



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IRACY MARIA DE AZEVEDO ALVES

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
DO DISCURSO TEÓRICO AO DISCURSO JURÍDICO

Salvador
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

IRACY MARIA DE AZEVEDO ALVES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
DO DISCURSO TEÓRICO AO DISCURSO JURÍDICO**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

ORIENTADOR: PROF. DR. ROBINSON MOREIRA TENÓRIO

Salvador
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação da UFBA

A474 Alves, Iracy Maria de Azevedo.

Avaliação da aprendizagem: do discurso teórico ao discurso jurídico / Iracy Maria de Azevedo Alves. - 2007.
136 f

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório..

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Avaliação da aprendizagem – Legislação. 3. Avaliação educacional. 4. Rendimento escolar. I. Tenório, Robinson Moreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.26098142 – 22. ed.

IRACY MARIA DE AZEVEDO ALVES

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
do discurso teórico ao discurso jurídico**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 20 de dezembro de 2007.

Augusto César Rios Leiro _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Cláudio Alves de Amorim _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade do Estado da Bahia

Guilherme Marback Neto _____

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília/SP, UNESP, Brasil.
Universidade Salvador

Maria Roseli Gomes Brito de Sá _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Robinson Moreira Tenório - Orientador _____

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho aos meus pais, **Uaracy** e **Yedda**, e a meu irmão, **Uarinha**, que já se encontram em outra dimensão.

AGRADECIMENTOS

Impossibilitada de nomear individualmente cada um daqueles que apoiaram e participaram desta minha jornada, compartilhando alegrias e dificuldades, contento-me em mencionar, apenas, os que estiveram mais próximos:

A **Carlos**, meu marido, pela compreensão e respeito, mesmo quando meu envolvimento nos estudos nos roubava horas de precioso convívio;

A minhas filhas e genros, **Carla**, **Carol**, **Paulo** e **Rogério**, pelo estímulo constante;

Às minhas companheiras, **Eloíisia** e **Alaíde**, pelo apoio carinhoso que me possibilitou concentrar a atenção neste esforço;

Às minhas amigas-irmãs, **Gal** e **Quita**, pela confiança que sempre demonstraram no sucesso deste meu empreendimento;

A meu sobrinho **Rodrigo** e a minha colega **Lícia Beltrão**, por me emprestarem um pouco dos seus conhecimentos de Direito e de Lingüística;

Aos **colegas do Departamento de Educação I**, pelo apoio incontestes;

Ao professor doutor **Robinson Moreira Tenório**, pela segura orientação acadêmica;

À **Banca Examinadora**, pela leitura crítica e pelas valiosas sugestões que me foram dadas;

A **Sonia Vieira** e a **Álvaro Cardoso**, pela dedicação na revisão ortográfica e de normalização;

E, reafirmando o meu reconhecimento a todos aqueles que, ainda que por uma vez e mesmo sem se dar conta, me trouxeram inspiração e estímulo, mas não me foi possível relacionar, incluo-os no meu agradecimento Àquele a quem devo a minha existência: **AO MEU DEUS, O MEU MUITO OBRIGADA POR MAIS ESTA VITÓRIA.**

Nascemos, assim, divididos entre propósitos reais e propósitos proclamados. [...] A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Continuamos a ser, com a autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real.

Anísio Teixeira

ALVES, Iracy Maria de Azevedo. **Avaliação da aprendizagem:** do discurso teórico ao discurso jurídico. 2007. 136 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar até que ponto a Lei nº 9.394/96, em suas determinações referentes à Avaliação da Aprendizagem, se ampara nas teorias produzidas entre 1980 e 1996 nesta área, buscando identificar e compreender que tendências e perspectivas ideológicas se encontram subjacentes aos dispositivos que tratam do tema na referida Lei. A modalidade metodológica adotada foi a documental e a teórica. A análise parte de uma concepção de avaliação de autoria de Luckesi (1992) que atribui ao objeto ou aos resultados de um processo qualidades que permitem subsidiar tomadas de decisões para ações posteriores, e se inicia através da apresentação de uma síntese das teorias da Avaliação da Aprendizagem, em especial dos estudos realizados entre 1980 e 1996, abordando, ainda, os avanços conquistados pela Educação na legislação brasileira, a forma como esta vem sendo tratada nas diversas Constituições e na legislação específica, e a trajetória percorrida pela Lei nº 9.394/96, desde a elaboração de seu projeto até a sua promulgação, em 20 de dezembro de 1996, focalizando o contexto político e os aspectos jurídicos, buscando evidenciar as possibilidades, as omissões e as incongruências dos dispositivos atinentes à Avaliação da Aprendizagem na produção de avanços na realidade da educação nacional, para, finalmente, identificar e refletir sobre esses dispositivos, analisando-os à luz dos estudos recentes sobre o tema, para avaliar o grau de impregnação do discurso teórico no discurso jurídico. Conclui o estudo que, assim como a Educação, de forma geral, vem alcançando sucessivas conquistas na Legislação, a Avaliação da Aprendizagem também vem avançando, tendo a sua concepção inicial - de mero instrumento de reprovação e disciplinamento - evoluído para a visão de recurso para orientar a progressão ou a recuperação dos educandos, ainda que tais conquistas ainda não tenham se corporificado, de forma satisfatória, no dia-a-dia das escolas brasileiras.

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação da aprendizagem – Legislação. Avaliação educacional. Rendimento escolar.

ALVES, Iracy Maria de Azevedo. **Learning assessment:** from the theoretical to the juridical discourse. 2007. 136 pp. Doctoral thesis – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

ABSTRACT

This thesis is aimed at analyzing to which extent Federal Law 9,394/96 draws on the theories produced between 1980 and 1996 in the field, as far as Learning Assessment is concerned, and seeks to identify and understand the ideological perspectives and trends underlying the provisos related to the theme in that legal document. By using a documental and theoretical methodological approach, the analysis is based on Luckesi's (1992) concept of assessment, which ascribes either to the object or to the results of a process qualities that allow for making decisions towards further actions. A synthesis of the Learning Assessment Theories, especially those produced from 1980 to 1996, is presented, followed by the advances made by Education in Brazilian legislation, the way it has been dealt with in the Constitutions and specific legislation so far as well as the political and legal background in which the bill of the Federal Law 9,394/96 was proposed and finally passed on December 20th, 1996, in an attempt to identify the possibilities, omissions and incongruities of the provisos related to Learning Assessment vis-à-vis the advances made in the reality of national education. Those provisos are then identified and reflected upon in the light of current studies on the theme in order to evaluate to which extent the theoretical discourse has impregnated the legal one. This study concludes that just as Education as a whole has been making successive advances in the Brazilian Legislation, so has Learning Assessment insofar as its initial concept as a mere tool for failing and disciplining students has evolved towards a resource to guide their progress or recovery, even though such advances have not yet been satisfactorily part of the everyday life in Brazilian schools.

Key Words: Learning assessment. Learning assessment – Legislation. Educational assessment. School performance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características básicas dos paradigmas.....	37
Quadro 2	Características básicas das gerações.....	42
Quadro 3	A Avaliação da Aprendizagem nos projetos da atual LDB.....	65
Quadro 4	Taxas de escolarização líquida nos ensinos fundamental e médio...	70
Quadro 5	Taxas de aprovação, reprovação e abandono do ensino fundamental, segundo a região geográfica – 2004 e 2005.....	71
Quadro 6	Taxas de aprovação, reprovação e abandono do ensino médio segundo a região geográfica – 2004 e 2005.....	71
Quadro 7	Número de matrículas e de concluintes em cursos de graduação presenciais.....	71
Quadro 8	Conquistas da Avaliação da Aprendizagem na legislação brasileira..	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ASO	Avaliação sem Referência a Objetivos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Centro para Estudo da Avaliação
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional da Avaliação da Educação Superior
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INOCOOP	Instituto Nacional de Orientação as Cooperativas Habitacionais
INP	Instituto Nacional de Pedagogia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MO	<i>Modus Operandi</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDIAE	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SENAI	Serviço nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	JUSTIFICATIVA.....	19
1.2	OBJETIVOS.....	21
1.3	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	22
2	O CAMPO TEÓRICO RELATIVO À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL: 1980 a 1996	26
2.1	PARADIGMAS DE PARLETT E HAMILTON (1982).....	27
2.1.1	Modelo “Clássico” ou “Agro-botânico”: perspectiva tradicional	27
2.1.2	Paradigma “Sócio-antropológico”: perspectiva qualitativa/ subjetivista	31
2.1.3	Paradigma “Sócio-antropológico”: perspectiva crítica/ emancipatória	34
2.2	GERAÇÕES DE GUBA E LINCOLN (1989).....	37
2.2.1	Geração da mensuração (ou da medida)	38
2.2.2	Geração da descrição (ou dos objetivos)	38
2.2.3	Geração do julgamento (ou do valor)	39
2.2.4	Geração da negociação (ou da comunicação)	40
2.3	CONGRUÊNCIAS DAS DIVERSAS CONCEPÇÕES.....	42
3	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	47
3.1	AVANÇOS DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	48
3.2	DAS LEIS ORGÂNICAS DE ENSINO À LEI Nº 9.394/96.....	51
3.3	CONQUISTAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	53
3.4	A GESTAÇÃO DA LEI Nº 9.394 DE 20.12.96.....	56
3.5	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS PROJETOS DA ATUAL LDB.....	62

4	A LDB: O TEXTO E O CONTEXTO.....	66
4.1	ALINHAMENTO DA LDB À ORIENTAÇÃO POLÍTICA NACIONAL.....	66
4.2	OBJETIVOS PROCLAMADOS X OBJETIVOS REAIS.....	70
4.3	A PRODUÇÃO DO DIREITO.....	73
4.4	INDETERMINAÇÕES E INCONGRUÊNCIAS NO DISCURSO DA LDB Nº 9.394/96.....	75
4.5	INCONSISTÊNCIAS REFERENTES À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	79
5	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LEI Nº 9.394/96: A IMPREGNAÇÃO DO DISCURSO TEÓRICO NO DISCURSO JURÍDICO.....	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICES.....	114
	APÊNDICE A - E-mail para estudiosos da área de Avaliação da Aprendizagem.....	115
	APÊNDICE B - Comparativo dos projetos da atual LDB em relação à Avaliação da Aprendizagem.....	116
	APÊNDICE C - Comparativo das LDB em relação à Avaliação da Aprendizagem.....	126

1 INTRODUÇÃO

O professor **diz que** e, logo, **sabe que**, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu.

Eni Orlandi, 2001

A Avaliação da Aprendizagem é um objeto que ainda requer atenção e cautela no contexto educacional brasileiro, muito embora já exista um conjunto de trabalhos que priorizam o conhecimento da sua história e a descrição da sua prática educativa.

Na presente investigação, procuro estudar a avaliação a partir de um enfoque diferente do adotado na maioria dos trabalhos existentes nessa área. Considero ser de particular interesse, para o aprofundamento da reflexão sobre a Avaliação da Aprendizagem, analisar de que forma a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), está impregnada de elementos das teorias de avaliação produzidas entre 1980 e 1996, e identificar tendências e perspectivas ideológicas que determinaram a conformação da Lei, em especial dos dispositivos referentes a essa Avaliação.

A minha experiência em trabalhos anteriores sobre este tema, principalmente, durante a realização do Mestrado, em 1997, quando busquei identificar tendências e perspectivas do(s) sistema(s) de avaliação adotado(s) em duas escolas públicas de Salvador, deu origem ao problema da Tese que ora se apresenta.

Para a sua construção recorri a estudiosos de outras áreas de conhecimentos, utilizando o mesmo procedimento quando da elaboração da Dissertação, no Mestrado. Nesse curso, utilizei-me de estudos da área da Sociologia e da Filosofia, buscando melhor compreender o sistema de avaliação que estava sendo identificado no decorrer do desenvolvimento da pesquisa; e no curso de Doutorado, estudos da área do Direito, tendo algumas vezes recorrido ao campo de saber da Análise do Discurso.

Na referida Dissertação, foram utilizados como suportes teóricos os paradigmas “Clássico” ou “Agro-botânico” e o “Sócio-antropológico”, propostos por Parlett e Hamilton (1982), por contemplarem toda a trajetória da prática da Avaliação da Aprendizagem no contexto educacional brasileiro. Adotei como modalidade teórico-metodológica o Estudo de Caso, amparado em uma pesquisa documental e bibliográfica, através da análise comparativa entre duas escolas – uma da rede estadual e uma da rede municipal – nos anos de 1995 e 1996, que buscou caracterizar o(s) sistema(s) de Avaliação da Aprendizagem adotado(s), de forma a permitir aprofundar o conhecimento e a reflexão sobre as incongruências entre o proposto – o discurso – e o exercitado – a prática –, como também analisar as razões que geravam estas incongruências, imprimindo a este tema um caráter contraditório, polêmico e lacunar.

Essa abordagem foi considerada, naquele momento, a mais adequada porque, segundo a literatura, é a que melhor permite o esclarecimento de situações ainda pouco conhecidas, distinguindo-as daquelas que não são claramente explicitadas e, principalmente, por permitir o desvelamento da vida cotidiana. (STAKE, 1985a; LUDKE; ANDRÉ, 1986)

O estudo mencionado, baseado na exploração do cotidiano escolar das instituições selecionadas, identificou – através do olhar de professores, coordenadores pedagógicos e diretores, e também de análise documental – os aspectos técnicos (resultados e instrumentos) e teóricos (concepções e valores) da Avaliação da Aprendizagem. Constatou a inexistência de diferenças conceituais ou operacionais nos sistemas de avaliação das duas escolas investigadas, além de evidenciar que, na prática, os processos de avaliação da aprendizagem nelas desenvolvidos enquadram-se no paradigma “Clássico” ou “Agro-botânico”, descrito por Parlett e Hamilton (1982), que tem como foco central a figura do aluno, cujo rendimento escolar é medido e/ou julgado, ainda que o discurso – nas duas escolas – incorpore elementos do paradigma “Sócio-antropológico”, preconizando a adoção de uma perspectiva qualitativa/subjetivista e crítica/emancipatória da avaliação.

