

| LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

CONVERSA INICIAL

Para uma compreensão do significado dos possíveis impactos da avaliação externa na organização da Educação Básica, estudaremos, com prioridade neste quarto encontro, elementos fundantes voltados ao desenvolvimento do currículo escolar. Assim, serão focos de nossas considerações o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos limites e avanços de uma possível reestruturação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Levantaremos as possíveis implicações de iniciativas de avaliação em curso no país, e, tomaremos como parâmetro para análise o delineamento destas avaliações, relacionando-as ao papel que vem sendo assumido pelo Estado, por meio das ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as quais se expandem às Secretarias Municipais e Estaduais. E, para concluirmos os temas trabalhados, trataremos da avaliação de aprendizagem em uma concepção emancipadora de educação.

TEMA 1 – ASPECTOS ESTRUTURANTES DO SAEB E SUA REESTRUTURAÇÃO À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é composto por um conjunto de **avaliações externas em larga escala** aplicadas em todo Brasil e, que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), obter um quadro diagnóstico abrangente da educação básica no país, bem como a possibilidade de descobrir os fatores que podem interferir no desempenho escolar dos estudantes. O SAEB foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o Sistema Educacional em profundidade. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995 passou por uma reestruturação metodológica com a finalidade precípua de fornecer dados sobre a qualidade do Sistema Educacional Brasileiro e ofertar a possibilidade de realizar a comparação dos desempenhos acadêmicos dos estudantes ao longo dos anos na Educação Básica.

Segundo o site de informações do INEP (atualizado em 2020), a participação das escolas públicas no SAEB é voluntária, e o papel das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, neste contexto, é auxiliar o INEP na articulação com as escolas avaliadas, em cada unidade Federativa. Portanto, o

SAEB é realizado em escolas que ofertam Educação Básica pública e que cumprem os critérios de acordo com o disposto no art. 19 da Portaria INEP n. 366, de 29 de abril de 2019, a saber:

I - Registrar, no mínimo, 10 (dez) estudantes presentes no momento da aplicação dos instrumentos;

II - Alcançar taxa de participação de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos estudantes matriculados, conforme dados declarados pela escola ao Censo da Educação Básica 2019, consideradas aqui as informações constantes em sua versão final, atendendo ao disposto no art. 11, § 1º, da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

Para alcançar seus objetivos, o SAEB utiliza várias metodologias no intuito de produzir informações sobre o desempenho e o contexto educacional das redes de ensino, sendo as principais: Matrizes de Referência para o SAEB, Testes Padronizados, Questionários de Contexto, Teoria de Respostas ao Item (TRI), Amostras e Escalas de Proficiência.

Com o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as matrizes de referência do SAEB foram revisadas. Os testes de língua portuguesa e matemática seguem como referência para as matrizes vigentes do SAEB, de 2001. Já as matrizes dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, do 9º ano, e os de língua portuguesa e matemática, do 2º ano, seguem a BNCC, de 2017.

Na **educação infantil**, o foco está nas condições de oferta, infraestrutura e gestão, e não no desempenho da criança. Não há aplicação de testes porque os estudantes não podem ser avaliados nessa faixa etária. A avaliação ocorre por meio de questionários eletrônicos, respondidos por diretores, professores e secretários estaduais e municipais de educação (Brasil, IBGE, 2020).

No **ensino fundamental**, há testes de língua portuguesa e matemática para estudantes de 2º, 5º e 9º anos. Uma amostra de estudantes do 9º ano também faz testes de ciências humanas e ciências da natureza, a partir do SAEB 2019. Diretores e secretários de educação respondem aos questionários eletrônicos, já os demais professores e estudantes, respondem aos questionários de papel. No 2º ano, especificamente, não há questionário para estudantes (Brasil, IBGE 2020).

No **ensino médio**, são aplicados testes de língua portuguesa e matemática para estudantes das 3ª e 4ª séries do ensino médio tradicional e integrado. Diretores e secretários de educação respondem a questionários eletrônicos, já os

professores e estudantes respondem a questionários de papel (Brasil, IBGE 2020).

Para que a avaliação da aprendizagem possa cumprir a sua função social como um dos componentes do ato pedagógico escolar, Luckesi (2011) reitera que o objetivo da avaliação educacional é atuar a serviço de uma concepção desenvolvimentista do ser humano, visto que sua função na vida dos estudantes “é retratar a qualidade da realidade para intervenções adequadas, tendo em vista a construção dos melhores resultados possíveis” (p. 73).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996, descreve no art. 23, inciso V:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado. (Brasil, 2019)

Lançamos mão da legislação para reafirmar que a avaliação da educação é uma questão política inserida no processo educacional e, neste percurso, também está o planejar, ensinar e aprender, intimamente ligados ao processo avaliativo que devem ser considerados, levando em conta os estudantes que desejamos formar. Ainda, defendemos neste trabalho, a prevalência dos aspectos qualitativos diante dos aspectos quantitativos, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O processo da avaliação básica, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio, que é nosso foco de análise, se constrói cotidianamente, com registro de fatos relativos à aprendizagem em aspectos coletivos e individuais dos estudantes, considerando que avaliar não é só uma questão de técnica e, nesta dimensão, acreditamos no ensinar e no aprender para avaliar. Neste limiar, cremos na relevância de que logo no início do trabalho com a alfabetização, por exemplo, o professor realize avaliações diagnósticas, procurando conhecer o perfil de seus estudantes, pois esta é uma das práticas avaliativas que permite contemplar as dimensões do conhecer para ensinar.

