

magistério

4

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/revista-magisterio>

Nº 4 – 2015

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DA DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA SME PARA OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

avaliação

um direito do aluno



PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
FERNANDO HADDAD

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO
GABRIEL CHALITA

SECRETÁRIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO
EMILIA CIPRIANO SANCHES

CHEFE DE GABINETE
MARCOS ROGÉRIO DE SOUZA

CHEFE DA ASSESSORIA TÉCNICA DE PLANEJAMENTO
LOURDES DE FÁTIMA P. POSSANI

DIRETOR DA DOT CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO
FERNANDO JOSÉ DE ALMEIDA

ASSESSORIA
DANIELA DA COSTA NEVES
LEILA DE CASSIA JOSÉ MENDES DA SILVA
TÂNIA NARDI DE PÁDUA

COMUNICAÇÃO E ASSESSORIA DE IMPRENSA
CARMEN VALLE

APOIO
COORDENADORA DO CENTRO DE MULTIMEIOS
MAGALY IVANOV

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA
EDNA MAFALDA CRUZ
PATRÍCIA MARTINS DA SILVA REDE
ROBERTA CRISTINA TORRES DA SILVA
ROSANA LEILA GARCIA

REVISÃO
LEILA DE CÁSSIA JOSÉ MENDES DA SILVA
ROBERTA CRISTINA TORRES DA SILVA

magistério

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DA DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA SME
PARA OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

criação e edição
ALFREDO NASTARI

ARTE
MARCIUS MARQUES

SUMÁRIO

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: DIÁLOGO NECESSÁRIO CHICO SOARES	04
EDUCAÇÃO PÚBLICA: DESAFIOS À AVALIAÇÃO ALÍPIO CASALI	14
AVALIAÇÃO COMO ATO DE DEMOCRACIA FERNANDO JOSÉ DE ALMEIDA	26
COMO USAR OS DADOS DAS PROVAS EXTERNAS ENQUANTO DIAGNÓSTICO PARA REPLANEJAMENTO ÉRICA MARIA TOLEDO CATALANI	32
AS BOAS PRÁTICAS	40
ENSINO FUNDAMENTAL ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	42
EJA AVALIAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	48
EDUCAÇÃO INFANTIL AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	54

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. n. 4 – São Paulo :
SME / DOT, 2015.

Quadrimestral

ISSN 2358-6532

1.Educação 2.Sociologia educacional 3.Avaliação educacional I.
Diretoria de Orientação Técnica – Currículo, Avaliação e Formação

CDD 370.193

Tornar valoroso o nosso trabalho. Completamos um ano da Revista MAGISTÉRIO, com quatro publicações em 2014. A AULA e os ALUNOS foram nossos temas inaugurais. Nosso aluno representa a alma de nosso trabalho e chegamos a eles por meio da aula: nossa grande obra de arte e de autoria.

Produzimos, ainda em 2014, uma edição especial virtual sobre a alfabetização no Brasil e na América Latina, edição que foi realizada a partir dos conteúdos do Seminário Diálogos sobre Alfabetização, Leitura e Escrita, iniciativa da OEI, em abril de 2014, em São Paulo. Esta edição, na íntegra, encontra-se no nosso Portal <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/revista-magisterio>.

O número quatro, que ora você recebe, dedica-se à avaliação - momento em que damos valor ao que fazemos: aprendizes e professores.

Valorizar, tornar valoroso nosso trabalho, é a tarefa da avaliação para a aprendizagem.

A avaliação é um grande momento para aprender. Insisto: alunos e professores aprendem quando se dedicam à tarefa de avaliar. Avaliação em todas suas dimensões: Avaliação contínua, guardada em lugar nobre, democrática, transparente, guia do trabalho, apoio aos esforços, estímulo ao empenho, reconhecimento do trabalho escolar, ajustes de rumos, momento de diálogo sobre todas as coisas feitas na e para a escola.

Neste número da MAGISTÉRIO você tem a chance de ler, a partir da conferência feita para a nossa Rede, o diálogo do professor Francisco Soares, Presidente do Inep, com nosso Grupo de Implantação Permanente do Mais Educação São Paulo, no dia 21 de agosto, no auditório da SME. O texto é um extrato da conversa trazida para uma linguagem coloquial e de diálogo: “Currículo e Avaliação: diálogo necessário”.

Ao fim da palestra, algumas questões foram colocadas pelos nossos professores. Nem todas as perguntas puderam ser respondidas e, então, o professor Francisco Soares nos enviou por escrito, no mesmo dia, respostas completas! O texto-resposta foi tão instigante que a revista MAGISTÉRIO solicitou ao Prof. Alípio Casali que comentasse as respostas dadas pelo professor Soares. E este é o texto que vocês poderão ler sob o título Educação Pública: desafios à avaliação. Uma verdadeira e agradável conversa de mineiros.

A avaliação como um ato de democracia é apresentada no artigo do Prof. Fernando José de Almeida, focado nos critérios de avaliação propostos no interior do **Programa Mais Educação São Paulo**.

O aproveitamento pedagógico dos dados de avaliação externa ou em grande escala não é algo banal. O Brasil não desenvolveu mecanismos conceituais ou didáticos para seu aproveitamento. O que fazer com os dados para mudar as práticas em sala de aula? O texto de Érica Maria Toledo Catalani - *Como usar os dados das provas externas enquanto diagnóstico para replanejamento?* - traz elementos ricos para equacionarmos tal questão.

As boas práticas que marcam os trabalhos de nossos docentes nas etapas e modalidade da Educação Básica - educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos - são aqui apresentadas em forma de entrevistas e artigos.

Boa leitura para todos.

Currículo e avaliação

Diálogo necessário

Por Francisco José Soares,

Presidente do Inep/MEC, doutor em Estatística pela University of Wisconsin-Madison e pós-doutorado em Educação pela University of Michigan – Ann Arbor. É professor titular aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais.

O texto a seguir é um resumo da apresentação feita pelo autor na Reunião de Trabalho do GIP – Grupo de Implantação Permanente do Programa Mais Educação São Paulo, realizada em agosto de 2014, por iniciativa da DOT/SME, com o tema “Currículo e Avaliação: aproximações necessárias”.

Composto por dirigentes e profissionais de diversas áreas da SME, o GIP organiza encontros periódicos em que são discutidas questões fundamentais do Programa Mais Educação São Paulo, auxiliando na reflexão e nas propostas de trabalho acerca de temas centrais sobre a educação pública paulistana.

Com a palavra o professor Francisco José Soares.



Trabalho com avaliação, mas com a clareza muito grande de que meu cenário é o da educação. E dentro da educação meu foco inicial é o currículo. A área da avaliação envolve um grande conjunto de outras áreas de conhecimento, tecnologias e de pessoas. E nós precisamos aprender a conviver com tantas variáveis.

Nessa fase da minha carreira estou numa área certamente pouco popular. Avaliação é uma senhora muito mal falada, em todo lugar que chego tenho que tomar um pouco de cuidado porque sei que vou encontrar resistências muito fortes. Mas creio que conseguirei esclarecer um pouco mais sobre ela.

No Brasil, convivemos com naturalidade com nossas profundas diferenças sociais. Daí a importância de resgatar na educação a palavra todos.

Para começar, vou utilizar algumas expressões talvez politicamente incorretas para colocar quatro grandes questões. Tomo-as de um autor que diz como olhar um sistema educacional. Segundo ele, primeiro devo olhar o aprendizado. O que todos os alunos devem aprender ao frequentar uma escola de Educação Básica? Se pudesse, colocaria em letras maiúsculas a palavra “todos”. Num país como o Brasil, que convive facilmente com profundas diferenças, esta é a questão inicial. Aqui, neste nosso quadro histórico, tomamos as diferenças como naturais e, por isso, a palavra “todos” é importante.

A criança vai à escola para aprender. Aprender alguma coisa. Provavelmente coisas que ela não pode aprender em casa: uma palavra difícil,

um conceito, uma experiência. É uma espécie de “instrução”, aliás, uma palavra meio incorreta atualmente na educação.

O que acontece quando vou à escola? Como a gente aprende? Alguém tem que ensinar, eu devo participar de um processo educativo. E isto está muito fora de moda: dizer o quê, como planejar e oferecer instrução que resulte em altos níveis de aprendizado para um grande número de alunos, decididamente está fora de moda, mas quem precisa da escola adora isto. A maioria de nós não estaria aqui se não tivéssemos tido a oportunidade de aprender nas escolas que frequentamos.

Aprender liberto; portanto, nós que estamos no sistema, temos que cuidar para que o aprendizado seja possível.

Chega, então, a vez da avaliação. Como saber o que os alunos aprenderam e o que ainda não aprenderam? Essa é uma pergunta difícil. Falarei disso mais detalhadamente em seguida, mas posso adiantar que na Prova Brasil ocorreu algo muito importante: agora, a criança que não aprende, pode nos falar: “Olha Secretário, você aí, eu não aprendi!”. Porque até pouco tempo atrás essa criança não aprendia e não acontecia nada. A avaliação tem essa dimensão importante.

E, finalmente, existe a questão da gestão, de como alinhar objetivos, instrução e avaliação. Tenho a impressão que se não usasse a palavra instrução, não seria tão complicado. Mas, percebam, estou colocando a instrução dentro de uma dimensão de direito.

Outra palavra que utilizo com muita frequência é educação *concretizada*. Há uma lenda na minha família que conta que certo dia minha mãe deu um aperto no meu pai, ao qual ele teria reagido da seguinte maneira: “Olha... Eu estou preocupado com os grandes problemas

da humanidade. Não me venha com essa coisa de criança chorando”. Isto é – ou era – muito masculino, mas um pouco dessa postura ainda está presente na educação. É impressionante como muitas vezes você vê um discurso educacional flutuando com preocupações com os “grandes problemas da humanidade”, como as de meu pai. O Secretário tem algumas centenas de milhares de alunos que são os problemas concretos e é por isso que eu sempre falo *concretizada*. E quando a educação está concretizada? Quando um sistema é de sucesso? A primeira indicação do sucesso já sublinhei: é o “todos”. Mas três coisas simples precisam ainda ser contadas: o acesso, a trajetória e o aprendizado. E, para começar, junto acesso com trajetória.

O acesso durante longos anos foi, de fato, o grande indicador de qualidade do sistema. Até 20 anos atrás tínhamos setores inteiros da população fora da escola. Felizmente esta questão do acesso está em grande parte resolvida – nós continuamos com alguns problemas, mas este já não é mais nosso maior desafio. Mas o que chamo de trajetória, que é o aluno matriculado permanecer na escola, ser promovido e concluir os ciclos na idade certa, é um problema.

Então, trata-se aqui de trajetória regular, um nome que nós ainda não incorporamos ao nosso diálogo.

É impressionante que o Inep, essa instituição que tenho a honra de presidir, tenha um enorme banco de informações sobre todo o Brasil, inclusive com o nome de todos os alunos da Educação Básica, de 2007 para cá. Estamos no limiar de poder oferecer informações sobre cada turma e sobre cada criança. Em qual escola esta criança esteve no ano passado, de onde ela veio, se repetiu ou não o ano.

A existência de resultados permite tornar a pedagogia mais científica, gerenciar melhor os processos e verificar se direitos foram atendidos.

Muitos de nós tivemos uma trajetória regular e isto é um belo indicador de que a educação foi concretizada. Mas devemos dar outro passo, que é colocar o aprendizado, ou melhor, os aprendizados (no plural), como uma ideia importante e uma longa questão que deve ser sempre tratada e compreendida.

Outra palavra difícil, complexa, é a palavra *resultado*. Mencionei anteriormente educação concretizada. Resultado é a outra face do direito concretizado. Aqui, entretanto, vou chamar de resultado o aprendizado. Apesar do acesso e trajetória serem muito importantes, quando olho uma Secretaria devo olhar tudo: acesso, trajetória e aprendizagem.

Falando mais detalhadamente do aprendizado, eis aqui uma afirmação polêmica: a existência de resultados permite tornar a pedagogia mais científica, gerenciar melhor os processos educacionais e verificar se os direitos foram atendidos. Quer dizer, se não houver um sistema que gerencie, não há como verificar se foi garantido o direito de aprendizagem.

O artigo 205 da Constituição¹ fala “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família...” É direito. Se não tivermos instituições capazes de garantir e aferir se este direito foi

¹ BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF : Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 29 dez. 2014.

atendido, a Constituição não será mais do que uma frase jogada no ar, vazia.

É por estar interessado neste direito que quero gerenciar aquilo que é a expressão concreta do direito à educação, a aprendizagem. Por isso, quando enfrento discursos, às vezes ferozes, contra a avaliação fico imaginando como é possível essas pessoas terem dois discursos. Elas falam a favor do direito à aprendizagem, mas não querem deixar que saibamos o que a criança aprendeu ou não. Isto é uma inconsistência.

Se a avaliação dentro da escola funcionasse bem, não haveria necessidade de avaliação externa. Hoje é ela que aponta o que os alunos não aprenderam.

Como vou saber se a criança aprendeu ou não aprendeu? Existem dois momentos. O primeiro, que é aquele que deveria realmente interessar, é o da avaliação da aprendizagem, a avaliação interna feita pelos professores. Sem ele é difícil pensar em aprendizado, porque o aluno precisa de alguém que continuamente o esteja guiando. E estar guiando significa oferecer uma nova direção. Para isto, esse alguém está fazendo algum processo de monitoramento, alguma avaliação. Isto aqui é muito importante. Nós não temos, no Brasil, uma boa formulação do que é avaliação formativa. Ela é muito focada num discurso contra a avaliação externa, ao invés de ser colocada como algo de fato absolutamente essencial. Se houvesse um sistema de avaliação dentro da escola funcionando completamente bem, não haveria necessidade da avaliação externa. Mas num país como o Brasil, com as desi-

gualdades naturalizadas como as que temos, seria um desastre. Porque alguém imediatamente poderia dizer: “para estes aqui, o que eles estão aprendendo está muito bom”. A publicação dos resultados da avaliação externa nos diz: “Olha, há algo aqui que essas crianças não aprenderam e deveriam ter aprendido”.

Agora... isto, como é feito?

Vou aqui recorrer novamente a uma palavra difícil, já que optei por não trocar palavras. Este nome é odiado por algumas pessoas: competência. Mas por que a trago aqui? Porque, na realidade, a palavra competência quer dizer *a capacidade de executar, com sucesso, tarefas*. Coisas concretas da vida. O texto constitucional, quando fala das finalidades da educação, diz sobre o pleno desenvolvimento da pessoa humana para duas coisas: para cidadania e para o trabalho.²

Isto quer dizer que a escola deve dar ao aluno a chance de funcionar, de participar, de atuar na sociedade. Então, competência é um termo muito utilizado no Inep e nos nossos exames.

Entrando um pouco nas especificidades da avaliação, qual é a grande competência que queremos que as crianças dominem? A compreensão leitora. Compreensão leitora é tão central que muita gente fala em macrocompetência. Tudo o que você vai fazer na vida depende da sua capacidade de ler textos, extrair significado deles. Mas o que é saber ler? O currículo, o educador, o plano de aulas devem tomar esse conceito, ainda abstrato, e especificá-lo. Precisam dizer que a pessoa que sabe

² Idem.

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

ler, consegue ler o quê? E estamos falando de milhões de pessoas. Então, espera-se que quem sabe ler, no nível de oito anos, consiga ler textos de diferentes gêneros, de diferentes autores. Mas há também um nível e um tipo de texto, gênero, complexidade que a criança lê, isto precisa ser conhecido. Então, como isto pode ser especificado? Por habilidades. A competência é definida por um conjunto de habilidades. Competência e habilidade são conceitos muito similares: fazer algo bem feito e de modo eficaz. O que os distingue é o escopo.

Vou trazer agora o conceito de compreensão leitora: para entendê-lo melhor vou falar da habilidade de distinguir fato de opinião. Distinguir fato de opinião é um pedaço da compreensão leitora, e tal distinção está mais perto do que eu consigo fazer na sala de aula e, naturalmente, do que eu consigo verificar.

A compreensão leitora é muito ampla, localizar uma informação explícita é muito mais restrita. Eu vou então com este conjunto de coisas localizadas construir o todo.

Chegamos agora a um ponto a partir do qual começaremos a fazer associação com o currículo.

Voltando ao início, a escola tem o seu Projeto Pedagógico. Muita gente gosta de falar Projeto Político-Pedagógico; não tenho nada contra o *político*-pedagógico, apenas me preocupa que um grande número de experiências param no *político* e não chegam ao pedagógico, o que cria uma maneira de ser muito ruim. Mas o pedagógico é profundamente político. E se não é político, nem pedagógico é.

O Projeto Pedagógico envolve várias coisas. Envolve a tarefa de dizer como a escola vai funcionar, como ela vai interagir com a sociedade. Mas também envolve a definição daquilo que

a criança vai aprender. Neste momento, temos diante de nós a Lei de Diretrizes e Bases³, no seu artigo 26, que fala em Base Nacional Comum e na parte Diversificada do currículo. Então, quando estou falando aqui de avaliação, estou falando de uma pequena parte do projeto pedagógico e de apenas parte do currículo. Isto é importante ter claro, porque o currículo é mais complexo do que essa avaliação com a qual trabalho. Isso precisa estar melhor especificado. O que a criança deve aprender? A gente não poderia ter nenhuma dúvida em relação a isso. Quando falo “a gente” eu me refiro à sociedade e não só ao sistema educacional. Afirmo isso porque só tendo clareza do que a criança tem direito de aprender é que eu vou conseguir juntar os meios. Os meios de gestão, os recursos, os recursos humanos, o financiamento, a capacitação do professor, todas essas coisas essenciais. Trata-se de um conceito que tem que estar muito bem especificado. E como vou especificá-lo?

Não podemos ter nenhuma dúvida sobre o que a criança deve aprender. É a partir desta clareza que conseguiremos reunir os meios para que isso aconteça.

Defendendo que cada habilidade deve ser especificada por um verbo que indique o processo cognitivo e por um substantivo que apresente o objeto da ação ou o conhecimento necessário, darei um exemplo do que entendo como uma

³ BRASIL. Lei nº 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: 29 dez. 2014.

habilidade: “*Recuperar uma informação explícita em um texto simples do gênero conto*”.

Quando digo “recuperar” não estou falando nem “distinguir”, nem “analisar”. Portanto, estou falando de um primeiro nível de compreensão leitora. Depois está dito: “uma informação explícita”, que significa que o dado está lá. A seguir, digo “num texto simples”, não dá para especificar aqui o que a palavra “simples” está nos passando, mas é evidente que há textos mais complexos do que outros. E, finalmente, estou apresentando o “gênero”. Perceba-se que aqui não estou padronizando o que o professor irá fazer. Há dezenas de modalidades de textos. Meu sonho é que a partir daí a Secretaria pudesse dizer a cada professor: “Olha, estão aqui 10 ou 15 textos para você se inspirar ao formular seu planejamento, sempre de acordo com a criança”. A única coisa que o professor não pode se permitir no Projeto Pedagógico é deixar que a criança saia da interação didática que teve com ele sem saber *recuperar* uma informação.

Sonho que possamos, um dia, especificar os direitos de aprendizagem do aluno em termos que as pessoas não técnicas da área educacional possam entender.

Trabalho, então, com essa matriz conceitual onde tenho os conhecimentos de um lado e os processos cognitivos de outro. As duas coisas juntas, pois ambas são importantes.

Aqui estou no mundo do “compreender”, do “aplicar” e do “analisar”. Para analisar, tenho que ter passado por essas etapas. Tenho frequentemente que me lembrar, não há problema

nenhum em “lembrar”. Tem problema se toda a minha ação pedagógica se der apenas no campo do lembrar. Mas sem ele não se compreende, não se aplica e nem se analisa. O “lembrar” tem uma má fama porque minha formação era muito centrada nele.

O que eu sonho? Sonho que possamos especificar o direito de aprendizagem do aluno em coisas que as pessoas que não são técnicas da área entendam. “Qual é meu direito? Quais são os direitos do meu filho?”