É importante ressaltar que os sistemas de Avaliação da Aprendizagem analisados mostraram-se insuficientes para contribuir, de forma efetiva, para o alcance de um dos principais objetivos da educação, que é a democratização de

oportunidades, servindo, antes, para processar e legitimar a desigualdade social ao basear-se, unicamente, no rendimento do aluno em determinada disciplina ou área de ensino, para classificá-lo como “aprovado”, “reprovado”, “evadido” ou “repetente”.

Entretanto, não se pode perder de vista que a Avaliação da Aprendizagem é apenas parte da educação, cujos problemas – inclusive os referentes à inadequação do sistema de avaliação adotado – refletem, não somente aspectos estritamente educacionais, como também a estrutura social onde o processo educacional se desenvolve e o comprometimento da escola com forças ideológicas exteriores a elas.

É interessante observar que em nenhuma das duas escolas pesquisadas em 1995 e 1996 havia uma proposta pedagógica definida por um documento formal, demonstrando a pouca importância dada ao Planejamento Pedagógico Escolar, enquanto elemento orientador do processo ensino-aprendizagem. Certamente, tal fato pode e deve ter-se refletido na prática educativa, incluindo aí a prática avaliativa, já que a indefinição de objetivos, metas e estratégias resulta na indefinição do papel dos sujeitos, que fazem e vivem a escola e, principalmente, na indefinição da forma de acompanhar o processo educativo como um todo, permitindo que a Avaliação da Aprendizagem se restrinja a procedimentos de testagem dos alunos, desconsiderando a função da escola como um espaço voltado para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Segundo Cipriano Luckesi, o processo avaliativo tem-se configurado em uma prática meramente examinativa e, conseqüentemente, classificatória, baseada em exames escolares sistematizados pelos jesuítas, que instituíram o exame final entre o fim do século XVI e início do século XVII. Por visar apenas à classificação, o exame não oferece chance alguma ao sujeito examinado. “Ele é taxativo e encerra o seu expediente na classificação, selecionando alguns e excluindo outros que, normalmente, são muitos”. (LUCKESI, 2002, p. 23)

Em sintonia com vários outros educadores, Luckesi vem questionando essa prática e propondo a adoção de um novo método: a avaliação. Uma avaliação construtiva, diagnóstica e inclusiva, em contraposição aos exames que se revelam estáticos e seletivos e, portanto, antidemocráticos:

Avaliar tem a ver com um modo de olhar o aluno como um ser em desenvolvimento. Se esse olhar contiver todos os instrumentos de coleta de desempenho dos alunos, será eficaz, desde que eles sejam somente isso: um instrumento que permita melhor conhecer o desempenho do educando. (LUCKESI, 2002, p. 23)

A partir das entrevistas realizadas para a Dissertação, pude verificar que, à falta de instrumentos formais balizadores do trabalho escolar, se alia a visão equivocada do processo avaliativo. Tal equívoco fica patente quando 57,9% dos educadores pesquisados – professores, coordenadores pedagógicos e diretores – informam que consideram a Avaliação da Aprendizagem como um processo relacionado ao desempenho do aluno e que 50% respondem que tal concepção se concretiza, na prática, através do registro dos resultados apresentados por este processo.

Observei, ainda, em uma das escolas, que, para a avaliação e o registro diário do desempenho dos alunos, são utilizados critérios diversificados, que se referem não só ao desempenho propriamente dito, como, também, a características pessoais, o que, evidentemente, envolve uma carga acentuada de subjetividade.

Já a análise das estatísticas nas duas escolas, especialmente na da rede municipal, revelou índices significativos de reprovação, que, quando somados aos índices de evasão, configuram uma situação dramática, haja vista que, nos dois anos pesquisados, a soma dos reprovados e dos evadidos alcança taxas superiores a 50% na escola municipal e superiores a 30% na escola estadual.

O cenário observado nas duas unidades de ensino foi, sem dúvida, de uma prática avaliativa incapaz de orientar o professor na construção ou reconstrução de seus objetivos, na definição dos conteúdos e na seleção de procedimentos adequados às necessidades dos alunos. A avaliação configurava-se, portanto, conforme observa Saul (1991), em uma prática inútil para o aperfeiçoamento do processo de ensino.

Luckesi observa que, embora esses exames, equivocadamente denominados de avaliação, estejam disseminados no mundo inteiro, os instrumentos classificatórios e de julgamento não são capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. “A sala de aula é um lugar de construção, crescimento e não de certificação: por isso é o lugar de avaliação.” (LUCKESI, 2002, p.23)

Tais conclusões são corroboradas pela análise dos documentos referentes ao rendimento escolar dos alunos das duas escolas, que sugere que a avaliação cumpria apenas a função de atender às exigências dos órgãos centrais, produzindo números e estatísticas e negligenciando o entendimento dos processos e dos fenômenos que os geraram. Este fato confirma o que observa Libâneo (1991, p.93): “Os professores não têm conseguido usar procedimentos de avaliação para atender à ‘função educativa’ da avaliação e, portanto, acabam enfatizando a ‘função controle’.”

O quadro que se apresenta aponta para a urgência de se continuar repensando a prática avaliativa em vigor. Entretanto, estabelecer uma prática de Avaliação da Aprendizagem adequada a uma escola de qualidade¹ e decisiva no processo de democratização da educação brasileira não é uma tarefa simples nem de curto prazo. Não se trata de escolhas técnicas, pois, como afirma Gimeno (1988 apud LUDKE; MEDIANO, 1992), a avaliação é um processo complexo, no qual entram em jogo mecanismos mediadores com fortes implicações ideológicas, dificilmente explicitáveis. A avaliação baseada num único referencial – rendimento do aluno – desempenha o papel de processar e legitimar a desigualdade social contrapondo-se ao que se diz estar sendo buscado pela educação: democratização de oportunidades.

Postas estas questões, torna-se imperativo buscar uma Avaliação da Aprendizagem onde o aluno – sujeito de seu desenvolvimento – interaja com o professor, imprimindo a dimensão de construção coletiva ao processo. Faz-se necessário, ainda, focar a avaliação no propósito de captar e reduzir a distância entre o que o aluno faz na escola e o que ele necessita ou necessitará fazer na sociedade.

É imprescindível resgatar o sentido de diagnóstico, apontado por Gandim (1995), e tantos outros estudiosos, como a função original e perdida da Avaliação da Aprendizagem. Isso possibilitaria uma prática avaliativa capaz de dar novo rumo ao processo ensino-aprendizagem e de se configurar em um processo de análise, construção e reconstrução da prática educativa, vivenciada por todos os agentes educacionais.

¹ A qualidade na educação implica na abordagem – por toda a comunidade escolar - de todos os seus aspectos, visando assegurar e ampliar a competência da escola para, além de ensinar o conteúdo, formar cidadãos autônomos, capazes de se auto-organizar e intervir na sociedade, com vistas a torná-la mais justa. Para avaliar essa qualidade são utilizados indicadores referentes a sete dimensões do cotidiano escolar: 1) ambiente educativo; 2) prática pedagógica e avaliação; 3) ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; 4) gestão escolar democrática; 5) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; 6) espaço físico escolar; 7) acesso, permanência e sucesso na escola. (Ação educativa/Unicef/Inep/Pnud/MEC).

A avaliação nas escolas surgiu certamente com o sentido de diagnóstico. Mas, principalmente por injunções sociais e por dificuldades práticas, tornou-se classificatória e passou a ser o elemento central do processo de reprodução de que é acusada a escola. (GANDIM, 1995 apud ALVES, 1997, p.73)

Por esta razão, compreendo ser necessário ampliar o ângulo de visão, nesta área do conhecimento, buscando contribuir na identificação das dificuldades e incongruências do processo avaliativo. A premissa a ser considerada é a de que, assim como a educação e as instituições escolares, a Avaliação da Aprendizagem não se separa da teia de relações sociais e de conflitos de interesse que caracterizam a nossa sociedade.

Considerando que as origens da formação política brasileira apontam para um Estado acima dos interesses dos grupos sociais que o formam, e, muitas vezes, portador de interesses antagônicos aos da maioria desses grupos e tomando como pressuposto que toda determinação legal indica a suposição de um exercício de poder pautado em um acordo/contrato (ALMEIDA, 2005), foi que decidi investigar o objeto de estudo em pauta dentro da dimensão jurídica.

Para tanto, foi imperativo transpor a dimensão técnica, aprofundar a análise da dimensão sócio-filosófica desvendar as tendências e perspectivas ideológicas subjacentes às determinações da Lei, em relação a este assunto, na tentativa de colaborar na construção e reconstrução do conhecimento nessa área e balizar a atuação do professor, no sentido de contribuir para o cumprimento do verdadeiro papel da Avaliação da Aprendizagem.

Dessa forma, o tema de estudo deste trabalho consubstancia-se na Avaliação da Aprendizagem – um assunto que continua despertando o interesse de muitos dos profissionais vinculados à área de Educação. Por esse motivo, focalizar seus elementos mais significativos é um grande desafio.

A preocupação e o interesse por esse aspecto da Educação advêm de uma consciência crítica sobre a forma como vem sendo percebida e desenvolvida esta prática pedagógica. Acredito que, quanto maior for o entendimento desse campo de conhecimento, tanto maiores e melhores serão as contribuições para compreender, estudar e transformar a realidade educacional, ainda tão caótica no cenário brasileiro.

Neste estudo, a Avaliação da Aprendizagem é entendida como uma “forma de atribuir qualidade a um objeto ou aos resultados de um processo retirando daí decisões conseqüentes para a ação posterior, no caso da aprendizagem escolar, para a construção da própria aprendizagem” (LUCKESI, 1992, p.483), sendo o seu objetivo “dar um rumo aos resultados do processo ensino-aprendizagem [...] verificar a qualidade da aprendizagem do estudante subsidiando o seu processo de construção”. (LUCKESI, 1992, p.5)

Com essa perspectiva, a proposta deste trabalho foi possibilitar novos avanços da prática avaliativa. Defendo, como Ludke e Mediano (1992), a necessidade de um maior número de pesquisas sobre essa temática, por considerar a avaliação um dos pontos cruciais de estrangulamento do sistema educacional brasileiro.

Assim, as perguntas centrais que pretendi responder foram as seguintes:

- a) De que forma a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) está impregnada de elementos das teorias de avaliação produzidas entre 1980 e 1996?
- b) Quais as tendências e perspectivas ideológicas subjacentes às determinações da Lei nº 9.394/96, em relação aos dispositivos referentes à Avaliação da Aprendizagem?

1.1 JUSTIFICATIVA

Toda produção tem sua história. Esta começa quando, ao longo da minha carreira de educadora – inicialmente como professora nas séries Iniciais do Ensino Fundamental, depois, atuando no curso de Magistério e, finalmente, como docente em uma Instituição de Ensino Superior – a Avaliação da Aprendizagem tanto vem me encantando quanto me preocupando, à medida que a pratico e que busco aprofundar minha compreensão sobre ela.

Voltando meu olhar para o caminho já percorrido, percebo que iniciei minha prática educativa baseada na premissa de que o professor seria o detentor do saber

e o aluno seria, apenas, o receptor desse saber, que já viria pronto e acabado, cabendo-lhe, portanto, submeter-se às aferições e julgamentos do professor.

O rompimento com essa forma de atuar foi-se dando natural e gradualmente, sem que eu percebesse as mudanças que, continuamente, iam ocorrendo no meu pensar e agir de educadora.

A experiência de muitos anos como docente, a participação, por dois anos, no Programa de Monitoria da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia e nas pesquisas coordenadas pelos professores desta mesma instituição, à época em que eu cursava Pedagogia, e o estágio realizado em uma instituição não dedicada ao ensino – o Instituto Nacional de Orientação às Cooperativas Habitacionais (INOCOOP/BA) – complementaram e aguçaram a minha formação como educadora, ampliando a minha perspectiva a respeito do campo de atuação do pedagogo – que não se restringe aos muros da escola – e estimulando a minha reflexão sobre os diversos aspectos e componentes do processo educacional.

Além disto, a atuação no Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação da Universidade Federal da Bahia, responsável pela realização do Concurso Vestibular desta Instituição de Ensino Superior, onde chefei a Seção de Avaliação, entre 1985 a 1990, o exercício de atividades de ensino, pesquisa e extensão na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), os conhecimentos adquiridos durante o curso de Especialização em Psicopedagogia Escolar e Clínica, em 1995, e durante o Mestrado em Educação, iniciado, também, em 1995, e realizado nesta Universidade, quando elegi como tema para a minha Dissertação, a Avaliação da Aprendizagem, foram, aos poucos, confirmando a dimensão da importância da prática avaliativa dentro do processo educacional, que eu já antevia desde a minha primeira turma de “alunos”, e antes, quando, ainda estudante, questionava e mostrava-me inquieta diante da pouca ou quase nenhuma liberdade para participar das decisões no ambiente escolar.

Meu trabalho no Mestrado, como já explicitado anteriormente, buscou aprofundar a compreensão sobre a prática da Avaliação no contexto educacional brasileiro, a partir da observação de duas escolas públicas de Salvador. Esse estudo evidenciou o caráter contraditório, polêmico e lacunar dos sistemas adotados nas instituições observadas, impondo a necessidade de transpor a dimensão técnica e

me debruçar sobre a dimensão sócio-filosófica, para melhor entender e conseguir desvendar o significado da Avaliação da Aprendizagem na educação brasileira, além, é claro, de contribuir para o avanço do conhecimento na área.

Não é necessário lembrar que a Avaliação da Aprendizagem não é uma tarefa simples; também não é descomprometida com forças externas à escola. Presente em nosso cotidiano, a avaliação, quando inserida no processo de ensino-aprendizagem, tem sua missão desvirtuada, gerando conflitos. Sua utilização — porque distorcida — presta-se, na maioria das vezes, a classificar e separar, sob os rótulos de “aptos” e “não aptos”, os sujeitos envolvidos no processo, favorecendo a discriminação e a seletividade social, em vez de possibilitar a construção e reconstrução do processo educativo com a participação de todos os atores nele envolvidos.

É, pois, com essa consciência que almejei ampliar a compreensão do processo de avaliação, buscando responder a algumas questões que ainda se encontravam sem resposta e contribuir para resgatar a verdadeira avaliação, aquela em que o aluno, consciente e crítico, tem vez e voz, interagindo com o professor na construção de seu próprio desenvolvimento.