Acerca das dimensões da avaliação da educação básica, Esteban (2010) considera que diante dos processos avaliativos, ainda na escola convivemos com velhos e novos paradigmas, visto que muitos debates nos parecem eternos, como as dificuldades de aprendizagem, a indisciplina, a falta de compromisso de

algumas famílias, gestores com pouca percepção democrática frente ao trabalho coletivo, entre tantos outros. Destarte, refletir sobre estes aspectos, é pensar sobre a relação igualdade e diferença no contexto escolar, e:

[...] a impossibilidade de a sociedade produzir o sucesso escolar para todos, e a circunscrição sociocultural do fracasso oferecem elementos para interpelação das relações entre o projeto hegemônico da escola e a produção social de práticas discursivas, e de dispositivos que tornem aceitável a manutenção da desigualdade e da subalternidade, confinando a alteridade em estereótipos. (Esteban, 2010, p. 48)

Considerando as ideias da autora, sentimos que, na escola, deve haver a busca pela superação dos mecanismos de reprodução social, tão presentes em nossa sociedade. Sabemos, contudo, que a escola, por si só, não é capaz de superar práticas que advêm de um projeto hegemônico de Estado.

Outro fato relevante é que certas práticas alfabetizadoras permanecem ainda arraigadas em práticas tradicionais do ensino, que, por vezes, são expressas nos processos avaliativos. Chama a atenção para a necessidade de articular teoria à prática, superando estratégias em que o professor é o centro do processo educativo; analisando o quanto estamos, por vezes, “presos” às práticas demasiadamente verbais, reportamos a Freire (2011, p. 25), que alerta:

De teoria, na verdade precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente [...]. Neste sentido é que teorizar é contemplar, não só no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. Nossa educação não é teórica, porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção e da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”, “assistencializadora”. Não comunica, faz comunicados. [...]. Não seria uma educação desvinculada da vida e centrada na palavra. Nada ou quase nada existe em nossa educação que desenvolva em nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados”.

No Brasil, desde a implantação da última lei de diretrizes e bases da educação nacional, foram promovidas políticas para avaliação dos sistemas de ensino, entre elas destacam-se políticas avaliativas como Prova Brasil, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), entre outras.

Complementando nosso estudo, recorreremos à ação avaliativa no que se refere à alfabetização, que aconteceu no ano de 2014. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, realizou uma avaliação específica no terceiro ano do ensino fundamental. Essa avaliação denomina-se **ANA (Avaliação Nacional de**

Alfabetização), e tem como objetivo levantar os níveis de alfabetização e letramento, tanto na língua portuguesa, como na matemática. Nesta linha, o Instituto lança mão de provas que denomina como testes cognitivos. Além dos testes, o INEP aplica questionários, que tem como objetivo a análise do contexto em que a escola trabalha. “Na edição de 2014, aplicada de 17 a 28 de novembro, participaram da avaliação 49.176 escolas públicas e cerca de 2,5 milhões de estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental” (INEP, 2014).

Os testes são pautados em uma escala de proficiência, que, segundo o INEP (2014), “é a capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento”. Aos municípios é apresentada uma escala de proficiência composta por cinco níveis progressivos. Vale ressaltar que quando um percentual de estudantes está “posicionado em determinado nível de escala, pressupõe que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores” (INEP, 2014).

Outra avaliação em larga escala é o **PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)**, criado em 2000 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo o último Relatório (2018), produzido pelo INEP (2019), o PISA avalia estudantes no final do ensino fundamental, entre 15 e 16 anos de idade, com a finalidade de obter um quadro geral dos conhecimentos e habilidade essenciais adquiridas por esses estudantes no final da educação obrigatória, objetivando que os mesmos tenham uma “plena participação na vida social e econômica do país” (Brasil, 2019, p. 17).

O **PISA** acontece de três em três anos (**avaliação trienal**) e aborda três áreas cognitivas: **Leitura; Matemática e Ciências**. A cada triênio uma dessas áreas é contemplada para a realização do instrumento avaliativo. Em 2018, a área avaliada foi **LEITURA**. Este Programa avalia também a proficiência dos estudantes em domínios inovadores como “Competência Global” e Letramento Financeiro”, estes em 2018. O Brasil participou somente deste último. Cabe relatar que questionários também são aplicados aos estudantes, diretores de escolas, professores e pais. Em 2018, de acordo com o relatório produzido pelo INEP (2019), **79 países**¹ participaram do PISA somando um total de 600 mil estudantes,

¹ Para saber quais países participaram do PISA 2018, e os detalhes dos resultados. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6jyisgmamkw1/document/id/6976803>. Acesso em: 28 dez. 2020.

desses **10.691 eram brasileiros**, representando cerca de 3 milhões de jovens de 15 anos matriculados nas escolas do país. O **Censo Escolar de 2016** foi o **Sistema de Referência do PISA 2018**, e contou com uma amostra de **597 escolas** participantes em todo o território nacional, obtendo resultados com precisão estatística adequada no âmbito nacional e nas grandes regiões geográficas (Brasil, INEP, 2019, p. 33).

