA NOTURNO				EM - REGULAR NOTURNO				DIFERENÇA DE MÉDIAS (EJA;REG)	
	N	%	PROFICIÊNCIA MÉDIA		N	%	PROFICIÊNCIA MÉDIA		LP	MAT
			LP	MAT			LP	MAT		
Até 20	803	16,0%	224,4	230,0	6457	76,1%	230,5	238,4	-6,1	-8,4
20 -/ 30	1616	32,3%	227,6	231,9	1206	14,2%	218,7	225,0	8,9	6,9
30 -/ 40	1116	22,3%	232,7	230,3	352	4,1%	228,6	222,4	4,1	7,9
40 -/ 50	939	18,8%	229,3	228,6	274	3,2%	225,5	224,7	3,8	3,9
50 -/ 60	422	8,4%	223,1	225,4	158	1,9%	221,1	221,0	2,0	4,4
60 -/ 70	103	2,1%	218,4	217,4	36	0,4%	207,2	204,0	11,2	13,4
Acima de 70	6	0,1%	191,1	191,1	6	0,1%	177,0	199,6	14,1	-8,5
Subtotal: Acima de 20	4202	84,0%	228,7	229,7	2032	23,9%	221,2	223,8	7,5	5,9
Total	5005	100,0%	228,0	229,7	8489	100,0%	228,3	234,9	-0,3	-5,2

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados pela Seeduc-RJ.

Para esse subconjunto, alunos do ensino regular com até 20 anos de idade sobressaem em relação aos demais. A média geral para Língua Portuguesa da EJA apresenta medida muito próxima do ensino regular. O ensino regular noturno geralmente registra desempenhos inferiores aos do diurno, contudo, ao desconsiderar os alunos da faixa etária de até 20 anos para o subconjunto analisado, a média da EJA supera, com uma diferença considerável, a do ensino regular noturno, nas duas disciplinas analisadas. É o que pode ser verificado na penúltima linha da Tabela 10.

Essa análise, voltada somente a alunos maiores de 20 anos e concluintes do ensino médio em unidades escolares com oferta das diferentes modalidades de ensino, regular e EJA, no noturno, traz indícios de que os alunos concluintes do ensino regular noturno não demonstraram proficiência no mesmo nível dos concluintes do quarto módulo do ensino médio da EJA. Esses dados mostram que a EJA cumpre com o objetivo de oferecer maiores garantias de aprendizagem ao perfil de alunos mais velhos. No entanto, somente uma avaliação de impacto, com grupos estatisticamente comparáveis, clones estatísticos, sendo um grupo controle, matriculado no ensino regular, e um grupo tratamento, matriculado na EJA, traria resultados conclusivos acerca dessa hipótese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num momento da história do Brasil em que a conquista do direito social à educação se intensificou pelo acesso à escola cada vez mais universalizado, o poder público e a sociedade em geral almejam ideais de qualidade para esse setor na medida em que a escolarização se tornou um dos pré-requisitos para que haja o reconhecimento do *status* de uma nação desenvolvida, por parte dos órgãos internacionais, em vez de uma nação em desenvolvimento.

Na última década, a EJA passou a ser encarada não só como uma modalidade voltada para a alfabetização, mas também como uma alternativa àqueles que não puderam frequentar a escola na idade oportuna para concluir a educação básica. As dificuldades para que os adultos frequentem a escola, na maioria dos casos no horário noturno, são muitas. Conciliar estudo, trabalho e responsabilidades para com a família pode tornar-se um obstáculo que muitos não conseguem transpor. No entanto, a necessidade de buscar novas oportunidades, seja adentrar um curso superior, seja buscar melhores nichos no mercado de trabalho, motiva muitos a retornar à escola, optando por concluir o ensino médio por meio de uma modalidade de ensino que lhes possibilite a obtenção do certificado em menos tempo. Além das limitações

causadas pelo cansaço físico e peso da responsabilidade da vida adulta, o estudante-alvo da EJA enfrenta uma série de obstáculos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, visto que o tempo longe da escola o fez distanciar-se de uma série de conhecimentos e habilidades, pré-requisitos para o curso do ensino médio.