Além disso, o aprofundamento dos estudos no campo da avaliação — evoluindo de formulações mais formalistas, com foco em aspectos técnicos, para concepções mais críticas, que questionam a posição dos sujeitos da aprendizagem — poderá contribuir para uma compreensão mais ampla das articulações entre essa prática pedagógica e os aspectos legais do currículo.

1.2 OBJETIVOS

Constituem-se objetivos deste trabalho:

- a) Analisar até que ponto a Lei nº 9.394/96, em suas determinações referentes à Avaliação da Aprendizagem, se ampara nas teorias produzidas entre 1980 e 1996, nesta área;

- b) Identificar tendências e perspectivas ideológicas que determinam a conformação da Lei nº 9.394/96, em relação aos dispositivos referentes à Avaliação da Aprendizagem.

1.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A escolha da modalidade metodológica recaiu sobre a abordagem documental e teórica: documental porque o objeto exige tal abordagem; empírica e teórica, porque toda tese deve se sustentar em circunstâncias teóricas sólidas (mais que uma revisão da literatura, construir uma fundamentação teórica é essencial). Segundo Gil (1991, p.39): “qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa”. Ademais, por se tratar de uma pesquisa explicativa, favorece-se a continuação de uma outra, aspecto singular neste trabalho, “posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”. (GIL, 1991, p. 44-45)

A pesquisa documental, segundo Ludke e André (1986), permite apreender o objeto de estudo em profundidade, através da exploração de documentos oficiais e da literatura já elaborados sobre o tema. Para essas autoras, a pesquisa documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, pela possibilidade de desvelar aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38)

De acordo com Chizzotti (2005), a pesquisa documental possibilita a reunião de conhecimentos produzidos e a opção por instrumentos relevantes à análise de um problema importante e atual, sem necessariamente percorrer caminhos já trilhados e questões já resolvidas.

No desenvolvimento deste trabalho, várias etapas foram desencadeadas: busca de fontes documentais e/ou bibliográficas; revisão bibliográfica; levantamento do estado da arte relativo ao objeto de estudo; observação documental; análise do conteúdo; coleta de dados; análise dos dados coletados e a sua interpretação.

Conforme Santaella (2001, p. 187): “[...] a palavra observação não se restringe necessariamente à observação empírica daquilo que estreitamente costumamos chamar de realidade, mas se estende para a observação documental [...]”.

Durante todo o processo de investigação, procedi à análise de literatura pertinente ao tema, dando ênfase aos autores que lideram o pensamento na área da Avaliação da Aprendizagem, bem como aos teóricos que analisam a legislação educacional brasileira. Tomei como referência documentos diversos, tais como leis, decretos, portarias e pareceres, além de livros, artigos, dissertações, teses, inclusive de fontes eletrônicas que oferecessem informações a respeito do processo de construção da Lei nº 9.394/96 e dos construtos teóricos da Avaliação da Aprendizagem.

Adotei a técnica de análise de conteúdo na etapa concernente à análise das informações. De acordo com Chizzotti (2005), essa técnica é utilizada para analisar textos escritos ou alguma comunicação consubstanciada em texto ou documento.

À medida que maturava o processo a ser utilizado, as questões iam se tornando mais claras, ainda que mais complexas. Por conseguinte, como em todo o trabalho de pesquisa, este, em muitos momentos, seguiu cursos diferentes dos esperados, passando por sucessivas reformulações e revisões bibliográficas para melhor delimitar o objeto de estudo. Uma dessas correções de rumo foi provocada pela intenção – frustrada – de introduzir uma nova modalidade de pesquisa: a dialogada.

No início dos trabalhos, em meados de 2005, busquei associar à pesquisa documental e teórica a pesquisa dialogada, enviando um e-mail (APÊNDICE A), a alguns estudiosos da área em questão. O objetivo foi o de envolvê-los numa condição de co-autores da produção acadêmica em pauta, solicitando-lhes uma descrição de como estariam caracterizando a prática da Avaliação da Aprendizagem no atual contexto educacional brasileiro e o que consideravam que a Lei nº 9.394/96 vem expressando, em relação a esta prática, de contraditório, de polêmico e de lacunar.

O intuito era reduzir a possibilidade de reproduzir ou ampliar a apresentação de dados coletados e/ou processados de forma equivocada, possibilidade entendida

como uma das desvantagens de uma pesquisa como essa. Objetivava, assim, maior aproximação da realidade, para identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos na área a partir dos olhares destes estudiosos, de forma a enriquecer o trabalho com novas leituras, novas fontes, novas subjetividades.

Nesse momento, acreditava que o trabalho desenvolvido, praticamente dez anos depois de implantada a atual LDB da Educação Nacional, favoreceria a um nexos espaço/histórico entre as conclusões do Estudo de Caso que realizei no Mestrado de Educação, na UFBA, um ano após a implantação desta Lei, com as respostas que busquei junto aos estudiosos da área.

Propor analisar uma dada realidade sem interagir com aqueles que já o tinham feito, representava, para mim, o risco de ver minhas afirmações refutadas ou mal compreendidas, já que tais afirmações seriam retiradas de uma percepção própria da avaliação, pautada no referencial teórico e nas subjetividades da minha forma de ver o mundo e acreditar nele e nos elementos que o compõem.

Dos 13 estudiosos selecionados, dois não foram localizados e somente quatro se pronunciaram. Destes, só um respondeu às questões levantadas, encaminhando, de maneira gentil, um texto de sua autoria para ajudar a complementar as suas respostas enviadas via *e-mail*. Dois sugeriram que fossem visitados os seus *sítes* e um nem isso. Ao contrário, deixou bem claro: “não tenho tempo para desenvolver estudos por mestrandos ou doutorandos”.

Na impossibilidade de realizar o trabalho a partir de uma modalidade de pesquisa inovadora, optei por desenvolvê-lo com base exclusivamente nas fontes documentais e teóricas que tratam da Avaliação da Aprendizagem e da legislação educacional brasileira.

Pretendendo uma organização clara e objetiva do tema, estruturei o presente trabalho em seis seções. Iniciei com esta Introdução. Na segunda, apresento o campo teórico relativo à Avaliação da Aprendizagem no Brasil, em especial, no período entre 1980 e 1996. Na seção seguinte, explico a Avaliação da Aprendizagem na legislação educacional brasileira e os embates entre forças ideológicas durante seu processo gestacional.

Os aspectos políticos e jurídicos, além das incongruências ou omissões no

texto da Lei constituem o tema da quarta seção, espaço em que busco refletir sobre as possibilidades e perplexidades da legislação e, em especial, dos dispositivos referentes à Avaliação da Aprendizagem na produção de avanços na realidade da educação nacional. Estas terminologias e a forma de empregá-las são da autoria de Brzezinski (2007), e utilizadas no texto publicado no livro *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*.

Na quinta seção, identifico os dispositivos da LDB/96 que tratam das determinações da Avaliação da Aprendizagem, analisando estes dispositivos à luz dos estudos recentes sobre o tema.

Finalmente, na última, são apresentados os resultados desta pesquisa e as considerações finais, evidenciando os principais pontos discutidos ao longo do texto.

2 O CAMPO TEÓRICO RELATIVO À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL: 1980 A 1996

A avaliação nas escolas surgiu, certamente, com o sentido diagnóstico. Mas, principalmente por injunções sociais e por dificuldades práticas, tornou-se classificatória e passou a ser o elemento central do processo de que é acusada a escola.

Danilo Gandim, 1995

Para o alcance do objetivo proposto na presente pesquisa, necessário se fez destacar os avanços realizados pelos estudiosos da área da Avaliação da Aprendizagem, em especial, aqueles avanços alcançados na década de 1980 e na primeira metade da década de 1990, pouco antes da edição da Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Tais avanços foram identificados na literatura específica da referida área, e o seu destaque objetiva significá-los para conhecer e compreender as teorias construídas, os conceitos e as finalidades apontadas pelos teóricos identificados, autores dos estudos em questão.

O trabalho de significação foi pautado na análise dos pressupostos, defendidos pelos estudiosos desta área de conhecimento, no período acima citado, considerando os aportes teóricos representados pelos Paradigmas de autoria de Parlett e Hamilton (1982) e pelas Gerações, identificadas por Guba e Lincoln (1989), os quais serão referenciados, respeitando-se, fidedignamente, a forma e as denominações utilizadas por estes autores no trabalho com o objeto em questão.

O motivo desta escolha deve-se ao fato de que tanto os Paradigmas como as denominadas Gerações retratam o período estabelecido para a realização desta análise: os Paradigmas de Parlett e Hamilton foram apresentados em 1982 e as Gerações de Guba e Lincoln, em 1989.

Outra razão para a apropriação destes referenciais teóricos reside no fato de

estes modelos paradigmáticos considerarem todo o processo histórico-social dos diferentes sistemas de avaliação, desde a sua inserção na área da aprendizagem no contexto educacional brasileiro.

São dois os Paradigmas apresentados, em 1982, por Parlett e Hamilton que destacam os avanços da avaliação e da pesquisa educacional: o “Clássico” ou “Agro-botânico”, que traduz a perspectiva tradicional, e o “Sócio-antropológico”, que traduz as perspectivas qualitativa/subjetivista e a crítica/emancipatória, enquanto são quatro as Gerações apontadas, em 1989, por Guba e Lincoln: a da Mensuração (ou da Medida), a da Descrição (ou a de Alcance dos Objetivos), a do Julgamento (ou do Valor) e a da Negociação (ou da Comunicação).

2.1 PARADIGMAS DE PARLETT E HAMILTON (1982)

Parlett e Hamilton (1982) destacam os paradigmas e as perspectivas a seguir especificados:

2.1.1 Modelo “Clássico” ou “Agro-botânico”: perspectiva tradicional

O modelo “Clássico” ou “Agro-botânico”, como explicitado anteriormente, retrata a perspectiva tradicional, assim concebida por seus autores, pelo fato da avaliação educacional ser freqüentemente confundida com a pesquisa educacional, dadas as semelhanças entre as atividades dos avaliadores e as atividades dos pesquisadores educacionais, pois ambos se engajam em uma investigação disciplinada, utilizam instrumentos de medidas, realizam análises sistemáticas de dados – via de regra, com as mesmas técnicas analíticas –, elaboram relatórios formais, onde descrevem seus estudos e descobertas e, finalmente, balizam seus empreendimentos em um conjunto técnico de instrumentos.

Não obstante tantas semelhanças são inúmeras e substanciais as diferenças entre as atividades de avaliação e as de pesquisa. Os pesquisadores buscam chegar a conclusões, enquanto os avaliadores são impulsionados pelo desejo de tomar decisões, de modo que entender melhor os fenômenos é, tão-somente, requisito para a orientação das futuras ações. Além disso, os pesquisadores intenciam generalizar os resultados de suas pesquisas para outras situações, ao passo que os avaliadores focalizam sua atuação em um fenômeno educacional particular, sem intenção de generalizar seus resultados. Porém, a diferença mais significativa diz respeito ao fato de que os pesquisadores perseguem a verdade científica, sem vincular a esta nenhum juízo de valor, e concluem suas atividades ao estabelecer verdades; já os avaliadores conferem valor aos fenômenos educacionais, e concluem suas atividades com a sinalização de medidas que deverão ser tomadas com relação a esses fenômenos. (POPHAM, 1983)

Parlett e Hamilton (1982) comparam os alunos a sementes, que, pesadas e medidas, são submetidas a tratamentos diversos; por sua vez, os alunos são pré-testados, submetidos a diferentes experiências e, finalmente, têm seu rendimento – crescimento e produção – aferido, com o propósito de verificar a eficiência relativa dos métodos utilizados, tal qual se verifica a eficiência de fertilizantes. Dessa forma, o Paradigma “Agro-botânico” descreve um sistema de avaliação que consiste na verificação da eficiência de uma inovação, tomando-se como base padrões ou critérios previamente definidos. Dentro desse paradigma, o treinamento metodológico para os avaliadores educacionais é, basicamente, voltado para o manejo de instrumentos de testagem de hipóteses, utilizados, também, por pesquisadores.

Nos anos de 1950 e 1960, essa perspectiva considerada como tradicional, que concebia a avaliação da mesma forma como era concebida a pesquisa educacional, ensejou o delineamento de diversos modelos e procedimentos de avaliação, todos baseados em teorias filosóficas, psicológicas e científicas, em busca da eficiência e eficácia do processo educacional. Dentre as categorias descritivas de Popham (1983), destaca-se a análise empreendida por Tyler (1942), que se baseou em três fontes – o aluno, a sociedade e a matéria – e em duas teorias – a da Psicologia da Aprendizagem e a da Filosofia da Educação. Em sua proposta, Tyler coloca as metas educacionais e o grau em que estas são alcançadas no centro da abordagem da avaliação da aprendizagem. (TYLER apud POPHAM, 1983)

Em 1967, Scriven conceituou a avaliação como uma estimativa de mérito e identificou dois papéis distintos para esta prática: o formativo e o somativo. No primeiro, a avaliação é realizada durante o processo, enquanto que, no segundo, a avaliação tem como foco o produto final. Scriven enfatizou a avaliação comparativa, distinguindo-a da avaliação não-comparativa, e introduziu como técnicas complementares, a Avaliação Livre de Metas e o Método *Modus Operandi* (M.O.). (SCRIVEN apud MESSIC, 1981; STUFFLEBEAN, 1981; WORTHEIN, 1982; POPHAM, 1983).