1.1 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

De acordo com pesquisa no Portal do MEC (2020), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), foi criado em 1998, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, e tem por finalidade avaliar o desempenho escolar de estudantes ao final da educação básica (durante e após o término do ensino médio também). Este exame recorre ao critério de seleção para o ingresso no ensino superior complementando as notas do candidato e/ou substituindo o vestibular, dependendo da análise de cada caso.

O ENEM deu abertura para a criação do PROUNI (Programa Universidade para Todos), em 2004, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Este programa dá direito ao estudante a uma bolsa de estudos nas universidades públicas e particulares, de 50% ou 100% até o final do curso escolhido. O PROUNI foi regulamentado pelo Decreto n. 5.245, de 15 de outubro de 2004. Sendo assim, pela Instrução Normativa SRF n. 456 de 5 de outubro de 2004, as instituições de ensino superior que aderirem ao PROUNI, ficam isentas do imposto de renda e de contribuições afins.

No art. 48, inciso I, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), que discorre sobre a promoção, aceleração de estudos e classificação na avaliação do rendimento escolar, coloca que:

Art. 48. A promoção e a classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira do Ensino Fundamental, alicerçando-se na orientação de que a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

I – avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Sabe-se que é pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola, promover condições de trabalho com aberturas democráticas

de participação colegiada à comunidade escolar previstas por lei e no exercício da gestão, empenhando-se em constituir espaços de respeito à pluralidade cultural, à diversidade do processo de aprender, “cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, DCN, parágrafo 3º, 2010). Neste sentido, o INEP se responsabiliza, em instância federal, pela organização e elaboração do ENEM no país, procurando seguir tais princípios, respeitadas as normas legais e as do sistema de ensino, por possuírem incumbências complexas e abrangentes.

Conforme estudos de Silva (2011), o ensino médio só será organizado adequadamente, se considerarmos aspectos estruturantes do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como dimensões da formação humana, e, também de igual importância, os eixos da organização curricular. Portanto, o texto das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) para o Ensino Médio, assim compreende essas dimensões:

§ 1º O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;

§ 2º A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade;

§ 3º A **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida;

§ 4º A **cultura** é conceituada como processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade;

Art. 6º O **currículo** é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas. (Silva, 2011, p. 65; In: Brasil, 2011, grifo do original)

Dessa forma, podemos perceber que as prescrições curriculares oficiais e sua implementação exigem dos envolvidos no processo de avaliação, uma visão ampla sobre as escolhas dos conteúdos a serem trabalhados nos bancos escolares. Conteúdos que conduzam à prática social aliados aos saberes escolares. Por outro lado, os instrumentos de coleta de dados sobre o objetivo da avaliação em larga escala são fundamentais para a abordagem da realidade, pois,

com reitera Luckesi (2011), possibilitam sua descrição mais abrangente ou mais restrita, mais precisa ou mais imprecisa.

Sendo assim:

Se os instrumentos forem limitados ou inadequados, nossa compreensão da realidade também será limitada ou distorcida. A realidade a ser observada e descrita exige instrumentos de coleta de dados adequados a ela, ou seja, sua descrição está comprometida com a qualidade dos instrumentos de coleta de dados que forem utilizados. (Luckesi, 2011, p. 161)

Ao nos debruçarmos na perspectiva do autor citado, os instrumentos utilizados para a avaliação sobre o desempenho de aprendizagem de nossos educandos, se forem de qualidade insatisfatória, sem dúvida conduzirão a distorções de interpretação, afetando o resultado final da avaliação. Precisamos ter muita cautela neste sentido, daí a necessidade premente da avaliação e seus instrumentos serem justos, fidedignos e em constante atividade construtiva.

TEMA 2 – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): LIMITES E AVANÇOS

Conforme exaram a Constituição Federal (1988) e a LDB n. 9394/1996, é atribuição do Ministério da Educação e Cultura (MEC) zelar pela infraestrutura do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE) nos Estados, Distrito Federal e municípios. Com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação, em **2007**, no governo Lula, criou-se o **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, bem como o **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**, por meio do Decreto n. 6.074, de 24 de abril de 2007. Com a criação do IDEB e do referido Plano, os mecanismos de responsabilização pelos resultados da avaliação em larga escala, recaí sobre os atores educacionais, ao terem que cumprir as metas estabelecidas a nível de escola, rede de ensino e sistema educacional.

Segundo Saviani (2009), o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE) possui duas bases estruturantes de sustentação: a técnica e a financeira. Do ponto de vista técnico, o PDE apoia-se em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos com base em indicadores do aproveitamento escolar dos estudantes. Esses instrumentos de avaliação são expressos em provas aplicadas

regularmente sob a coordenação do INEP, como já reiteramos no início desse nosso quarto encontro.

