

# **O TRABALHO PEDAGÓGICO E A AVALIAÇÃO FORMATIVA: UMA DUPLA INDISSOCIÁVEL EM PROL DA APRENDIZAGEM**

*The pedagogical work and formative evaluation: an  
inseparable pair for learning.*

**Clarice Carolina Ortiz de CAMARGO<sup>1</sup>  
Olenir Maria MENDES<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo traçar uma reflexão acerca da avaliação a partir do material apresentado na Unidade 1, Anos 1, 2 e 3 dos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tendo como base as discussões ocorridas nos encontros do Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial e nossos estudos desenvolvidos no âmbito da Pós-graduação, Mestrado em Educação, resultantes da nossa dissertação de mestrado, finalizada no ano de 2014. Buscamos por meio de levantamento bibliográfico, apresentar os percursos e rupturas da avaliação educacional, destacando as contribuições da Avaliação Formativa e seus princípios includentes em prol da melhoria da aprendizagem da Educação Básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Avaliação formativa. Inclusão.

**ABSTRACT:** The current article has an aim to trace a reflexion upon the assessment from the material presented in Unit 1, years 1,2 and 3 of the Formation Notebooks of the Right Age Literacy Pact, having as a basis the discussions that took place in the meetings of the Studies Group of Elementary Literacy and our studies developed in the scope of Post-Graduation, Masters in Education, resulting from

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, professora da Alfabetização Inicial do Colégio de Aplicação (CAp-Eseba/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia, ESEBA/UFU, membro do GEAI- Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial, ESEBA/UFU.

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora do Ensino Superior e da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, PPGED/FACED, membro do GEPAE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, UFU.

our Masters dissertations, finished in the year of 2014. One has searched, through bibliographical research, to present the courses and interruptions of educational assessment, highlighting the contributions of Formative Assessment and its inclusive principles in favor of the improvement of the learning process at Elementary School.

**KEYWORDS:** Assessment. Formative Assessment. Inclusion.

## **1.Introdução**

O presente artigo tem como objetivo dar continuidade à reflexão da temática apresentada na Unidade 1 dos Anos 1, 2 e 3 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, intitulado *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*, especificamente o subtítulo *Avaliação* (BRASIL, 2012). Para isso, faremos um breve relato das mudanças paradigmáticas no campo da avaliação educacional, em seguida abordaremos os limites e possibilidades desta temática, destacando os princípios da avaliação formativa, defendidos ao longo deste artigo.

O início do século XIX foi fortemente marcado pela influência do paradigma racionalista positivista (ou seja, seu modelo teórico, epistemológico e seus critérios científicos), tanto nas pesquisas científicas, como na avaliação educacional, reduzindo a prática avaliativa em

medida, verificação, padronização, testagem e controle de discentes, docentes, escolas e sistemas educacionais. Tais influências puderam ser evidenciadas pela crença na existência de verdades absolutas e pela descrição objetiva do mundo, expressas nos ideais de racionalidade, ordem, precisão, determinismo, predição, controle e medida (VILLAS BOAS, 2011).

De acordo com Lira, Marinelli e Lima (2010), a quantificação orientada pela matriz epistemológica do empirismo claro e positivista, e/ou a testagem orientada pela mensuração, fez emergir no campo da avaliação, a metáfora da fábrica, comparada aos processos de produção industrial e em série, idealizado e desenvolvido por Frederick Taylor (1856-1915), que visava à racionalização do trabalho por meio da divisão de tarefas e funções, objetivando aumento da eficiência no trabalho, especificamente, nas fábricas e indústrias. Desse modo,

essa metáfora opera com as seguintes assertivas: (1) o currículo é um meio de produção; (2) o estudante é a matéria prima a ser transformada em um produto acabado e útil; (3) o professor é um técnico altamente qualificado; (4) os resultados da produção são

cuidadosamente plotados de acordo com as especificações rigorosamente desenhadas; (5) certos meios promovem perdas e são descartados em favor de outros meios mais eficientes; (6) grande cuidado é tomado em ver que matérias primas de uma qualidade ou composição particular são ligadas no próprio sistema de produção; (7) nenhuma característica potencialmente útil da matéria prima é descartada; e (8) os financiadores do processo são os consumidores do produto final (idem, p. 240).

Assim, sob a lógica do paradigma racionalista positivista, a escola passou a funcionar como uma agência sistematizadora de um produto (Educação), cujos modelos a serem alcançados são preestabelecidos, em busca de resultados e ênfase no produto final, geralmente descartando o processo.