Toda essa realidade exige do estudante jovem ou adulto um esforço muito grande para concluir o ensino médio e alcançar níveis de proficiência condizentes a essa etapa da educação básica. A EJA, embora criada para atender a uma demanda específica, não deve certificar o aluno colocando-o num patamar de condições de acesso e competitividade inferior aos concluintes do curso regular. Até 2013, o aluno matriculado no curso de EJA concluía o ensino médio em dezoito meses e, a partir desse mesmo ano, com a Nova EJA, os quatro módulos semestrais passaram a oportunizar um tempo maior para a aprendizagem e condições mais favoráveis de tempo de estudos. De certa forma, o aumento do tempo de dedicação às aulas e contato com o professor, a disponibilidade de material didático e a formação metodológica específica aos docentes desencadearam uma expectativa de melhora em relação aos resultados de aprendizagem.

Mesmo com essas mudanças, o primeiro ciclo da EJA em módulos, iniciado no primeiro semestre de 2013 com matrículas de alunos no módulo I e findado no segundo semestre de 2014 com a conclusão de grande parte desses mesmos alunos no módulo IV, não conseguiu, conforme as análises desenvolvidas com resultados do módulo IV no Saerj, apresentar diferença positiva relevante em relação aos resultados de concluintes da EJA em três fases semestrais.

É de extrema importância que os resultados, proficiências em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos concluintes do novo desenho de EJA, continuem sendo aferidos e monitorados, semestre a semestre, para avaliar se essa proposta de oferta de ensino médio tem apresentado influência positiva nos níveis de conhecimento dos estudantes. Embora o primeiro ciclo da EJA em módulos não tenha apresentado diferença significativa na proficiência média da população avaliada, em relação à EJA em fases, é importante investigar

se os demais ciclos refletiram ou proporcionarão algum tipo de melhora em função de ações que possam prevenir um cenário de estagnação que não se espera para essa proposta.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Dalton Francisco; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. *Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. Sinape, 2000. Disponível em: <<http://homes.ufam.edu.br/jcardoso/LivroTRI.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.
- BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. *Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica*. Brasília, DF: Linhas Críticas, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8918>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.
- BROOKE, Nigel. *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- CARVALHO, Pedro Leite. *Afastamento por abandono na educação de jovens e adultos: fatores relevantes*. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/918/1/Texto%20completo%20%20Pedro%20Carvalho%202009.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- HOTZ, Ângelo Damaceno. *Educação de Jovens e Adultos: uma análise voltada à interpretação dos resultados do ensino médio no sistema de avaliação da educação do estado do Rio de Janeiro (Saerj) em 2014*. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/%C3%82NGELO-DAMACENO-HOTZ.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- KLEIN, Ruben. Alguns aspectos da Teoria de Resposta ao Item relativos à estimação das proficiências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 35-56, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2013nahead/aop_0213.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. 2005. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. *Deliberação CEE n. 285/2003, de 26 de agosto de 2003*. Altera normas para o funcionamento de cursos destinados à Educação para Jovens e Adultos, revoga os artigos 7º, 8º, 9º e 12º da Deliberação CEE n. 259/2000, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 26 de agosto de 2003. Disponível em: <www.cee.rj.gov.br/coletanea/d285.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). Parecer CEE n. 091 de 26 de junho de 2012. Aprova proposta da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC para ministrar Curso de Educação para Jovens e Adultos – Nova EJA. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2012.

VENTURA, Jaqueline. A diminuição das matrículas na EJA no Rio de Janeiro – cenários e enfrentamentos a partir do Fórum EJA/RJ. *Revista Cátedra Digital*, Rio de Janeiro, n. 3, 2016. Disponível em: <<http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/diminuicao-das-matriculas-na-eja-no-rio-de-janeiro-cenarios-e-enfrentamentos-partir-do-forum-ejarj/>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

Recebido em: 12 MAIO 2017

Aprovado para publicação em: 16 FEVEREIRO 2018



This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

Estudos em Avaliação Educacional é um periódico quadrimestral que publica trabalhos inéditos, em versão *on-line* e impressa, relacionados à temática de avaliação educacional, apresentados sob a forma de artigos, relatos de pesquisa, ensaios teórico-metodológicos e resenhas, que devem ser submetidos exclusivamente ao periódico. Excepcionalmente, serão aceitos trabalhos de revistas estrangeiras (com a indicação da fonte), os quais terão de passar pelo mesmo processo de avaliação dos artigos inéditos. O autor deverá apresentar a autorização da revista em que seu artigo tenha sido originalmente publicado.

São publicados artigos em português e em espanhol. Trabalhos submetidos nos demais idiomas são traduzidos para o português.