O IDEB concentra os indicadores de qualidade dos resultados educacionais, tanto das instituições escolares, como do sistema educacional em geral, portanto, faz parte da política pública criada para monitorar a eficácia do ensino, da aprendizagem e da gestão educacional no Brasil. O desempenho obtido pelos estudantes nas avaliações em larga escala, na concepção de Andrade (2019), pode ser o resultado do produto entre a taxa de rendimento (taxa de aprovação) e o desempenho obtido pelos alunos.

Portanto:

Os indicadores de qualidade dos resultados educacionais, sintetizados no IDEB, devem avaliar o que os alunos aprendem, e se aprovados, se estão concluindo a educação básica na idade adequada [...] O IDEB condensa, portanto, informações advindas de diferentes fontes, e assim suscita questionamentos quanto às condições concretas em que são produzidas essas informações, ou seja, às condições sociais dos sujeitos objeto da avaliação (fatores externos), ou às condições infraestruturais dos contextos escolares (fatores internos). Pois essas condições são, muitas vezes, determinantes nos resultados das avaliações produzidas. (Andrade, 2019, p. 16)

Assim exposto, podemos asseverar que é por meio do monitoramento dos resultados das avaliações em larga escala, que são exaradas políticas públicas direcionadas ao alcance das metas lançadas pelos órgãos responsáveis (MEC, INEP) e que se ligam às bases técnica e financeira para delinear a trajetória da educação no país.

A meta de 6,0 estipulada para todo Brasil segundo o INEP (2016), deverá ser alcançada até 2021. Como os resultados do IDEB sempre são lançados no ano seguinte à aplicação das avaliações, no caso em 2022, ano este que acontecerão as comemorações do bicentenário de Independência do Brasil, o INEP já vislumbra um marco para demonstrar o quanto se fez pela qualidade da Educação no Brasil.

À luz das considerações apresentadas, ressaltam-se limites e avanços na trajetória do IDEB desde a sua implantação em 2007. Nas suas pesquisas, Saviani (2009) destaca um avanço importante direcionado ao aspecto técnico do IDEB, a combinação dos dados da evasão e repetência e a possibilidade de aferição, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola. Por outro lado, destaca um limite: com efeito, as avaliações têm se mostrado que o ensino municipal constitui um ponto de

estrangulamento a atestar que foi equivocada a política dos governos anteriores de transferir para os municípios a responsabilidade principal pelo ensino fundamental.

É relevante mencionar que por meio da pesquisa de Andrade (2019), foi observado que o governo federal, desde a criação do IDEB, preocupou-se em realizar ações no sentido de reduzir as taxas de aprovação e abandono escolar, com certo êxito, mas, muito necessita ser realizado ainda.

TEMA 3 – DISPOSITIVOS LEGAIS DA LEI DE DIRETRIZES E BASES N. 9394/96 RELATIVOS À AVALIAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E RESULTADOS

O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber aonde desejamos chegar em termos da formação do educando. Afinal, que resultados desejamos? Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos, a fim de produzir, acompanhar (investigar e intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados. O Projeto Político-Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação. Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação. O que ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor. Se queremos compreender e atuar adequadamente em avaliação da aprendizagem, necessitamos de iniciar o por este ponto de partida. (Luckesi, 2011, p. 27)

Em que ponto desejamos chegar com a avaliação? Este questionamento se torna importante para aprofundarmos nossa compreensão teórico-metodológica do complexo processo que é avaliar a aprendizagem. Neste “caminhar”, não podemos desvincular a avaliação do ensino. A efetiva avaliação da aprendizagem exige dos profissionais da educação um envolvimento constante no que se refere ao ato de *“compreender quem é o educando e como ele se expressa, a fim de, conseqüentemente, definir como atuar com ele para auxiliá-lo em seu processo de autoconstrução”* (Luckesi, 2011, p. 29).

À luz dessa compreensão, entendemos e assumimos que o educando é o núcleo central da prática educativa na escola e, por conseguinte, o foco do ensino necessita estar pautado mais na formação humana, tendo os currículos escolares como direcionadores da prática docente. Ao ofertarmos condições de aprendizagem a cada estudante de acordo com seu ritmo e necessidades subjetivas de aprendizagem, estaremos criando condições para que este estudante se forme como sujeito pensante, criativo, detentor de ideias, de opiniões e decisões sobre sua vida e capaz de realizar uma leitura crítica sobre o mundo que o cerca.