Nessa perspectiva, ora os/as estudantes são vistos como se fossem vasilhas vazias que devem ser preenchidas de conhecimento (representado na figura do professor); ora são vistos como espectadores e não recriadores, cujo papel é fixar, memorizar, repetir, guardar e arquivar o que foi transmitido (FREIRE, 1996a).

O sujeito é visto como um receptor passivo da realidade que está posta/pronta e é externa a ele, cabendo

à sociedade a perpetuação da cultura e do modelo societário vigente.

A relação professor-estudante-comunidade se dá de modo vertical, o professor detém o poder de decisões quanto aos métodos, aos conteúdos e à avaliação, tornando-se um representante do poder dominante, assim como doador de conhecimento para os que *nada sabem*. Essa concepção é marcada pela cultura do silêncio, pela antialogicidade, pela transferência de conhecimento, denominada por Freire (1996a) de Educação Bancária.

A avaliação, nessa perspectiva, é uma prática pautada em uma concepção que desconhece os homens como seres históricos e nega a Educação como processo de busca. Dito de outro modo, quando a relação do sujeito com o conhecimento está pautada na **produção**, a aprendizagem deixa de ser experiência do **feito** para ser experiência narrada/repetida (FREIRE, 1996b).

Desse modo, o paradigma positivista associado à "concepção positivista neoliberal, voltada para o mercado, cristaliza a escola em sua estrutura fragmentadora,

destinando e compartimentando o tempo entre tempo de ensinar e o tempo de avaliar” (LOCH, 2002, p. 130), por meio de momentos fragmentados e estanques, como: diagnóstico/sondagem inicial (ou não!), transmissão de conteúdos divididos por bimestre<sup>3</sup>; aplicação de provas bimestrais e trabalhos mensais ou quinzenais; informes de notas ou conceitos bimestrais e finais; recuperação bimestral ou final; reunião informativa sobre o rendimento escolar do aluno ou somente entrega de boletim e; ao final de um ano letivo, o encerramento das aulas e avaliações, representado pelo tempo de certificar e classificar, aprovando ou reprovando em decorrência de uma análise meramente acumulativa de avaliação (LIRA; MARINELLI; LIMA, 2010). Ou seja,

a organização linear e hierárquica dos conteúdos escolares, divididos por bimestre, série e disciplina que funcionam como pré-requisitos para a série seguinte; [...] o predomínio e a valorização da quantificação de conteúdos e informações; [...] as avaliações que visam à exatidão e memorização do conteúdo comunicado em sala de aula; [...] as notas obtidas pelos/as estudantes funcionando como níveis de aquisição acumulativos do capital cultural dominante, isto é, níveis que

---

<sup>3</sup> Ou trimestre

geram a diferenciação entre os sujeitos, e;[...] a repetência, vista como um fator de aprendizagem para que o aluno alcance os pré-requisitos necessários para a série seguinte (LIRA; MARINELLI; LIMA, 2010, p. 131).

Regidos sob esta lógica, perpetua-se um modo de conceber os/as estudantes, a escola, a sociedade e a própria profissão docente de modo a, entre tantos elementos, dar continuidade ao fracasso escolar, pois “a avaliação é utilizada como instrumento de coerção e de controle social, muitas vezes justificando-se naturalmente a seleção social, a discriminação e até a punição de determinados grupos” (LIRA; MARINELLI; LIMA, 2010, p. 131).

Além disso, esta prática avaliativa não promove aprendizagem tampouco a consciência crítica, por isso legitima o fluxo de desenvolvimento vigente/dominante, perpetuando também o que Freire (1996b) chamou de analfabetismo político.

## **1. Da avaliação classificatória à avaliação formativa: percursos e rupturas**

No âmbito nacional, as mudanças e rupturas ocorridas no interior das escolas, quanto ao seu funcionamento e organização, foram influenciadas pelos princípios orientadores, diretrizes e normas do sistema educacional, expressos e regidos pela legislação federal, dentre eles a Constituição Brasileira de 1988, no processo de redemocratização do País, que estabeleceu a Educação Fundamental como direito de todas as crianças e dever do Estado<sup>4</sup>. No campo da avaliação, a ruptura paradigmática ocorreu principalmente nos processos avaliativos perpetuados historicamente.