Se nós educadores não dermos conta de interagir com a sociedade para dizer isso, há algo errado. Na minha reflexão isso não acontece porque não especificamos claramente tais direitos que se concretizam nas habilidades. Cuidado! Não estou dizendo que só a especificação basta. Quero dizer que devemos chegar à especificação, apesar de ela ser insuficiente, pois é apenas uma formulação que não traz nenhuma sugestão de como o professor irá trabalhar. Isso é uma decisão que vai passar pelo sistema e pelos docentes, mas deve haver uma especificação no início de tudo.

Vou voltar ao meu exemplo: distinguir fato de opinião. Como a Rede Municipal de São Paulo vai tratar disso? É razoável esta pergunta. É razoável também dizer que não há uma maneira única, mas, certamente, não devem ser vinte e três, não é?

Mas o que quero mesmo é chegar à questão da formação inicial. Gostaria de voltar à universidade e perguntar para meus colegas: “Que dia você ensinou à professora, ao professor a ensinar seus alunos distinguir fato de opinião?”. Aí, pronto, seria um Deus nos acuda.

Estou aqui para entender os direitos de aprendizagem como algo vital. Vou dar um

exemplo: fiz um implante dentário, tive um dente que me serviu muito bem durante quarenta e tantos anos e, de repente, ele desistiu. Aí, o dentista teve que colocar outro. E lá estou eu, com a boca aberta, e o dentista vem com *zizziiiiii*. Pensei: Será que ele sabe o que está fazendo? Porque há o risco de ele bater num nervo e provocar um problema ainda maior. Aí, é razoável eu pensar: esse profissional sabe o que está fazendo? A necessidade de habilidades bem formadas nos aparecem em momentos muito simples e radicais como a cadeira de um dentista...

A pedagogia é muito mais complexa do que isso, mas também é razoável pensar: será que nós estamos preparados para fazer o que deveríamos fazer? Esse é um debate que não entrou ainda em pauta, mas é urgente que entre por uma razão muito simples: hoje mudamos. Trouxemos todo mundo para a escola e dissemos que esse aluno é sujeito de direito. Não posso dizer como até anteontem dizíamos: “Isto aqui não é pra você”. Agora estão todos na escola, o que fazer com eles?

Vou falar da especificação. O que mais me toca aqui é isso: como criar um vocabulário comum? Quantas seriam as habilidades? Quantas seriam essas unidades de aprendizado?

Eu imagino que seriam por cada área. Por exemplo, numa área em que tenho referências para falar disso, como a matemática, seria algo como 60 unidades de aprendizado por ano. Nada muito complicado, mas eu gostaria que isto estivesse muito claro. E iríamos falar um vocabulário comum. Percebamos todos que as profissões têm isso. Quando os médicos se reúnem para discutir um caso, eles vão se referir a um vocabulário comum.

Precisamos ter o nosso vocabulário comum para poder lidar com a outra pessoa. Enquanto não tivermos, fica muito difícil a comunicação. Isso é uma coisa que falta, não é que não exista, tudo o que estou falando existe. Mas para a educação brasileira dar o salto que precisa tem que estar muito mais forte do que está. E, naturalmente, só no momento em que tivermos esse vocabulário é que teremos, aí sim, a conexão da avaliação com o currículo, que é o que vou abordar em seguida.

Somente quando especificarmos o que a criança precisa aprender é que poderemos nos perguntar se ela aprendeu ou não.

Avaliação e currículo – Como as coisas funcionam? Primeiro: a criança tem os direitos. Esses direitos devem ser especificados. E na hora que se especificarem os direitos, sabermos, exatamente, o que a criança precisa aprender e, portanto, poderemos nos perguntar se a criança aprendeu ou não.

Isso temos feito. Quer dizer, temos uma tradição razoavelmente grande desde 2005, de fazer a Prova Brasil, que nos dá informações bastante razoáveis sobre o que as crianças aprenderam. Então, a partir daqui, vou falar um pouco sobre a interpretação de seus fundamentos, o que me permitirá chegar ao que penso sobre como fazer a associação do currículo com a avaliação.

Quem avalia a avaliação?

Antes de caminhar mais, quero deixar muito claro que para uma pessoa como eu, que quer

contribuir para a educação, incomoda bastante o fato de não existir um currículo no país como um todo. Explico: o que ocorre com a Prova Brasil? O que ocorre com o ENEM? Eles passam a ser o currículo de fato. Pois por suas questões e métodos passam as formas de conceber um currículo ou induzem à construção do que se vai ensinar. Melhor seria irmos numa outra direção, a gente ter decidido o que o jovem deve aprender ao fim do Ensino Médio ou o que a criança deve aprender aos onze anos.

O sistema de avaliação no Brasil se desenvolveu com muita ênfase no aspecto normativo, em detrimento do pedagógico, que deveria ser o centro da reflexão.

Uma vez que foi medida a aprendizagem, o que será feito com os dados daí resultantes? Em geral temos dois grandes resultados. De um lado, um resultado normativo. Os resultados estão lá, são os dados brutos. O Estado de São Paulo acabou de publicar uma avaliação e imediatamente a cobertura da imprensa vai iniciar a interpretação: “está pior aqui”, “está melhor ali”, “piorou”, “não melhorou”. Ninguém está se perguntando o que isso significa, olha-se aqui apenas a dimensão normativa. É claro que isso é muito mais útil e pode ser útil no contexto de cada Secretaria, mas é pouco.

Agora, o que vai interessar mesmo é a dimensão pedagógica. Infelizmente, o sistema de avaliação do Brasil se desenvolveu colocando muita ênfase no aspecto normativo e pouca ênfase na dimensão pedagógica. Faltou-nos, como educadores, como sistema, trazer a di-

mensão pedagógica para o centro da reflexão. Ao mostrar ou analisar as habilidades que os alunos já dominam, traríamos um início da interpretação pedagógica.

Gostaria muito que tivéssemos uma especificação das competências mais próximas do ensino. Mais próximas do que o professor pode fazer em seu dia a dia. Isto enfrenta resistência no Brasil. Eu proporia uma especificação que se pudesse usar como linguagem comum entre as pessoas, entre os pais, entre os professores. O que a criança tem que aprender de leitura? Que dia ela vai aprender a responder uma pergunta de distinguir fato e opinião?

Agora, insisto, não existe aqui nem uma esperança, nem vontade, nem planejamento oculto de que todo mundo usasse a mesma abordagem. Isso é bobagem. Cada habilidade deve ser explicada e exemplificada. Os nossos documentos curriculares tinham que sofrer o constrangimento do real. Eu queria ler um documento como o encontrado em vários lugares do mundo. Chega alguém e fala: “a criança deve ser capaz de distinguir fato de opinião”, e logo tem um exemplo de como se distingue fato de opinião.

A Magda Soares, por exemplo, é mais do que uma referência mineira, foi professora da faculdade de educação da UFMG. Quando me envolvi com a avaliação fui ter aulas de alfabetização com ela, não vou esquecer que quando cheguei a sua casa havia cinco guias curriculares de vários países do mundo, ela é uma autoridade... podia ter simplesmente dito: “Eu faço assim... eu faço assado”.

Quando você viaja um pouquinho para fora do Brasil pode ver que os currículos e as pessoas dizem o que a criança deve aprender e, por

via das dúvidas, dizem também a interpretação. Quer dizer, elas explicam e exemplificam. Por quê? Porque trata-se da educação básica. Se a gente não comunica, não vai ser básico. Aqui, no Brasil, nossos documentos – os Parâmetros Curriculares Nacionais – são de uma generalidade fantástica! Quanto às avaliações, gostaria de ter muitos itens para poder interpretar e muitas oficinas de interpretação. Seria muito bom que quando a gente divulgasse o resultado da Prova Brasil pudéssemos ter, por exemplo, um conjunto de 15 itens e dez ou quinze oficinas para ajudar os professores a interpretá-los. Isso, infelizmente, hoje, está fora do Inep. Gostaria de poder dizer: “agora que sei o que a criança não sabe, como posso intervir?”

Exatamente, o que a gente vai fazer para mudar isso? Essa é uma pergunta que não tem uma resposta única. Mas teríamos que, a partir da avaliação, saber onde colocar essa pergunta.

Nós estamos longe disso. Estamos longe porque separamos a avaliação – aquela senhora feia e detestada que falei no princípio – para longe das clarezas curriculares. Precisamos trazê-la para o centro da discussão para que ela possa dar contribuição efetiva para a nossa educação.

Retomando o percurso – Eu comecei dizendo: “Olha, a educação tem resultados. Resultados de aprendizado. São vários aprendizados”. Enfatizei o cognitivo até aqui, mas a escola é mais do que os seus objetivos cognitivos, ela tem muita clareza do que é preciso ter no projeto pedagógico, o que hoje a gente está chamando de habilidades socioemocionais. O que é isto? Conviver com as diferenças, por exemplo. Isso é muito importante no Brasil.

Não existe um brasileiro típico, nós somos muitos. A escola tem que ter isso como uma proposta de ensinar, criar oportunidades de aprender a conviver com as diferenças é algo que tem que estar no currículo.

O terceiro nível é o dos valores. A Constituição fala que a educação é dever do Estado e da família. A escola sozinha não vai dar conta, mas é importante que a gente tenha essa dimensão. De qualquer maneira, tenho resultados. Pois bem, esses resultados têm que estar onde? Eles têm que estar colocados no currículo. Por isso que a gente usa, hoje, direitos de aprendizagem.

A criança ir à escola e não aprender é uma nova forma de exclusão. A ideia de que cada criança tem o direito de aprender tem que ser para valer.

Estou defendendo que isso esteja sendo especificado. Que tenhamos uma mesma linguagem e que eu use isso todo o tempo, inclusive na própria avaliação. “O que esse item cobra? Como este item se relaciona com a minha abordagem?”

Mas a educação é muito mais do que isso. A avaliação e a educação têm outras dimensões. Têm a formação dos professores, têm a questão da interação da escola com as famílias, com a sociedade. Eu tenho muita clareza disso. Agora, se a criança vai à escola e não aprende, creio que inventamos uma nova forma de exclusão, e isso não podemos fazer. Esse país já é desigual demais. Agora que trouxemos todo mundo para a escola, temos que colocar, para valer, a ideia de que cada criança tem todo o direito de aprender.

Educação pública: desafios à avaliação

Por Alípio Casali,

Doutor em Educação (História e Filosofia da Educação) pela PUC São Paulo; pós-doutor em Educação pela Universidade de Paris. É professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação na Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC São Paulo.

A revista Magistério convidou o professor Alípio Casali, especialista em Currículo e participante do encontro, a comentar as questões centrais da palestra do professor Soares, consolidadas por ele após a apresentação, como forma de responder às principais questões levantadas no encontro. O resultado é um delicado e consistente diálogo entre eles, que o leitor terá a oportunidade de apreciar nas páginas seguintes.

Comentários iniciais

Chico Soares – *Abaixo reapresento, de uma forma um pouco mais estruturada, mas ainda sintética, as respostas às críticas de posições que defendi na minha apresentação. Entendo que há discordâncias entre a minha visão do currículo, construída a partir de reflexões sobre como tornar as avaliações mais úteis para o aprendizado dos alunos e as de vários colegas, participantes no debate. É uma oportunidade única receber atenção de colegas tão qualificados. Por isso agradeço a oportunidade que esse convite proporcionou. Busco tornar o diálogo mais consistente, explicitando melhor minhas posições.*

Alípio Casali – A inteligência das sete teses de Chico Soares, apresentadas a seguir, tem um efeito extraordinário: rapidamente elas estabelecem um horizonte abrangente e convincente dos temas atuais mais importantes da educação brasileira. A questão de fundo, que esteve no centro do diálogo realizado com professores na SME – São Paulo, permanece com os conceitos e o debate sobre o currículo e a avaliação e, nela, a tensão entre quantidade e qualidade. Por isso penso ser oportuno iniciar meus comentários fazendo algumas observações prévias sobre a qualidade da quantidade e a quantidade da qualidade (CASALI, 2011). E sublinho que tais comentários não se alinham com as formulações pós-modernas, até porque vejo mais equívocos do que acertos nessa nomenclatura.

Não faz sentido postular um dilema entre quantidade e qualidade na educação. Ambas as dimensões são inseparáveis, se implicam reciprocamente. Separá-las seria uma distorção ontológica e epistemológica. Não há uma sem implicação da

outra. Aliás, cotidianamente lidamos de modo natural com ambos os conceitos articulados: de tudo o que é bom (qualidade) desejamos mais (quantidade) e melhor (ainda mais qualidade). Em educação: a quantidade é sempre parte da substância da qualidade, porque educação é um direito universal, ou seja, é uma referência à qualidade de vida, que por isso mesmo, sendo um direito, deve ser estendida (extensão = quantidade) a todos.

O melhor da qualidade não tem como ser dito de modo direto e objetivo. E mais: a melhor qualidade de tudo costuma estar justo no que mais escapa da objetividade e da materialidade. Por isso também nos referimos à qualidade das coisas, das experiências e das vivências mediante insinuações do discurso, contornos da linguagem, metáforas, sinuosidades. É que, no limite, a essência da qualidade é indizível. Não obstante, seguimos pronunciando essa palavra com tudo o que ela pretende significar, assim como seguiremos pronunciando a existência humana, a arte, a beleza, o desejo.

Existe, pois, uma qualidade na quantidade; e uma quantidade na qualidade. É preciso enlaçá-las, na educação.

I Tese – Objetivos da educação

Chico Soares – *A formulação da União Europeia me parece bastante razoável. Muitas vezes prefiro a formulação de Bernardo Toro. Para este educador os objetivos da educação básica seriam:*

- *Domínio da leitura e da escrita;*
- *Capacidade de fazer cálculos e resolver problemas;*
- *Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações;*
- *Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social;*

- *Receber criticamente os meios de comunicação;*
- *Capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada;*
- *Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo.*

Entendo, entretanto, que estas e outras formulações similares são visões sobre os objetivos da educação completamente adequadas que permitem estruturar uma discussão sobre o currículo.

Alípio Casali – Entre 1997 e 2003, especialistas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE trabalharam sobre o projeto Definição e Seleção das Competências-Chave (DeSeCo Project). O projeto partiu do princípio de que “uma competência é mais do que apenas conhecimento e habilidades. Ela envolve a capacidade de atender a demandas complexas, por meio da identificação e mobilização de recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em um contexto particular (OECD, 2005, p. 4)”.

Ao término, o Projeto DeSeCo propôs nove competências-chave da OCDE, divididas em três categorias:

Categoria 1 – Capacidade de (to be able to) usar ferramentas interativamente, tanto as físicas, quanto as das tecnologias da informação e as socioculturais: a) a linguagem, os símbolos e os textos; b) o conhecimento e a informação; c) as tecnologias.

Categoria 2 – Capacidade de interagir com pessoas e grupos heterogêneos, de diferentes culturas: a) relacionar-se bem com os outros; b) cooperar e saber trabalhar em equipe; c) saber gerir e resolver conflitos.

Categoria 3 – Capacidade de agir de modo autônomo, responsabilmente: a) saber compreender, decidir e agir considerando o contexto social

amplo; b) ser capaz de organizar e realizar planos de vida e projetos pessoais; c) ser capaz de fazer valer direitos, interesses, limites e necessidades (Ibid.).

É inegável o alcance crítico deste rol de competências-chave da OCDE, em que pese o fato de que seu manejo pelas políticas públicas no interior dos países membros – e em outros que neles se inspiram – nem sempre tenha preservado o mesmo vigor de qualidade social presente nesta declaração formal.

Mas em dezembro de 2006 o Parlamento Europeu e o Conselho Europeu assinaram uma Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (CASALI e CHIZZOTTI, 2012, p. 17) definindo “competências” como sendo: “uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego” (UNIÃO EUROPEIA, 2006, D.O. L 394/13).

A referida Recomendação da União Europeia indicou então as oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida:

1. Comunicação na Língua Materna
2. Comunicação em Línguas Estrangeiras
3. Competência em Matemática e competências de base em Ciências e Tecnologia
4. Competência digital
5. Aprender a aprender
6. Competências Sociais e Cívicas
7. Espírito de iniciativa e espírito empresarial
8. Sensibilidade e expressão culturais (UNIÃO EUROPEIA, 2006, D.O. L 394/14-18).

Como se pode observar, esta Recomendação da União Europeia deu um passo atrás com relação à OCDE, diminuindo a amplitude do conceito de competências: apesar de afirmar que o conjunto das competências deve servir “para a realização e o desenvolvimento pessoais e para exercerem a cidadania ativa”, na prática deletou todo o campo da “Categoria 3 – Capacidade de agir de modo autônomo, responsabilmente”, da OCDE, isto é, o campo da produção do sujeito e da sua moralidade. Com isso, associou o conceito de competências-chave fortemente ao campo do cognitivo, enquanto manteve um toque de sociabilidade, civismo e culturalidade.

Muitas das políticas nacionais que aplicaram as Recomendações da União Europeia acentuaram ainda mais essa redução do conceito de competências. Nesses casos, sacrificou-se ainda mais a promoção da qualidade da educação.

Bernardo Toro, por sua vez, pensa fortemente na escola colombiana, latino-americana e dos países mais pobres. Mas ao ler suas sete teses percebe-se como ele define objetivos para a educação associados a competências, sendo que, entre a OCDE e a União Europeia, ele fica mais próximo desta última, pois deixou de mencionar, dentre as competências da OCDE, qualidades da Categoria 3, como “ser capaz de organizar e realizar planos de vida e projetos pessoais” e “ser capaz de fazer valer direitos, interesses, limites e necessidades”.

De nossa parte, apontaríamos a importância de dar um passo ainda além da OCDE, da União Europeia e de Bernardo Toro, e afirmar como objetivos da educação e da escola muito mais que um rol de competências, de modo a implicar o desenvolvimento da subjetividade e da sociabilidade em todas as suas complexas qualidades da cidadania e da cultura, e também as simbólicas,

morais, estéticas e afetivas. Mas como avaliar a realização dessas qualidades? É um desafio para os educadores avaliadores.

II Tese – Objetivos da Escola

Chico Soares – *Proporcionar aos alunos as oportunidades para que adquiram as competências, listadas acima, ou seja, que os permitam funcionar na sociedade. Portanto, o aprendizado é a essência da escola. O ensino subordina-se ao aprendizado. Definir os aprendizados que serão oportunizados na escola é a essência do currículo. Neste ponto estou completamente alinhado com Michael Young em recente artigo que publicou aqui no Brasil. “De quais questões deve tratar uma teoria do currículo? Meu ponto de partida, pelo menos na última década (Young 2009), tem sido ‘o que os alunos têm o direito de aprender, quer estejam numa escola primária ou secundária, frequentando a universidade ou um programa de educação profissional ou vocacional que visa a prepará-los para o mercado de trabalho.’”.*

Alípio Casali – O documento inaugural das políticas públicas republicanas, que é o Relatório Condorcet (1791), distinguiu e separou instrução de educação. Nessa separação, destinou à família a tarefa de educar (entendida educação ali como a formação de valores individuais e de civismo), deixando para a escola pública a instrução. Observa-se, com o decorrer da história republicana, que essa separação jamais foi superada (e, para muitos, jamais deveria mesmo tê-la sido). Os estudos mais recentes de currículo, atravessados pelos estudos culturais e pelas neurociências, entretanto, não tendem a corroborar tal separação, pelo simples fato de que ela se mostra impossível.

Basta fazer um teste: explicar a uma criança ou jovem que a moralidade que ela/ele vê acontecer ali nas relações pedagógicas dentro da sua escola não vale como exemplo educativo, que aqueles adultos profissionais da educação que estão ali não servem como exemplo moral, não se deve cobrar isso deles, eles são apenas ensinadores de conteúdos e preparadores de futuros profissionais para o mercado de trabalho.

Muitas práticas curriculares descuidaram, sim, do fato de que o trabalho humano é o centro da existência humana; é o lugar a partir do qual todas as demais dimensões e qualidades humanas podem em alguma medida se desenvolver (ou não...). Parece que Michael Young percebeu o esvaziamento para o qual certas tendências dos estudos culturais estavam deslizando (o excesso de palavrório redundante tem sido um dos sintomas desse esvaziamento); por isso fez uma marcação forte sobre o direito fundamental à aprendizagem que garanta as melhores probabilidades para uma participação sólida dos alunos no mundo do trabalho. Diferentemente de Michael Young, entretanto, eu digo mundo do trabalho e não mercado de trabalho.