Stake, em 1967, conceituou a avaliação tomando por base suas duas operações básicas: a descrição e o julgamento. O Modelo de Semblante – introduzido por Stake – predispõe o avaliador a empreender, de forma contínua, em descrição e em julgamento, desde o início até o final de um programa educacional. (STAKE apud POPHAM, 1983)

Ainda em 1967, Stufflebeam criou um dos mais conhecidos sistemas de avaliação nessa categoria: o Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP) que define avaliação como “[...] o processo de delinear, obter e prover informações úteis para julgar decisões alternativas.” (PHOPAM, 1983, p. 47). A relação entre o modelo CIPP e a avaliação formativa e somativa de Scriven é estabelecida pelo próprio autor:

quando a avaliação desempenha um papel formativo ela é ‘pró-ativa’, ajudando aqueles que tomam decisões; quando a avaliação desempenha um papel somatório, ela é ‘retroativa’, servindo como base para a prestação de contas. (STUFFLEBEAM apud PHOPAM, 1983, p. 47)

Além desses, outros autores também contribuíram com modelos de avaliação, com base nesses pressupostos, dentre os quais se destacam: Provus, em 1969 e Alkin, em 1970. O primeiro elaborou o Modelo de Discrepância, que prescreve a comparação de desempenho com padrões, e o segundo propôs o modelo do Centro para Estudo da Avaliação (CEA), e conceituou avaliação como:

[...] o processo de determinar os tipos de decisões que têm que ser tomadas; selecionar, coletar e analisar as informações necessárias para tomar estas decisões e relatar estas informações a pessoas apropriadas que tomam decisões. (STUFFLEBEAM, apud PHOPAM, 1983, p. 49)

Sabe-se que esta perspectiva tradicional sofre clara influência da corrente Positivista², do Relativismo³ e do Instrumentalismo⁴, para estabelecer o conhecimento científico, utilizando, ainda, os seguintes pressupostos:

[...] o otimismo (reduzindo a complexa realidade dos fenômenos); o aparençialismo (limitando o conhecimento científico à aparência das coisas dentro de uma tradição empirista); a dicotomização sujeito-objeto (seguindo a racionalidade das ciências na garantia da objetividade); a ausência de historicidade (levando os processos avaliativos a exercerem a função exclusiva de descrever a realidade de maneira fotográfica); o desenvolvimentismo (substituindo a noção de historicidade pelas de progresso e desenvolvimento); a neutralidade valorativa (eximindo-se de qualquer conotação ideológica); a causalidade (estabelecendo a noção básica de método positivista de indagação numa transposição direta das ciências da natureza no uso do método experimental) e a medição de resultados (ligando o conceito de causalidade ao emprego de recursos quantitativos na verificação de efeitos). (WASELFISZ, 1986, p. 31)

Nessa perspectiva, a avaliação, considerada como um processo tecnicista, se apresenta com a preocupação única de comprovar o grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados.

A aplicação do pensamento e dos pressupostos positivistas na educação impõe a necessidade do professor deslocar-se do “saber fazer” no concreto para o “saber planejar o que fazer” no papel. Dentro dessa perspectiva, a objetividade ganha papel fundamental, haja vista que, para fazer ciência, é necessário lidar com fatos objetivos, sendo entendido como “objetivo” somente aquilo que pode ser observado, medido e palpado. Esse modelo de Avaliação de Aprendizagem reduz toda a situação escolar, socialmente determinada, a uma relação objetiva entre o estudante e o conhecimento, ocultando todos os demais fatores que fazem parte dessa relação, de forma que a avaliação pode ser conceituada como um procedimento cuja finalidade é fornecer informações referentes ao desempenho dos

² Augusto Comte fundador dessa corrente, baseia-se nos fatos e na experiência repelindo a metafísica (estuda a essência dos seres – conhecimento abstrato e nebuloso) e o sobrenatural (que excede as forças da natureza; fora do natural ou do comum). Encara a vida só pelo seu lado prático e útil.

³ Doutrina segundo a qual todo conhecimento é relativo. A idéia de bem e de mal varia conforme o tempo e a sociedade.

⁴ Modalidade de pragmatismo (tratamento dos fenômenos históricos com referência especial às suas causas, condições antecedentes e resultados; considera as coisas de um ponto de vista prático) em que se pretende seja o conhecimento, a verdade, mero instrumento que fortalece o homem na eficácia das suas ações para atingir os fins pretendidos.

alunos a partir de objetivos estabelecidos, e a de verificar em que medida as experiências de aprendizagem – previstas em todos os detalhes – favorecem o alcance dos resultados desejados.

Nesse modelo, a avaliação tem seu foco ajustado para as mudanças comportamentais que podem ser “cientificamente” observadas, e como regra balizadora a separação entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento, considerando os fatos sociais dissociados de historicidade, movimento e contradição. Tal abordagem desconsidera ainda fundamentos pedagógicos e políticos, enfatizando a avaliação apenas em seus aspectos técnicos, resultando em uma prática pouco significativa para o aperfeiçoamento do processo educativo.

2.1.2 Paradigma “Sócio-antropológico”: perspectiva qualitativa/subjetivista

Entendida a partir de três abordagens (a Etnográfica, o Estudo de Caso e a Crítica), esta perspectiva debruça-se sobre os mesmos problemas da perspectiva tradicional ainda que os aborde de maneira diversa, buscando compreendê-los a partir de aspectos não revelados pelo Paradigma “Agro-botânico”.

A primeira dessas novas abordagens é a etnográfica, na qual a avaliação busca compreender os seus objetos de estudo aproximando-se da visão que, desses mesmos objetos, têm os participantes do fenômeno estudado. Nessa abordagem, as explicações pelas relações de causa e efeito, estabelecidas entre as partes decompostas pela análise, dão lugar à construção de um todo que possa ser entendido. Entre os representantes desse modelo de abordagem, encontram-se Marli André (1978) e Ray Rist (1980) citados por Ludke e André (1986).

A segunda forma de abordar os problemas educacionais dentro dessa perspectiva relaciona-se ao Estudo de Caso. Este modelo consiste em um exame aprofundado e sistemático de um fenômeno em que está implícita a necessidade de se estabelecer um contato estreito e prolongado do pesquisador com o objeto ou a situação que está sendo pesquisada. O precursor dessa abordagem foi Stake, em

1974. (STAKE apud LUDKE, 1984)

A terceira e última abordagem foi introduzida por Elliot Eisner, em 1975 (EISNER apud LUDKE, 1984, ESMANHOTO; KLEES; WERTHEIN, 1985), que concebeu um modelo de avaliação em que se considera a inter-relação entre os *connoisseurs* (aqueles profundamente envolvidos com o seu objeto de estudo) e o criticismo, adotando, como metáfora, a “crítica da arte”. Essa abordagem estabelece uma postura avaliativa em que o avaliador deverá ser um *connoisseur*, – aquele que, não só conhece seu objeto de estudo, mas, também, envolve-se com ele, experimentando-o direta e indiretamente, por um período de tempo suficiente – e um crítico – aquele capaz de traduzir em palavras o conhecimento adquirido pelo envolvimento e pela experiência com o seu objeto de estudo. Isto significa que o avaliador deverá ser um crítico educacional que torna mais claro e compreensível para o educador menos experiente ou menos informado uma dada situação educacional ou um dado problema.

Destacam-se ainda, dentro dessa perspectiva, a **Avaliação sem Referência a Objetivos (ASO)**, de Scriven; o **Método da Avaliação Adversária** de T. Owens; a **Crítica Artística** de E. Eisner e as derivadas das técnicas etnográficas: a **Avaliação Iluminativa** e a **Avaliação Responsiva** (SCRIVEN; OWENS; EISNER apud ANDRÉ, 1985a)

A educação e a avaliação nesta perspectiva, influenciadas por pressupostos psicológicos, desprezam o tecnicismo processado sem considerar os valores dos sujeitos envolvidos, e passam a enfatizar o processo e a atividade do sujeito no processo, considerando a possibilidade do sujeito intervir sobre o objeto de conhecimento a partir das suas experiências e dos seus valores. O foco da avaliação é captar o subjetivo.

Essa perspectiva qualitativa/subjetivista empreende uma revisão da aceitação e da ênfase posta pela abordagem tradicional em soluções quantitativas, permitindo o uso da imaginação, a liberdade de movimentos, a liberação de limites restritos e a viabilização de inovações na busca de melhores soluções para os problemas enfrentados pelo avaliador, que, entretanto, não deverá radicalizar sua posição em relação aos métodos quantitativos e qualitativos, nem polarizá-los como se fossem opostos e mutuamente exclusivos.

A perspectiva qualitativa vem ao encontro do paradigma estabelecido por Schwartz e Ogilvy (1979 apud ANDRÉ, 1985b), no qual o conhecimento seria construído de modo perspectivo/receptivo, em um processo mais interpretativo, inevitavelmente ambíguo e parcial e necessariamente engajado. Os velhos princípios de ordenação atomista, mecânica e hierárquica seriam substituídos por princípios de estruturação descentralizada e pluridimensional. A causalidade, antes vista como simples, mecânica e linear, seria entendida como múltipla, complexa e morfogênica, o que produziria a necessidade de uma ação política no processo de avaliação educacional. Nessa perspectiva, Smith (apud ANDRÉ, 1985b) identifica uma valorização da posição de sujeito-sujeito, a concepção de fatos e valores como intrinsecamente misturados e a priorização da busca da compreensão. Essa perspectiva se apresenta ligada basicamente à corrente fenomenológica, tendo, como bases teóricas, a interação simbólica⁵, a etnometodologia⁶, a fenomenologia⁷, o culturalismo⁸ e o idealismo⁹. (ANDRÉ, 1985a)

Embora alguns estudos, desde o início do século XX, tenham passado a incluir procedimentos mais abrangentes para a avaliação do desempenho dos alunos, só nas décadas de 1960 e 1970 é que os educadores, influenciados por modelos de origem mais psicológica e pelo pensamento pedagógico brasileiro, começaram a se preocupar com os processos afetivo-emocionais que determinam a aprendizagem.

A abordagem qualitativa/subjetivista apóia-se no pressuposto de que nem a educação nem a avaliação podem ser concebidas ou compreendidas como processos tecnicistas desligados de valores, passando, por esta razão, a ênfase nos processos a ser vista como fator indispensável. Esta perspectiva impõe, ainda, o reconhecimento da predominância do sujeito que conhece sobre o objeto do

⁵ Corpo e espíritos distintos, mas um influenciando o outro em uma ação de reciprocidade. Ex. sujeito e objeto do conhecimento.

⁶ Doutrina que atribui o sentido das ações do sujeito à sua própria prática social rompendo com as tendências de considerá-las como reflexo deformado das determinações estruturais do sistema social.

⁷ Estudo descritivo de um fenômeno ou de um conjunto de fenômenos em que estes se definem quer por oposição às leis abstratas e fixas que os ordenam, quer por oposição às realidades de que seriam a manifestação.

⁸ Postura da vertente da psicologia e das ciências sociais, em geral, que destaca o papel da cultura na explicação dos fenômenos psicológicos individuais.

⁹ Doutrina que considera a idéia como princípio ou só do conhecimento ou do conhecimento e do ser. Admite como certas só as idéias do “eu”, supondo ser mera aparência a existência do mundo corpóreo.

conhecimento, admitindo-se, pois, que a objetividade nem sempre pode ser garantida, já que o conhecimento é parcial e determinado pelo sujeito a partir de suas experiências anteriores e de seu sistema de valores. Dessa forma, nessa perspectiva, o destaque volta-se para a atividade do sujeito.

Na perspectiva qualitativa/subjetivista, a preocupação do professor, na Avaliação da Aprendizagem, está voltada para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), não necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. O foco se ajusta para captar o “subjetivo”, penetrando com profundidade nos processos cognitivos. A predominância, se não a exclusividade, situa-se na atividade do sujeito, a quem se atribui o papel de criador da realidade. Enfim, valoriza-se a posição de “sujeito-sujeito”, concebem-se os fatos e os valores intrinsecamente ligados aos sujeitos e busca-se, primordialmente, a compreensão.

2.1.3 Paradigma “Sócio-antropológico”: perspectiva crítica/emancipatória

Em resposta às críticas dirigidas às perspectivas tradicional e qualitativa/subjetivista, observa-se um interesse crescente no estabelecimento de enfoques alternativos da avaliação, a partir de pressupostos teóricos diferentes, delineando-se a perspectiva crítica/emancipatória que se apóia num postulado de não somente estudar, mas estudar para intervir. Ela abrange duas abordagens: a participativa — que imputa à avaliação a possibilidade de implementação de mudanças funcionando como instrumento para uma ação transformadora — e a emancipatória.

Diversos estudos e propostas contribuíram para fundamentar o que, no Brasil, costumamos dar o nome genérico de pesquisa participativa: a) pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção, cujo enfoque propõe a superação da dicotomia teoria-prática na pesquisa social; b) autopesquisa, em que os sujeitos assumem o papel central tanto na iniciativa quanto na execução de cada uma das fases da pesquisa, ficando os profissionais (técnicos) no papel de assessoria ou de apoio técnico; c) pesquisa temática, dirigida para a apreensão, por parte de profissionais e população, das

formas como esta última visualiza os programas e as contradições sociais e reconstrói sua realidade; d) enquête participativa; e) autodiagnóstico e f) entrevista conscientizadora.

Tais propostas configuram-se em iniciativas para tentar romper a tradicional divisão entre sujeitos e objetos de pesquisa, incorporando o sujeito como agente ativo do processo de produção do conhecimento, que deverá cumprir um tríplice papel: pesquisa; capacitação e aprendizagem; e conhecimento e ação.

Não se pode perder de vista que a avaliação é, além de um processo técnico, uma questão política; o ato de avaliar pode se constituir no exercício autoritário do poder de julgar, selecionar e classificar. Por outro lado, a avaliação pode ser um processo ou um projeto em que avaliador e avaliado buscam e sofrem juntos, uma mudança qualitativa. É esta segunda concepção e prática de avaliação que poderá se constituir no que alguns chamam, como Gadotti (1991a), de “avaliação emancipadora” ou emancipatória, como denomina Saul (1991), que a considera como um novo paradigma construído com base em três vertentes teórico-metodológicas:

- a) avaliação democrática que tem como precursor MacDonald, que reconhece a existência de um pluralismo de valores, e procura representar uma gama variada de interesses ao formular suas indagações principais;
- b) crítica institucional e criação coletiva, de autoria de Paulo Freire, que tem como pressuposto teórico privilegiar um enfoque multidisciplinar, e, como suporte epistemológico, um processo dialógico, concretizando-se através de três momentos que se articulam em um único e harmonioso movimento: expressão e descrição da realidade; crítica do material expresso; e criação coletiva e;
- c) a pesquisa participante de Huynh, que tem como princípio a proposta de uma pesquisa com ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo, que responde às necessidades da população, das classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas, sendo seis os seus

princípios metodológicos: autenticidade e compromisso; antidogmatismo; restituição sistemática; *feedback* dialético aos intelectuais orgânicos; ritmo e equilíbrio de ação-reflexão; e ciência moderna e técnicas dialogais.