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, em seu art. 24, incisos do I ao VII, traz os dispositivos legais referentes à avaliação da educação básica em relação à organização e ao aproveitamento escolar do educando nos níveis fundamental e médio, a saber:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a **carga horária mínima anual** será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II – a **classificação** em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) **por promoção**, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) **por transferência**, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, **mediante avaliação** feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III – nos estabelecimentos que adotam a **progressão regular por série**, o regimento escolar pode admitir formas de **progressão parcial**, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV – poderão organizar-se **classes, ou turmas, com alunos de séries distintas**, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V – a verificação do **rendimento escolar** observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI – o **controle de frequência** fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII – cabe a cada instituição de ensino **expedir históricos escolares**, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

§ 1o A **carga horária mínima anual** de que trata o inciso I do *caput* deverá ser **ampliada de forma progressiva, no ensino médio**, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2o Os sistemas de ensino disporão sobre a **oferta de educação de jovens e adultos** e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4o. (Brasil, 2020, grifo nosso)

Assim, se o ponto de partida para atuar com a avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica, como afirmou Luckesi (2011), a função central do

ato de avaliar é subsidiar soluções para os impasses diagnosticados, bem como chegar aos resultados esperados de modo justo e satisfatório. Reflexões teórico-metodológicas necessitam ser realizadas constantemente no decorrer da prática avaliativa, haja vista os aspectos pedagógicos que definem o ambiente em que a aprendizagem se dá.

Pascal e Bertram (2019) em sua pesquisa sobre avaliação da aprendizagem, enriquecem o contexto pedagógico incluindo aspectos significativos aos avanços do aproveitamento/sucesso escolar do estudante e da otimização do ensino, tais como: propósitos e objetivos pedagógicos precisos; experiências de aprendizagem/currículo com base na historicidade²; estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas; planejamento, coleta de informações e manutenção de dados fidedignos; profissionais em constante formação continuada; relações e interações comunidade/escola; inclusão, igualdade e diversidade na transversalidade do currículo escolar; construção de parcerias com pais, famílias, comunidade; proporcionar ambiente físico adequado e motivador da aprendizagem; e, por fim, liderança, monitoração e avaliação.

TEMA 4 – AÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) E DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO: AVALIAÇÃO EM GRANDE ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) possui atribuições importantíssimas na conquista e na prática das políticas públicas referentes à educação no Brasil. Todo o Sistema Educacional brasileiro está sob a responsabilidade deste ministério, deste a educação infantil até a Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, incluindo neste contexto a educação profissional e tecnológica. O MEC, no governo federal, é o órgão que elabora e executa a Política Nacional de Educação.

² De acordo com Athayde (2014), com base nos estudos de Orlandi (1994), pode-se dizer que no vocábulo historicidade o sufixo – idade deve ser percebido como intervenção de um indício do que se encontra em análise, gerando um deslocamento com relação à história. Historicidade teria então como foco os efeitos de sentido. Neste caso entende-se que nem as atividades humanas são transparentes (desconstruindo as ilusões de clareza e certeza), nem a história é apenas pano de fundo, um exterior independente. Trabalhar a historicidade implica em observar os processos (não se trata de um conjunto de dados objetivos a serem coletados) e uma materialidade que trazem as marcas da constituição dos sentidos que circulam em um espaço simbólico marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. Portanto, não se pode esgotar o inesgotável.

A oferta da Educação Básica nos três níveis (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) tal como se apresenta no contexto atual, necessita de algumas elucidações. De acordo com a pesquisa de Andrade (2019), torna-se imprescindível elucidar que no Brasil a oferta do Ensino Fundamental tal qual se apresenta na atualidade é o resultado de fatores históricos e sociais que se cruzaram e contribuíram para o que se é apresentado. O conceito técnico de abandono e evasão são diferenciados. Abandono refere-se ao aluno que deixa a escola num ano e retorna no ano seguinte, e por evasão entende-se que o aluno sai da escola e não retorna mais (Andrade, 2019; In: INEP, 2018). Assim, em 1996, a LDB aponta para o ensino obrigatório de nove anos, com início aos 6 anos de idade, o qual se tornou meta da educação nacional por meio da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que teve como finalidade a aprovação do Plano Nacional de Educação.

Além do Plano Nacional de Educação, outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as Avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como estudamos no início da aula, nos itens 4.1 e 4.1.1.

Essas avaliações citadas são definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação de Qualidade da Oferta de Cursos no País (Brasil, 2013). Neste sentido, alguns questionamentos foram levantados e estão registrados no documento: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), destacando que:

Tais programas têm suscitado interrogações também na Câmara de Educação Básica do CNE (*Conselho Nacional de Educação*) entre outras instâncias acadêmicas: teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras? [...] Como consequência desse método de avaliação externa, os estudantes/crianças não estariam sendo punidos com resultados péssimos e reportagens terríveis? E mais, os estudantes das escolas indígenas, entre outros de situações específicas, não estariam sendo afetados negativamente por essas formas de avaliação? (Brasil, MEC, 2013, p. 15, grifo nosso)

Lamentavelmente, para tais indagações ainda não encontramos respostas adequadas, nem tão cedo as encontraremos. Afirmando isso levando em consideração a realidade do aspecto intelectual traduzido adequadamente por

Saviani (2008), como **consciência refletida**. A consciência refletida, nas palavras de Saviani, é clara e composta de muita atenção e a passagem de uma consciência **irrefletida** e/ou **concomitante**, por exemplo, para uma **refletida**, há necessidade de muito trabalho e domínio dos sentimentos (afetivo/emocional) em horas difíceis. Visto que, na passagem de uma consciência para outra, o processo é mais rápido e brusco. Assim, ao adentrarmos, como educadores ou como estudantes no processo avaliativo precisamos estar conscientes da nossa “não consciência”, isto é, “tematizar uma série de ações, tornando-as objetos de reflexão; vê-se, então, o grau mais ou menos voluntário, mais ou menos lúcido das ações” (Saviani, 2008, p. 61).