Avaliação dos originais

Os originais recebidos são previamente avaliados pelo Comitê Editorial; aqueles que não se enquadram no escopo da revista são devolvidos aos autores; os que estão adequados aos critérios do periódico são encaminhados a dois especialistas da área – avaliadores externos, membros do Conselho Editorial ou pesquisadores da Fundação Carlos Chagas – com título de doutor e filiados a instituições distintas das quais se vinculam os autores. Os especialistas realizam a avaliação de acordo com os seguintes critérios: relevância do tema para a área de estudo; consistência teórico-metodológica; pertinência e atualidade da bibliografia; clareza na exposição do objeto de estudo e na argumentação; rigor na utilização dos conceitos; pertinência, clareza e fundamentação da metodologia estatística empregada. Nesse processo de avaliação, os nomes dos avaliadores e dos autores permanecem em sigilo. No último número de cada volume, é publicado o nome de todos os pareceristas que colaboraram com a revista ao longo do ano.

Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos, informando se seu texto foi aceito, rejeitado ou se necessita de correções para publicação. O Comitê Editorial reserva-se o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas correções, caso estas não sejam atendidas a contento.

Publicação dos originais

Se a matéria for aceita para publicação, a revista permite-se introduzir pequenas alterações formais no texto, respeitando o estilo e a opinião dos autores. Os trabalhos não poderão ser publicados em qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação em *Estudos em Avaliação Educacional*. Artigos de um mesmo autor só serão publicados com intervalo de, pelo menos, seis meses.

Autoria

Solicitam-se dos autores: nome completo (sem abreviações); vínculo institucional ou última ocupação profissional; cidade, estado e país da instituição; titulação

(graduado, especialista, mestre/mestrando, doutor/doutorando), endereço, telefone, celular e *e-mail* de contato. Pede-se, ainda, que o autor indique como seu nome deve constar da publicação e qual *e-mail* deve ser apresentado. Os autores de textos publicados receberão 1 (um) exemplar do número em que suas matérias forem veiculadas.

Os direitos autorais dos trabalhos publicados pertencem à revista *Estudos em Avaliação Educacional*, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo "Atribuição Não Comercial". A versão *on-line* é de acesso aberto e gratuito. Os pontos de vista expressos nos textos são de responsabilidade dos autores.

Estudos em Avaliação Educacional não cobra taxa de submissão ou de editoração de artigos (articles processing charges – APC).

Para publicação do material em outros veículos, entrar em contato com: eae@fcc.org.br.

Apresentação dos originais

Para submeter um artigo à *Estudos em Avaliação Educacional*, é necessário fazer o cadastro como autor no Portal de Periódicos da Fundação Carlos Chagas: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>>, criando *login* e senha de acesso. O autor deve acessar o sistema, clicar no link "Nova submissão" e preencher as informações necessárias nos cinco passos de submissão, a saber:

Passo 1. Iniciar submissão: preenchimento dos campos: Seção; Idioma da submissão; Condições para submissão (todos os itens deste campo devem ser selecionados); Declaração de direito autoral; e Comentários para o editor (caso houver necessidade).

Passo 2. Transferência do manuscrito: envio do artigo, em PDF, para avaliação. Dessa versão do artigo não devem constar quaisquer referências que permitam identificar a autoria do trabalho. Assim, é necessário excluir do artigo, além do nome dos autores, nomes das instituições e de projetos, ou mesmo alguma menção em fonte de tabela/gráfico/quadro/figura e em referência bibliográfica.

Passo 3. Metadados da Submissão (Indexação): inclusão dos dados dos autores, do título e do resumo do trabalho apresentado, de contribuidores e agências de fomento (se for o caso) e das referências do texto.

Passo 4. Transferência de documentos suplementares: envio do artigo, em Microsoft Word, com todas as informações de autoria. Além disso, nesta etapa da submissão, devem ser enviados tabelas, gráficos, quadros e figuras, em arquivos separados editáveis.

Passo 5. Confirmação da submissão: nesta etapa, o autor deve clicar em "Concluir submissão".

Para acompanhar o *status* da submissão, o autor deve acessar o sistema → menu → acesso → *login* e senha. Indica-se que todos os autores estejam cadastrados no sistema.

Todos os documentos enviados à *Estudos em Avaliação Educacional* devem ter o seguinte formato obrigatório: 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; com espaçamento de 1,5 entre as linhas; sem espaço (anterior ou posterior) entre os parágrafos, páginas enumeradas (após a folha de rosto, na margem inferior à direita), fonte em Times New Roman, no corpo 12.