Nas palavras de Saul (1991, p.60-61):

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, provocando a crítica de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. Tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas.

Ao buscar estas novas abordagens, o intuito dos estudiosos era o de tentar explicar as relações entre indivíduo, educação e sociedade. Redefinir a Avaliação da Aprendizagem, dentro dessa nova concepção, consiste na busca, como unidade de análise, do vínculo entre indivíduo e sociedade, em uma dimensão histórica, cuidando para que não se perca de vista que, ainda que os determinantes históricos estabeleçam limites objetivos para as ações humanas, a própria história é uma construção humana.

Ao confrontar as duas perspectivas – a tradicional e a qualitativa/subjetivista, verifica-se que, em ambas, a visão do indivíduo apresenta-se de uma forma automatizada, não histórica e abstrata. Os dois modelos são, portanto, insuficientes para explicar a realidade, uma vez que negligenciam o caráter histórico e transitório dos fatos. Ressalte-se que não há, no presente trabalho, a pretensão de obscurecer o valor social dos trabalhos e estudos, aqui apresentados. A intenção é, tão-somente, levantar a questão e demonstrar que, no interior das análises macroestruturais dessas perspectivas, ocultam-se dois aspectos relevantes: a especificidade da escola e a problemática do indivíduo. Como sujeito e objeto do conhecimento, o indivíduo não pode ser considerado um elemento isolado da sociedade, mas parte integrante da sua dinâmica. Assim, o professor deverá assumir o papel de buscar, em todos os níveis, o entendimento da atividade humana e da ação prática dos homens. Dentro dessa concepção, a missão da Avaliação da Aprendizagem é verificar de que forma o conhecimento

está se incorporando no indivíduo e como ele modifica a sua compreensão de mundo e eleva a sua capacidade de interagir com a realidade em que está vivendo. (RODRIGUES, 1987)

O Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese das características básicas dos paradigmas referidos.

INDICADORES	PARADIGMAS / PERSPECTIVAS		
	Tradicional	Qualitativa/Subjetivista	Crítica/Emancipatória
Objetivo da avaliação	Comprovar o grau em que os objetivos, previamente estabelecidos, foram alcançados.	Apreender as habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), não necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se de captar o “subjetivo”, penetrar com profundidade nos processos cognitivos.	Verificar como o conhecimento está se incorporando no educando, e como ele modifica a sua compreensão de mundo e eleva a sua capacidade de participar da realidade que está vivendo.
Papel do avaliador	Desloca-se do “saber fazer” no concreto para o “saber planejar o que fazer” no papel. A “objetividade” passa a ser buscada a todo custo. A ênfase no produto final ocorre como algo necessário.	Preocupação com os processos afetivo-emocionais que determinam a aprendizagem. A ênfase nos processos ocorre como algo necessário.	Busca-se, em todos os níveis, o entendimento da atividade humana e da ação prática dos homens.

QUADRO 1 - Características básicas dos paradigmas

Fonte: Pesquisa da autora

2.2 GERAÇÕES DE GUBA E LINCOLN (1989)

Thereza Penna Firme (1994), citando Guba e Lincoln, em artigo intitulado *Avaliação: tendências e tendenciosidades*, destaca que a avaliação, a partir do século XX, já atravessou, em sua trajetória, pelo menos quatro gerações experimentando uma evolução que a autora considera como essencialmente conceitual. Observe-se que as três primeiras gerações, adiante referidas, correspondem aos Paradigmas descritos por Parlett e Hamilton, em 1982.

2.2.1 Geração da mensuração (ou da medida)

Nesta geração não se distinguia avaliação de medida. Avaliar era o mesmo que mensurar. A preocupação nesta fase convergia para a elaboração de instrumentos ou testes a serem usados para verificar o desempenho dos alunos, mensurando o seu rendimento e classificando-os, de forma que o papel do avaliador era meramente técnico. Assim, esta foi uma geração pródiga na elaboração de testes, principalmente nas décadas de 1920 e 1930.

2.2.2. Geração da descrição (ou dos objetivos)

Os estudos, nesta geração, direcionaram-se a demonstrar a importância de se definir e perseguir objetivos inerentes ao próprio processo de avaliação, enquanto prática pedagógica, ampliando seus benefícios. Segundo os teóricos dessa geração, até então, as informações que se obtinham através desta prática tinham seu foco só no rendimento dos alunos.

Neste momento, percebe-se a necessidade de descrever o que seria considerado sucesso ou dificuldade, enfocando não só o rendimento do aluno, mas, também, o currículo da escola; tal descrição deveria contemplar o que os objetivos propostos pretendiam alcançar. A avaliação por objetivos, concebida por Ralph Tyler (1942), representa bem esta fase, já que consiste em verificar em que medida os objetivos educacionais são alcançados.

Nesse modelo, a eficiência se traduz no desempenho alcançado, tendo por base os padrões e critérios estabelecidos nos objetivos propostos, conforme registro feito por Tyler (apud HOFFMANN, 1993, p. 33): “A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos.”

O papel do avaliador, nesta geração, é exatamente o de descrever padrões e

critérios, de forma bastante técnica. Segundo Firme (1994), foi nesta geração que surgiu o termo “Avaliação Educacional”.

2.2.3 Geração do julgamento (ou do valor)

Nesta terceira geração, questionou-se os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista da avaliação, ainda sinônimo de medida; entretanto, o questionamento principal recaiu na excessiva dependência da prática avaliativa em relação aos objetivos propostos. Verificou-se que, muitas vezes, a prática avaliativa se configurava como inútil e irrelevante por conta, ou da inexistência de objetivos a serem perseguidos, ou da falta de clareza e precisão desses objetivos.

Segundo Firme (1994), nessa ocasião, a área em questão contou com a contribuição de Cronbach (1963), Stake (1967) e Scriven (1967): o primeiro documentando os questionamentos levantados e os outros dois alertando para a necessidade de se inferir um juízo de valor quando da realização da avaliação.

A preocupação volta-se para a questão do julgamento que passa a ser o elemento crucial no processo avaliativo. Fazia-se necessário julgar todos os aspectos que envolviam tanto o objeto avaliado quanto os objetivos propostos. O avaliador assume o papel de juiz, baseando-se em tudo que assimilou de fundamental nos processos de mensuração e de descrição, específicos das gerações anteriores, ou seja, seu papel abrange medir e descrever para julgar. Vários estudiosos rejeitaram a avaliação com esta finalidade, enquanto outros tantos contribuíram com modelos de avaliação dentro desta perspectiva.

Torna-se importante ressaltar que foi nesta geração que eclodiu a preocupação com o mérito e a relevância como características necessárias ao estabelecimento de um juízo de valor. “Aquela aponta para as qualidades intrínsecas do objeto sendo avaliado, e esta para seus resultados, seu impacto ou influência, seu valor extrínseco ou contextual.” (GUBA; LINCOLN apud FIRME, 1994, p. 7)

2.2.4 Geração da negociação (ou da comunicação)

Para Guba e Lincoln (1989), a avaliação, nesta geração, é concebida como um processo interativo e negociável que, através da análise crítica, busca compreender o sujeito e o objeto da avaliação. Com seu fundamento situado no paradigma construtivista, esta geração parte do princípio de que quanto maior for a participação de interessados e quanto maior for a diferença de posição entre eles, maior será o nível de negociações e mais aguçada será a capacidade de responder sobre o processo e sobre o próprio objeto da avaliação.

Segundo estes autores, esta é uma forma responsiva de enfocar a avaliação e um modo construtivista de fazê-la. É responsiva na medida em que se situa e se desenvolve a partir de preocupações, proposições e/ou controvérsias em relação ao próprio objeto de avaliação, seja onde quer que este esteja sendo utilizado: um programa, um curso, ou um projeto. É construtivista na medida em que substitui modelos de controle manipulativo-experimental, que expressam um dualismo sujeito-objeto, que há muito não vêm atendendo às reais necessidades do processo de aprendizagem, por outros que contemplam a interação observador/observado em um processo hermenêutico-dialético.

O processo de avaliação, nesta quarta geração, tem início com a identificação dos interessados com este processo e de suas respectivas preocupações, socializadas entre os interessados. À medida que todos interagem em torno das preocupações, estas vão sendo solucionadas no decorrer do próprio processo, umas mais rapidamente do que outras, já que algumas precisam buscar informações mais aprofundadas que as complementem até chegar, ou a uma situação de consenso ou de dissenso, necessitando, para prosseguir no ciclo, que se defina para onde ir. Neste movimento, deve-se utilizar todos os recursos, inclusive, os já desenvolvidos nas demais gerações.

Segundo Firme (1994), a avaliação nesta quarta geração, que adentra a década de 1990, demonstra um avanço conceitual significativo: “Trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo.” (FIRME, 1994, p. 8)

Para a autora, a avaliação nesta geração diferencia-se daquela considerada mais convencional, por ter os passos ordenados e as questões estabelecidas previamente, desenvolvendo todo o seu processo com base neste ordenamento. Na medida da exigência de cada situação, são incorporados procedimentos cada vez mais ordenados e cientificamente orientados, respeitando-se o princípio da flexibilidade, que caracteriza a avaliação numa concepção responsivo-construtivista. O papel do avaliador dentro desta concepção é o de comunicador.

Firme (1994), além de trabalhar, em seu artigo, as quatro gerações descritas por Guba e Lincoln (1989), também aborda a presença de tendências e tendenciosidades que se expressam no desenvolvimento de programas, projetos e instituições, o que ela chama de visão horizontal. Aqui, ela agrupa a prática avaliativa em “pseudo-avaliações”, “quase-avaliações” e “verdadeiras avaliações”, afirmando que estas últimas são aquelas concebidas dentro do contexto da quarta geração, apontando como exemplo o modelo de Eisner (1979), que compara um crítico de arte a um educador: “Nessa perspectiva, os conhecimentos e valores internalizados do artista ou do educador são o ponto de partida para descrever o objeto, interpretá-lo e avaliá-lo, formulando juízos de valor.”(EISNER apud FIRME, 1994, p. 9-10)

A concepção de avaliação nesta proposta remete ao ensino por competências e, conseqüentemente, a alguns de seus adeptos, tais como Perrenoud (1999a) e Rey (2002). Segundo Sousa (1995, p.26),

[...] a finalidade da avaliação, de acordo com a quarta geração, é fornecer, sobre o processo pedagógico, informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo, definido coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se, então, em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas.

O Quadro a seguir apresenta uma síntese das características básicas das gerações trabalhadas.

INDICADORES	GERAÇÕES			
	<i>Da mensuração</i>	<i>Da descrição</i>	<i>Do julgamento</i>	<i>Da negociação</i>
Objetivo da avaliação	Mensurar o rendimento dos alunos e classificá-los.	Descrever os sucessos e dificuldades do processo de aprendizagem, contemplando o que os objetivos propostos pretendiam alcançar.	Julgar todos os aspectos tanto do objeto avaliado como dos objetivos propostos.	Compreender o sujeito e o objeto da avaliação através da análise crítica num processo interativo e negociável.
Papel do avaliador	Meramente técnico.	Descrever padrões e critérios, ainda que de forma bastante técnica.	De juiz: medir e descrever para julgar.	De comunicador.

Quadro 2 - Características básicas das gerações

Fonte: Pesquisa da autora

2.3 CONGRUÊNCIAS DAS DIVERSAS CONCEPÇÕES

A história da avaliação poderia ser dividida em dois grandes momentos: um que vai dos primórdios da sua prática até a década de 1980, e o outro que começa na década de 1990, ou seja: o primeiro momento compreende todos os paradigmas e as perspectivas que os representam, bem como as três primeiras gerações analisadas; enquanto o segundo, compreende a última geração, que se sustenta na perspectiva construtivista¹⁰. Esta periodização respalda-se no movimento relacionado tanto à posição do aluno quanto à concepção de avaliação apresentada nos paradigmas e gerações citados. A avaliação focada na aprendizagem do aluno concentra-se inicialmente nas suas mudanças comportamentais, passíveis de serem observadas, medidas e palpadas, passa pela apreensão das habilidades já adquiridas ou em desenvolvimento, e vai até a avaliação da forma como a aprendizagem favorece a sua inserção na sociedade da qual faz parte. A avaliação começa sendo concebida com a única preocupação de comprovar o grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados e chega a uma concepção cuja preocupação é verificar como o conhecimento é produzido, como modifica a

¹⁰ Nomenclatura usada originalmente, mas, substituída pelos próprios autores — Guba e Lincoln — para evitar associação ao Construtivismo Piagetiano.

compreensão de mundo e como nele se insere o educando.

Conforme se observa, a perspectiva mais atual muda totalmente o foco da avaliação no processo da aprendizagem quando se responsabiliza pela busca da compreensão do sujeito e do objeto da avaliação a partir de uma análise crítica realizada em um processo interativo e negociável. Diante de tal inferência, percebe-se que esta nova perspectiva inicia uma nova etapa na história da Avaliação da Aprendizagem, tendo como adeptos, inclusive, muitos estudiosos da pós-modernidade.

A análise das diversas concepções permite identificar algumas similaridades: as três primeiras gerações, identificadas por Guba e Lincoln, em 1989, parecem fundamentar-se nos mesmos pressupostos teóricos utilizados por Parlett e Hamilton (1982) no Paradigma “Agro-Botânico”; as gerações da Descrição e do Julgamento usam como suporte teórico as duas operações básicas — descrição e julgamento — que Stake (1982b), em 1967, utiliza para conceituar a avaliação; também a geração da Negociação ou da Comunicação parece conceber a avaliação de forma semelhante à forma concebida pelos ditos progressistas, adeptos da perspectiva crítica/emancipatória. Assim, instala-se a impressão de que o tempo passa, e o conhecimento que se construiu, um dia, se mantém praticamente inalterado. À medida que o tempo avança, e que surgem novas necessidades, este mesmo conhecimento se atualiza em “novas propostas”, fruto de olhares e interpretações diferentes.