A Constituição Federal (1988) é clara e objetiva quando no seu artigo 205 afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (ou seja, não há separação das responsabilidades, embora caiba haver distinção no seu exercício) e visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Isso nos conduz à conclusão de que não convém à escola do presente e do futuro deixar que a formação cívica e moral aconteça “de modo espontâneo”, por conta das contingências da própria escola, da família e da comunidade. Ela é parte

das “competências” indispensáveis à vida social e por isso deve estar articulada com as competências cognitivas e as competências-chave que se devem aprender também na escola. A escola do presente e do futuro tem que funcionar (isto é, tem que ensinar e os estudantes tem que aprender), e deve fazer isso realizando o direito à aprendizagem por meio de um projeto pedagógico de educação integral, em tempo integral.

III Tese – Aprendizados

Chico Soares – *É usual especificar os aprendizados que ocorrerão na escola como “conhecimentos e habilidades”. O segundo substantivo é importante para enfatizar a ideia de que a escola deve buscar dar ao aluno a capacidade de colocar seus conhecimentos em ação; isto é, na solução de problemas de sua vida. Isso afasta a reprodução como única dimensão na organização curricular. Isso é central na minha reflexão. Por isso a insistência nos outros processos mentais: compreensão, aplicação, análise, criação.*

Alípio Casali – A afirmação dos direitos de aprendizagem, referida acima a propósito de Michael Young, encontra aqui um lugar central nas teses de Chico Soares. Só temos com o que concordar e corroborar. Os teóricos críticos do reprodutivismo ideológico (Althusser, Baudelot-Estabet e outros) nos legaram uma percepção reduzida da reprodução social. Mas aprendemos, depois deles, e superando-os, que a função de reprodução é uma função vital da escola, assim como de toda sociedade. Aprendemos, sobretudo, que reproduzir não é apenas repetir o mesmo, mas também reproduzir as condições de reprodução, e isso implica inovar. Essa seria

a primeira ideia: aprender é também aprender a inovar. O Relatório Delors (DELORS, 2006) já havia tangenciado esse ponto ao estabelecer os quatro pilares da educação e da escola: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Conhecer, fazer, viver juntos e ser: dimensões indispensáveis e inseparáveis. Aliás, esses quatro pilares nos devolvem às questões postas e comentadas nas duas teses anteriores, a propósito das competências e da tensão entre quantidade e qualidade. Como avaliar a aprendizagem de viver juntos? Certamente ainda temos aí alguns indicadores fundados em evidências (algumas das quais, quantificáveis). Mas como avaliar a aprendizagem a ser? Até poderíamos acordar também alguns indicadores para isso (contanto que acordemos também sobre quem é que vai indicar os indicadores). Mas parece ser inevitável reconhecer que, em algum ponto, algo desse objetivo escapará por entre os dedos do avaliador.

A escola deve buscar dar ao aluno a capacidade de colocar seus conhecimentos em ação; isto é, na solução de problemas de sua vida, afirma com razão Chico Soares. Com efeito, a praticidade e a centralidade da vida do aluno talvez devam ser consideradas mesmo com o melhor legado que as teorias e práticas pedagógicas do século XX nos deixaram. Mas elas permanecem, todavia, sem satisfatória solução neste começo de século XXI. Isso, porém, nos remete aos comentários finais que faremos à frente.

IV Tese – Base Comum

Chico Soares – *Há aprendizados que devem ser obtidos por todos. Isso é, no Brasil, constitucional. Aqui meu pensamento sofre influência da for-*

mulação de Jamil Cury. “A diversidade deve ser tratada dentro do eixo da igualdade”. Ou seja, não podemos construir o currículo escolar apenas perguntando ao aluno o que ele quer aprender. Isso seria uma nova forma, sofisticada, de legitimar desigualdades educacionais. Uma base nacional comum não apaga o desejo de aprender, mas ao contrário dá ao aluno a possibilidade de querer mais. Neste aspecto minha posição, de base iluminista, está longe da apresentada, de base pós-moderna se bem a compreendo.

Alípio Casali – Boaventura de Sousa Santos esculpiu um mote perfeito, que transcrevo livremente: “afirmar a igualdade sempre que a diferença inferioriza; afirmar a diferença sempre que a igualdade descaracteriza”. Ou seja, de partida, se está afirmando que: a) trata-se de dois registros distintos (a igualdade e a diferença); b) não há exclusão entre esses registros, mas complementaridade. Antes de afirmar a precedência de um ou outro registro, portanto, parece importante firmar que eles não se excluem. No campo educacional a diferença tem sido considerada principalmente como qualidade sistêmica (prover políticas que garantam que as diferenças não sejam pretexto ou motivo para a negação do acesso pleno aos direitos – é o caso, por exemplo, das políticas de cotas). Enquanto isso, a igualdade tem sido e deve ser afirmada como qualidade da aprendizagem (todos devem realizar o direito de aprender o que cabe a todos). Ou seja, no tocante especificamente à aprendizagem, o eixo da igualdade prevalece; Jamil Cury tem inteira razão.

Essas considerações supõem que o oposto da igualdade não seja a diferença, mas sim a desigualdade. Dessa premissa, aliás, emergiu o conceito de equidade, que frequentemente é confun-

dido com o de igualdade. A ideia de igualdade cabe apenas naquilo que é universal e comum a todos: a igualdade de direitos inerentes a todo e qualquer ser humano em qualquer circunstância, como, por exemplo, o direito à vida, à liberdade e o direito a aprender o que é de todos. Ocorre que, ao mesmo tempo, há direitos que são diversificados e diferenciados: por exemplo, os direitos específicos das mulheres gestantes, dos idosos, das crianças. Nesses casos a igualdade não se aplica. Era preciso um conceito que relacionasse direitos de igualdade a direitos de diferença. Assim sendo, equidade refere-se à correção ética e à justiça no modo de se julgar e tratar (aqui entram as políticas públicas) toda e qualquer pessoa, considerando-a nos seus direitos mais universais e ao mesmo tempo nos seus direitos mais diferenciados. Em políticas públicas, a propósito da base nacional comum, o conceito se aplicaria a uma solução negociada entre os entes federativos de modo a realizar um projeto unitário nacional compatível com os princípios da autonomia, da diversidade e da cooperação inerentes ao nosso federalismo constitucional.

O princípio da base nacional comum foi definido pela Constituição Federal no artigo 210, que a associou, de um lado, a “conteúdos mínimos para o ensino fundamental” e, de outro lado, a “respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A LDB 9394/96, com a redação dada pela Lei 12.796/13, afirma que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Em boa

medida, a Prova Brasil e o Enem já cumprem um efeito de demarcar certo rol de conteúdos mínimos que induzem uma base nacional comum de conteúdos.

O projeto constitucional e legal de uma base nacional comum se justifica pelo componente universal do conhecimento e pelo fundamento da igualdade como direito, mas deve efetivar-se com os devidos cuidados: a) político – articular o nacional com o federativo, a unidade com a diversidade; b) pedagógico – não desautorizar o valor de autonomia da escola-comunidade e dos professores.

Com certeza não se trata de submeter o projeto de ensino (principalmente na definição dos conteúdos) ao que o aluno quer aprender. Até porque, no limite, tal submissão seria uma negação da escola como instituição com função constitucional de realizar o direito à aprendizagem. A afirmação constitucional de direitos de aprendizagem supõe afirmação de um projeto de ensino prévio à vontade subjetiva do aluno (entendida como preferência arbitrária). Numa chave política, a vontade do aluno (enquanto cidadão e não enquanto subjetividade) só pode ser a de que se realize o seu direito de dispor de todos os conhecimentos e habilidades que o capacitem para sua realização pessoal e a cidadania e o trabalho. Fundar a prática pedagógica na preferência subjetiva do aluno é uma das premissas da teoria anarquista da educação – respeitável, mas que não está no horizonte destas nossas reflexões. No outro extremo, o projeto de ensino e a definição de conteúdos da base nacional comum tampouco poderiam ser decretados e impostos. Até porque tenderiam a repetir os generalismos e mal-sucesos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

V Tese – Pedagogias

Chico Soares – *O currículo tem, além da dimensão do que ensinar, a dimensão do como ensinar. Nessa segunda dimensão, principalmente em um país como o Brasil, a diversidade de opções é fundamental. É nesse aspecto, mais do que no quê ensinar, que a autonomia das escolas será construída.*

Alípio Casali – Chico Soares aqui associa o conceito amplo de Pedagogias (título de sua tese 5) a práticas didático-pedagógicas concretas. O problema (da base nacional comum) está apontado: autonomia das escolas e dos professores. A solução também: reconhecer a autonomia na definição do como ensinar, mais do que no quê ensinar.

Há aí uma medida sutil, e pode-se ser levado a pensar que essa medida faria diferença apenas na fase de definição e execução dos conteúdos mínimos da base nacional comum. Parece, porém, à vista das experiências anteriores dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais, que não podemos mais correr riscos não calculados. Decretar o que deverá ser ensinado como base nacional comum teria tudo para dar errado. Não bastaria alegar que se trata de imperativo constitucional e legal, pois sua efetivação se fará no plano e no registro da cultura, que é de onde vem o alerta ao cuidado. Poderíamos perder talvez a última chance histórica de articular o nacional com o regional-cultural garantindo ao mesmo tempo direitos de aprendizagem como política de superação de desigualdades na educação brasileira, sem sacrificar a autonomia pedagógica das escolas e dos professores. Isso significa que o como deverá estar presente não apenas na ponta (terminal) do processo de como

ensinar conteúdos, mas também no meio do processo, no como definir os conteúdos básicos ou mínimos. Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas ganhariam ainda mais em qualidade.

O cuidado se justifica: o valor da autonomia em processos educacionais é auto-evidente, não precisaria ser argumentado. Mas custou muito tempo e esforço (e ainda custa) a internalização do ideal de autonomia das escolas e suas comunidades. Os Projetos Político-Pedagógicos de muitas escolas ainda não ultrapassaram o nível de cumprimento meramente burocrático e formal. Do mesmo modo, a autonomia didático-pedagógica do professor, condição indispensável e essencial para que se efetive uma educação no sentido próprio e integral do termo, ainda sofre com a falta de confiança e de boa formação docente. Sem falar das ameaças recentes do “apostilamento” dos conteúdos que hipnotizam o professor (e frequentemente as redes públicas) a uma abdicação final de sua responsabilidade e de sua satisfação em assumir sua autonomia – ainda mais num contexto de desvalorização econômica e cultural de seu exercício profissional.

Como resolver essa equação? Como satisfazer a direitos e demandas tão díspares e assimétricas? Não é tarefa simples. A cautela e o cuidado com todos os fatores simbólicos e sutis enredados na cultura educacional brasileira deverão ser postos à mesa. A pauta é: negociar, construir consensos. Exige paciência histórica dos gestores (que estão sempre pressionados a mostrar resultados, inevitavelmente). Do lado dos educadores, exige empenho, compromisso e coerência com tudo o que afirmam em defesa da igualdade e da diversidade. Do lado das universidades exige uma visão clara de que a teoria tem que dialogar com a prática, mais do que nunca marcada por uma

realidade adversa com relação às condições culturais, econômicas e de trabalho no seio de cada unidade escolar. A clareza curricular, a formação para o como ensinar e a realidade local são o tema do diálogo entre teoria e prática.

VI Tese – Avaliação

Chico Soares – *A avaliação que importa é a que a professora faz na sala de aula, pois busca saber se o seu aluno aprendeu cada uma das expressões particulares da competência que o currículo estabelece. Essa informação será usada imediatamente para atender ao aluno. No entanto, o Estado tem o dever de monitorar o atendimento do direito do conjunto dos alunos. Direito que não é verificado, é apenas uma utopia. Por isso, as avaliações externas devem existir. Claro que não precisam ser apenas de testes de múltipla escolha – a redação no ENEM é um contra-exemplo.*

Alípio Casali – Vale recordar que avaliar é “estabelecer a valia, o valor (...), determinar a quantidade e a qualidade (...), apreciar o mérito, o valor de; estimar” (HOUAISS, 2001). Nesse sentido, consideramos que avaliar, de modo geral, é: saber situar, cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeito(s) em questão, no contexto da vida social, dos valores culturais e, no limite, dos valores universais. No nosso caso, o valor em questão é o conhecimento, o conjunto de outras experiências que a Escola oferece e as vivências que ela propicia. Pensando no aluno concreto, para que ele possa seguir com êxito em seu processo de aprendizagem, é preciso que ele saiba situar-

se: a) no espectro do conjunto de conhecimentos que o professor ofereceu ao seu conjunto de colegas; supõe-se que esse conjunto de conhecimentos seja relevante e útil para que o aluno possa, apropriando-se dele, ter êxito no seu percurso de formação de modo a poder ocupar na vida em sociedade um lugar merecido e uma função com a qual se identifique; b) comparativamente no gradiente hierárquico que espelha o rendimento do conjunto e de cada um de seus colegas de turma (estar na média, acima da média ou abaixo da média); c) na zona de seu desenvolvimento proximal pessoal, dentro da qual o próprio aluno perceba as limitações e as possibilidades de uso dos seus talentos como medida de sua aprendizagem. Dentro deste quadro, o rol de competências que o professor elencou como sendo o conjunto de conhecimentos próprios daquela etapa de aprendizagem há de ser uma referência a ser respeitada a priori; mas isso não isenta o professor da obrigação de justificá-lo no espectro de outros conhecimentos possivelmente úteis que alimentam o processo produtivo da sociedade naquela conjuntura histórica. Supõe-se também que o professor, ao justificar tal rol de conteúdos que ele selecionou, não tenha no horizonte uma visão da pessoa do aluno reduzida a “apenas um profissional a mais no mercado de trabalho”.

Com efeito, há valores válidos para um sujeito, há valores para um mercado de trabalho e para uma cultura (inclusive a cultura política), há valores válidos para a humanidade. O desafio do professor consiste em alinhar os conhecimentos que seleciona e oferece à aprendizagem dos alunos como possivelmente significativos em cada um desses âmbitos.

Em outras palavras: toda instituição educativa, com seu processo de ensino e seu sistema

de avaliação, deve supor que está realizando um projeto que faz sentido para cada aluno, como elemento de seu pleno desenvolvimento, capaz de prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mundo do trabalho, e que esteja alinhado com os valores da cultura local, regional e nacional e, ademais, tenha validade universal. Evidentemente, o que mais atrai a atenção de professores e alunos nesse processo de avaliação é quase sempre o mais quantificável. Entretanto, olhar para a avaliação como elemento do conjunto da cultura escolar requer o registro de outras variáveis qualitativas, como já apontado no Comentário Inicial e no Comentário à Tese 1.

A avaliação é um credenciamento, um uso de poder e, em consequência, uma distribuição de poderes, uma validação, uma autorização – ou os seus contrários. O poder de atribuir valor a desempenhos e a resultados é a medida do poder do professor em definir o futuro poder do aluno. Por isso o sujeito ou grupo ou instituição avaliado(a) deve poder saber o quanto foi validado, como foi validado e por que (mediante quais critérios) foi validado – ou invalidado. Deve poder saber do valor que foi atribuído a seu desempenho e a seus resultados. Tal poder do professor de avaliar é parte do seu dever de ensinar, e deve ser cumprido com a mesma excelente qualidade do ensinar.

O Estado tem, igualmente, mas com a suprema responsabilidade, o dever de monitorar o atendimento do direito do conjunto de alunos, mediante os diversos dispositivos de avaliação, inclusive de avaliação institucional. Ao mesmo tempo, os dispositivos de avaliação de desempenho de aprendizagem cumprem uma importante função indutora da demarcação de

conteúdos mínimos do que seria parte da base nacional comum. É um dos efeitos da Prova Brasil e do Enem.

VII Tese – Desafios atuais da avaliação

Chico Soares – *Os sistemas de avaliação têm hoje dois desafios. Contextualização e relevância pedagógica. A contextualização é uma necessidade quando se aceita a formulação de Amartya Sen que os resultados, importantes para se avaliar uma política pública devem ser abrangentes – “comprehensive results”. A relevância pedagógica se concretiza na interpretação pedagógica dos números. Estes são sínteses administrativas úteis, mas limitadas. Há muito espaço nessa direção e pouca pesquisa.*

Alípio Casali – O desafio da relevância pedagógica de um sistema de avaliação cumprido pelo Estado se resolverá na medida em que se diagnosticar adequadamente o funcionamento dos sistemas educacionais e, neles, o rendimento escolar dos estudantes, segundo os parâmetros da aprendizagem acumulada que é esperada deles em cada etapa. É aqui que a relevância pedagógica requer a contextualização para ser adequadamente apurada. Pois é em relação ao contexto do modelo de desenvolvimento econômico e social do país que, em última instância, a relevância pedagógica se define. Comparar o rendimento de nossos estudantes com os estudantes da Finlândia só não soar descabido, e mesmo absurdo, se se considerar que não há uma linha sequencial de desenvolvimento entre o percurso do sistema educacional brasileiro e o percurso do sistema educacional finlandês. Ou seja, o ideal ou destino

do Brasil não é tornar-se uma Finlândia. A relação que temos com aquele país, em outras palavras, se compreende como sendo uma relação de comparação analógica e não de imitação, tanto quanto um aluno de rendimento médio numa turma se esforça para alcançar um melhor rendimento para si, mas não para ser igual ao primeiro aluno da turma. Nossa pergunta fundamental, portanto, não é “onde estão os modelos bem sucedidos para que os apliquemos?” e sim “que potencialidades temos para crescer e desenvolver de modo socialmente justo, e qual é a função estratégica da educação de qualidade nesse desenvolvimento, para que saibamos quais boas experiências de outros países têm algo a nos ensinar e quais currículos podemos adotar no contexto de nossa diversidade de talentos regionais e locais, sem prejuízo do valor de nossa unidade nacional?”

Nesse sentido, acreditamos que um órgão de Estado como o Inep, encarregado de estudos, pesquisas e avaliações dos sistemas educacionais brasileiros, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, tem enorme responsabilidade diante do futuro do país, e o seu percurso histórico recente nos permite sermos otimistas.

Comentários finais

Alípio Casali – Chico Soares posicionou-se como educador, como pesquisador e como gestor público, especificamente como presidente do Inep, ou seja, pensando a partir do lugar de responsabilidade do Estado.

O tamanho da responsabilidade do Inep, na atual conjuntura, está em boa medida na razão direta da extraordinária quantidade de cidadãos e

cidadãos brasileiros que se deslocaram socialmente para cima: de um padrão de qualidade de vida próximo à pobreza para um padrão compatível com um desenvolvimento econômico e tecnológico razoavelmente mais seguro e saudável.

Do lado propriamente pedagógico, cabe insistir que o foco na prática e na centralidade da vida do aluno talvez possa ser considerado o melhor legado das teorias e práticas pedagógicas do século XX, que permanece, todavia, sem satisfatória solução nesse começo de século XXI. A questão mais crítica, a meu ver, é a do interesse. O tema é antigo, vem na Modernidade desde Comenius, passando por Dewey e encontrando em Paulo Freire a sua formulação brasileira mais própria. Quando o jovem vê valor e utilidade econômica e social na aprendizagem, ele investe. O Pronatec é um exemplo bem sucedido de como o interesse pode ser motor decisivo de desenvolvimento de aprendizagem: quase oito milhões de jovens perceberam seu poder estratégico de possibilitar melhores colocações no mercado de trabalho e nele investiram.

Dado este exemplo, fica claro que não estamos falando do interesse apenas no plano psicológico de cada aluno. Projetos pedagógicos focados apenas em interesses psicológicos deixam escolas e professores perigosamente reféns de caprichos e contingências dos alunos. Interesse do aluno vem essencialmente de sua condição social. A oportunidade educativa é mobilizarmos uma energia juvenil similar na escola pública regular.