A legislação vigente, no caso a LDB 9.394/96, em vigor desde 20 de dezembro de 1996, foi pautada na concepção de avaliação processual, cumulativa e contínua. Apontou-se para uma ruptura com paradigmas e diretrizes perpetuados pela cultura escolar, como: seleção, classificação, exclusão, favorecimento, segregação, homogeneização e fracasso escolar que apontavam para

---

<sup>4</sup>Recentemente, no ano de 2013, houve a alteração da LDB 9.394/96, e a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, previu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para alunos dos quatro aos dezessete anos de idade.



uma avaliação classificatória, propedêutica e seletiva, baseada em provas e exames, cujo objetivo era a atribuição de notas e verificação do desempenho dos/as estudantes, expressos pelos princípios de inflexibilidade e imparcialidade.

Esses aspectos são evidenciados quando identificamos a prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a indissociabilidade entre ensino e avaliação e um rompimento com a cultura da reprovação (PARECER CNE/CEB Nº 12/97 *apud* SOUSA, 2009, p. 13).

Em conformidade,

Art. 24. A Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

De um modo geral, as orientações da LDB (BRASIL, 1996) apontam para práticas avaliativas com caráter mais processual e contínuo, em que ensino e aprendizagem são avaliados e redirecionados.

Tal concepção de avaliação assinala para propostas e práticas que se coloquem a serviço da aprendizagem dos/as estudantes, rompendo com a finalidade precípua de servir à decisão de promoção ou retenção dos alunos de uma série para outra, apontando a perspectiva de redirecionamento nos propósitos da avaliação ainda dominantes na cultura escolar e que vigoraram na legislação até os anos 1970. Nesse sentido, no limite, provoca a necessidade de repensar o modo pelo qual vem se organizando o trabalho no interior da escola (SOUSA, 2009, p. 16-7).

Há ainda, diversos documentos públicos (BRASIL, 1997, 2009, 2012) que também apontam para uma concepção de avaliação que coloca a aprendizagem no centro das discussões e que compreende que “todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos/as estudantes” (FERNANDES e FREITAS, 2007, p. 20).

Ou melhor, como direito do estudante e dever do Estado, a escola tem como importante papel assegurar o direito ao desenvolvimento e a aprendizagem dos/as estudantes. Ainda, deve ser promotora da cidadania, autonomia, igualdade, democracia e laicidade. Esses

princípios estendem-se a todos os âmbitos educacionais, entre eles, às práticas avaliativas.

Tais princípios foram e continuam sendo uma conquista histórica importante, pois contribuíram para o aprofundamento e debates de temas como sistema seriado e ciclado, concepções de fracasso e sucesso escolar e a importância da avaliação no contexto educacional e trouxeram à tona, reflexões e análises importantes acerca do papel do erro no processo ensino-aprendizagem. Inclusive, o PNAIC retoma essas discussões no âmbito da Alfabetização Inicial, ampliando-as para as reflexões e debates cujos temas têm como base as perspectivas inclusivas.

No entanto, vale ressaltar, que tais discussões se constituem ainda como desafios, em especial quando se busca atualmente a garantia não somente do acesso, mas da permanência, da conclusão e do sucesso nos estudos de todos os/as estudantes.

Diante desse desafio, a avaliação educacional ganha um destaque especial, pois, ao mesmo tempo em que ela

pode exercer uma função emancipatória, transformadora e democrática e assim assegurar os princípios mencionados, em seu outro extremo, pode exercer uma função completamente diferente: autoritária, excludente e perversa.

Por isso, as discussões acerca da avaliação formativa ganham força e visibilidade no cenário nacional, pois apresentam como princípios a participação, a autonomia, a autoria, o processo, a construção e a colaboração de todos os envolvidos nos processos educativos. No mesmo sentido, prioriza-se uma relação dialógica, problematizadora e emancipatória entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Ressaltamos ainda, que tal discussão não é recente. Os conceitos de avaliação formativa e somativa foram elaboradas por Scriven, em 1967 (VILLAS BOAS, 2011; FERNANDES, 2005; LIRA, MARINELLI e LIMA, 2010) e, desde então, contribuíram para diferenciá-las e, conseqüentemente, para promover uma mudança paradigmática referente ao sentido da avaliação

educacional: avaliar para classificar *versus* avaliar para promover aprendizagem.

O objetivo da avaliação formativa é promover aos/as estudantes uma aprendizagem com compreensão dos processos vivenciados, assim como possibilitar aos professores análise, reflexão e intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos/as estudantes, com vistas a transformar a prática docente, por isso demanda dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem um constante movimento de reflexão-ação/ação-reflexão ocorrida necessariamente antes, durante e depois do processo educativo.