Artigos, relatos de pesquisa e ensaios teórico-metodológicos: não podem ultrapassar 25 páginas (incluídos os anexos).

Resenhas: devem apresentar extensão máxima de 6 páginas, contendo referência da obra resenhada, título e análise crítica que traga contribuições ao campo de estudo do trabalho em questão.

• **Títulos e subtítulos** devem ter, no máximo, 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). Toda matéria, à exceção de resenhas, precisa vir acompanhada de resumo em português contendo no máximo 11 linhas, com o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do artigo. O espaçamento deve ser simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, sem conter siglas nem referências, trazendo, em seu início, o título do trabalho. Ao final do resumo, indicar quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, utilizando como referência o Thesaurus do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (<http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>).

• **Citações, remissões, notas e siglas** devem obedecer às regras da ABNT (NBR 10520, 2002). As **citações diretas** (textuais), com até três linhas, devem ser incorporadas ao texto, entre aspas, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e número da página. Ex.: Em função desses indicadores, “chegou-se à organização de cinco grandes grupos de escolas denominadas azul, verde, amarelo, laranja e vermelho” (SÃO PAULO, 2001, p. 55).

• **Citações com mais de três linhas** deverão ser apresentadas sem aspas, com recuo de 1,25 cm a partir da margem esquerda, com espaçamento simples entre as linhas e sem espaço entre parágrafos, em fonte Times New Roman e corpo 10, sendo necessário indicar o sobrenome do autor, ano e página. Ex.:

[...] a sofisticação técnica da avaliação nacional - que hoje ocupa a atenção da cúpula decisória e de seus assessores - apresenta-se como entrave para a compreensão; tanto pelos atores dos sistemas e escolas como pela população em geral, do processo avaliativo realizado. (FREITAS, 2004, p. 685)

• Na **citação de citação** deve ser empregada a expressão latina “apud” (citado por) para identificar a fonte que foi efetivamente consultada, a qual deve ter a referência completa no rodapé; e na lista de Referências incluir apenas a obra consultada (CARONE et al., 2003). Ex.: Para Watson (apud CARONE et al., 2003) [...].

• As **remissões bibliográficas indiretas** são incorporadas ao texto entre parênteses (ano). Ex.: Segundo João Barroso (2006), todos...

• As **notas explicativas** devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Devem figurar sempre no rodapé da página, numeradas sequencialmente.

• As **siglas** devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo. Ex.: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

• A **metodologia estatística** empregada deve ser descrita com detalhamento que permita que os resultados possam ser replicados por um leitor com experiência no assunto que tenha acesso aos dados originais. Por outro lado, deve-se evitar o uso de linguagem excessivamente técnica, visando a apresentar a descrição metodológica com clareza suficiente para que um leitor não especializado no assunto também possa compreendê-la. Essas recomendações se traduzem, principalmente, em medidas como:

- ✓ fornecer detalhes sobre as unidades experimentais, aleatorização e procedimentos amostrais;
- ✓ descrever e/ou proporcionar acesso aos instrumentos de coleta da pesquisa;
- ✓ indicar todas as técnicas descritivas e inferenciais utilizadas, fornecendo referências bibliográficas sempre que necessário;
- ✓ apresentar os resultados quantitativos com suas respectivas medidas de incerteza (intervalos de confiança, *p-values*, etc.);
- ✓ adotar um nível de precisão na apresentação dos dados e resultados (por exemplo, número de casas decimais) padronizada e coerente com as possibilidades da pesquisa;
- ✓ utilizar recursos gráficos e tabelas sempre que esses elementos puderem facilitar a organização e síntese dos dados e a compreensão dos resultados;
- ✓ discutir a razoabilidade dos resultados obtidos e relatar possíveis limitações dos métodos empregados;
- ✓ definir os termos técnicos, os símbolos matemáticos e as siglas presentes no artigo;
- ✓ especificar os *softwares* estatísticos utilizados.