Encontramo-nos num momento histórico peculiar de desenvolvimento do nosso modelo educacional: o início de vigência do Plano Nacional de Educação, válido até 25 de junho de 2024. Temos nele referências e exigências suficientemente boas para fazermos avançar nos próximos

10 anos a quantidade e a qualidade que a nossa educação pública merece.

Chico Soares – *As posições do Professor Alípio, tão claramente elaboradas nos seus comentários, não estão muito longe do que penso em vários aspectos. As nuances exigiram outros debates. Dois registros. Quando falo sobre os aprendizados que cada estudante deve ter a oportunidade de desenvolver na escola, eu sempre incluo três dimensões, a cognitiva, as sociais e emocionais e as éticas. Mas entendo que o sistema de monitoramento dos resultados da educação, externo às escolas, não tem como se ocupar de todas elas. Por outro lado, o acompanhamento de cada aluno que deve ser feito pelos professores deve considerar todas e o projeto pedagógico da escola deve ter espaço para todas.*

Sobre a base nacional comum, concordo que sua construção deve ser feita de forma amplamente participativa. Quem fala no MEC sobre este tema é a SEB – Secretaria de Educação Básica. A importância da participação ampla está presente em todas as discussões que já aconteceram. Apenas registro a importância do tema para o futuro da educação básica brasileira e a importância do diálogo entre os pesquisadores educacionais sobre essa questão. Isso será necessário tendo em vista as palavras da Presidente Dilma na abertura da CONAE:

“Esperamos que a conferência [CONAE] trate da construção da base nacional comum prevista no PNE e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a explicitação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a cada ano da educação básica. Este deverá ser o ponto de partida para as mudanças curriculares dos ensinos fundamental e médio, tornando-os mais

eficientes para a formação cidadã e aproximando do mundo do trabalho. Com a base nacional comum, poderemos também construir os novos currículos do ensino superior, ponto fundamental para a formação dos novos professores.” Fala da Presidenta Dilma, na abertura da CONAE 2014 (20/Nov).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel (Org.). **Avaliação da aprendizagem**: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade / Escola, 2007.
- CASALI, Alípio. O que é Educação de Qualidade. In: MANHAS, Cleomar. **Quanto Custa Universalizar o Direito à Educação?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos / UNICEF, 2011. 210 p.
- DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2006.
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- OECD. The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. 2005. [Definição e Seleção de Competências-chave: Resumo Executivo]. Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>>.
- SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. Editora Companhia das Letras, 2009.
- SOARES, José Francisco; MAROTTA, Luana. Desigualdades no Sistema de Ensino Fundamental Brasileiro. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). **Educação Básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Campus, 2009. p. 73-91.
- SOARES, José Francisco. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. In: SCHWARTZMAN, Felipe et al. (Org.). **O Sociólogo e as políticas públicas**: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009. p. 215-241.
- SOARES, José Francisco; TORRES, Flávia Alexandra de Oliveira; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Escola Eficaz**: Um estudo de três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Segrac, 2002. 116p.
- TORO, Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 104 p.
- YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, set.-dez. 2011.
- UNIÃO EUROPEIA. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Quadro de Referência. 16 dez. 2006. Diário Oficial da União Europeia, 30 dez 2006. L394. 10-18. Disponível em: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PT:PDF>>.

Avaliação como ato de democracia

Por Fernando José de Almeida

Filósofo e pedagogo, doutor em Filosofia da Educação pela PUC-SP, onde leciona no curso de pós-graduação em Currículo. É consultor e pesquisador da UNESCO/TV Escola e atual Diretor da DOT/SME.

Durante algumas décadas [1970-1990], no Brasil, a avaliação foi a vilã e a causadora de quase todos os males da Educação escolar e sobretudo daqueles da escola pública.

Considerada como instrumento de autoritarismo por parte do professor, que a usava para manter os alunos disciplinados e sem participação, ela deveria ser banida em nome da vivacidade de aula, da curiosidade espontânea do aluno e da democratização da disciplina férrea e desnecessária.

Foi considerada também a maior causadora da exclusão das classes baixas que frequentavam a escola e que, por não terem condições culturais adequadas, eram reprovadas um sem-número de vezes até desistirem da escola pela múltipla repetência e pela disparidade idade/série que ia se ampliando à medida que as reprovações se davam. O livro “Cuidado Escola”, com apresentação de Paulo Freire, organizado por Babette Harper, com ilustrações do magnífico Claudius Ceccon, é uma mostra de como isso acontecia e era visto. Paulo Freire diz que o livro deve ser lido com cautela, atenção e senso crítico, pois a escola “não está em crise, como astuta ou

ingenuamente se insiste em apregoar” (p.7). Na verdade, na curta apresentação de Freire, o que está sugerido por ele é que a sociedade e seu modelo injusto é que está em crise, é da sociedade a crise. A escola só pode ser decifrada se tivermos a “inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que” (idem; ibidem).

Tal crítica circunscrevia-se no contexto da crítica à escola como reprodutivista do modelo econômico capitalista e de seus valores. Nesta esteira encontravam-se muitos dos trabalhos de autores como Bourdieu, Passeron, Althusser, Nidelcoff, entre outros.

Mas não param aí as denúncias contra o caráter excludente e autoritário da avaliação. Para ser breve, traremos aqui apenas mais uma crítica que, junto com as duas já relatadas, quase sepultaram as atividades avaliativas da e na escola.

Foi anexada às tarefas avaliativas, a incumbência aos avaliadores escolares de avaliarem as atitudes. Com este alargamento do escopo educativo foi trazido para o campo de

competência do professor o compromisso de avaliar e de dar notas para atitudes como interesse, solidariedade, consciência crítica, senso de colaboração, participação etc. etc.

Aí, degringolou completamente o conceito de avaliação da aprendizagem em um emaranhado de exigências e contraexigências: qual o sentido de o que é a avaliação e como se a realiza, quem a faz e como a documenta, como observa e como conclui, em forma de registros, as atitudes e valores e o desempenho da aprendizagem de alunos e de turmas. Como classifica os alunos, como decide sobre sua capacidade de continuar os estudos, como se estabelecem as regras de jogos, nem sempre claras como as definições concretas e comportamentais do que é participação, interesse, envolvimento nos grupos e respeito ao bem comum, ou ainda, consciência crítica. Lista quase infinita de exigências.

A tarefa ficou tão exigente e etérea, inconsistentes as demandas à figura do professor trazendo para ele a identificação ao juiz todo-poderoso e injusto, pois sempre desconsiderava algo do aluno que poderia fazer dele um cidadão de sucesso e feliz com a escola.

Nesse ponto chegamos ao início do século XXI com uma imagem perversa e torpe da avaliação escolar. Insisto: chegamos a este panorama sobre avaliação pelo fato (talvez bem-intencionado, mas perverso) que eram tomadas imagens parcelares da avaliação, identificando-a por seus excessos, pelas suas caricaturas, pelos desmandos de fato existentes, mas que não poderiam execrar toda e qualquer avaliação do cenário escolar como elemento fundamental para se compreender e praticar o ensino e a aprendizagem.

É importante ainda, esclarecer uma outra variável desta equação. Avaliações justas, precisas, com forte cunho pedagógico de análises que orientavam de fato os alunos para a aprendizagem, sempre existiram. Sempre.

Mas tais experiências certamente eram omitidas e não se procuravam analisá-las, difundí-las, ou construir a partir delas elementos fundamentais para uma avaliação de qualidade social. Foi mais fácil destruir tudo e começar de novo. O que foi um atraso certamente enorme para a educação brasileira.

História paralela

Paralelamente à tal discussão e buscas de novos modelos acontece o crescimento vertiginoso da escola pública brasileira, nestes anos 1980-2000¹, que tendo o atendimento à demanda como obrigação da família e dever do Estado, abriga 98% da população da faixa etária de 6 a 14 anos.²

Tal realidade coloca face a face como imperativo aos educadores, gestores, professores e governantes a tarefa de elaborarem as políticas concretas e eficazes para avaliar o que acontece com a educação escolar. Cabe a ela atender, de fato, as expectativas que todos temos com relação aos resultados dos processos e produtos da aprendizagem escolar.

Tal exigência agora extrapola a prestação de contas pedagógicas do que o aluno deve aprender mas também do que a escola deve

¹ Apenas em 1988 foi criado o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que visava não apenas a aprendizagem dos estudantes mas também “fatores de contexto relacionados com o desempenho escolar”.

² Não se pode esquecer que as pressões sobre as obrigações de atendimento da escola pública à Educação Básica não param aí, mas se estendem também à Educação Infantil e ao Ensino Médio.

ensinar e de como são dadas condições por parte do Estado para que se cumpram as exigências da Lei.

Uma variável que balançou as estruturas dos conceitos de avaliação foi a inserção do Brasil nos exames da OCDE, que resultou em constatações questionadas mas sempre assustadoras de nossa inclusão no quadro de algumas nações. Incomparáveis alguns resultados, preocupantes outros, instigadores sempre sobre o que de fato acontece com nossas escolas e o aprendizado de nossos alunos.

Os sistemas institucionais de avaliação hoje emanados não apenas da Federação, mas também dos Estados e mesmo dos Municípios [como é o caso de nossa cidade de São Paulo] atendem uma enorme amplitude de objetivos. Dos sistemas avaliativos captamos dados que ora se referem à aprendizagem dos alunos, ora eles são pertinentes ao cruzamento de rendimentos de aprendizagem com dados socioculturais, ora trazem elementos de compreensão dos contextos de aprendizagem e ensino, como os dados da Provinha Brasil, aplicada duas vezes por ano e com correção e lançamento de competência das escolas, com orientação pedagógica advinda do Inep.

Paralelamente ao reclamo geral, com relação aos possíveis e apontados descabros das atividades avaliativas e políticas, práticas foram sendo elaboradas na escola e nos sistemas escolares que foram deixando para trás algumas das críticas, superando-as e abrindo uma outra porta de debate e experimentos. Entre elas as avaliações de larga escala e as que vão relacionando os debates internacionais com o, aparentemente, miúdo interior das salas de aula.

Hoje a SME-SP abriga em suas práticas diversos setores: a Prova Brasil cujos resultados de proficiência e de fluxo geram o Ideb; a adesão das nossas escolas à Provinha Brasil, duas vezes por ano aplicada e analisada; a prova ANA, Avaliação Nacional de Alfabetização, aplicada pela primeira vez em 2014 e o ENEM, com a participação dos alunos do Ensino Médio. Além dessas avaliações externas, são enviadas, bimestralmente, a todas as classes de 4º ao 9º ano, sugestões de provas bimestrais de Língua Portuguesa, de Matemática e de Ciências, com 19 questões cada. Todas as provas têm seus resultados inseridos no sistema e as escolas recebem, em 72 horas, os resultados avaliados com uma primeira análise de tipos de acertos e erros da classe e de cada aluno.

Esse conjunto de dados resultantes das avaliações deve ser tratado pelas escolas por meio de seus coordenadores pedagógicos e do grupo de professores de forma interdisciplinar. O resultado das provas externas, como a ANA e o Ideb de cada escola são entregues pelo Inep para cada diretor de escola que discutem, analisam e tomam decisões pedagógicas com relação aos encaminhamentos possíveis. O tratamento amplo destes resultados são de competência das Diretorias Regionais de Educação, em parceria com DOT/SME.

Além deste conjunto de dados advindos dos parceiros externos avaliadores ainda são coletados dados sobre o desempenho diário dos alunos nas nossas quase 500 escolas de Educação Fundamental, em cada classe, em cada componente curricular. A partir deles são trabalhados os procedimentos usuais e cotidianos de avaliação como tarefas de casa,

ou pesquisas em bibliotecas, ou atividades nas diferentes mídias, nas atividades de grupos, em pesquisas e projetos do dia a dia em todas as áreas do currículo. Todo este material recolhido pode ser lançado no SGP (Sistema de Gestão Pedagógica). Nele são registrados não apenas as presenças/faltas e notas dos alunos mas os planos de cursos, a matéria dada a cada dia, assim como os aconselhamentos do Conselho de Classe aos alunos e recomendações aos pais e familiares.

Os alunos têm neste espaço um campo para preencherem as suas propostas de trabalhos para o bimestre seguinte, com vistas à sua melhora de desempenho. O que faz deste espaço SGP um boletim do aluno e não apenas para o aluno.

Os pais têm acesso on-line a qualquer tempo ao boletim virtual de seu filho, podendo ser informados do plano de curso de todos os professores, das presenças de seus filhos assim como das recomendações do Conselho para a melhoria de aprendizagem de cada aluno.³

Os resultados da provinha Brasil são de competência de análise de cada professor, naturalmente acompanhado e coordenado pela equipe de gestores da escola.

O conjunto de atividades descrito acima permite criar um clima de debate, de análise, de prestação de contas e de corresponsabilidade entre os agentes da educação para que se crie um ambiente democrático de avaliação e de análise de seus resultados. Alunos, pais, responsáveis, diretores, professores, supervisores, coordenadores pedagógicos e os órgãos centrais se informam e, de forma planejada e coletiva, preveem ações pedagógicas

que possam resultar em correções imediatas de rumo e num planejamento macro de suas políticas de formação de professores e de técnicos e gestores da rede. A família envolvida e o aluno, com voz mais constante e pública, devem interferir na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Avaliação para a aprendizagem como democracia

O ato básico da democracia é a abertura ao debate e levar em conta seus resultados. Uma decorrência desta perspectiva é publicar sempre com transparência as regras, os procedimentos, as dificuldades e os êxitos de um sistema. No caso, o de avaliação.

A Educação escolar pública, como direito constitucional e cada vez mais amplo, regulamentável cada vez mais, em constante diálogo com a sociedade, por meio de um PNE que se constitui como fruto de um debate nacional, tem na avaliação de qualidade um de seus esteios. Mas não se trata apenas de um direito de transparência das aprendizagens em todos os níveis – até os cursos de pós-graduação prestam contas de suas produções e cumprimento de metas – mas também de prestação de contas sobre os gastos públicos, inclusive por ser o setor que tem, em princípio, no mínimo 25% dos recursos de impostos para sua manutenção.

A evolução dos mecanismos de financiamento da educação, amplamente conhecidos a partir do Fundef, hoje evoluídos para Fundeb⁴,

³ São garantidos também a todos os pais boletins em papel que podem ser demandados à escola.

⁴ Callegari, C. Mudanças no financiamento da Educação. www.cesarcallegari.com.br/files/apresentacoes/2ppt

só ganharam tal envergadura pelos seus mecanismos de transparência e de corresponsabilidade social de seus agentes e executores. Assim também para as políticas educacionais de avaliação, a prestação de contas é uma base de seu êxito e de sua eficácia pedagógica, não apenas contábil.

Os resultados das AVALIAÇÕES precisam ser publicados.

A avaliação, quando feita para a aprendizagem, – e não apenas para classificação ou reprovação – deve ser objeto de publicação, para reflexão, análise e tomada de decisões sobre o processo de aprendizado e ensino vivido por alunos e professores.

Os resultados precisam ser divulgados não apenas internamente à escola mas aos alunos e à família, em forma de boletins, de cadernos, de relatórios, de arquivo digital ou em papel. Tais publicações permitem que o aluno possa ser estimulado a continuar em seus êxitos ou ser reorientado em suas dificuldades. Cabe à escola diagnosticar e orientar os trajetos cognitivos dos alunos. Aos pais e responsáveis cabe acompanhar e participar, dentro de seus limites e funções, da vida escolar e do desenvolvimento de seus filhos.

O importante é o diálogo que se abre com tais dados e com as interlocuções daí originadas.

As notações representam não apenas um ato de tornar público o resultado, mas uma forma clara, sucinta dentro de indicadores de rápida e simples compreensão. Daí nasce o diálogo entre o pretendido pelos objetivos escolares de aprendizagem e a realidade de cada aluno em seu contexto.

Resultados publicados com Notação de zero a dez [0 a 10].

Apresenta-se aqui, advinda do **Programa Mais Educação São Paulo**, a proposta de notas zero a dez [0 a 10] como forma de divulgação da avaliação da aprendizagem do aluno da Rede Municipal de Ensino.

Tal proposta vem substituir o modelo, até 2013 em vigência, de apresentar os resultados por conceitos – P (Plenamente Satisfatório), S (Satisfatório), NS (Não Satisfatório). A proposta não é novidade nem retrocesso. É mais objetiva e ligada a indicativos mais próximos do nosso cotidiano e do sistema numérico usual.

Os sistemas de notações dos resultados-conceitos, notas, avisos, relatórios – são variados e vêm mudando muito nas últimas décadas o que resulta em enorme dificuldade para sua interpretação clara e coerente, seja para o aluno, seja para as famílias. Espera-se também que o aluno seja orientado a elaborar procedimentos de autoavaliação.

Qualquer que seja a forma de registro, o Conselho da Escola tem um papel decisivo na interpretação e condução dos resultados, pois cabe a ele acompanhar e valorizar o processo dos estudos dos alunos e sua orientação à família.

Tal notação é sugerida para o Ciclo Interdisciplinar [4º ao 6º ano] e para o Ciclo Autoral [7º ao 9º ano].

Exceção se faz ao Ciclo de Alfabetização em que as notações de rendimento dos alunos serão expressos em relatórios, conceituação e recomendações para o seu trabalho; sendo fortemente recomendado que já se iniciem nesta fase momentos e registros de au-

toavaliação. Tais recomendações podem ser feitas em forma de boletins personalizados disponíveis em rede, além das reuniões que são costumes no interior de cada escola.

Da constatação à orientação para a prática de sala de aula

Saber que há dificuldades na aprendizagem e no ensino é mais fácil que propor soluções para os impasses.

Mas a primeira e fundamental parte do trabalho do educador é saber fazer o diagnóstico dos dados e notações. O diagnóstico, muitas vezes, na educação escolar é feito apenas pelas conclusões do senso comum “conheço este tipo de aluno”, “fui professor de um irmão dele que era assim também”, “eu já tinha avisado a ele que precisaria fazer todas as lições senão ele não passaria de ano!”, “ela é inteligente, mas não presta atenção à aula e conversa muito”... mas tais e tantas observações que são pistas iniciais para o diagnóstico não esgotam o entendimento nem garantem que as causas da não aprendizagem sejam tocadas. Fatores outros intervêm nas origens do não aprender. Os níveis dos fatores se estocam, se acumulam, se antagonizam, se complementam e se originam de múltiplas causas.

Para enfrentarmos, coesamente, tais dificuldades temos que nos posicionar de uma dupla maneira, dentro da brevidade em que um artigo deste tamanho pode conter.⁵

⁵ O artigo da professora Érica M. Catalani vai trazer luzes mais precisas sobre os diagnósticos possíveis das respostas de nossos alunos em suas múltiplas provas feitas no ano de 2014, assim como os resultados comentados que foram enviados a cada escola e a cada sala de aula, com sugestões de formas de trabalho com os alunos e com as dificuldades.

De um lado vemos as manifestações dos problemas, verificarmos suas causas e analisá-las com as próprias turmas e com os alunos. Os coordenadores pedagógicos são excelentes companheiros neste apoio ao diagnósticos.

Mas cumpre o trabalho coletivo ser composto com a direção da escola.

O currículo é o parceiro fundamental desta equação. Sem conhecermos e calibrarmos as formas como ele irá se construindo, a escola e sua finalidade não chega em nada.

E assim, se conseguirmos andar com todas essas variáveis, a melhoria da qualidade da escola andar.

Como dizia Francisco Soares, os três passos para termos uma escola de qualidade social são:

Acesso, trajetória regular e aprendizagem.

Hoje temos o acesso quase universalmente garantido e com ampliações a cada dia. Ampliam-se as oportunidades e acesso pela ampliação das faixas etárias mais novas [4-6 anos], assim como pelos direitos ampliados que se estendem para o ensino médio.