Segundo Romão (1998), a Avaliação da Aprendizagem, com base em uma concepção progressista de educação, encaminha-se para a realização de processos diagnósticos, identificando dificuldades do educando e buscando corrigir rumos, seja através da reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, seja através de mudanças de objetivos e metas, em seu sentido mais amplo. A palavra progressista deriva da palavra progresso e, conseqüentemente, tem seu foco na mudança, na transformação. Conforme Luckesi (1995, p.63), o termo progressista foi emprestado ao contexto educacional por Snyders “para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as dificuldades sócio-políticas da educação”. Pode-se dizer que os progressistas são adeptos da idéia de que a escola deve proporcionar ao educando uma aprendizagem que favoreça a sua atuação no mundo de forma consciente — como agente de transformação —, crie

novas possibilidades e seja capaz de inserir-se no contexto social do qual faz parte contribuindo para a sua melhoria.

De acordo com Paschoal Lemme (1988 apud GADOTTI, 1998), considerado adepto da concepção progressista, a educação deve levar o indivíduo a compreender a estrutura da sociedade em que vive para que este possa ser membro atuante desta sociedade, favorecendo, ou não, as suas transformações. O ideal desta concepção, lastreada no campo teórico progressista, é, portanto, uma prática avaliativa que esteja sempre a serviço de uma educação pública, gratuita e de qualidade; uma educação para todos.

Para Vasconcellos (1998, p. 26), “o que pode mudar o real são as ações e não as idéias por si”. Considera este autor ser a prática avaliativa reflexo de uma sociedade desigual, o que o impede de recriminar a forma como os professores se colocam diante da avaliação: manipulados e reproducionistas.

A respeito dessa prática equivocada, Demo (1996) alerta que a avaliação tem sua concepção amparada, enquanto fenômeno político, em propriedades e riscos do fenômeno do poder, enquanto Hoffmann (1991) afirma existir uma contradição entre o discurso da avaliação (diagnóstica e investigativa) e a sua prática (classificatória e autoritária), que favorece a existência de uma dicotomia entre a educação e a avaliação.

Segundo Sousa (1995, p.148),

[...] reconduzir a avaliação às suas reais funções é um ato político. Primeiramente, porque desvincula a avaliação da decisão de aprovar e reprovar alunos. Sua função é diagnosticar qual a posição do aluno em determinado momento em relação aos objetivos fixados e por que tem ou não dificuldades de progredir. A escola que tem o compromisso de educar deve buscar os meios para consegui-lo. Dessa maneira, não existem limites para as possibilidades de educação.

No início dessa definição, Sousa(1995) demonstra atender aos ditames da perspectiva crítica/emancipatória apesar de, também, enfatizar a sua preocupação com o alcance de objetivos previamente propostos, no que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos.

Perrenoud (1999b), concebe a avaliação dentro da perspectiva

qualitativa/subjetivista, quando se refere à necessidade constante da aquisição de habilidades e competências, tomando por base a concepção de avaliação adotada por Saul (1991, p.46-47):

“[...] uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos, às manifestações observáveis e aos significados latentes. É um movimento metodológico que supõe o inverso dos pressupostos do modelo positivista.”

Retratando a avaliação na perspectiva crítica/emancipatória, que envolve, como conceitos básicos, a emancipação, a decisão democrática, a transformação e a crítica educativa, e prevê que os envolvidos no processo educativo sejam capazes de analisar criticamente a situação e propor alternativas transformadoras, destacam-se: Hoffmann (1991), Luckesi (1995), Vasconcellos (1998), Saul (1991), Ludke e Mediano (1992) e Demo (1991). Os três primeiros fazem parte da primeira vertente da perspectiva em pauta – avaliação democrática – que se preocupa com a questão de como o aluno incorpora o conhecimento, considerando a importância do processo de mediação do conhecimento, a valorização das respostas dos alunos e a confiança mútua entre educador e educando na reorganização do processo educativo. Já Saul, Ludke, Mediano e Demo incluem-se no grupo dos que defendem a Avaliação da Aprendizagem com base na segunda vertente desta mesma perspectiva – crítica institucional e criação coletiva – demonstrando uma preocupação com a forma com que o aluno incorpora o conhecimento e transforma as coisas ao seu redor.

Para Saul (1991, p. 55): “o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora”, a avaliação na perspectiva crítica/emancipatória permite que o homem, através da consciência crítica, redirecione suas ações nos contextos em que está inserido, elegendo os valores com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. Por outro lado, Ludke e Mediano (1992), alertam para a necessidade do envolvimento de todos os agentes educativos na tomada de decisão; isto é compartilhado por Demo (1991), na medida em que o autor afirma que a avaliação qualitativa equivale à avaliação participante, terceira vertente da perspectiva crítica/emancipatória.

Observa-se que muitos foram os estudiosos que apresentaram contribuições, já no início da década de 1990, ainda que se amparando nos pressupostos teórico-

metodológicos próprios das três perspectivas mencionadas nos paradigmas de Parlett e Hamilton (1982). Talvez, por esta razão, diversos educadores tenham criticado o fato da Avaliação da Aprendizagem apresentar-se, ainda, como uma prática classificatória, disciplinadora, equivocada, antidemocrática, excludente, autoritária e até como fenômeno indefinido. Os críticos dessa postura anacrônica denunciam que os avanços conceituais não se corporificaram no cotidiano dos avaliadores, que têm fundamentado seus procedimentos no pressuposto da avaliação como medida. A esse respeito, Luckesi (2005, p.16) tece a seguinte afirmativa:

Então, vários fenômenos diferentes passaram a ser denominados de avaliação: o exame passou a ser denominado de avaliação, seleção passou a ser denominada de avaliação, e a própria avaliação, também, permaneceu sendo denominada pelo termo avaliação. Nasceu, assim, nossa noção e nossa prática equivocada do que é a avaliação.

Esse tipo de avaliação, que visa “criar hierarquias de excelência” (PERRENOUD, 1999a), é coerente com a pedagogia tradicional, onde o saber é transmitido por aquele que o detém – o professor – cabendo ao aluno apenas recebê-lo pronto e acabado, submetendo-se às aferições e julgamentos do professor. Impõe-se, portanto, a constatação de que, desde que a Avaliação da Aprendizagem se inseriu no processo educativo – que, segundo Perrenoud (1999a), aconteceu com a determinação da escolaridade obrigatória, no século XIX, tornando-se algo indissociável do ensino – os desafios apresentados à consolidação do seu conhecimento têm sido inúmeros, sendo, por isso mesmo, muitos e contraditórios os posicionamentos a respeito da questão do significado histórico desse processo, seus princípios e finalidades.

3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Os processos de avaliação exigem, para seu entendimento, análises sócio-históricas, na perspectiva de construção de seus sentidos e significados sociais.

Ângela Dalben, 2006

A legislação educacional brasileira padeceu, por muito tempo, de inúmeros problemas, tais como, o caráter contraditório e a rigidez de controles e formatos que impossibilitavam a flexibilidade e a autonomia da organização da educação no País.

A partir da Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU) editada em 1948, o Brasil, assim como diversos outros países, passa a valorizar a educação como um dos condicionantes à igualdade de todos os cidadãos perante a lei, como resultado da consciência de que tal igualdade só pode ser alcançada quando, de fato, todos tiverem direito ao trabalho, à saúde, à moradia, à livre expressão e à educação. Essa valorização vem se refletindo na legislação, que tem buscado garantir, a todos os brasileiros, o direito à educação básica. Como observa Moacir Carneiro (1998, p.17), “ao institucionalizar a soberania popular, o texto constitucional traduz o estado da cultura política da nação.”

Além disso, os avanços científicos e tecnológicos contribuíram para o reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, na medida em que se estabeleceram novos paradigmas de produção em todo o planeta, e modificaram-se as relações sociais e de trabalho, impondo, ainda, a necessidade de trabalhadores altamente qualificados, capazes de conviver em um ambiente de mudanças sucessivas e utilizar conhecimentos de diversas áreas. No Brasil, tais exigências começam a surgir a partir de 1930, com o crescimento dos índices de urbanização e industrialização.

Entretanto, a tarefa de formar esses trabalhadores implica em transformar a realidade educacional, buscando novos conceitos e criando novas e melhores

condições materiais para o aparelho escolar. Entre os novos conceitos e idéias, destacam-se a participação do educando na construção do seu próprio desenvolvimento, as noções de multidisciplinaridade¹¹ e de interdisciplinaridade¹², e a necessidade de educação permanente, de forma que o educando, mais que aprender a lição, aprenda a aprender, permanecendo em contínuo processo de formação. Ainda que de forma tímida, esse novo discurso teórico vem impregnando o discurso jurídico, contribuindo para a conquista de alguns avanços na legislação educacional brasileira.

3.1 AVANÇOS DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Em um ritmo ainda distante do desejável, pequenas conquistas foram sendo incorporadas aos textos legais e ao cotidiano dos que fazem e vivem a educação no Brasil. A leitura das constituições brasileiras demonstra o esforço empreendido, ao longo da história, para garantir a educação como um direito público subjetivo. Segundo Boaventura, não só a legislação, mas a doutrina brasileira em Direito já, há muito, se ocupa do tema, conforme registra o pronunciamento da ex-Ministra da Educação e Cultura, Esther Ferraz:

[...] o Direito cada vez mais se inclina, atento e pressuroso, sob o fenômeno educacional, procurando enquadrá-lo na sua rede de preceitos, envolvê-lo no seu corpo de normas, de maneira a discipliná-lo de tal forma que a educação não se desvie, antes se oriente em direção aos seus verdadeiros fins e produza aqueles resultados que se podem, legitimamente, dela esperar. (FERRAZ apud BOAVENTURA, 1997 p. 32)

Já a primeira Constituição – datada de 1824 – buscou cuidar da educação, determinando a implantação de colégios e universidades, e estabelecendo a gratuidade do ensino primário. Entretanto, o ensino secundário era oferecido, principalmente, por escolas particulares, resultando na sua elitização e no direcionamento do seu currículo para o ensino superior, cujo caráter generalizante e

¹¹ Integração de várias áreas do conhecimento para resolução de problemas, estudo de fenômenos etc.

¹² Comum a diversas disciplinas

humanístico influenciou na configuração do ensino secundário.

Em 1891, com a primeira Constituição Republicana, o Congresso Nacional passa a deter a exclusividade para legislar sobre o ensino superior; além disso, era responsável pela instrução secundária no Distrito Federal e poderia criar escolas secundárias e superiores nos Estados, que por sua vez, ficaram incumbidos de legislar sobre os ensinos primário e secundário, além de implantar e manter escolas primárias, secundárias e superiores.

A Constituição de 1934, que, conforme Vieira (2007), foi a primeira a dar espaço significativo à educação, cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) e confere à União Federal a responsabilidade pelo estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. Para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), são definidos dois eixos fundamentais: a organização do ensino em seus diferentes níveis e áreas especializadas e a realização de ação supletiva nos Estados, através de estudos e avaliações e aporte de recursos financeiros. Os Estados e o Distrito Federal passam a ter autonomia para organizar seus sistemas de ensino e instalar conselhos estaduais de educação. São, ainda, conquistas dessa Constituição: a) o estabelecimento do ensino primário gratuito, em escolas públicas, para todos, inclusive para alunos adultos, preconizando-se, ainda, a “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário”; b) a destinação de 10% da renda de impostos por parte da União e dos Municípios, e de 20% por parte dos Estados e do Distrito Federal para ações de manutenção e desenvolvimento do ensino, incluindo o da zona rural, que deveria ser beneficiado com 20% dos recursos federais; c) a instituição – em caráter obrigatório – de bolsas de estudo para auxiliar alunos carentes.

Inspirada em valores democráticos, a Constituição de 1946 reconheceu a educação como direito universal, estabelecendo como princípios:

- ✓ Compulsoriedade do ensino primário para todos e sua gratuidade nas escolas públicas.
- ✓ Gratuidade do ensino oficial nos níveis superiores, para alunos carentes.
- ✓ Obrigatoriedade de oferta de ensino primário gratuito por parte de empresas com mais de cem empregados e, ainda, exigência às empresas industriais e comerciais de assegurarem aprendizagem aos trabalhadores menores.
- ✓ Ingresso no magistério através de concurso de provas e títulos.

- ✓ Fornecimento de recursos por parte do Estado para que o direito universal de acesso à escola primária fosse assegurado, buscando-se, desta forma, a equidade social.
- ✓ Responsabilidade educativa compartilhada pela família e pela escola, podendo haver oferta pública e privada em todos os níveis de ensino.
- ✓ Oferta obrigatória de ensino religioso, embora fosse de matrícula facultativa para os alunos. (CARNEIRO, 1998, p.20-21)

Sob a Constituição de 1967, o ensino particular se fortaleceu, recebendo recursos públicos independentes de critérios prévia e claramente definidos. Estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino fundamental de 7 a 14 anos, que, na prática, não se concretizou, uma vez que a própria legislação permitia o trabalho de crianças a partir dos 12 anos. Implantou-se, ainda, o sistema de bolsas de estudo reembolsáveis, anulando, portanto, o preceito da gratuidade do ensino. Completando o retrocesso, foi extinta a obrigatoriedade de percentuais dos orçamentos da União, dos Estados, Municípios e Distrito Federal destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Em 1969, a lei vigente vincula apenas os recursos orçamentários dos Municípios ao ensino, estabelecendo o percentual mínimo de 20% da arrecadação de impostos ao ensino primário. A liberdade docente foi duramente atingida nesse período, mediante a edição de Atos Institucionais arbitrários e obscurantistas e vigilância permanente das instituições escolares.

A Constituição de 1988 veio resgatar a cidadania e a importância da educação. Emendas populares consubstanciaram a idéia da educação como direito universal, preconizando a gratuidade, o caráter democrático e comunitário e a necessidade de garantir o padrão de qualidade da educação. Essa Constituição reconheceu o direito de todos à educação e o dever do Estado e da família. De acordo com José Augusto Peres (apud BOAVENTURA, 1997, p. 147), com a Constituição de 1988, os direitos educacionais foram reforçados:

De um lado, temos a pessoa humana portadora do direito à educação e, do outro, a obrigação estatal de prestá-la. Em favor do indivíduo há um direito subjetivo; em relação ao Estado, um dever jurídico a cumprir.