O que Saviani quer nos mostrar é que a própria consciência refletida/pensada se acha acompanhada da irrefletida, portanto, como seres humanos que somos, nos influenciemos por diversos fatores que nos circundam, fazendo com que possíveis impressões periféricas toquem nossa consciência. Sendo assim, na avaliação educacional, tanto o aspecto empírico, como o aspecto pessoal estão presentes, fazendo “o papel do diabo”, como diz o ditado popular.

Neste contexto da avaliação do ensino e da aprendizagem na área da educação pública, os estados e municípios, por meio de seus gestores, têm funções específicas para pôr em ação os objetivos propostos nos documentos oficiais e legais coordenados pelo MEC. Para Cury (2006), o tratamento das políticas educacionais no Brasil é, muitas vezes, tomado sob a predominância da esfera federal. Com isso, afirma Cury, pode-se deixar de tratar de modo procedente políticas educacionais que estão sob a responsabilidade de Estados, Municípios e do Distrito Federal.

Analisemos a colocação a seguir:

[...]. Mas faz sentido verificar a responsabilidade da União em matéria de educação. Afinal, a educação é nacional porque se assenta em diretrizes e bases nacionais (XXIV do art. 22 da Constituição Federal de 1988) e cuja elaboração é da competência privativa da União. Com base nesse artigo, o Ministério da Educação (MEC) exerce um papel único na organização nacional da educação. Também os artigos 206 e 208 explicitam, respectivamente, os princípios nacionais do ensino e os deveres do Estado para com a educação. E, no caso do art. 214, incumbe ao MEC tomar iniciativas conducentes ao Plano Nacional de Educação (PNE). (Cury, 2006, p. 113)

Considerando a complexidade social do país no que se refere à extrema desigualdade social nas suas múltiplas variáveis neste momento histórico, bem como as diversidades regionais e suas disparidades em termos de ensino e de

escolas em péssimos estados, há que se debruçar sob uma rigorosa vigilância. “Não é por acaso que o art. 3º da Constituição da República põe, em seu inciso III, como um de seus objetivos fundamentais erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (Cury, 2006, p. 114). Trata-se, pois, de ter a “consciência refletida” de que a investigação e a análise de políticas educacionais não podem ser afastadas das incumbências que o Regime Federativo impõe aos Estados, aos municípios e ao Distrito Federal, vislumbradas as responsabilidades e características diferenciais de cada uma dessas instituições em matéria de políticas educacionais públicas.

Nessa nossa análise exploratória, com base nos estudos e pesquisa de Roberto Jamil Cury (2006), vamos aprofundar alguns conceitos sobre **federalismo** e sobre o termo “**federação**” e “**confederação**”. Para este autor, ao tratarmos de federalismo estamos falando de Estado e de um tipo específico de Estado, entre os múltiplos que possa haver. Sem pretensão de esgotar a construção de conceitos e concepções sobre este tema, podemos definir **federação** como contrato, aliança, união, ato de unir-se por aliança. Significa também se fiar, confiar-se, acreditar. Este termo provém do latim: *foederatio* que, por sua vez, resulta do latim *foedus*. *Foedus-eris*.

Nas palavras de Cury (2006), uma federação é a *união de membros federados*, que formam uma só entidade soberana: o Estado. No caso do Brasil, é o que denominamos de União. No regime federal, só há um Estado Soberano, com unidades federadas subnacionais (Estados). Assim, de acordo com a perspectiva do pesquisador, podemos distinguir três tipos gerais de federalismo:

1. O **federalismo centrípeto**, aquele que se inclina ao fortalecimento do poder da União, em que, na relação concentração/difusão do poder, predominam relações de subordinação dentro do Estado Federal. Podemos pegar como exemplo o próprio Brasil entre os anos de 1930 e 1980, embora com uns aspectos diferenciados para períodos específicos, como o de 1946-1964.
2. O **federalismo centrífugo** se remete ao fortalecimento do poder do Estado-membro sobre o da União, em que, na relação concentração/difusão do poder, prevalecem relações de larga autonomia dos Estados membros. Pode-se assimilar como tal a Velha República, especialmente entre 1898-1930.

3. O **federalismo de cooperação** busca um equilíbrio de poderes entre União e os Estados membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns. Esse federalismo político é o registro jurídico de nossa atual Constituição (Cury, 2006, p. 115).