Mas se o acesso foi uma conquista demorada, de quase 500 anos, a trajetória regular em termos de idade/série é um imperativo, e a aprendizagem é a culminância destes direitos, conquistas e melhorias. É dentro deste contexto que vemos a avaliação como um direito e como um ato de democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALMEIDA, F. José. (org.). **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. Ed. Bilingue. São Paulo: Cortez; Educ, 2005.
- CALLEGARI, C. (org.). São Paulo: **Ground**; APEOESP, 2008.
- GATTI, B. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013.
- HADDAD, Sérgio. (org.). **Banco Mundial, Omc, Fmi: impactos nas políticas educacionais**. Cortez; Ação educativa; Actionnaid, 2008.
- HARPER, B. Et ali. **Cuidado Escola!** Prefácio de Paulo Freire. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Como usar os dados das provas externas enquanto diagnóstico para replanejamento

Por **Érica Maria Toledo Catalani**

Graduada em Matemática e em Pedagogia com especialização em Modelagem Matemática, mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas, doutoranda em Educação na temática de avaliação na USP e coordenadora do Núcleo de Avaliação Educacional da SME-SP.

As avaliações externas e de larga escala constituem um acontecimento que recentemente passou a fazer parte da educação de todo o país. Esta cultura invadiu a educação brasileira marcadamente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nascido em 1990, com dois propósitos: avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino e fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas.

Certamente, houve rejeição por parte dos educadores e equipes escolares no que diz respeito à realização de avaliações externas, tendo em vista que a avaliação era tomada como atividade a ser essencialmente realizada pelo professor em sala de aula, contudo a resistência vem sendo combatida com processos de formação e o convencimento de que o país precisa dar um passo à frente ao buscar dados empíricos para um diagnóstico que subsidiará decisões mais abrangentes e políticas que visem a qualidade social da educação.

Parte da rejeição se assenta em questões

legítimas, tais como: os resultados demoram a chegar nas escolas e não são compreendidos pelos educadores, as provas deixam de levar em consideração as realidades locais, entre outros. Outra parte se assenta no desconhecimento de que essa avaliação responde a uma pergunta sobre a aprendizagem dos (as) alunos (as) que não é respondida pelas avaliações internas.

As avaliações internas, de modo geral, abrangem a seguinte pergunta fundamental: o que o aluno aprendeu daquilo que foi trabalhado/ensinado?¹ Já as avaliações externas abrangem uma pergunta também fundamental, mas diferente: o que o aluno deveria ter aprendido daquilo que deveria ter sido trabalhado/ensinado?²

¹ Questão discutida em palestra do Professor Dr. José Francisco Soares, realizada na Reunião de Trabalho do Grupo de Implantação Permanente do Programa Mais Educação São Paulo da Secretaria Municipal de Educação (SME), sob o título: Currículo e avaliação – aproximações necessárias, em 21 de agosto de 2014, no auditório da CONAE.

² Idem.

Nessa perspectiva, ela permite apreender aspectos do direito à aprendizagem que foram desconsiderados, servindo à equidade e à qualidade social da educação.

Compreendida essa necessidade, os educadores poderão ter consciência de que as informações produzidas pelas avaliações externas complementam as importantes informações trazidas pelas avaliações internas e institucionais. Nas palavras de Freitas

[...] postulamos a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizadas no país, estados ou municípios); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo) e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor.

(FREITAS, 2009, p.10)³

Mas a utilização dos resultados das avaliações externas exigiria um conhecimento técnico, mesmo que mínimo, sobre elaboração de testes educacionais. Ocorre que tal conhecimento foi banido da formação dos professores, na década de 70, por sua relação com o modelo tecnicista de graduação na área. Quanto a este detalhe, Gatti⁴ alerta para o fato de termos “*jogado fora o bebê com a água do banho*”, pois renegamos o modelo tecnicista e esquecemos que determinados conhecimentos técnicos, como os que subsidiam sobre a elaboração de bons instrumentos de avaliação, são necessários para a prática pedagógica.

Uma Prova não! As “Provas” do Sistema de Avaliação de Aproveitamen-

to Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Retomando a base legal de nossa Rede, a Lei Municipal nº 14.063, de 14/10/2005⁵ visava à constituição do Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que subsidiasse os gestores da Secretaria Municipal de Educação nas tomadas de decisão em relação à Política Educacional do Município, verificando o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias de Educação e às unidades educacionais informações para a:

a) formação continuada dos recursos humanos do magistério;

b) viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada escola;

c) orientação para os trabalhos desenvolvidos nas Ações de Apoio Pedagógico, com os alunos que necessitam de recuperação na aprendizagem.

Nos primeiros seis anos de vigência da Lei, a prova que subsidiou a tomada de decisão foi

³ FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009 (Coleção Fronteiras Educacionais).

⁴ Em Palestra no IV Seminário Interno do Grupo de Implantação Permanente do Programa Mais Educação São Paulo da Secretaria Municipal de Educação (SME), em 28 de julho de 2014, intitulado Avaliação para aprendizagem: avaliação externa e em larga escala.

⁵ Alterada pela Lei nº 14.650, de 20 de dezembro de 2007 e pela Lei nº 14.978, de 11 de setembro de 2009, implementada pelo Decreto nº 47.683, de 14 de setembro de 2006, alterado pelo Decreto nº 49.550, de 30 de maio de 2008.

a Prova São Paulo. Como a legislação em vigor se refere à existência de um Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que faça uso de avaliações externas, a Equipe da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) atende hoje essa legislação, combinando avaliações e provas externas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e outras provas, como as Provas Bimestrais elaboradas pelo Núcleo de Avaliação Educacional da SME/SP.

As Provas Bimestrais foram articuladas para atender objetivos de avaliação diretamente relacionados ao **Programa Mais Educação São Paulo** – Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A cidade de São Paulo também participa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁶, especificamente, da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada “**Prova Brasil**”. É uma avaliação de Língua Portuguesa – leitura e Matemática realizada a cada dois anos, envolvendo os alunos do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental. Com os resultados da Prova Brasil e os resultados do fluxo da escola, obtidos do Censo Escolar, o Inep calcula o Índice de Desen-

⁶ Sistema que tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados.

volvimento da Educação Básica (Ideb). Faz parte também da Anresc bem como do ciclo de avaliação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) a **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**, avaliação realizada anualmente, envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, que avalia Língua Portuguesa – leitura e escrita – e alfabetização Matemática. Está incluída no Pacto, no qual o acompanhamento das aprendizagens é, também, realizado por meio de provas e avaliações orientadas no processo de formação de professores, encaminhadas pelo Inep.

Além desse instrumento, há a **Provinha Brasil**, uma prova diagnóstica realizada duas vezes no ano, uma no início e outra no fim, envolvendo as crianças do 2º ano do ensino fundamental e que também avalia Língua Portuguesa – leitura e Matemática.

Outra ação importante é que a Secretaria Municipal de Educação oferece, bimestralmente, instrumentos de Língua Portuguesa e Matemática, para que os professores utilizem nas avaliações e obtenham relatórios dos avanços e dificuldades dos estudantes do 4º ao 9º anos. Esses instrumentos, chamados de **Provas Bimestrais**, serão ampliados em 2015 para Ciências Naturais e Humanas.

Tais provas buscam apoiar os professores, fornecendo ferramentas elaboradas segundo especificações técnicas para otimizar o tempo destinado à ação pedagógica.

Algumas dicas para elaborar a prova e a pergunta de um teste

Elaborar um teste, ou outro tipo de instrumento de avaliação interno ou externo à escola, exige certas especificações técnicas necessá-

rias para que o mesmo se proponha a cumprir seu propósito, qual seja, avaliar objetivos educacionais para os quais foi planejado.

Em primeiro lugar, será necessária a construção de uma matriz de especificações ou de avaliação, contendo um detalhamento dos objetivos educacionais para os quais se quer realizar a coleta de dados. Essa matriz deve ser clara e objetiva quanto aos elementos conceituais, procedimentais ou atitudinais que se quer avaliar e deve ser de amplo conhecimento dos avaliadores e avaliados. Deve também conter os objetivos educacionais considerados realmente relevantes de tudo o que foi desenvolvido, ou seja, foco no processo de instrução previsto na matriz curricular, evitando considerar assuntos cuja essência seja o detalhe técnico ou os aspectos mnemônicos. Precisaremos cobrir toda a matriz de avaliação na elaboração do instrumento e isso pode acarretar um número excessivo de questões tendo em vista que, se estivermos tratando de questões de múltipla escolha, precisaremos considerar questões fáceis, de média facilidade e difíceis para cada objetivo educacional, uma vez que a turma pode apresentar alunos com diferentes níveis de aprendizagem.

Se o instrumento pensado for uma prova, esta deve conter a maioria das questões (cerca de 40%)⁷ de média facilidade (entre 39 e 59% de acertos dos respondentes)⁸, as demais questões devem ser equilibradas entre fáceis (cerca de 20% das questões), muito fáceis (cerca de 10% das questões), difíceis (cerca de 20% das questões) e muito difíceis (cerca de 10% das questões).

Quanto à forma de elaboração das questões, conforme orientações de Gronlund (1974), elas

devem ser escritas com uma linguagem simples, clara e direta, ou seja, evitar o excesso de textos, pois os (as) alunos (as) perdem o foco. As questões são chamadas de itens por serem elaboradas de forma especial em razão da natureza diferente do instrumento de avaliação, que trata da aprendizagem dos respondentes e não da seleção deles.

O item possui uma estrutura típica que envolve um texto-base, uma comanda e, se for de múltipla escolha, alternativas.

O texto-base é a apresentação das informações necessárias para a resolução da questão, é nele que todas as informações são apresentadas, seja na forma de texto, numérica, figurativa, mapa etc.

A comanda ou enunciado contém uma proposta cognitiva a ser exigida do(a) aluno(a), pode ser expressa na forma de pergunta ou na forma de sentença a ser completada. Deve ser passível de ser respondida somente com a consulta ao texto-base e não é indicada a escrita de uma comanda que remeta o respondente à leitura das alternativas para poder respondê-la, por exemplo, sobre o texto é correto afirmar que...

Quanto às alternativas, é preciso se certificar que somente uma delas é correta e as demais, mesmo incorretas, devem expressar erros que os alunos poderiam realizar ao responder a comanda em situações de sala de aula. Essas respostas incorretas, também chamadas de distratores⁹, devem ser hipóteses possíveis de

⁷ PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na Psicologia e na Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

⁸ GRONLUND, N. E. **Elaboração de testes de aproveitamento escolar**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.







⁹ Distratores são as alternativas incorretas de um item, definição de URBINA, S. em Fundamentos da testagem psicológica. São Paulo: Artmed, 2004. p. 228.

quem ainda não desenvolveu totalmente o objetivo educacional exigido no item. Elas costumam atrair respondentes com baixo desempenho e se ocorrer o contrário, atrair muitos respondentes com alto desempenho, significa que o item foi mal construído. O indicador que mostra se o item está funcionando bem em relação a isso é o índice de discriminação. Ele indica se o item está atraindo para os distratores em maior quantidade respondentes com baixo desempenho, permitindo avaliar a qualidade do item. Exemplo:

QUESTÃO 5¹⁰

(MT00031)

No quadro a seguir temos o cardápio de frutas de uma Creche. A localização do dia e da refeição é feita através de um código, usando um número e uma letra. O código (C,3) é usado para indicar a posição da fruta banana.

	1	2	3	4	5
A					
B					
C					

texto-base

O código que corresponde à localização da fruta uva é:

(A) (A, 2)

distrator

(B) (B, 2)

gabarito

(C) (C, 3)

distrator

(D) (B, 1)

distrator

alternativa

comanda

É possível analisar o resultado de uma avaliação externa de modo que ela também seja uma avaliação para aprendizagem?

Não precisamos ser entusiastas da avaliação externa, mas necessitamos utilizar os resultados dessas provas em favor da aprendizagem de nossos alunos.

Uma forma de nos aproximarmos desse objetivo é realizarmos uma boa leitura dos resultados, associando-os à interpretação pedagógica. Essa interpretação pedagógica dos resultados ocorre quando analisamos os resultados das avaliações externas a partir da escala de proficiência.

Para tanto, é preciso entender alguns aspectos da construção desse instrumento usados na avaliação externa. Nesse sentido, tudo o que foi dito sobre a elaboração de instrumentos no tópico anterior não é estranho à elaboração de uma avaliação externa, só que nela tudo será realizado com muito mais rigor metodológico.

Na prova externa, os itens são organizados em quantidade muito maior que numa prova interna. Isto porque existe uma preocupação concreta com o desenvolvimento do currículo de maneira cumulativa. Sendo assim, na avaliação externa realizada na 4ª série/5º ano não são avaliados objetivos educacionais desenvolvidos apenas nessa série/ano, mas os objetivos relevantes desenvolvidos ao longo de todos os anos iniciais. Para ilustrar, tomemos uma avaliação externa aplicada na 8ª série/9º ano e o desenvolvi-

¹⁰ Item da Prova da Cidade e da Prova Bimestral de Matemática do 4º ano, oferecida no 1º bimestre de 2014.

mento de objetivos educacionais referentes aos números irracionais. O objetivo referente a esse conteúdo começa a ser desenvolvido nesse ano de escolaridade, de forma que ainda não está consolidado e não será cobrado na avaliação externa da 8ª série/9º ano. Nela serão coletadas informações sobre objetivos educacionais cujo desenvolvimento teve início em anos anteriores como, por exemplo, a resolução de problemas envolvendo uso de porcentagem que foi retomado com níveis de complexidade maiores em anos subsequentes, para garantir que a consolidação ocorresse até a 8ª série/9º ano do ensino fundamental. Contudo, para a avaliação interna, formativa, aquele objetivo educacional relacionado aos números irracionais em consolidação chega a compor grande parte dos instrumentos de avaliação utilizados pelo professor do componente curricular.

Essa diferenciação dos objetivos de aprendizagem que participarão da composição dos instrumentos dada à natureza externa ou interna da avaliação, consolidados ou em consolidação, nem sempre permeia a formação de professores, seja a inicial ou a continuada. É importante pensarmos no processo de aprendizagem em relação aos processos de avaliação formativa, que nos alertam quanto aos objetivos educacionais recentemente ensinados, entretanto, não podemos deixar de pensar para além dos conhecimentos que estão se consolidando e também nos organizarmos em relação às informações sobre quais são os objetivos educacionais que se consolidaram no percurso educativo dos educandos.

A avaliação externa vai se debruçar es-

pecificamente em relação a esses aspectos da aprendizagem e, além disso, conforme já apontamos, abarcará aqueles aspectos que a escola não avaliou, até porque não era seu foco, o que os educandos sabem daquilo que deveria ter sido trabalhado/desenvolvido do currículo?

Desse ponto de vista, aproveitar melhor os resultados de avaliações externas equivale a fazer uma análise que, em primeiro lugar, busca entender a finalidade da avaliação. Cada avaliação procura focalizar um aspecto e requer certas especificações que muitos educadores desconhecem. É necessário esclarecer os limites e as possibilidades das avaliações externas, apresentando a Matriz de avaliação, desvelando o que cada descritor pretende avaliar e suas relações com o currículo da própria unidade escolar. São cuidados que começam antes da obtenção dos resultados.

Para a leitura dos resultados de avaliações externas se requer um destaque da posição onde se encontram a maioria dos alunos. Na Prova Brasil, na ANA ou na Provinha Brasil, significa identificar o(s) nível(is) onde encontra(m)-se o(s) valor(es) maior(es), em percentuais, de alunos. Nesse(s) nível(is), podem ser verificados o que a unidade conseguiu consolidar, em termos gerais, para a maioria dos participantes da avaliação.

Por exemplo: Na distribuição dos níveis para Língua Portuguesa na 4ª série/5º ano na Prova Brasil, uma unidade tem os maiores percentuais de alunos nos níveis 3 (29,06%) e 4 (28,57%). Ela precisa ir até a escala de proficiência para interpretar que consolidou para a maioria dos alunos:

NÍVEL 3: Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200¹¹

- Localizar informação explícita em contos e reportagens.
- Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos.
- Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.
- Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

NÍVEL 4: Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225

- Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias.
- Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música.
- Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens.
- Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas.
- Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas.
- Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos.

¹¹ Os níveis de desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013 da 4ª série/ 5º ano, conforme Boletim de desempenho da escola, obtido no Inep: <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>.

- Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.

Agora, para os gestores da unidade, precisa ficar claro que os níveis subsequentes precisam ser garantidos no planejamento e constantemente acompanhados para serem consolidados. Tudo isso, cotejando esses resultados com os das avaliações internas.

De modo geral, essa escola deve incluir nos planejamentos o que consta nos níveis 4 e 5, tendo em vista que a diferenciação de quais objetivos educacionais seriam desenvolvidos com os alunos, conforme suas necessidades, estaria garantida pela avaliação interna, sem desconsiderar o elemento ao direito à aprendizagem que a avaliação externa procura responder, ou seja, o que o aluno aprendeu daquilo que deveria ter sido trabalhado/desenvolvido no currículo.

NÍVEL 5: Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250

- Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas.
- Identificar informação explícita em letras de música e contos.
- Reconhecer assunto em poemas e tirinhas.
- Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos.
- Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes.
- Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens.
- Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas.

- Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas.

- Inferir informação em poemas, reportagens e cartas.

- Diferenciar opinião de fato em reportagens.

- Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.

Pode-se realizar uma análise semelhante de resultados da ANA ou de resultados da Provinha Brasil igualmente. Essas provas possuem matrizes muito parecidas.

A análise dos resultados da ANA pode ser complementada com ajuda da Provinha Brasil, já que a ANA tem uma característica semelhante à da Prova Brasil, que dificulta sua análise, pois seus itens são sigilosos.

A Provinha Brasil, por sua vez, permite uma análise que auxilia melhor o trabalho pedagógico do professor.

Com base numa publicação do Cenpec¹² pode-se verificar que, além da análise anterior à aplicação da prova, incorporando o conhecimento da matriz de avaliação como momento de preparação do professor e do aluno em relação aos descritores que serão avaliados na prova, e depois, no momento da análise do nível onde se encontram a maioria dos alunos, é possível fazer um planejamento para os níveis da escala que a maioria dos alunos ainda precisa atingir para podermos avançar em análises mais refinadas pela presença dos itens da prova.

Um exemplo, podemos também fazer uma análise de cada item da Provinha com os professores, permitindo a apropriação das hipóteses dos alunos quanto aos erros dispostos nos distratores. Esse exercício pedagógico já permite uma reflexão que incidirá no planejamento das ações de intervenção diferenciadas para cada pensamento cognitivo em pauta. Posteriormente, esses itens podem ser discutidos com os alunos, a fim de validar se as hipóteses previamente pensadas foram realmente as elaboradas pelos estudantes, enriquecendo a atividade pedagógica, permitindo ao aluno a atividade de metacognição. Todas as reflexões poderão servir para um planejamento coletivo, que será acompanhado e consolidado conforme o nível de cada aluno, porque nessa avaliação não temos somente o conhecimento de percentuais de alunos no nível ou médias de proficiências, temos o nível de cada aluno e qual resposta cada aluno deu para cada item, o que permite acompanhamento diferenciado.

Conclusão

As avaliações externas têm sido pouco aproveitadas e até rejeitadas por educadores e gestores, mas existe a certeza de que elas têm uma função na democratização do ensino e na melhoria da qualidade social da educação. Nessa direção, a formação de professores e gestores é crucial para potencializar os usos dos resultados de avaliações externas e de larga escala, pois se fizermos um uso voltado para a garantia do aluno ao direito à aprendizagem, elas podem permitir diagnóstico para planejamento coletivo e complementar às avaliações internas.

¹² BLASIS, ELOISA (Org.). **Avaliação educacional: os desafios da sala de aula e a promoção da aprendizagem.** São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social, 2014.



Educação
Infantil



Ensino
Fundamental

As Boas



Práticas

Jovens e
Adultos

Acompanhamento pedagógico*

Um diálogo entre experiências, propostas e teoria

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.

(João Guimarães Rosa)

Por que avaliar? Como se faz uma avaliação formativa? Como avaliar de forma ética, inclusiva e coerente? De que modo incluir a escuta de estudantes e familiares no processo avaliativo? O que fazer com os dados coletados? Quais instrumentos a escola pode construir para acompanhar a aprendizagem do estudante? Como lidar com as diversas concepções de avaliação e de aprendizagem dentro da escola? Longe de pretender responder a essas indagações, este texto é um convite à reflexão de um tema tão complexo.