Foram estabelecidos pela Constituição de 1988, em seu artigo 206, os

seguintes princípios norteadores:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia do padrão de qualidade.
- VIII. piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (incluído pela Emenda Constitucional nº 56, de 2006)

3.2 DAS LEIS ORGÂNICAS DE ENSINO À LEI Nº 9.394/96

Ainda em 1934, a Constituição brasileira estabelecia, como responsabilidade da União, o delineamento das diretrizes da educação nacional; já a Constituição do Estado Novo, em 1937, estabelecia, em seu artigo 15, inciso IX, que cabia à União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. A partir de 1942, durante o governo Getúlio Vargas, buscou-se, através das leis orgânicas do ensino, transformar a educação, conferindo-lhe um caráter mais pragmático e adequado a uma sociedade em pleno movimento de modernização, evidenciado pelo crescimento da atividade industrial.

Dando início a esse processo de reformas educacionais, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), através do Decreto-lei nº 4.048 de 22.01.42, e editada a Lei Orgânica do Ensino Industrial pelo Decreto-lei nº 4.073 de 30.01.42. Editou-se, ainda, a Lei Orgânica do Ensino Secundário através do Decreto-lei nº 4.244 de 09.04.42 e a Lei Orgânica do Ensino Comercial, estabelecida

pelo Decreto-lei nº 6.141 de 28.12.43. Após o governo Vargas e a redemocratização do País, surgem a Lei Orgânica do Ensino Primário pelo Decreto-lei nº 8.529 de 02.01.46, a Lei Orgânica do Ensino Normal através do Decreto-lei nº 8.530 de 02.01.46 e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola instituído pelo Decreto-lei nº 9.613 de 20.08.46.

Carneiro (1998, p. 24) chama a atenção para o fato de que o ensino primário recebe atenção e é regulamentado apenas após a regulamentação do ensino profissional e do secundário, sugerindo que “estávamos dispostos, legal e realmente, a manter um sistema produtivo com operários de baixo nível de escolaridade.”

A Constituição de 1946, buscando um princípio orientador para a educação, estabeleceu a interdependência entre os conceitos de “bases” e “diretrizes”, determinando, em seu artigo 5º, inciso XV, alínea “a”, que cabia à União “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional”. Entretanto, apenas em dezembro de 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, forjada através de um processo lento (cerca de 13 anos) e marcado por pressões do setor particular de ensino. Os avanços dessa Lei situavam-se na flexibilização da estrutura do ensino, tornando o ensino superior acessível a egressos de todos os tipos de cursos secundários e permitindo o aproveitamento de estudos para migração entre os diversos ramos de ensino então existentes.

Durante o período da Ditadura a que o País foi submetido, foi empreendida a Reforma Universitária, através da Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e, em 11 de agosto de 1971, promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases – a Lei nº 5.692 – voltada apenas para o ensino de 1º e 2º graus. Evidentemente, a sociedade civil não teve participação nos debates para a reformulação do ensino universitário ou para a elaboração da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, como foi denominada a Lei nº 5.692/71.

Limitando-se a fixar apenas ordenamentos organizacionais de parte do sistema de ensino – haja vista que o ensino superior era objeto de outro texto legal – e descuidando dos aspectos essenciais da educação, a Lei nº 5.692/71 sofreu intensa resistência da sociedade, especialmente em relação à profissionalização compulsória que se estabeleceu para o ensino de 2º grau, de forma que, em 1982, a Lei nº 7.044 revogava os dispositivos que determinavam a obrigatoriedade de

profissionalização nesse nível de ensino.

A Lei nº 9.394 de 20.12.96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi construída ao longo de um período de oito anos, durante os quais parece lícito afirmar que interesses conflitantes e equívocos conceituais foram minimizados, estabelecendo-se, ao final, um ordenamento congruente para o ensino, em seus diversos níveis. Dessa forma, a Lei nº 9.394/96, apesar das muitas críticas sofridas, encerra a possibilidade de se constituir em instrumento capaz de contribuir para o fortalecimento da educação nacional, não obstante algumas limitações conceituais e estratégicas.

A análise do texto permite a constatação de avanços, tais como: a) conceito abrangente da educação; b) respeito à liberdade do educador e do educando, preconizando o “pluralismo de idéias e concepções pedagógicas” (inciso III do art 3º); c) estabelecimento de vínculos entre a educação e o trabalho; d) referência a padrões mínimos de qualidade do ensino; e) pluralidade das formas de acesso aos diversos níveis de ensino; f) responsabilização do Poder Público pela avaliação da qualidade do ensino; e) definição de responsabilidades; g) configuração dos diversos sistemas de ensino – federal, estaduais e municipais; h) reconhecimento da necessidade de estabelecer condições materiais, carga horária e relação adequada entre o número de alunos e o professor; i) caracterização do ensino médio; j) resgate da natureza e da finalidade do ensino profissional; l) definição clara dos elementos de despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino; m) fortalecimento de fontes e canais de financiamento da educação, com fixação de prazos de repasses de recursos; n) revisão da base curricular da educação básica e do ensino médio, inclusive da educação tecnológica.

3.3 CONQUISTAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, optou-se por adotar o direito positivo e escrito, de forma que a principal fonte de direito é a lei (BOAVENTURA, 1997 p. 16). Assim, a promoção, a

normatização e a configuração da educação nacional – incluindo a prática avaliativa - bem como a incorporação de inovações se dá através da legislação. Segundo Boaventura (1997), as leis, decretos e portarias cumprem dupla função: estruturar o funcionamento dos serviços educacionais e definir direitos e deveres dos envolvidos na educação.

Cumprindo a missão de prover estrutura e instrumentos para coordenar a educação e desenvolver pesquisas na área, a Lei nº 378, de 1937, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Instituto Nacional de Pedagogia (INP), mais tarde denominado de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e atualmente de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Criado para funcionar como centro de estudos das questões educacionais, o INEP assumiu as seguintes atribuições:

- a) Organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) Manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) Promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; d) Promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; e) Prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-os, mediante consulta ou, independentemente dessa, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f) Divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas. (PESTANA, 1998, p. 3)

Em 1996, foi criada a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE) com o objetivo de avaliar desde a educação básica até o ensino superior.

A qualidade do ensino tem sido uma preocupação constante do legislador. Desde a primeira LDB, nº 4.024, de 1961, já se buscava esboçar instrumentos capazes de levantar os índices de produtividade do ensino no País. Entretanto, tal intento só se concretizou em 1976, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) realizou a primeira experiência de avaliação junto ao Sistema de Ensino, em programas de pós-graduação. Posteriormente, em 1993, foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A atual LDB também contempla a avaliação da qualidade da educação no País, estabelecendo,

para a União em colaboração com os Sistemas de Ensino, a obrigação de assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar, com vistas à melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Em relação à Avaliação da Aprendizagem, é possível detectar, dentro dos textos legais, um pequeno, porém contínuo, aperfeiçoamento dos dispositivos referentes ao tema, à medida que refletem os estudos mais recentes realizados pelos educadores.

A Lei nº 4.024, orientada pela proposta de adequar a política educacional às necessidades do desenvolvimento econômico, não especificava um modelo de Avaliação da Aprendizagem para a educação primária, correspondente ao atual ensino fundamental, deixando a escolha de critérios e seleção de instrumentos a cargo das instituições de ensino. Na educação de grau médio, a avaliação preconizada tinha forte caráter classificatório e autoritário, restringindo-se a exames que buscavam medir aspectos quantitativos, expressos através de notas. A visão de isolamento da avaliação em relação ao processo educacional evidenciava-se na alínea “a” do inciso I do art. 38:

Art 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I – Duração mínima do período escolar:

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

A Lei nº 5.540, de 1968, que disciplinava a educação de nível superior, limitava-se a condicionar a aprovação à frequência nas atividades. Previa, porém, a avaliação externa, que deveria ser realizada pelo competente Conselho de Educação.

A LDB nº 5.692, de 1971, alinhada à ideologia do nacionalismo desenvolvimentista vigente à época, instituiu um ensino tecnicista. Para a Avaliação da Aprendizagem, estabelecia, como objetivo, fornecer dados para o acompanhamento, controle e reformulação das propostas curriculares, além de fundamentar as decisões em relação à promoção do aluno. Preconizava, ainda, a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final. Entretanto, conservava a visão de isolamento do processo avaliativo em relação ao processo educacional,

como demonstra o art. 11:

Art 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

A Lei nº 9.394, de 1996 considerada por alguns como progressista, ainda revela muitos ranços ao lado de alguns avanços significativos; entre estes, destaca-se a concepção do educando como agente de seu próprio processo de aprendizagem, o que resulta em uma concepção mais moderna da Avaliação da Aprendizagem, que deverá ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (art 24, inciso V, alínea “a”). Para a educação infantil, a Lei exclui o objetivo de promoção, enquanto que, para o ensino fundamental estabelece parâmetros claros para a avaliação, além de instituir a progressão continuada. Para o ensino médio, também estabelece as competências e habilidades que o educando deverá demonstrar, dando, entretanto, liberdade às instituições de ensino para selecionar as formas de avaliação. Tais avanços não impedem, porém, que a Lei incorra no mesmo equívoco das anteriores, ao isolar o processo avaliativo do processo de ensino aprendizagem:

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, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

Art. 47 - Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

3.4 A GESTAÇÃO DA LEI Nº 9.394 DE 20.12.96

A construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi marcada por um acirrado embate entre duas correntes de pensamento político, imprimindo ao

processo um ritmo demasiadamente lento, representativo da forma de atuação da nossa comunidade política e dos conflitos e jogo de interesses existentes no contexto social brasileiro, em particular, na área de educação. Como consequência, esta Lei, a despeito das virtudes já enumeradas e à semelhança das leis anteriores, não logrou democratizar – efetivamente – a escola no Brasil e estabelecer um sistema nacional de educação, capaz de garantir a educação universal e obrigatória e assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, propiciando os meios para que o País pudesse ingressar no seleto grupo de países desenvolvidos e, principalmente, para que todos os seus cidadãos pudessem desfrutar dos bens e serviços disponibilizados pelos avanços e conquistas científicas e tecnológicas.

A legislação anterior – as Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 – construída no período da ditadura militar, e concebida por tecnoburocratas em vez de educadores, não respondia às demandas da sociedade, revelando-se extremamente tecnicista. Assim, em meados da década de 1970, a comunidade educacional começa a se mobilizar em torno do debate sobre o significado social e político da educação e em torno de reivindicações por melhores condições salariais. Tal mobilização encontrou eco no âmbito da política educacional em todo o País, suscitando o surgimento de experiências inovadoras, por parte de Estados e Municípios, voltadas para crianças e jovens de classes menos favorecidas e para o aprimoramento dos modelos de gestão da educação. De fato, conforme aponta Saviani (2004, p. 34), podem ser citados diversos exemplos de ações em defesa da democratização da escola:

Em nível estadual, diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular, destacando-se: Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo; São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; Rio de Janeiro, com os CIEPs, apesar de seu caráter controvertido; e mesmo Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo do Estado, mas realizou um Congresso Estadual de Educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense.

Estabelecido, dessa forma, o cenário propício às mudanças necessárias na

legislação educacional, a oportunidade para concretização dessas mudanças vem com a instalação, em fevereiro de 1987, do Congresso Nacional Constituinte. Em agosto de 1986, durante a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, educadores de todo o Brasil redigiram a *Carta de Goiânia*, onde apresentavam uma proposta para balizar a educação nacional dentro da nova Constituição a ser elaborada.

Ainda em 1987, foram iniciados, no meio educacional, os debates sobre as novas diretrizes e bases da educação nacional; em julho de 1988, a revista¹³ da Associação Nacional de Educação (ANDE) publicou um texto de Dermeval Saviani que, inicialmente, esclarecia o significado de uma lei de diretrizes e bases e, após oferecer uma justificativa para a estrutura desenhada, apresentava uma proposta para o projeto de lei. O artigo pretendia dar início ao debate, estabelecendo parâmetros. Nas palavras do próprio Saviani (1996, p 34),

fez-se um esforço de síntese, procurando chegar a um texto enxuto que registrasse o essencial sem se perder em excessivas minúcias como parece convir a uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Contendo 68 artigos distribuídos em 10 títulos, a proposta estabelecia diretrizes, definindo os fins da educação, o direito à educação, o dever e a liberdade de educar, e configurava as bases, delineando a organização e o funcionamento dos níveis e modalidades de ensino. Além disso, a proposta preconizava um Sistema Nacional de Educação, com a articulação das redes federal, estadual, municipal e particular, o que se constituía em avanço conceitual para a legislação brasileira, ainda que, em todas as nações modernas, este seja um conceito já consolidado.

Faz-se oportuno ressaltar o prestígio desfrutado pelo autor do projeto acima referido dentro da comunidade educativa, salientando a acolhida às suas proposições, justificada pelo reconhecimento de autoridade técnica embasada no estudo e militância nas questões educacionais. Aliás, a atuação desse educador no processo de gestação da LDB é o motivo para que a presente seção deste trabalho seja fortemente embasada em livro de sua autoria.

¹³ Intitulada ANDE: revista da Associação Nacional de Educação

Após a incorporação de 12 artigos no Título que tratava dos recursos para a educação, em dezembro de 1988, o texto foi apresentado como projeto de lei na Câmara Federal, pelo deputado Octávio Elísio, do PSDB-MG, representando o início de uma longa e tortuosa trajetória, que viria a ser encerrada oito anos mais tarde, ao final de dezembro de 1996.

Em março de 1989, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara constituiu um Grupo de Trabalho, tendo como relator o deputado Jorge Hage, do PSDB-BA, para análise e finalização do projeto. Empenhado em estabelecer um processo verdadeiramente democrático para a construção do projeto e acolher contribuições que pudessem aperfeiçoá-lo, o relator incorporou à proposta original diversos projetos e emendas, além de inúmeras sugestões apresentadas de maneira informal, resultando em um projeto que aglutinava posições de diversas entidades da sociedade civil organizada vinculadas à área da educação.