Dito de outra forma, a avaliação formativa desenvolve-se ao longo do trabalho pedagógico e não se limita ao uso de instrumentos formais, pois de acordo com Hadji (2001), o que faz a avaliação ser formativa é a intenção do avaliador e não necessariamente o instrumento a ser utilizado.

Assim, "o sentido da avaliação formativa é o de aprender a perceber a trajetória particular de cada um na

construção do conhecimento - possibilidades, avanços e necessidades” (MIRANDA, 2011, p. 78).

Essa avaliação caracteriza-se como processual, colaborativa, flexível, pois ultrapassa os limites da sala de aula, contribuindo para que o professor se volte tanto para os processos individuais de seus estudantes, como para o grupo e para a sua prática.

O modo pelo qual a avaliação formativa se desenvolve permite flexibilidade no planejamento do curso e das aulas, adaptando-os à realidade encontrada; possibilita tomada de decisão de natureza pedagógica e metodológica; ocorre antes, durante e depois da utilização de um ou de vários métodos avaliativos, no momento em que o estudante está desenvolvendo as atividades; visa à ajuda imediata, em tempo presente e aplica-se a todos os que se encontram em processo formativo. Em outras palavras, os parceiros educativos e o professor se preocupam com a aprendizagem dos/as estudantes, pelo modo pelo qual cada estudante aprende e pelo modo pelo qual ele ensina.

Assim sendo, seu caráter é formativo, visto que se configura como um processo no qual as intenções e objetivos são retomados, os resultados são analisados, refletidos, compartilhados, e novamente redimensionados, definindo novas intenções e objetivos, tanto para docentes como para discentes, com vistas a ações transformadoras.

É fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem. É necessário avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem. Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar. É necessário romper com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se essa fosse apenas o final do processo (ESTEBAN, 2002, p. 13, p. 23).

Percebe-se com isso que a base da avaliação formativa está voltada ao princípio de aprender/conhecer e ensinar, ao mesmo tempo em que as ações se centram no aluno e no objetivo de “promover as aprendizagens de estudantes, professores e o desenvolvimento da escola” (VILLAS BOAS, 2011, p. 32).

Os benefícios da avaliação formativa são muitos. Lopes e Silva (2012, p. 21) afirmam que “a avaliação formativa é uma das intervenções práticas com mais

influência no desempenho escolar dos alunos” aumenta o rendimento dos/as estudantes, promove a motivação, autonomia e participação.

Portanto, na perspectiva da avaliação formativa, a investigação acerca da aprendizagem dos/as estudantes impulsiona à ação transformadora, e, por isso, promove e assegura a aprendizagem.

## **2. Considerações finais**

Como vimos, “a avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos. Para isso, ela pode se valer de procedimentos que beneficiam uns e prejudicam outros” (VILLAS BOAS, 2009, p. 28) e refletem um divisor de águas nos aspectos que definem a trajetória escolar da vida de muitas crianças e jovens.

Na verdade, as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os/as estudantes, podem constituir importantes alavancas para superar obstáculos ou ser, elas mesmas, mais um obstáculo a transpor, podem ajudar os/as estudantes a estudar e a compreender bem a natureza de suas dificuldades e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los. A avaliação pode e deve ter papel relevante no



desenvolvimento de aprendizagens complexas, no desenvolvimento moral e no desenvolvimento socioafetivo dos/as estudantes. A avaliação pode segregar ou pode integrar. Pode melhorar a autoestima dos/as estudantes, pode piorá-la ou, em casos extremos, pode mesmo destruí-la. Pode orientar o percurso escolar dos/as estudantes ou pode afastá-los de qualquer percurso (FERNANDES, 2006, p. 17).

É comum observarmos, ainda nos dias atuais, que o acesso ao conhecimento é negado para alunos oriundos das camadas populares e vulneráveis socialmente, gerando abandono intelectual. São culpabilizados pelo não aprendizado e, assim, reprovados em um processo de convencimento cotidiano que os levam à evasão ou a não continuidade dos estudos. Ou ainda, são aprovados de um ano para outro, mas permanecem no interior da escola sem aprender, legitimando a eliminação adiada (VILLAS BOAS, 2009; FREITAS, 2009) e exclusão branda (BORDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 224 *apud* VILLAS BOAS, 2009). Nesse sentido, muitas escolas ainda perpetuam essa concepção elitista, seletiva e excludente de avaliação, apesar das novas abordagens teórico-metodológicas.