Já, o termo **confederação** indica a união entre várias nações autônomas que se reúnem em torno de um só poder central que as representa ante as demais nações. Um exemplo clássico de confederação é a Suíça (Confederação Helvética) e a Bósnia-Herzegovina. No caso do Brasil, registra-se que somos uma República Federativa desde 1889. O Decreto n. 01 de 15/11/1889 diz: “Fica proclamada provisoriamente e decretada como forma de governo da nação brasileira – a República Federativa”.³

Dado este enfoque, concluímos que, em termos, a legislação educacional para a **avaliação em larga escala** faz parte das **políticas públicas** exaradas para a educação brasileira, e que, as ações do MEC em consonância com os Estados, Municípios e Distrito Federal seguem os parâmetros traçados pelos documentos legais, mas, o mandato legal de quem administra (seja um estabelecimento escolar público, seja um órgão federal, estadual ou municipal) precisa estabelecer com a comunidade local e global, posturas, atitudes e valores centrados na democracia, caso contrário teremos retrocessos bárbaros no campo social, econômico, político e pedagógico da Nação.

TEMA 5 – AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA

Faz-se propício levantar alguns elementos que compõem o conjunto de paradoxos na contemporaneidade, com base nos estudos de Sarmiento (2013), tais como: direitos da criança mundialmente proclamados; a severa restrição nas condições sociais da infância (em especial às crianças dos países mais pobres e dos grupos sociais mais empobrecidos dos países ricos) em relação ao tráfico de crianças, à exploração do trabalho infantil em unidades industriais e em situações de subtrabalho.

³ O advérbio provisoriamente teve sua consumação no plebiscito em 21 de abril de 1993, no Brasil. O povo pôde se manifestar sobre o sistema de governo (presidencialismo ou parlamentarismo), na explicação de Cury (2006), e ainda para decidir se o país deveria continuar sob o regime republicano ou optar pela restauração da monarquia.

Neste contexto paradoxal, podemos incluir ainda, a luta para exterminar a fome, as pandemias como a AIDS nos grupos de adolescentes, a COVID-19 mundial, a exposição por catástrofes decorrentes da degradação ambiental e pela violência urbana; a proclamação em massa da “autonomia” da “cidadania” da criança; o restrito espaço-tempo da criança, causado pela ocupação horária em múltiplas atividades (geralmente sob o controle de um adulto); a restrição da circulação no espaço urbano, pelo condicionamento intelectual imposto pela indústria cultural para crianças (jogos eletrônicos e demais produtos de mercado); a defesa da desinstitucionalização da infância em nome da liberdade de crescer e aprender; a presença constante de organizações, empresas e instituições no cotidiano infantil, para se ocuparem dos seus “tempos livres”, entre tantos outros.

Há, portanto, marcantes razões sociais para o aprofundamento e renovação dos estudos, debates e contribuições sobre a infância nas mais diversas áreas. E como reitera Sarmiento, com vistas a uma crítica à concepção a seguir:

As próprias ciências da educação, enquanto campo interdisciplinar de estudo e formação pedagógica, se constituíram em torno da ideia da adequação do ensino às etapas de desenvolvimento e aos processos genéticos da epistemologia da infância, conforme eles foram identificados e propostos por Jean Piaget (1896-1980) e sua equipe de investigadores da Universidade de Genebra. Ora, a psicologia do desenvolvimento produziu não apenas um conjunto notável de informação empírica, de assunções teóricas e de propostas de prescrição de ação educacional e de puericultura, como também criou uma concepção de criança: um ser humano, em desenvolvimento, percorrendo várias etapas e fases, decorrentes de sua natureza biopsicológica, num processo contínuo de aprendizagem e acomodação de conhecimento, destreza, capacidade relacional e consciência moral. (Sarmiento, 2013, p. 18)

A crítica que Sarmiento (2013) faz a essa concepção de desenvolvimento infantil é que, por um lado, certamente a criança é *um ser* em desenvolvimento, mas não se pode assumir que é, por excelência, *o ser* em desenvolvimento. Nas suas palavras, o processo de transformação e maturação é incondicionalmente humano e, portanto, se expande a todas as etapas da vida do ser humano e não somente à infância. Por outro lado, este autor afirma que prever a criança como um ser em transformação impede que se observe as crianças naquilo que são no presente por meio de seu próprio contexto e sua forma específica de ser.

Pode-se compreender que a crítica à concepção piagetiana da infância traz na sua base as críticas da própria psicologia do desenvolvimento, ao longo de sua trajetória. Mas, o que realmente faz sentido em termos de contribuir com os

avanços para a área da infância e seu desenvolvimento é a ruptura com uma concepção biologista, teológica e universalista do desenvolvimento infantil (Fortunato, 2016).

Parte-se daí a educação escolar se tornar pública como função e dever do Estado, como elemento *sine qua non* para a formação da criança, do adolescente e dos jovens brasileiros, garantida pela legislação educacional brasileira. Dado o enfoque sobre o desenvolvimento infantil, sendo este a base para a criança ter a oportunidade de seguir com segurança (cognitiva, afetiva, psicológica) os níveis de ensino, em relação ao seu aproveitamento acadêmico, afirma-se que avaliação da aprendizagem na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio deva ter a intenção de refletir teórica e metodologicamente sobre a relação entre a prática da documentação pedagógica e a forma de registrá-la. Sabe-se que o tema avaliação é complexo e que, *“enquanto enfoque microestrutural, se encontra muito mais na metodologia de trabalho que na avaliação”* (Vasconcellos, 2000, p. 41).