Para responder a estas e outras questões, vale a pena tomar como ponto de partida a provocação feita por Mario Sérgio Cortella, no seu livro *Avaliação Educacional em Debate*, a partir do episódio célebre de *Alice no país das Maravilhas*.

A história tem duas personagens de que eu gosto demais. Uma é o coelho. Parece a gente: “Tô atrasado.” “Tô atrasado.” Está sempre olhando para lá e para cá. Mas tem uma segunda personagem que é magnífica, que é um gato.

Aparece só o sorriso ou só o rabão do gato. Ele fica no alto das coisas. Tem uma hora em que Alice está andando por lá, perdida, e de repente vê o gato no alto da árvore. Ela se vira para ele e pergunta: “Você pode me ajudar?”. Ele responde: “Claro”. Ela fala: “Pra onde vai essa estrada?”. O gato diz (vejam que pergunta inteligente): “Pra onde você quer ir?”. Alice responde: “Eu não sei. Estou perdida.” E, então, o gato conclui: “Pra quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”. (2005, p. 50)

Do ponto de vista da política educacional – da qual a avaliação faz parte –, é preciso saber para onde se deseja ir. O destino do caminhar seriado não é o mesmo dos ciclos de aprendizagem. O da avaliação classificatória difere do da avaliação formativa, e assim por diante. Não basta, portanto, considerar apenas o resultado ou o ponto de chegada. Todo ato avaliativo carrega uma concepção de educação e de sociedade e uma estratégia pedagógica. Daí ser impossível pensar avaliação sem abordar **currículo**.

O que se avalia e como se avalia está condicionado pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza. Os valores e as lógicas de avaliação reproduzem os valores, lógicas e hierarquias



ADRIANA CAMINITI

que selecionam, organizam os conhecimentos nos currículos. Por sua vez, o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo. Reorientar processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa. (MEC, 2007, p. 13)

Não basta determinar quais conteúdos programáticos devem ser ensinados para garantir a aprendizagem. Há um conjunto de práticas escolares e de formas avaliativas que revela como as relações se dão no interior da escola, entre educadores e educandos, entre educandos e educandos, entre educandos e o conhecimento. São formas de avaliação que se associam à posição social ocupada pelo sujeito, isto é, ele avalia o outro de acordo com o espaço social que ocupa. É, grosso modo, o que Denice Catani e Rita Gallego chamam de **prática social** da avaliação.

Em resumo, a avaliação é a cara-metade do currículo. Ambos articulam concepções de educação e sociedade, além da ação docente. Desse modo, fica claro que **a neutralidade não cabe em avaliação**. A forma como ela é construída e conduzida pelo educador é reveladora de suas concepções. Avaliar para a aprendizagem, portanto, implica abandonar certos pressupostos presentes, muito provavelmente, no processo escolar pelo qual nós, hoje educadores, passamos.

Além de tratar de conceitos como qualidade social da educação, o **Programa Mais Educação São Paulo** pautava a avaliação como formativa.

Cada comunidade escolar organizará ações pedagógicas avaliativas como parte do processo de ensino e aprendizagem, visando a contribuir com os estudantes e seus responsáveis na tomada de consciência de seus avanços e necessidades, e visando ao redimensionamento das ações didáticas para o alcance dos direitos e objetivos de aprendizagem. (2014, p. 74)

Projetos voltados ao esporte, à arte e à literatura envolvem os educandos no processo de aprendizagem e estimulam o protagonismo e a autoria.

Assumida a perspectiva progressista, o ponto de chegada concebe avaliação a partir do acompanhamento, da participação, da autorreflexão crítica e emancipadora. Assim, cabe a nós pensar processo, percurso, trajetória.

Como ponto de partida, que diálogo é possível entre as propostas, a prática e a teoria?

Para Isabel Cappelletti, “em geral, o professor tem à sua disposição [...] quadros conceituais que desestabilizam o seu credo, mas não orientam o seu fazer. Abalado em sua crença, deixa de praticar a avaliação que conhece e não tem nada para colocar no lugar. É preciso ir além, refletindo com os professores, aspectos avaliativos da própria atividade e do processo de aprendizagem” (2005, p. 117).

Esse trecho nos revela dois pontos: (1) por um lado, sabemos o que não fazer em um processo avaliativo; (2) por outro, há a dificuldade de conceber o percurso na avaliação. Afinal, o processo de aprendizagem do educando está intrinsecamente ligado à ação docente. Logo, a avaliação dele deve ser a avaliação de nossas práticas pedagógicas. Em outras palavras, o desempenho do educando tem de nos permitir (re)leituras sobre a ação pedagógica realizada.

Nessa perspectiva, este artigo se abre em duas frentes complementares: uma que apresenta algumas experiências de educadores que assumiram o risco de construir novos paradigmas e outra que tece uma série de considerações a respeito do percurso avaliativo que se quer construir.

Coletivo, criatividade e autoria na roda: relatando experiências

Em nossa roda de conversa, diversas decisões e práticas apareceram como determinantes

para um processo de escolarização ético, emancipador e crítico.

Em primeiro lugar, sobretudo do ponto de vista dos conflitos, o **sentimento de pertencimento** apareceu na maioria das falas. Tanto dos educadores em relação à escola, ao acolhimento da comunidade escolar, quanto dos educandos. Quanto maior o sentimento de pertencimento, maior o envolvimento com o espaço e com a comunidade escolar. Pertencer é inerente ao ser humano. Somos, afinal, seres sociais e nossa existência só se confirma na relação com o outro.

Outro ponto a destacar é o da **permanência das equipes** docente e gestora, que se revelou fundamental para implementação e continuidade dos projetos a médio e longo prazos. Na mesma perspectiva, uma **gestão participativa** e disposta a ouvir e considerar a comunidade escolar em suas decisões garante e incentiva a busca por mudanças e soluções de problemas. Também nesse sentido, há a comunidade escolar articulada na transformação do espaço.

Nesse caminho, **projetos** voltados ao esporte, à arte e à literatura instigaram os educandos no processo de aprendizagem, reduziram o índice de indisciplina e estimularam o protagonismo e a autoria. Aliado a isso, a **Recuperação Contínua** atuando com agrupamentos diferenciados apresentou bons resultados e o educando se sentiu atendido em sua necessidade. Foi uma estratégia para combater o alto índice de ausência na Recuperação Paralela.

Por outro lado, houve a experiência de **Recuperação Paralela** que, por privilegiar o aspecto afetivo em seu processo, manteve não só um excelente nível de frequência dos educandos como um salto qualitativo na aprendizagem deles.

Além disso, em relação ao espaço escolar, a **sala ambiente** apareceu como uma prática positiva, sobretudo quando se pensa em ambiente educativo – isto é, uma sala de Arte não pede o mesmo arranjo espacial que uma sala de Geografia.

Para finalizar, práticas de **registro** e elaboração de históricos do processo configuraram-se como instrumentos de acompanhamento da aprendizagem que consideram o indivíduo e o coletivo, permitindo localizar as potencialidades e as dificuldades e redirecionar as ações de ensino. Além disso, tais registros revelaram a história, que constitui a memória da Unidade Educacional.

Avaliação como percurso

Frequentemente, o resultado das avaliações dos estudantes tem sido analisado para identificação do que lhes falta, ou do que eles ainda não atingiram. Nesse caso, os resultados são como uma “fotografia” daquele momento e podem ser úteis do ponto de vista de um levantamento de dados para a reelaboração do trabalho docente no momento seguinte.

Ocorre que esses mesmos resultados, ou “fotografias”, são transformados em atribuição de nota ou de conceito e, nesse caso, cabe a seguinte decisão: o estudante será “classificado” a partir do que não aprendeu ou a partir do que faz de melhor? Perguntando de outra maneira: as lacunas do processo de aprendizagem devem ser referência para a definição do rendimento do estudante e/ou da prática docente, ou deve servir como um indicador a ser considerado para o plano de aulas do educador, para a reorganização dos espaços e tempos da escola? Cabe uma reflexão sobre “o que nos indicam os

indicadores” e sobre a quais tipos de aprendizagem eles se referem.

Ao pensarmos na avaliação processual e na organização do ensino em ciclos de aprendizagem podemos afirmar que a atribuição de notas ou conceitos não pode ser feita a partir da “fotografia do momento” e nem a partir do uso de um único tipo de instrumento.

A avaliação processual pressupõe um acompanhamento e uma identificação de dificuldades e de avanços que se deem em relação às diversas aprendizagens nos ambientes educativos. Nessa perspectiva, a ação docente deve se mover tanto no sentido de buscar formas de superação das dificuldades, como também, e muito importante, no sentido de identificar o potencial e de promover avanços naquilo que os estudantes fazem de melhor no contexto escolar.

O desafio de identificar o potencial é grande, pois exige o olhar para uma diversidade de linguagens, de habilidades e de competências, que não estão, muitas vezes, circunscritas a determinada área de conhecimento ou a expressão por meio de uma única linguagem.

A cultura da escolarização tem se dado na lógica de hierarquização de importância dos componentes curriculares e de hegemonia de determinadas linguagens, consideradas mais legítimas no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, podemos dizer, observando o relato das escolas presentes na nossa roda de conversa, que já existe um olhar para a existência de uma diversidade de culturas, bem como de variadas formas de expressão e de valorização delas.

Cabe ressaltar que o trabalho pedagógico é também uma forma de criar cultura. Segundo Paro (2003), nesse processo, o educando é tanto objeto como sujeito do trabalho, já que se espera

uma transformação da personalidade viva do educando por meio da aquisição de cultura. Ao mesmo tempo, o estudante é sujeito de vontade, sujeito ético que se firma por sua condição de autor, sendo a educação a atualização histórica do homem.

Considerando o educador como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, as relações se dão entre dois sujeitos e destes com o conhecimento. Nesse sentido, as interações com o conhecimento podem estar truncadas quando ambos são considerados em uma perspectiva lacunar, ou seja, muito se diz sobre um prejuízo que acompanha o educador em relação à sua formação inicial, sendo assim, muitas vezes, atribui-se a esta formação deficitária o motivo das não aprendizagens dos estudantes ou da não obtenção dos resultados esperados.

Todos nós vivemos dilemas cotidianos que envolvem o bom e o mau. O legado do passado faz sentido no presente. Quando a tradição é priorizada, o episódio do passado nos diz como agir no presente, mas o ritmo das transformações que vivemos na contemporaneidade inviabilizou o passado como luz para resolver o presente.

O que é a experiência escolar? O que caracteriza o que é da ordem do escolar? O que é específico da escola? A socialização das novas gerações se dá em diversas instituições. Há necessidade de buscar na fundação o que é fundamental, o princípio da escola. Um princípio é o que rege e, portanto, enxergamos na fundação o momento que nos dá diretriz.

A escolarização pode ser considerada uma forma de se emancipar do lugar dado. Essa emancipação ocorre no processo tanto para os estudantes como para o educador, à medida que o educador-autor é reflexivo, problematiza sua prática e implica-se no processo.

Segundo José Sérgio de Carvalho (2014), a porta da escola se democratizou e perdeu o valor de mercado. A crise inviabiliza a resposta, mas deixa intacta a pergunta. A pergunta sobre por que educar continua nos inquietando. A crise não é um desastre se tivermos coragem de enfrentá-la com o pensamento.

Há uma cadeia infinita de finalidades sem sentido. Há uma diferença entre sentido (em nome de quê?) e finalidade (para quê?). Há necessidade de dar um sentido formativo à aprendizagem. Não existe formação sem que haja aprendizagem, mas nem toda aprendizagem é formativa.

Nesse contexto, a escola se torna um lugar de investigação, diferente do espaço da universidade, que é o da pesquisa. Na investigação, há a necessidade de uma ambiência pautada pelo diálogo, pela dialogicidade e que dê voz à ação cultural, que convide a criança e o jovem a produzir e a investigar.

Para Selma Rocha (2014), não há avaliação final sem avaliação processual. Se convidamos uma criança, um jovem ou um adulto a tomar a frente do processo pedagógico para que mostrem o que sabem, isso é melhor do que qualquer processo de recuperação.

A ambiência é maior que a sala de aula: existem problemas que são vistos apenas quando se olha para o conjunto.

Uma crise só se transforma em desastre se a ela respondemos com preconceitos, isto é, se respondemos com juízos pré-formados que nos impedem a própria oportunidade de reflexão.

Nesse processo, há necessidade de diferenciarmos culpa de responsabilidade. A culpa refere-se a uma resposta por um ato individual, enquanto a responsabilidade se dá no âmbito coletivo.

Esta é também a lógica que deve permear os espaços e tempos que envolvem os Conselhos de Classe, assim como as Reuniões de Pais e Mestres. Nesse sentido, cabe perguntarmos: quem está realmente representado nessas instâncias? Quais atores possuem direito de voz e de decisão? Qual a relação com o conhecimento que se estabelece quando se avalia os processos de ensino-aprendizagem nas reuniões de Conselho, e quando se discutem resultados nas Reuniões de Pais e Mestres? Com quem compartilhamos os critérios e instrumentos utilizados no processo de acompanhamento pedagógico? Em que momentos são promovidas oportunidades para exercício da autoavaliação?

Nesse sentido, estamos pautando a relação entre acesso ao conhecimento e relações democráticas, destacando a inquietação sobre de que maneira podemos compartilhar responsabilidades entre educadores, estudantes e familiares,

em espaços coletivos de reunião onde se estabeleça um clima de confiança, com caráter analítico e não de julgamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CAPPELLETTI, Isabel Franchi. "Avaliação formativa: uma prática possível?". In: ALMEIDA, Fernando José de (Org.). **Avaliação educacional em debate**: experiências no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora/Educ, 2005.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Seminário Interno Mais Educação São Paulo. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=bSyMciGDb1Q>; <www.youtube.com/watch?v=DTZ1rQUdHEY>. Acesso em: 17 nov. 2014.
- CATANI, Denice Barbara; GALLEGOS, Rita de Cássia. **Avaliação**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- CORTELLA, Mario Sérgio. "Os conceitos de avaliação em ciclos: repercussão da política pública voltada para a cidadania". In: ALMEIDA, Fernando José de (Org.). **Avaliação educacional em debate**: experiências no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora/Educ, 2005.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2007.
- PARO, Vitor H. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. São Paulo, Xamã, 2003.
- ROCHA, Selma. Seminário Interno Mais Educação São Paulo. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=b_DhObhmF_4>; <www.youtube.com/watch?v=ozqAliYucLE>. Acesso em: 17 nov. 2014.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação/São Paulo: SME/DOT, 2014.

* AUTORES PARTICIPANTES

Este texto foi elaborado para a revista *Magistério* a partir de uma roda de conversa entre educadoras e educadores do Ensino Fundamental das treze Diretorias Regionais de Educação da Rede Municipal da Cidade de São Paulo: **Ana Paula Congo da Costa** (Coordenadora pedagógica na EMEF Almirante Ary Parreiras/DRE Santo Amaro); **Andrea Aparecida Melo Teixeira** (Professora na EMEF Alexandre Vannucchi Leme/DRE Guaianases); **Andréa Silva Abreu Guilherme** (Coordenadora pedagógica na EMEF Lorenço Manoel Sparapan/DRE Campo Limpo); **Bárbara Barbosa Born** (ATE I em DOT-P/DRE Santo Amaro); **Conceição Ribeiro de Oliveira** (Coordenadora pedagógica na EMEF Josefá Nicácio/DRE São Miguel); **Débora Baroudi Nascimento** (ATE I em DOT Ensino Fundamental e Médio); **Eli G. Santos Reina** (Professora na EMEF Raimundo Córrea/DRE São Miguel); **Eliana Ruis** (Coordenadora pedagógica na EMEF Raimundo Córrea/DRE São Miguel); **Elisabete Oliveira da Silva** (Professora na EMEF Cândido Portinari/DRE Pirituba); **Enilce R. Gomes Giro** (ATE I em DOT-P/DRE Pirituba); **Ester Marques de Paula Dionísio** (ATE I em DOT-P/DRE Guaianases); **Fátima Aparecida Antonio** (Diretora da DOT Ensino Fundamental e Médio); **Fernanda Barros Müller** (Coordenadora pedagógica na EMEF Geny M. A. K. Pussi Nelli/DRE Capela do Socorro); **Iasmine E. G. S. Melo** (Coordenadora pedagógica na EMEF Paulo Nogueira Filho/DRE FO/BRAS); **Jandira de Oliveira Costa**

(ATE I em DOT-P/DRE Itaquera); **Jucileia Oliveira Bezerra** (Coordenadora pedagógica na EMEF Francisco da Silveira Bueno/DRE Ipiranga); **Leda das Graças Cunha** (ATE I em DOT-P/DRE Capela do Socorro); **Marcelo Alexandre Merce** (Coordenador pedagógico na EMEF Carlos Correa Mascaro/DRE São Mateus); **Márcia Cordeiro Moreira** (Assessora em DOT Ensino Fundamental e Médio); **Maria de Jesus Campos Sousa** (ATE I em DOT-P/DRE São Mateus); **Mary Sandra de A. Queiroz** (Professora na EMEF Geny M. A. K. Pussi Nelli/DRE Capela do Socorro); **Meri Yolie Abe** (Coordenadora pedagógica na EMEF Alexandre Vannucchi Leme/DRE Guaianases); **Miriam R. B. D. Miranda** (Coordenadora pedagógica na EMEF Cândido Portinari/DRE Pirituba); **Neide Aparecida Ribeiro de Santana** (Diretora de DOT-P/DRE Butantã); **Regiane Aparecido dos Santos** (Professora na EMEF Francisco da Silveira Bueno/DRE Ipiranga); **Rosângela de L. Hernani** (Coordenadora pedagógica na EMEF Paulo Nogueira Filho/DRE Freguesia do Ó/Brasilândia); **Sisi Maria Ventura** (ATE I em DOT-P/DRE Freguesia do Ó/Brasilândia); **Suzandayse Cesarino Lovotrico** (Diretora de DOT-P/DRE Penha); **Vera Maria de Souza** (Diretora de DOT-P/DRE São Miguel); **Vilma Maria Prado Santos** (Coordenadora pedagógica na EMEF Carlos Correa Mascaro/DRE São Mateus); **Vivian Caroline Fernandes Lopes** (Professora na EMEF Almirante Ary Parreiras/DRE Santo Amaro).

EJA

Avaliar na Educação de Jovens e Adultos

Dialogando com os saberes e as experiências dos educandos e educadores das cinco formas de atendimento da EJA

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

A educação é um direito humano fundamental e, quando dirigida a jovens e adultos, deve estar articulada com o mundo do trabalho, da cultura e da prática social. Além disso, um dos seus objetivos é o de criar oportunidades para o prosseguimento dos estudos e o desenvolvimento do educando. Assim, as unidades educacionais que atendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessitam pensar e praticar ações cotidianas distintas do modelo escolar organizado em “aulas” e baseado na “transmissão de conteúdos”.

Trata-se aqui de repensar os espaços educativos, partindo do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino e os conteúdos das disciplinas devem ser planejados de forma a considerar as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos educandos.

Dentro deste contexto, a avaliação na EJA deve considerar os diferentes saberes e experiências de educandos e educadores e optar por um caminho que leve à ampliação do conhecimento dos educandos, ao atendimento de suas necessidades e expectativas, para a tomada de decisões conjuntas sobre o Projeto Político-Pedagógico e práticas significativas de ensino e aprendizagem.

Nesta direção, o Projeto Político-Pedagógico deve fixar indicadores a serem alcançados pelo coletivo da escola. Esses indicadores não são padrões a serem obedecidos cegamente, mas marcas que o coletivo da escola espera atingir e para as quais se organiza.

A nota Técnica nº 22, retoma a Portaria SME nº 5.941, que *alicerçou a reconstrução dos Regimentos Educacionais, no Artigo 42, propõe que a avaliação deve ser parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvimento e deverá constituir-se em instrumento de orientação para a equipe docente, discente e para os pais/responsáveis na percepção dos avanços dos educandos.*

Assim, o verdadeiro sentido da avaliação está na compreensão do que ocorre entre o ensino e a aprendizagem com vistas a uma intervenção consciente do educador, que deve constantemente revisar e ressignificar o seu planejamento e a sua forma de ensinar, para que o educando tome consciência de sua trajetória de aprendizagem. Além disso, o educador deve disponibilizar à comunidade escolar o conhecimento construído neste processo.