A unidade 1 dos cadernos de formação do PNAIC abordam as questões oriundas dos processos de exclusão de modo combativo, e retoma os conceitos da avaliação formativa (em especial nos Anos 2 e 3) como princípios e diretrizes de práticas avaliativas para a Alfabetização Inicial, conforme segue:

avaliamos para favorecer aprendizagens e não para legitimar as desigualdades perversas que servem na maior parte das vezes, para promover a exclusão e a competitividade (BRASIL, 2012, Un.3, p. 22).

A concepção de avaliação que adotamos parte da defesa da não-repetência, considerando o processo avaliativo não como instrumento de exclusão, mas caracterizando-o como contínuo, inclusivo, regulador, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, mediador, qualitativo, dialético, dialógico, informativo, formativo-regulador (BRASIL, 2012, Un.2, p.19)

Os argumentos para a adoção do regime ciclado são muitos. Um deles repousa na ideia de que essa estrutura curricular favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos/as estudantes. Há ainda, nessas propostas, uma negação da lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) e a adoção de uma lógica de inclusão e solidariedade (partilha de saberes). Outro aspecto a destacar é a mudança da perspectiva conteudista de "quanto já se sabe sobre" para uma perspectiva multicultural, que respeita a diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo. Há, ainda, uma rejeição da busca de homogeneização e uma

valorização da heterogeneidade e da diversidade (FERREIRA e LEAL, 2006, p. 18 *apud* BRASIL, 2012, Un.1, p 28-29).

Ou seja, entendemos que se partiu do caráter político da avaliação formativa que está justamente na possibilidade de romper com a lógica excludente da avaliação, que expulsa da escola principalmente os/as estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social, e os que por razões diversas, são privados do direito de aprender.

No entanto, o foco principal dos apontamentos feitos na Unidade 1, acerca da avaliação, privilegiaram a avaliação formativa com foco na avaliação da aprendizagem e no Ano 2, houve grande ênfase na avaliação externa, no caso, a Provinha Brasil, enquanto possível sinônimo da avaliação diagnóstica.

Sabemos que para além da avaliação da aprendizagem, a avaliação formativa possibilita, para a escola como um todo, a criação de uma cultura avaliativa “baseada na parceria, no respeito mútuo, na

responsabilidade, na seriedade e no rigor” (VILLAS BOAS, 2010, p. 30).

A cultura avaliativa é desenvolvida a partir do momento em que todos avaliam o trabalho pedagógico realizado na escola e os sujeitos que contribuíram no desenvolvimento do trabalho: gestão, familiares, equipe de limpeza, portaria, setor administrativo, professores, alunos, entre outros. Todos contribuem no trabalho pedagógico, por isso todos devem avaliar e devem ser avaliados.

Fernandes e Freitas (2007) nos lembram ainda a necessidade de considerar que a avaliação ocorre em várias esferas e faz parte de uma ação coletiva de formação de estudantes que devem ser interligadas: avaliação da aprendizagem dos/as estudantes, avaliação da instituição e avaliação do sistema escolar.

Para os autores, “esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma pela qual se obtenha legitimidade técnica e política” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 18). Nesse sentido, observamos uma

lacuna no que tange a avaliação institucional na Unidade 1 do PNAIC, pois não houve destaque para esta importante modalidade avaliativa. Acreditamos que a avaliação da aprendizagem juntamente com a avaliação institucional e externa precisam estabelecer vínculos fortes e indissociáveis, para garantir a transformação educacional necessária.

Outro aspecto a ser considerado, refere-se à associação direta entre PNAIC e avaliações externas como Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização, ANA, e uma preocupação para que este tipo de avaliação, baseada em testes, não sejam balizadores do currículo da Alfabetização Inicial, ou ainda, que haja deturpações quanto ao papel da avaliação formativa.

Vale lembrar que embora a avaliação externa ofereça dados para o governo federal acerca da alfabetização de estudantes no aspecto macro, ela não contempla o caráter processual da avaliação, somente pontual de um determinado tempo/contexto, por isso, é preocupante pensar nas consequências das bonificações e

ranqueamentos feitos nas escolas a partir dos resultados dos testes, exames e medidas em larga escala.