Saber mais sobre o significado das experiências vividas pela criança no contexto da Educação Básica, bem como para o processo de desenvolvimento da infância, representa a possibilidade de contribuir para a construção de propostas educativas e avaliativas que permitam acolher os estudantes para qualificar o atendimento às suas necessidades cognitivas, afetivas e motoras. Cabe aos profissionais da educação facilitar-lhes o estabelecimento das interações nas suas vivências, de forma dinâmica e produtiva, no sentido de garantir seu desenvolvimento pleno. Portanto, compreender como cada aluno aprende, torna-se uma discussão constante no cotidiano da prática pedagógica. Esta compreensão se revela (ou não) no momento de sistematizar os instrumentos de avaliação numa perspectiva emancipatória.

Entende-se como **avaliação emancipatória** quando ao escrever/registrar sobre a trajetória da criança na aprendizagem, consideramos o processo de avanços no que tange ao desenvolvimento infantil, por meio da oferta de aprendizagem; emancipar ao avaliar é compreender e acreditar que cada criança necessita ser conduzida e vista como competente e autônoma na sua forma de ser, criar e experienciar.

Compreender a avaliação emancipatória é abordá-la em uma perspectiva de inclusão e justiça, a qual requer: estar ciente de que documentar é transgredir as práticas pedagógicas correntes e romper com a tradição didática; acreditar que

as crianças são competentes, que possuem saberes, que pensam e formulam hipóteses, que descobrem, inventam e produzem coisas diferentes umas das outras; dispor-se a aprender a documentar as descobertas das crianças no cotidiano da escola, tanto em suas singularidades quanto na vida coletiva; aprender a observar as crianças, a ver como cada uma delas age, aprende, constrói percursos na resolução de situações-problema que se apresentam no cotidiano da escola e da vida, sozinhas ou com seus pares, na organização de suas brincadeiras, brinquedos, explorações e experimentações (Barbosa; Fernandes, 2012, p. 10).

Assim, as práticas pedagógicas cotidianas terão sucesso se forem inerentes à reflexão, à aproximação dos adultos aos pontos de vistas das crianças e dos adolescentes, à garantia de direitos ao brincar, ao praticar esportes, ao acesso à leitura de mundo, à autoavaliação, às tomadas de decisões, à participação democrática como elementos base para uma infância e adolescência saudáveis, felizes e plenas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria das Graças de Medeiros. **Da compreensão à interpretação do IDEB para aferir a qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental**: Estudo de Caso no município de Araguaína – Tocantins. UFT: Dissertação de Mestrado, 129 f. Palmas, 2019.

ATHAYDE, M. Historicidade. **Revista Laboreal**, Portugal, v. 10, n. 1, p. 98-100, 2014. Disponível em: <www.scielo.mec.pt/scielo>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano X, n. 30, p. 8-11, jan./mar. 2012.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação**. Unicef, PNUD, Inep-MEC (Coord.) – São Paulo: Ação Educativa, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão**. Brasília, 2013.

_____. Instrumentos de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Planalto**, 2007. Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decrto/d6094htm>. Acesso em: 7 abr. 2018.

_____. Todos Pela Educação. **Novo Saeb**: o que muda nas avaliações do MEC? Brasília, 2018a. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/novo-saeb-o-quemuda-nas-avaliacoes-do-mec>. Acesso em: 13 out. 2018.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Médio. Versão final. Brasília: **MEC**, 2018b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

_____. **Movimento pela Base Nacional Comum Curricular**. Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC: Center for Curriculum Redesign, 2018c. Disponível

em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/competenciasgerais-de-bncc/>>.

Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. **Programa Universidade para Todos (PROUNI)**, 2019. Disponível em: <www.prouniportal.mec.gov.br/legislacao/97-legislacao-2007>. Acesso em: 18 nov. 2020.

_____. Relatório Brasil no PISA 2018. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). **INEP**, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6jyisgmamkw1/document/id/6976803>. Acesso em: 28 dez. 2020.

_____. Saeb: histórico. **INEP**, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **IBGE**, 2020. Disponível em: <<https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRUNO, C. R. C.; FORTUNATO, S. A. de O. Avaliação na Alfabetização: Avanços são necessários. **XIII EDUCERE**. Formação de Professores: Contextos, Sentidos e Práticas. Curitiba: PUCPR. De 16 a 19 de set. 2017.

CURY, R. J. **Federalismo Político e Educacional**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

ESTEBAN, M. T. Sujeitos singulares e tramas complexas - desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L. **Método, Métodos e Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2010.

FORTUNATO, S. A. de O. **O Trabalho Infantil e as Políticas Públicas para sua Erradicação no Brasil**: o Pensar sobre a Infância e a Educação. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas). **Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA. 2014.** Disponível em: <www.inep.gov.br/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem:** componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia participativa. In: FORMOSINHO, J. O.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnat, p. 13-46, 2013.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira:** estrutura e sistema. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, M. R. da. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas.** Curitiba: Ibpex, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação:** concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.