Por entender que os jovens e adultos apresentam especificidades por sua história de vida, a EJA necessita de um modelo pedagógico próprio, onde essas singularidades sejam contempladas por meio de diferentes formas de atendimento que se organizem por princípios político-pedagógicos comuns, de maneira que a diversidade seja revelada e considerada.

Dessa maneira a EJA, oferecida em cinco formas de atendimento na cidade de São Pau-

lo – EJA Regular, MOVA-SP, CIEJA, CMCT e EJA Modular, apresenta especificidades e singularidades na sua organização, com o intuito de atender aos diversos perfis dos jovens e adultos, estudantes nas Unidades da RME. A articulação dessas formas de atendimento, o estabelecimento de um fio condutor educacional entre elas e a revitalização da EJA têm sido as principais metas e desafios da SME/DOT EJA, que vem trabalhando nessa direção e para a ampliação do atendimento em consonância com o Programa de Metas 2013-2016 e na construção de um currículo que dialogue com as necessidades educacionais, culturais e sociais dos educandos jovens e adultos.

Esta modalidade traz para a discussão sobre avaliação nuances e peculiaridades, que se diferenciam da avaliação adotada em outros níveis e modalidades da Educação Básica. Isso requer de todos os sujeitos envolvidos na Edu-



ADRIANA CAMINOTTI

Educandos apresentam a peça teatral “Morte e Vida Severina”, texto de João Cabral de Mello Neto que retrata aspectos relevantes da vida do nordestino.

cação de Jovens e Adultos um trabalho mais direcionado e atento para essas especificidades. Assim, o estudo e a formação constante dos educadores, a construção de um Projeto Político-Pedagógico coletivo e comprometido com o direito de aprendizagem desses sujeitos, além do envolvimento dos educandos no processo educativo são alguns aspectos fundamentais para a adoção de instrumentos diversificados e coerentes de avaliação na EJA.

O processo de implementação do **Programa Mais Educação São Paulo** trouxe um grande desafio para a SME/DOT EJA que se refere à construção de um currículo que dialogue com essas especificidades. Para tanto, a DOT EJA vem organizando uma pesquisa sobre o perfil do educando e do educador da EJA, com vistas à construção desse currículo, e vem atuando também num caminho formativo com as equipes que acompanham as ações da EJA nas regiões onde são discutidos os aspectos fundamentais para um planejamento e avaliação que considere os saberes e experiências dos educandos.

Sem nenhum caráter de prescrição, mas tendo como premissa a questão de que a avaliação da aprendizagem é uma das partes importantes de todo o processo de ensino e aprendizagem dos educandos e dos educadores que atuam na EJA, os principais aspectos que temos refletido nos espaços formativos no tocante à avaliação na EJA devem necessariamente considerar:

- que os educadores podem aprender com os educandos. Estes são sujeitos de ricas trajetórias humanas, sociais, culturais e cognitivas, levando em conta o contexto histórico-socio-cultural no qual seus saberes são construídos;

- os conhecimentos adquiridos anteriormente na escola e os conhecimentos adquiridos na vida destes sujeitos;

- a importância de dar oportunidade de questionamento ao educando e, com isso, favorecer uma ampla possibilidade de construção de conhecimento;

- a necessidade de flexibilização e socialização com os educandos dos critérios adotados na avaliação, tornando o processo avaliativo aberto para considerar essa especificidade;

- que o diálogo é o aspecto fundador das relações interpessoais e também da relação educativa, e que é possível aprender uns com os outros;

- a articulação dos saberes construídos no âmbito da educação formal e também da educação não formal;

- a importância e a necessidade do desenvolvimento de práticas educativas significativas;

- que a educação é necessariamente um ato político, requerendo tomada de decisões e oferecendo repertório para que os educandos sejam autores de seu processo, interfiram e transformem sua realidade;

- a inserção da discussão da diversidade étnico-racial, cultural, social, religiosa e de gênero nos espaços educativos.

Esses são apenas alguns, dentre outros aspectos, que apesar de já serem em alguma medida trabalhados, ainda precisam ser profundamente debatidos e estudados por todos os envolvidos no processo educativo da EJA para a construção de uma nova identidade para esta modalidade da educação básica na cidade de São Paulo. Essa construção depende de todos nós numa relação compartilhada

entre educadores e educandos jovens e adultos. Isso estabelece um diálogo direto com o que Paulo Freire afirma:

“Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem “(Freire 1979, pág. 27).

...“O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mais como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu.” (Freire 1979, pág. 30)

Temos muito a caminhar para acolher, respeitar e intervir nas especificidades e singularidades da EJA. No entanto, é possível perceber na Rede Municipal de Ensino movimentos e práticas interessantes e significativas que merecem ser explicitadas. Com esse objetivo, ouvimos os profissionais de algumas Unidades Educacionais sobre as práticas pedagógicas e a avaliação na EJA, que compartilharam um pouco das suas experiências, aqui relatadas.

CIEJA Rose Mary Frasson

Localizado no bairro Jardim Maracanã – DRE Freguesia / Brasilândia ressaltou o “Projeto APOEMA”, desenvolvido a partir de um trabalho semanal, articulado entre as áreas do conhecimento, que envolve a Unidade como um todo. Às segundas-feiras, o Projeto prevê o desenvolvimento de temáticas relevantes ao contexto escolar e à realidade dos educandos, em parceria com os docentes orientadores. Vale destacar que são os próprios educandos que escolhem os temas de interesse, bem como o educador orientador no desenvolvimento dos trabalhos. Já às terças-feiras, o Projeto se volta para a realização de Oficinas

de Língua Portuguesa I e II, Matemática I e II, Informática e Inglês em toda a Unidade.

O olhar atento do educador na busca e conhecimento dos saberes e histórias de vida dos educandos marca o desenvolvimento do Projeto, que a cada dia revela descobertas. Os educandos vão se revelando em dançarinos, artesãos, escritores, atores, pintores. Com essa interação, idosos e adolescentes, jovens e adultos, homens e mulheres partilham mutuamente seus saberes, num necessário e relevante diálogo intergeracional e inclusivo.

No tocante à Avaliação, o CIEJA relata a adoção de diferentes instrumentos. A partir da chegada do educando à Unidade Educacional, marcada por uma cuidadosa avaliação diagnóstica, diversos outros instrumentos são empregados para nortear a aprendizagem e balizar o trânsito dos educandos pelas diversas oficinas oferecidas pela Unidade que visam atender suas necessidades. A observação contínua é constante, uma vez que consegue promover um olhar para a expressão, reflexão e criatividade, além de ampliar o conceito de leitura para além da palavra escrita. Com isso, o CIEJA destaca o caráter formativo da Avaliação, que a torna provocadora de reflexões e comprometida com as infinitas possibilidades de como os educandos enxergam o mundo, propiciando o autoconhecimento e o desenvolvimento da confiança entre eles.

A Unidade relata que a participação dos jovens e adultos cumpre um papel fundamental no desenvolvimento do Projeto, sobretudo na síntese dos trabalhos como no Fórum Anual do CIEJA realizado ao final do primeiro semestre, quando os educandos falam sobre as temáticas discutidas e apresentam os portfólios com os

registros dos trabalhos, e também no final do ano, no tradicional *SARAU do CIEJA*, quando os temas são apresentados por meio de diferentes linguagens.

Assim, baseado no termo APOEMA de origem tupi-guarani, que significa "aquele que enxerga adiante" o CIEJA se coloca como um coletivo que olha para o futuro dos (as) educandos(as) como protagonistas de suas próprias histórias.

EMEF Senador Luís Carlos Prestes

Localizada no bairro Cidade Tiradentes, DRE Guaianases, também apresentou elementos interessantes para a discussão da avaliação na Educação de Jovens e Adultos, por meio da apresentação de dois Projetos. O projeto "*Produção de Autobiografias*" objetivou o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio da valorização da história de vida dos próprios educandos, num diálogo direto entre o texto escrito e as vivências, crenças e valores destes sujeitos.

A atividade em questão envolveu leitura de diversos gêneros literários, dentre eles poemas, biografias, autobiografias e envolveu a produção escrita. A avaliação adotou um contorno no qual o educando foi avaliado pelo educador, mas também pôde avaliar as próprias produções. A avaliação se deu em vários momentos e nesse processo, as histórias individuais foram ganhando novos significados. Para o educando, o Projeto se configurou numa oportunidade de refletir sobre sua história de vida e sua identidade, além de estimular a produção escrita. Para o educador, representou uma oportunidade de aproximar-se mais de seus educandos, esta-

belecendo com eles uma relação pedagógica mais humana.

Outro projeto destacado pela Unidade foi o "*Sarau Poético: um pouco de poesia*", desenvolvido em parceria com a professora de Língua Portuguesa e Artes, a avaliação culminou na participação dos educandos no processo e também em uma atividade cultural, na qual eles deveriam protagonizar individualmente e/ou em pequenos grupos experiências artísticas que envolvessem as aprendizagens e também seus saberes e experiências.

A avaliação levou em conta todas as etapas de realização do projeto e o envolvimento de cada educando, e não, apenas, o resultado final. A Unidade destaca intensa participação dos educandos que demonstrou uma relação de cumplicidade com os colegas e com os educadores na assunção dos compromissos. Na avaliação da Unidade Educacional projetos como esse parecem ganhar novos significados ao promoverem a interação entre o educando e seu objeto de estudo, bem como entre o educando e seus pares, o que é muito caro à Educação de Jovens e Adultos.

EMEF Plínio Ayrosa,

Outra Unidade Educacional que vem refletindo sobre uma avaliação diferenciada é a EMEF Plínio Ayrosa, localizada no bairro Parque Monteiro Soares, da DRE Freguesia / Brasilândia que conta com um grupo de docentes que trabalha de maneira articulada, há aproximadamente 8 anos, na EJA. Dentre as ações pedagógicas, a Unidade destaca a contextualização dos conteúdos abordados, visando produzir significados relevantes no processo de aprendizagem. A ideia é que cada educando

construa conhecimentos que dialoguem com suas vidas e que extrapolem o ambiente escolar, servindo de subsídios para o seu cotidiano.

Nesse sentido, a Unidade relata que vem trabalhando para que os educandos se sintam valorizados e ocupem seu lugar de cidadãos e agentes do próprio conhecimento. Para o desenvolvimento deste trabalho, a Unidade destaca a afetividade com o educando jovem e adulto e o trabalho com a motivação. O emprego de uma forma mais humanizada de abordar o conteúdo das aulas se tornou predominante e constante devido, sobretudo, ao vínculo estabelecido entre os docentes na Unidade e no grupo e também à integração no trabalho pedagógico realizado pelos mesmos.

A Unidade em questão vem adotando diversos instrumentos de avaliação, uma vez que o processo de construção de conhecimento não segue uma lógica linear “conteúdo apresentado = conteúdo aprendido”. Sem descartar os instrumentos tradicionais de avaliação, o grupo de docentes vem buscando interligar, cada vez mais, a avaliação a um momento específico da prática. Um bom exemplo pode ser encontrado na “Contação de Histórias” realizada na Sala de Leitura, que valoriza o aprimoramento e a interpretação da leitura, a autonomia expressiva, a interação com o coletivo, o uso da criatividade, dentre outros aspectos. Com isso, a avaliação é concebida como processo, numa interação constante entre educador e educando e as relações com o conhecimento.

As saídas pedagógicas, com intuito de dar oportunidade aos educandos de conhecerem os espaços culturais e sociais da Cidade, desempenham um papel fundamental, pois além de atuarem na integração social, também dialogam com

a proposta da Unidade de não limitar as ações à construção de um conhecimento que se feche na própria escola e somente a ela interesse.

O trabalho com projeção de filmes também é uma prática recorrente, seguida de discussões e debates entre educandos e educadores. Cada educador tem o desafio de, na medida do possível, contextualizar o filme a partir de seu componente curricular, favorecendo um enfoque multidisciplinar, abordando diferentes perspectivas.

Especificamente para o educando trabalhador, com vistas a conciliar trabalho e estudo, a Unidade desenvolveu uma proposta, denominada “projeto modular”, que envolve a elaboração de textos e materiais que contemplem os conteúdos trabalhados a cada quinzena. A ideia é que este material possa servir de suporte e mais um elemento de estudo e leitura, sobremaneira para o estudo extraclasse, o que permite que o educando esteja sempre em contato com os conteúdos que vêm sendo trabalhados na sala de aula. Além disso, este material contribui para a reposição dos conteúdos e a recuperação de estudos. A ideia é que futuramente estes materiais sejam disponibilizados on-line, para maior facilidade e acesso de todos educandos.

Estes relatos revelam o compromisso das Unidades Educacionais e dos educadores com a adoção de práticas avaliativas que respeitam as especificidades e singularidades da EJA. Revelam também, um caminho para a construção de uma educação pública de qualidade social, com vistas à promoção de uma sociedade mais justa e democrática.

Encerramos esta escrita na convicção Freiriana de que se a Educação sozinha não muda a sociedade, tampouco a sociedade muda sem a Educação.

Avaliação Institucional Participativa na Educação Infantil

A experiência em curso na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Por Bruna Ribeiro¹, Maria Malta Campos² e Sonia Larrubia Valverde³

Durante os anos de 2013 e 2014, cerca de 441 unidades de educação infantil da Rede Municipal de Ensino, incluindo EMEIs, CEIs diretos e conveniados, responderam ao convite da DOT-EI para que participassem de uma autoavaliação da qualidade do trabalho educativo desenvolvido em sua unidade, seguindo a metodologia proposta pelo documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, conhecido informalmente como Indique – EI.

Esse documento, publicado em 2009 pelo MEC, faz parte de um conjunto elaborado com o propósito de “criar condições efetivas para a democratização da escola”; sua “metodologia foi concebida para que a comunidade reunida possa avaliar sua realidade, identificar prioridades, estabelecer e implementar planos de ação e monitorar seus resultados.”⁴

A autoavaliação institucional participativa já vem sendo adotada em diversas redes de educação no país, como uma estratégia para a melhoria

da qualidade da educação básica. A utilização do documento *Indique – EI*, tem sido um dos instrumentos utilizados por redes e instituições na busca da melhoria da qualidade do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade na educação infantil. Composto por sete dimensões⁵, cada uma delas desdobrada em Indicadores, com questões sobre os diferentes aspectos do funcionamento de uma instituição educacional para crianças pequenas, o instrumento propõe uma metodologia de trabalho coletivo, que incentiva a participação dos diversos segmentos presentes: gestores, pro-

¹ Profa. Ms. em Educação – PUC-SP e Assessora da DOT- Educação Infantil

² Profa. Dra. em Educação – USP e Assessora da DOT-Educação Infantil

³ Profa. Ms. Em Psicologia da Educação – PUC-SP e Diretora da DOT-Educação Infantil

⁴ www.indicadoreseducacao.org.br

⁵ As dimensões são: Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

fessores, funcionários e pais. A avaliação é realizada por meio da atribuição de cores às questões, indicadores e dimensões – com uso de cartões verdes, amarelos e vermelhos – em um processo de discussão que se inicia em pequenos grupos e termina em uma plenária. O processo dura cerca de 4 horas de trabalho. Com base no diagnóstico realizado, a unidade educacional deve propor um plano de ação que contemple aqueles aspectos identificados como insatisfatórios.

A experiência na RME-SP busca promover e incentivar:

- O fortalecimento dos profissionais que atuam na unidade educacional;
- O diálogo entre educadores e familiares das crianças atendidas;
- As práticas de gestão democrática na unidade;
- A colaboração entre as equipes da DRE e das unidades educacionais;
- O aperfeiçoamento do projeto político pedagógico da unidade;
- A melhoria da qualidade da educação infantil municipal;
- A coleta de subsídios para a elaboração dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista.

A proposta não visa à divulgação ou à comparação de resultados da avaliação entre unidades. Os resultados obtidos por meio de procedimentos qualitativos e negociados entre os vários segmentos que participam do processo adquirem sentido apenas para aquele contexto e aquele momento; a mesma equipe, em momentos diferentes, pode chegar a resultados diversos; unidades escolares com diferentes tipos de desafios podem obter resultados com distintos significados.

O trabalho organizou-se em sucessivos momentos, a partir do segundo semestre de 2013:

MOMENTO I (2013): A proposta de autoavaliação participativa foi apresentada ao final de sete encontros descentralizados do *I Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil*, que envolveram as equipes das 13 Diretorias Regionais de Educação – DREs e diretores e coordenadores pedagógicos de CEIs e EMEIs, tanto de unidades diretas, como indiretas e conveniadas.

MOMENTO II (2013): Representantes das unidades que optaram pela realização da autoavaliação participaram de formações descentralizadas, para orientar a aplicação da metodologia, esclarecer dúvidas e fornecer orientações para a organização dos encontros avaliativos nas unidades.

MOMENTO III (1º semestre de 2014): Foram realizadas reuniões descentralizadas para troca de experiências e sugestões para a gestão municipal. Nessas reuniões foram recolhidos relatos escritos das experiências das unidades, registros dos problemas identificados na autoavaliação, cujos encaminhamentos estão fora do âmbito escolar, demandando apoio de órgãos específicos para sua solução e sugestões para a adaptação do documento para a realidade paulistana.⁶

MOMENTO IV (2º semestre de 2014): Sempre de forma descentralizada, ocorreu o *II Seminário Regional Qualidade e Avaliação na Educação Infantil*, para o qual foram convidadas todas as unidades, incluindo aquelas que ainda não haviam participado da autoavaliação. Neste momento duas unidades relataram suas experiências, que foram comentadas por especialistas nacionais convidadas.⁷

⁶ Foram também respondidos questionários por representantes das unidades presentes. Esse material está sendo analisado pelas autoras, com ajuda da mestranda da PUC/SP, Aline Nascimento.

⁷ As especialistas convidadas, que contaram com apoio do MEC, foram: Vânia Carvalho de Araujo; Vanda Ribeiro; Catarina Moro; Ana Paula Soares; Sílvia Cruz; Maria Thereza Marcilio e Sandra Zákia Lian de Sousa.

Nos encontros foram realizadas seções de pôsteres, com o registro da realização da autoavaliação participativa nas unidades. A exibição dos pôsteres provocou muito interesse e, posteriormente, eles também foram expostos na sede da Secretaria Municipal de Educação.

MOMENTO V Iniciando seu trabalho ao final de 2014, um Grupo de Trabalho, com representação regional da Rede Municipal, encontra-se elaborando a primeira versão dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, prevista para março de 2015.

Durante todo esse processo, os profissionais envolvidos – supervisoras, diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras⁸ – trouxeram suas impressões e opiniões sobre as experiências vividas em suas unidades. São olhares críticos, que problematizam diversos aspectos do processo, mas que também trazem o entusiasmo surgido das boas surpresas vivenciadas.

Um dos registros mais positivos foi o apresentado pelo diálogo proporcionado pela participação das famílias. Enquanto no primeiro momento, o maior receio era sobre como trabalhar a autoavaliação com a presença dos pais, após o processo vivido veio o reconhecimento das ricas oportunidades de escuta e diálogo que essa experiência proporcionou. Também foi ressaltada a participação dos funcionários operacionais durante a autoavaliação em diversas unidades.

A qualidade dos debates foi incrível, não esperávamos que as famílias tivessem tantas contribuições na análise do trabalho desenvolvido pelo CEI.

(Relato de Autoavaliação de CEI direto)

⁸ No feminino, dada à maioria das participantes serem mulheres.

Todos saíram satisfeitos com este evento, inclusive as cozinheiras e as agentes operacionais, que tiveram a oportunidade de participar diretamente das melhorias de nosso CEI.

(Relato de Autoavaliação de CEI conveniado)

Outro aspecto relevante apontado pelas equipes foi a dimensão de formação que uma autoavaliação realizada de forma coletiva proporciona.

Podemos considerar que o processo vivenciado constituiu-se em mais um espaço de formação tanto para os profissionais da escola quanto para as famílias participantes. Acreditamos que todos os presentes saíram com mais elementos para pensar a qualidade da escola pública de educação infantil.