Para Sandra Zákia Sousa, professora da Faculdade de Educação da USP, a iniciativa de criar a ANA faz parte da crença de que provas externas e em larga escala têm potencial de ser um meio indutor de qualidade do ensino e da aprendizagem. 'Além de não ser possível fazer essa associação direta - haja vista os persistentes dados de fracasso escolar, apesar da instituição do Saeb há mais de duas décadas - vale comentar possíveis desserviços desta iniciativa nos anos iniciais da escolarização', afirma. Sandra tem divulgado em seus trabalhos que a concepção de avaliação cujo foco seja o desempenho em testes desloca a discussão, indesejadamente, da qualidade do ensino do âmbito político e público para o âmbito técnico e individual. 'Isso tende a ativar mecanismos que estimulam a competição entre escolas e redes de ensino' (REVISTA EDUCAÇÃO, 2013, s/p).

Ou seja, O PNAIC tem como objetivo maior garantir a qualidade na Alfabetização Inicial e nós, professores da escola pública, também. No entanto, a pergunta que deve ser norteadora das práticas avaliativas que ocorrem no interior das salas de aula de cada escola pública é: de qual qualidade estamos falando?

Não podemos inverter os processos. O trabalho pedagógico, reflexo da construção curricular da escola,

deve caminhar juntamente com as práticas avaliativas. Além disso, precisamos garantir que a avaliação da aprendizagem institucional e a avaliação externa dialoguem sem sobreposição hierárquica. Para isso, é necessário:

compreendermos os princípios e os objetivos das ações implementadas ao longo do programa, de modo a não perdermos o senso da autoria dos/as estudantes, dos professores e da comunidade escolar em sua inteireza e globalidade. Do contrário, retiraremos do ato educativo suas características mais valiosas: a subjetividade e a criatividade (MIRANDA E LIMA, 2014, s/p)

E acrescentamos: a perda da autoria e da autonomia na construção de qualidades, não única, mas múltiplas e plurais, pois essas ainda são nossas formas de resistência e de lutas contra a alienante possibilidade de encarar o retrocesso da educação e seus protagonistas serem considerados meros produtos a serem financiados e, posteriormente, classificados e medidos. Isso seria sem dúvida, transformar alfabetização<sup>5</sup>, em analfabetismo político.

---

<sup>5</sup> No sentido Freiriano de conceber os processos de apropriação e empoderamento de leitura e escrita do mundo.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1-9, dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 22 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 20 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de 9 anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília: MEC/SEB, 2009

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 2: unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 3: unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAMARGO, Clarice C. O. **Métodos de Avaliação Formativa: desatando nós e alinhando possibilidades**. Uberlândia. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.



ESTEBÁN, Maria Teresa. Avaliação no contexto escolar. ESTEBÁN, Maria Teresa [et al]. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Domingos. Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa. Editorial. **Educação e Matemática**, 81, 2005. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5639>>. Acesso em 16 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In BARBOSA, Raquel (Org.). **Formação de educadores: Artes e técnicas – Ciências e políticas**, São Paulo: Editora UNESP, 2006. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5528>>. Acesso em 26.11.2012.

FERNANDES, Claudia. O, FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

FREITAS, Luis Carlos de [et al]. **Avaliação educacional**: caminhando na contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. RAMOS, Patricia. Porto Alegre: Artmed, 2001

LIRA, Geison, LIMA, Marcos A. M. e MARINELLI, Marcos. **Estudo epistemológico dos modelos de Avaliação Educacional**: por uma tipologia epistemológico-histórica em Gaston Bachelard. LIMA, Marcos A. M. e MARINELLI, Marcos (orgs.)

LOCH, Jussara Margareth de Paula. **Avaliação na escola cidadã**. In. ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação**: uma

prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, José e SILVA, Helena S. **50 técnicas de Avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

MIRANDA, Claudia Q. Construção da avaliação formativa nos anos iniciais: a experiência de uma professora pesquisadora. VILLAS BOAS, Benigna M. F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011.

MIRANDA, Claudia Q. e LIMA, Erisevelton S. **A avaliação no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico, 2014. Disponível em <<http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/analises/avaliacao-no-programa-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em 02 jul. 2014.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Pressão pela alfabetização**. Avaliação. Edição 197, set.2013. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/197/pressao-pela-alfabetizacao-296176-1.asp>>. Acesso em 02 jul 2014.

SOUSA, Sandra M. Z. L. **Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais**, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>>. Acesso em 20 set. 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.) **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).