• **Tabelas, gráficos, quadros e figuras** (assim como os **títulos** e as **fontes**) devem ser apresentados no corpo do texto, e não em caixas de texto, alinhados à esquerda, em sua página correspondente, numerados com algarismos arábicos, com títulos (posicionados acima, em corpo 12) padronizados quanto ao formato e termos utilizados. Abaixo destes, sem estarem em caixas de texto, deve, obrigatoriamente, ser indicada a fonte dos dados (remetida às referências bibliográficas), com autoria e ano, inclusive se for de elaboração própria dos autores, em corpo 10, alinhada à esquerda, espaço 1,5 entre linhas. As tabelas, os gráficos e os quadros devem se apresentar em *software* compatível com o ambiente Windows, de preferência em Excel, e as figuras (ilustrações, imagens, mapas, fotos, etc.), em arquivo com alta resolução (300 dpi), todos produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 10 cm de largura.

• **Referências de cunho bibliográfico** devem vir ao final do texto, por ordem alfabética de sobrenome do autor, e, sempre que possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Os títulos das obras devem ser apresentados em itálico. Quando houver dois ou três autores, separa-se o primeiro autor e os demais por ponto e vírgula; ultrapassando três autores, faz-se a entrada pelo autor principal (referenciado no texto) e substituem-se os outros pela expressão “et al.”. Sua apresentação deve seguir as normas da ABNT (NBR 6023, 2002). A exatidão das referências e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos textos, sendo uma exigência para a publicação do trabalho.

Seguem alguns exemplos de referência:

Livros com dois ou três autores

GUINCHAT, Claire; MENO, Michel. *Introdução geral às ciências e técnicas da informação e documentação*. 2. ed. corrig. e aum. Brasília: IBICT, 1994.

Capítulo de livro - mesmo autor

GADOTTI, Moacir. A paixão de conhecer o mundo. In: _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 58-73. cap. 5.

Capítulo de livro - autor diferente

RONCA, Antônio Carlos C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papalivros, 1980.

Artigo de periódico

CALLADO, Antônio. Da grande mentira às primeiras sílabas da verdade. *Em Aberto*, Brasília, v. 26, n. 90, p. 169-174, jul./dez. 2013.

Artigo de periódico com mais de três autores

DEL BARRIO, Cristina et al. Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, v. 26, n. 1, p. 63-78, 2003.

Textos on-line

LAEVERS, Ferre (Ed.). *Well-being and involvement in care settings*. A Process-oriented Self-evaluation Instrument (SiCs). Bruxelas: Kind & Gezin, 2008. Disponível em: <<http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

Artigo de jornal

NAVES, Paulo. Lagos andino dá banho de beleza. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

Trabalho apresentado em evento

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2., 1998, Santa Cruz do Sul. *Anais...* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 15-30.

Autor institucional, legislação e jurisprudência

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1995. 206 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.: 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, DF: Inep, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Projeto de lei n. 15, de 2003. Dá denominação à Rodovia SP-046-125, que interliga São Luiz de Paraitinga-Catuçaba-Alto da Serra. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*, Poder Legislativo, São Paulo, v. 113, n. 31, p. 2, fev. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 42.822, de 20 de janeiro de 1998. *Lex*: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v.62, n. 3, p. 217-220, 1998.

Verbetes de enciclopédia eletrônica e dicionário

FOULKES, H.; CARTWRIGHT, R. Sleep. In: _____. *Encyclopedia Britânica On-line*. Disponível em: <<http://www.britanica.com/bcom/eb/article>>. Acesso em: 5 fev. 2000.

Íncscio. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 950.

Entrevista/Depoimento

SILVA, A. A. Mulheres no ataque: depoimento. [9 de junho, 1996]. São Paulo: *Revista da Folha de São Paulo*. Entrevista concedida a Cristiana Couto.

Teses

FERREIRA, J. L. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*. 2008. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

Resenha

CARONE, I. *Psicanálise fim de século. Ensaios críticos*. São Paulo: Hacker, 1998. Resenha de: FRAYZE-PEREIRA, J. A. Da possibilidade da crítica à cultura: psicanálise e filosofia. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v. 35, n. 2, p. 403-405, 2001.

Trabalho publicado em CD/DVD

LIMA NETO, Newton. A Universidade e os trabalhadores. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 49., 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Videolar, 1991. CD-ROM.

DIREITO DE RESPOSTA

Estudos em Avaliação Educacional acolhe comentário(s) a artigo publicado na revista. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente. Ambos estão sujeitos ao mesmo processo de avaliação dos demais textos. Não são aceitos comentários ou réplicas a resenhas.

.....

ASSINE A REVISTA

ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Tel. (11) 3723-3084

www.fcc.org.br