(Relato de Autoavaliação de EMEI)

Por outro lado, as equipes foram bastante criativas para superar algumas dificuldades: o tempo necessário para realizar a autoavaliação é longo e foi preciso encontrar os dias e horários mais convenientes, assim como organizar os espaços disponíveis, o que por vezes demandou modificações na metodologia proposta.

Acho que precisaríamos de um tempo maior para a realização desta autoavaliação, que deve ser feita com calma, cuidado, estudo, interpretação, para obtermos um melhor resultado.

(Relato de Autoavaliação de CEI conveniado)

Com base na autoavaliação, muitas unidades registraram pontos importantes para serem priorizados em seu planejamento e algumas chegaram a detalhar condutas que devem ser adotadas a partir de questões específicas surgidas na autoavaliação.

Somos uma equipe nova, em abril faremos

um ano, e por conta disso conseguimos identificar em nossa avaliação questões (...) que já colocamos em nosso planejamento (...): envolver mais a família em nosso dia a dia; ter melhor organização nos registros de avaliação, diário, semanário; participação das crianças no planejamento das atividades e não só no desenvolvimento das atividades...

(Relato de Autoavaliação de CEI conveniado)

Acolhimento aos pais na entrada: cumprimentar com simpatia; conversar com tolerância; sempre com sorriso; ouvir com compreensão e atenção.

(Relato de Autoavaliação de CEI direto)

Espera-se que esta experiência de avaliação institucional participativa em curso na Rede Municipal de Educação de São Paulo possa contri-

buir para o processo mais amplo em andamento no país, de definição de diretrizes para a avaliação na educação infantil, conferindo um papel mais proativo para a Rede paulistana no cenário nacional, condizente não só com suas dimensões e abrangência, mas também com sua história e seus avanços. Assim, estabelecemos uma parceria com o MEC/COEDI que contratou a Prof.^a Dra. Marina Celia de Moraes Dias para acompanhar e registrar todo o processo vivido pela RME-SP com vistas a subsidiar uma revisão do *Indique – EI nacional*.

Os indicadores de qualidade na educação infantil têm um significado de transformação da instituição de educação infantil. Porque nos direciona a fazer uma autoavaliação do que está bom, do que podemos modificar para uma educação de qualidade significativa e integral.

(Relato de Autoavaliação de CEI conveniado)



Exposição da pintura coletiva, EMEI Ricardo Gonçalves.

ADRIANA CAMINITTI

CEI Suzana Campos Tauil

1. Por que o grupo se mobilizou para utilizar os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil – MEC 2009?

Optamos pela utilização dos Indicadores pelo sentido de qualidade que o documento propõe, coerente com o que buscamos consolidar no trabalho do CEI Suzana Campos e pelo conceito de Infância, Currículo e Avaliação que dialogam com a nossa proposta pautada na garantia dos direitos das crianças como critério de qualidade, garantindo a participação e o diálogo com as famílias, potencializando a gestão democrática e sugerindo uma Rede de proteção aos direitos das crian-

ças que indicam responsabilidades partilhadas na construção da qualidade.

O documento favorece a avaliação participativa e aberta ao debate, ampliando o olhar sobre a escola, dando voz e considerando todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, garantindo uma Educação de qualidade para os meninos e meninas.

2. Quando a U.E. realizou a aplicação dos Indicadores – MEC 2009?

No dia 29 de março de 2013, com todas as famílias, realizamos momentos de estudo e simulação da aplicação com toda a equipe.

Atividade de música com os alunos de Educação Infantil do CEI Suzana Campos Tauil.



ADRIANA CAMINETTI

Apresentamos a proposta de avaliação para o Conselho do CEI que escolheu uma das dimensões para aprofundamento e análise de suas condições no cotidiano do CEI. O conhecimento aprofundado do documento por todos os envolvidos qualifica a participação e enriquece o debate.

3. Como foi a participação/envolvimento da Equipe da U.E e das famílias na aplicação dos Indicadores – MEC 2009?

A equipe teve um envolvimento significativo no estudo do documento e no processo de organização do encontro. A participação das famílias se deu mais qualitativamente do que quantitativamente. Aproximadamente 20 % das famílias participaram. A organização prévia dos materiais e da função de cada um no encontro potencializou o tempo do debate. Mais importante do que as cores atribuídas para cada um dos indicadores das dimensões, a relevância desta avaliação está na possibilidade de debate e participação legítima. Pudemos, neste encontro, chegar ao consenso em torno da ideia de qualidade para a infância e dialogar com as famílias em relação às necessidades das crianças ainda não atendidas. O encontro favoreceu a reflexão sobre os direitos das crianças, o papel dos educadores e famílias na consolidação destes direitos. O encontro constituiu uma Comissão de Avaliação de Qualidade formada por pais, professores e equipe.

4. O processo de autoavaliação institucional participativa orientou a elaboração e revisão do PPP da U.E.? Quais desdobramentos foram possíveis de observar a partir da aplicação dos Indicadores – MEC 2009?

Ao viver o processo de avaliação de qualidade por meio dos indicadores pudemos implementar mudanças significativas no trabalho cotidiano do CEI. Fizemos alguns encaminhamentos: aquisição de brinquedos de boa qualidade com diversas possibilidades sensoriais; intervenção nos espaços internos e externos criando ambientes diversos; visibilidade da proposta educativa com exposição dos projetos de trabalho desenvolvidos por cada turma; aproximação das famílias com a escola por meio de encontros com diferentes temáticas e ampliação do acervo de livros, brinquedos e instrumentos da cultura indígena e africana.

A inclusão das crianças no processo de avaliação acontece com a escuta permanente e sensível dos educadores em todos os tempos e espaços do CEI. As crianças pequenas não respondem quando perguntamos e o que perguntamos, elas se manifestam por meio de outras linguagens e o educador precisa estar atento e presente na relação com a criança para que possa compreender suas manifestações de alegria, interesse, rebeldia, tristeza para que possamos atender suas necessidades.

A Documentação Pedagógica: um recurso a favor da aprendizagem dos bebês e das crianças.

Sonia Larrubia Valverde, Diretora da DOT-EI

Nas Unidades Educacionais de Educação Infantil, a documentação pedagógica é usada para registrar os processos, situações e experiências vividas pelas crianças nas interações que elas estabelecem entre si, com os educadores, com os materiais e ambientes nos quais convivem diariamente e que possibilitam a elas inúmeras aprendizagens.

Para realizar a documentação pedagógica podemos recorrer a vários registros que estão disponíveis no dia a dia do CEI e da EMEI, como os relatórios descritivos individuais e do grupo, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças como desenhos, esculturas, maquetes, etc.

Esses registros, transformados em documentação pedagógica, assumem uma enorme importância, pois ajudam a consolidar o processo pedagógico, promovem uma reflexão sobre a que os bebês, meni-

nos e meninas estão se dedicando, o que estão descobrindo, com o que estão se maravilhando, enfim, o que estão aprendendo.

Segundo Bonàs (2011), ao documentar revivemos processos, elaboramos hipóteses, falamos com imagens, construímos cultura, uma cultura da infância que requer uma escuta afinada e precisa, não só da criança, mas também do próprio educador. Assim, a documentação pedagógica não é só um diálogo romântico dos olhares entre educadores e crianças, mas também se nutre dos olhares respeitosos das famílias. Torna-se o meio importante, pelo qual, as famílias podem conhecer e saber o que se passa dentro da Unidade Educacional, um convite feito por seus próprios filhos que lhes mostram como fazem parte desta comunidade.

Partindo desta perspectiva, a documentação pedagógica está intimamente ligada à prática da avaliação na Educação Infantil, pois ela permite ao educador rever sua prática e planejar encaminhamentos e intervenções que busquem ampliar as experiências e significados das experiências vividas pelos bebês e crianças nos CEIs e EMEIs.

Na elaboração da documentação pedagógica, algumas perguntas po-

dem nortear o olhar dos educadores em suas intervenções:

- Quais os interesses dos bebês e crianças?
- Que tipos de teorias meninos e meninas elaboram?
- Como posso instigar/desafiar essas teorias?
- Como propiciar que os bebês e as crianças possam ampliar suas experiências com as diferentes linguagens garantindo situações

significativas de construção de conhecimento, superando atividades desconexas e apartadas?

- Como os bebês e as crianças constroem as suas culturas de pares e com os adultos?
- Como os bebês demonstram na relação entre si e com os adultos as suas preferências e os seus sentimentos?
- O que as crianças e suas famílias pensam sobre a Educação Infantil?

Os portfólios individuais são organizados com registros de experiências realizadas pelas crianças, falas das crianças, anotações e contribuições dos pais, organizadas de forma esteticamente interessante.



CEU EMEI Prof. Milton Santos

1. Por que o grupo se mobilizou para utilizar como forma de registro os relatórios individuais? Desde quando isso acontece?

Com a chegada, em 2006, de novos elementos na equipe gestora e docente, o grupo passou a refletir sobre a qualidade dos relatórios em forma de múltipla escolha e concluiu que essa não era a melhor maneira de retratar o grupo, a criança e seus avanços. Iniciaram-se então estudos teóricos e práticos sobre narrativas e a construção de registros em forma de relatórios. A partir desse momento, o grupo tem procurado construir e aperfeiçoar esses relatórios.

2. Como essa forma de registro possibilita a autoria dos educadores, das crianças e das famílias em sua constituição?

Os relatórios são constituídos basicamente pelos professores, e à criança é dada voz nesse processo, principalmente quando se avalia o

grupo. Por vezes, particularidades e necessidades de uma criança são apontadas favorecendo um melhor entendimento sobre ela. Quanto às famílias, estas realizam uma avaliação institucional sobre os avanços que observaram em seus filhos e que refletem no contexto familiar. Essa avaliação é considerada na hora de realizar os planejamentos e ações pedagógicas.

3. Que papel os Relatórios têm na avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, no desenvolvimento profissional e no compartilhamento do trabalho com as famílias?

Ao avaliar o processo coletivo da sala ou individual, vai se realizando uma autoavaliação por parte do educador sobre o trabalho que foi desenvolvido naquele grupo. Essas reflexões redirecionam a continuidade do trabalho pedagógico.

Ao realizar a avaliação da criança não buscamos o caráter classificatório e sim relatar aspectos individuais de como foi a adaptação, como interage com os adultos, com outras crianças, espaços e materiais, como participa das propostas vivenciadas pelo grupo no que tange as múltiplas linguagens. Ao realizar reuniões com pequenos grupos de pais é possível compartilhar com as famílias, quase individualmente, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Ao mesmo tempo, tem-se um retorno de como esse trabalho repercute nas famílias, nas casas. A escola passa a conhecer mais sobre a rotina da criança fora da escola, do universo cultural

Formação com professores: estudo da Orientação Normativa e análise dos relatórios.



ADRIANA CAMINITI

da família, por exemplo. Sendo assim, pode-se orientar a família e ser orientado por ela.

4. *O conteúdo dos relatórios é utilizado nos momentos de formação coletiva como material de estudo e reflexão? Como?*

Neste ano, focamos nossa formação no estudo da Orientação Normativa e análise, por amostragem, dos relatórios realizados, considerando a trajetória percorrida pela criança e o trabalho pedagógico desenvolvido.

5. *Como esses relatórios são encaminhados na transição do CEI para EMEI e deste para EMEF?*

Após ciência dos pais sobre os Relatórios finais, eles são orientados sobre a importância destes e a necessidade de apresentá-los na EMEF onde o filho irá cursar o 1º ano. No CEU estamos retomando a prática de encaminhar os relatórios diretamente à EMEF.

CEI Jardim Vila Pedroso

1. *Por que o grupo se mobilizou para utilizar como forma de registro os Relatórios Individuais ?*

A partir das questões: Onde começa a Avaliação na Educação Infantil? Para que avaliar? Que elementos considerar quando avaliamos as crianças? E como avaliar?

Foi preciso pensar em como os educadores avaliam e quais atores participam desse momento, olhar a importância e ampliação da avaliação das aprendizagens das crianças para as famílias, educadores e a própria criança, superando as práticas avaliativas tradicionais que desconsideram a construção das crianças, revelando a necessidade de qualificar o professor como mediador e provocador de aprendizagens e o quanto os aprendizados podem avançar em seu processo de construção, observando e compreendendo o dinamismo presente no desenvolvimento infantil, no redimensionamento da prática, tendo como parâmetro a qualidade no atendimento a todos, em consonância com os princípios e diretrizes

dos documentos e normatizações da SME, e dos documentos da Unidade Educacional. O grupo concluiu que os Relatórios Descritivos foram considerados a melhor forma de relatar com inteireza o desenvolvimento da criança.

3. *Como essa forma de registro possibilita a autoria dos educadores, das crianças e das famílias em sua constituição ?*

A autoria dos educadores se dá na apropriação e reconhecimento de seu papel enquanto profissional de educação; na observação de sua prática pedagógica, no acompanhamento da experimentação das crianças; nas trocas de saberes com as famílias e seus pares, no processo formativo individual e coletivo; no fazer pedagógico; nas intervenções pedagógicas; na construção e sistematização de conhecimento. Os relatórios descritivos trazem observações e intervenções específicas para cada criança explicitando a condução do seu trabalho.

A autoria das crianças acontece, quando as mesmas protagonizam e são apoiadas na

Momentos formativos: análise das práticas por meio de tematizações e problematizações dos Instrumentos de avaliação utilizados.



construção dos saberes, possibilitando que a criança possa expressar suas necessidades.

A autoria das famílias se dá a partir da participação das mesmas, pautada no respeito, considerando o direito das mesmas quanto ao acesso sobre o que acontece no CEI acerca do desenvolvimento das crianças, o compartilhamento de seus saberes, culturas, opiniões, nas devolutivas dos registros orais e escritos e na permanência nos espaços do CEI.

4. Que papel os relatórios têm na avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, no desenvolvimento profissional e no compartilhamento do trabalho com as famílias ?

Em relação às famílias: obtenção de informações e subsídios sobre o procedimento avaliativo das crianças, apropriar e ampliar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças, ampliar os olhares a respeito das concepções de cultura e infância.

Em relação ao desenvolvimento profis-

sional: contribuem na qualificação e revisão dos planos e ações didático-pedagógicas, para intervenções necessárias na prática pedagógica. No ato de planejar, o registro começa na observação, no acompanhamento. Avaliamos e refletimos sobre como a construção se realiza.

Em relação às crianças: Revela todo o processo pedagógico, de todo o caminho e percurso trilhado pelas crianças, configurasse como um instrumental no qual os professores avaliam suas práticas pedagógicas pontuando intervenções e redimensionamento das ações.

5. O conteúdo dos relatórios são utilizados nos momentos de formação coletiva como material de estudo e reflexão. Como?

Sim. A construção de aprendizagens, considera a criança como sujeito do processo, a participação das famílias, juntamente com as necessidades e expectativas. Os relatórios são utilizados nos momentos formativos com

objetivo de analisar as práticas, por meio de tematizações e problematizações dos instrumentos utilizados no CEI, valorizando os registros dos professores e análises de bons referenciais e outras estratégias formativas.

6. Como esses Relatórios são encaminhados na transição do CEI para EMEI e deste para a EMEF ?

Estabelecemos uma parceria pedagógica envolvendo ações educativas desenvolvidas

no CEI e EMEI, explorando os espaços, trocando informações acerca da aprendizagem das crianças, visitando as Unidades, no envio de encaminhamentos, procedimentos e medidas tomadas com as crianças PNEE e demais crianças com sugestões de intervenção.

Os relatórios são encaminhados de forma institucionalizada às EMEIs, através de documentos oficiais e compartilhados com as famílias.

EMEI Ricardo Gonçalves

1. Por que o grupo se mobilizou para utilizar como forma de registro os portfólios individuais?

Uma questão era colocar um diferencial na escola, não só na forma do registro, mas do trabalho, porque o turno da tarde fazia um trabalho diferenciado para contemplar as necessidades dessa criança no período integral, já que elas ficam o dia todo na escola.

O foco foi mostrar o projeto da tarde, mostrar como a criança vivia esse projeto. E o projeto da tarde sempre teve uma preocupação de trabalhar com experiências de todos os tipos, inclusive com arte contemporânea. Então queríamos registrar, narrar esse tempo que a criança vive aqui na Unidade Educacional conosco, com os colegas, a sua história.

Nasce também com a conquista do grupo de professoras em realizar um trabalho coletivo.

2. Desde quando isso acontece?

Os portfólios coletivos que eram feitos sobre os projetos desenvolvidos já aconteciam,

então demos mais um passo e começamos a fazer os portfólios individuais em 2010. Pensamos em colher atividades, falas das crianças, anotações, contribuições dos pais e organizá-las de forma esteticamente interessante para que os pais tivessem desejo de guardá-los. Assim, tivemos que fazer escolhas, inclusive repensar as propostas de atividades para as crianças, abrindo espaço para o inesperado e à lógica da criança, que é pura poesia.

3. Qual o significado desta forma de registro para as crianças, as famílias e os professores?

Essa forma de registro se tornou reflexiva e significativa. É um material rico para compartilhar entre professoras-crianças-famílias.

Aconteceu uma mudança na postura da família que recebeu esse registro (portfólio) de forma diferente e significativa.

Houve uma valorização do trabalho que vem sendo feito precisamente neste horário da tarde, alguns pais dizem “gente, eu adoro tudo, tenho todos os portfólios guardados até hoje”.

Mudou o comportamento das famílias nas reuniões, elas ficam mais tempo, se mostram interessadas em saber o processo vivido pelo filho na Unidade Educacional e, em muitos casos, participam da reunião o pai e a mãe, pois os dois querem ver, saber mais sobre os projetos, coisa que antes não acontecia.

As crianças também participam desse processo, escolhem fotos, imagens das atividades e rememoram suas vivências. Elas contam para os novos alunos que entraram na escola o que são os portfólios e como os fazem.

O portfólio vem com as marcas individuais, assim, as famílias sentem que o filho é singular, elas se aproximam do que o filho vivencia.

“Vendo o portfólio entendemos o que nosso filho fala e faz em casa.”

4. *Que papel este tipo de registro tem na avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças?*

O portfólio tirou o foco se a criança sabe ou não sabe determinado conteúdo, pois passa a narrar a história da criança na Unidade Educacional, mostra a síntese que ela faz na construção das suas ideias. No portfólio a criança é o centro da ação.

Por intermédio dele, os pais conseguem acompanhar o desenvolvimento e entender todo o processo desse ciclo, e a criança também tem essa percepção.

Os portfólios individuais são organizados com registros de experiências realizadas pelas crianças, falas das crianças, anotações e contribuições dos pais, organizadas de forma esteticamente interessante.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- RIBEIRO, Bruna. Indicadores da qualidade na educação infantil: potenciais e limites. **Revista Educação, PUC/Campinas**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2013, p. 65-74
- _____, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. B. Uma leitura dos usos dos Indicadores da Qualidade na Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/Fundação Carlos Chagas, v.40, n.141, p. 823-847, set./dez. 2010.
- _____, Vera M.; RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/Fundação Carlos Chagas, v.35, n.124, p. 227-251, jan./abr. 2005.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME/DOT-EI, 2014.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. **Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela**. Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat, 2011.

A avaliação é o grande momento da aprendizagem. Uma avaliação contínua, democrática e transparente apoia os esforços dos educadores, estimula o empenho, reconhece o trabalho desenvolvido e guia nossas atividades futuras, proporcionando ajustes de rumos e diálogo sobre tudo o que é feito na e para escola.

Contudo, ela é ainda entre nós uma “senhora muito mal falada”, na irreverente constatação do educador Francisco José Soares, presidente do INEP e grande especialista no assunto.

Resgatar o sentido da avaliação como um direito do aluno de saber o que aprendeu ou deixou de aprender – e de, conseqüentemente exigir e ver cumprido seu direito à aprendizagem – é fundamental para fazer avançar a qualidade do ensino no Brasil.

É a este rico e complexo tema que a revista Magistério dedica sua edição 4. Boa leitura. Aguardamos sua avaliação.



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**