Entretanto, enquanto o projeto de LDB da Câmara dos Deputados já se encontrava em gestação, o Senado preparava projetos próprios. Em 1989, o senador Jorge Bornhausen, do PFL-SC, apresentou projeto para regulamentar a educação superior no País, que, embora aprovado pela Comissão de Educação do Senado, em maio de 1990, foi abortado, graças à intervenção do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que entendia ser conveniente regulamentar o ensino superior dentro do texto de uma lei abrangente, que, cuidando dos outros níveis de ensino, pudesse garantir a articulação entre estes.

Nessa mesma época, o senador Marco Maciel, do PFL-PE, demonstrava interesse em apresentar um projeto de LDB; contudo, firmou compromisso para impedir qualquer votação de projeto semelhante na Comissão de Educação do Senado, até que o projeto da Câmara fosse encaminhado.

Não obstante tal compromisso, em 20 de maio de 1992, o senador Darcy Ribeiro, do PDT-RJ, apresentava à Comissão de Educação do Senado um projeto de LDB, assinado, também, pelos senadores Marco Maciel e Maurício Correa, do PDT-DF. O texto, dividido em 10 títulos e 110 artigos, apresentava concepção e conteúdo diversos do projeto da Câmara, em especial, no Título IV, que versava sobre os sistemas de ensino, em contraposição ao Sistema Nacional de Educação preconizado pela proposta de Saviani. Além disso, o projeto propunha uma

educação básica constituída por um ensino primário de cinco anos e um ginásio também de cinco anos, e previa o retorno dos exames de madureza.

Nessa primeira investida, foi indicado para relator o senador Fernando Henrique Cardoso, do PSDB-SP, que, entretanto, não concluiu a apreciação do projeto, de forma que, em 2 de fevereiro de 1993, após assumir a relatoria, o senador Cid Sabóia de Carvalho, do PMDB-CE, apresentou parecer favorável à Comissão de Educação do Senado, que aprovou o projeto com apenas três votos contrários.

Em um processo conturbado, com apresentação de requerimento do senador João Calmon, do PMDB-ES, para apreciação em Plenário da matéria, pedido de urgência, encaminhado pelo senador Darcy Ribeiro, para tramitação do projeto e, finalmente, apresentação, pelo senador Jarbas Passarinho, do PDS-PA, de questão de ordem – aceita pela presidência do Senado – para anular a decisão da Comissão de Educação, o projeto retornou à Comissão, onde não voltou a ser apreciado.

Enquanto isso, o substitutivo do deputado Jorge Hage enfrentava seus próprios percalços; após aprovado nas Comissões de Constituição, Justiça e Redação e de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, havia sido encaminhado à Comissão de Finanças e Tributação e, apenas em 28 de novembro de 1990, a relatora, deputada Sandra Cavalcanti, do PFL-RJ, apresentou relatório, propondo a inclusão de vinte e cinco subemendas, ainda que tal procedimento contrariasse o Regimento da Câmara, que determina como atribuição da Comissão de Finanças, tão-somente a análise da viabilidade financeira da matéria apreciada.

Finalmente, com o apoio de entidades ligadas à educação, o substitutivo, com as emendas apresentadas, foi aprovado em 12 de dezembro de 1990, pela Comissão de Finanças e Tributação. Encaminhado à Mesa da Câmara dos Deputados em janeiro de 1991, só em maio o projeto foi submetido à apreciação, recebendo 1.263 emendas, o que resultou no seu retorno às Comissões Técnicas para novo exame e na criação, em setembro de 1991, de uma Comissão Suprapartidária para coordenar a negociação das emendas e proceder às correções no projeto visando a votação em plenário.

Fracassadas as negociações, o Colégio de Líderes agendou para o final de

maio de 1992 a votação do parecer da relatora deputada Ângela Amin, do PDS-SC, sobre as 1.263 emendas, quando foram apresentados 1.622 destaques, dos quais, 1.287 de autoria do deputado Eraldo Tinoco, do PFL-BA.

Mais uma vez, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB promoveu articulações com deputados para encaminhamento de requerimento de urgência-urgentíssima e, em novembro de 1992, o Plenário da Câmara dos Deputados iniciou a votação do projeto e de suas emendas. Ao final de inúmeras manobras e embates entre forças de diversas tendências ideológicas, o projeto-substitutivo da LDB foi aprovado na Câmara dos Deputados, em 13 de maio de 1993. Desse texto, foi retirada a expressão Sistema Nacional de Educação, ainda que o conteúdo do Título V, que tratava do assunto, tenha sido preservado em sua essência.

No Senado, assumiu a relatoria do projeto de LDB encaminhado pela Câmara dos Deputados o senador Cid Sabóia de Carvalho, que já havia sido relator do projeto do senador Darcy Ribeiro. Após promover audiências públicas e consultar os diversos setores da sociedade, em especial as entidades educacionais, o senador pôde apresentar um novo substitutivo incorporando aspectos do projeto do Senado, mas preservando a estrutura do projeto da Câmara, que foi, dessa forma, aperfeiçoado. Esse substitutivo, encaminhado junto ao parecer do relator, foi aprovado pela Comissão de Educação do Senado, em 30 de novembro de 1994 e, em 12 de dezembro, remetido ao Plenário daquela Casa.

Entretanto, no início de 1995, o senador Beni Veras, do PSDB-CE, solicitou o retorno do projeto à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, onde o senador Darcy Ribeiro assumiu sua relatoria. Em 21 de março daquele ano, o senador emitiu parecer apontando inúmeras inconstitucionalidades, entre as quais, a criação do Conselho Nacional de Educação, por considerar ser atribuição do Presidente da República e vislumbrar a possibilidade desse Conselho vir a cercear a liberdade de ação do Executivo.

Assim, o senador Darcy Ribeiro apresentou o seu substitutivo, que, aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado, enfrentou resistências tanto no meio político como na comunidade educacional, incorporando, por iniciativa do próprio Darcy Ribeiro, diversas emendas até a sua aprovação no

Plenário do Senado, em 08 de fevereiro de 1996.

Com uma estrutura semelhante àquela apresentada pelo senador, em maio de 1992, o projeto propunha 91 artigos em um total de 9 títulos, nos quais incorporava aspectos do projeto aprovado na Câmara e abandonava diversos dispositivos constantes no projeto original do Senado.

Aprovado no Senado, o projeto retornou à Câmara dos Deputados, tendo como relator o deputado José Jorge, do PFL-PE, que inseriu pequenas alterações no texto, mantendo, porém, a mesma estrutura e o mesmo conteúdo do substitutivo do senador Darcy Ribeiro. Finalmente, em 17 de dezembro de 1996, o texto final da LDB foi aprovado na Câmara, sendo encaminhado para sanção presidencial e aprovado sem vetos, e, em 20 de dezembro de 1996, estava promulgada a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.5 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS PROJETOS DA ATUAL LDB

A análise dos projetos da atual LDB apresentados à Câmara de Deputados e ao Senado Federal evidencia a incorporação, durante a tramitação destes, de inúmeros dispositivos destinados a cuidar do processo avaliativo, de forma que o texto final oferece uma orientação razoável para a Avaliação da Aprendizagem nas escolas brasileiras.

A referida análise foi realizada com base no quadro constante do Apêndice B, que busca estabelecer uma correlação entre os dispositivos referentes à Avaliação da Aprendizagem nos projetos de lei e no texto final, a partir de oito indicadores: 1) atribuições do poder público referentes à avaliação; 2) objeto e fins da avaliação; 3) utilização da avaliação para organização, ingresso e permanência nos níveis e modalidades de ensino; 4) procedimentos e critérios de avaliação; 5) isolamento da avaliação do processo de ensino-aprendizagem; 6) recuperação; 7) avaliação

externa; 8) autonomia das instituições de ensino¹⁴.

O primeiro projeto, apresentado pelo deputado Octávio Elísio, em 1988, dispunha que a verificação do rendimento escolar, no 1º e 2º graus, ficaria a cargo dos estabelecimentos de ensino e que, na educação de 3º grau, as universidades gozariam de autonomia didático-científica. Entretanto, o projeto não oferecia nenhuma orientação no que se refere a objeto, fins, critérios e procedimentos, além de não prever a avaliação externa, limitando-se a determinar a supervisão do funcionamento dos estabelecimentos particulares de 3º grau (art. 8º) e dos estabelecimentos municipais e particulares de educação anterior ao 1º grau, de 1º e 2º graus (art. 9º).

Os projetos apresentados pelo deputado Jorge Hage e pelo senador Darcy Ribeiro avançam no tema, inserindo várias orientações para a prática avaliativa, orientações estas, em sua maioria, contempladas e ampliadas no texto finalmente aprovado.

Em relação ao objeto da avaliação, o texto final avança, detalhando claramente o que constitui a formação básica do cidadão, e, portanto, oferecendo orientação sobre o objeto da avaliação no ensino fundamental (art. 32) e no ensino médio (art. 36). Verifica-se, ainda, o reconhecimento e valorização de conhecimentos e habilidades adquiridos no trabalho ou por meios informais, preconizando-se o seu aproveitamento para prosseguimento ou conclusão de estudos (arts. 38 e 41).

Verifica-se, também, que a LDB – com maior ênfase que os seus projetos – estabelece que o ingresso nos diversos níveis e modalidades de ensino, mais que à escolaridade anterior, deverá estar condicionado à capacidade de aproveitamento do candidato, assegurando autonomia às instituições escolares para reclassificação, promoção e enquadramento, inclusive para cursos em instituições de ensino superior para alunos não regulares.

O projeto do senador Darcy Ribeiro preconizava a promoção automática, em lugar da promoção parcial prevista no projeto do deputado Jorge Hage e retomada

¹⁴ Os indicadores foram estabelecidos de maneira arbitrária, haja vista que, muitas vezes, o mesmo artigo refere-se a mais de um indicador, e têm como objetivo apenas clarificar melhor as alterações implementadas na proposta de Avaliação da Aprendizagem nas escolas brasileiras ao longo do processo de tramitação da Lei.

no texto final, que inclui, ainda, o regime de progressão continuada, que deverá ser adotado “sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem” (art. 32, § 2º). Observa-se que a Lei tem o cuidado de detalhar diversos procedimentos e critérios de avaliação, para a educação básica, o ensino superior e os cursos supletivos.

Não obstante os avanços das pesquisas venham, desde o início do século XX, demonstrando a necessidade de procedimentos mais abrangentes para a Avaliação da Aprendizagem, dando ênfase à visão processual da prática avaliativa, os projetos da atual LDB – à exceção do apresentado pelo deputado Octávio Elísio – e o texto final da Lei expressam uma visão conservadora da avaliação do desempenho dos alunos, ao estabelecer que o tempo reservado aos exames finais está excluído do tempo estabelecido para o “efetivo trabalho escolar” ou dos “dias de trabalho acadêmico efetivo” (arts. 24 e 47).

Os dispositivos que se referem a estudos de recuperação surgem desde o projeto do deputado Jorge Hage, observando-se, na versão final, maior preocupação com o tema, que é abordado em três artigos. Já nos projetos do deputado Jorge Hage e do senador Darcy Ribeiro encontram-se dispositivos referentes à avaliação externa das instituições de ensino; na versão final da Lei, multiplicam-se os dispositivos sobre o tema, buscando-se assegurar processo nacional de avaliação, em todos os níveis e orientar a função supervisora da União ou dos sistemas de ensino, prevendo-se, inclusive, renovação periódica de autorização, reconhecimento e credenciamento de instituições de nível superior, condicionadas à avaliação institucional. Tanto os projetos quanto o texto final da LDB preconizam a autonomia pedagógica das instituições de ensino, dando-lhes, portanto, liberdade para desenvolver suas práticas educativas, incluindo seus processos de Avaliação da Aprendizagem.

O Quadro 3 ilustra a abrangência dos projetos da atual LDB e do seu texto final em relação à Avaliação da Aprendizagem, especificando quais aspectos da avaliação estão contemplados em cada uma das propostas analisadas nesta seção.

INDICADOR	PROJETO OCTAVIO ELÍSIO DEZ.1988	SUBSTITUTIVO J. HAGE JUN.1990	PROJETO DARCY RIBEIRO MAIO 92	TEXTO FINAL DA LDB 20.12.96
Atribuições do Poder Público referentes à avaliação		X	X	X
Objeto e Fins da avaliação			X	X
Avaliação p/ organização, ingresso e permanência nos níveis e modalidades de ensino		X	X	X
Procedimentos e critérios de avaliação		X	X	X
Isolamento da avaliação do processo de ensino-aprendizagem		X	X	X
Recuperação		X	X	X
Avaliação Externa	X	X	X	X
Autonomia das instituições de ensino	X	X	X	X

QUADRO 3 – A Avaliação da Aprendizagem nos Projetos da Atual LDB

Fonte: Pesquisa da autora

4 A LDB: O TEXTO E O CONTEXTO

Para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas.

Dermeval Saviani, 2004

A análise da LDB nº 9.394/96 revela inúmeras nuances políticas e jurídicas, refletindo uma forma específica de enfrentar as questões educacionais do País, sendo imperativa a abordagem de tais nuances para a compreensão de seus aspectos técnicos, em especial, aqueles relacionados à avaliação educacional.

4.1 ALINHAMENTO DA LDB À ORIENTAÇÃO POLÍTICA NACIONAL

A LDB, aprovada dentro do processo conturbado anteriormente explicitado, revela-se alinhada com os princípios neoliberais e com a política educacional posta em prática atualmente e, à época, pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Como ressalta Saviani, ilustra esse alinhamento o fato do senador Darcy Ribeiro, quando da elaboração da sua primeira versão do projeto de lei, ter contado com a assessoria de técnicos do primeiro escalão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), produzindo um texto que preservava interesses da iniciativa privada e buscava desobrigar o governo federal de maiores controles sociais:

Em verdade o que se desengessava era o governo, isto é, o Poder Executivo que ficava livre para formular a política educacional segundo as conveniências dos círculos que lhe são próximos, sem nenhum mecanismo de controle por parte da sociedade organizada. (SAVIANI, 2004, p 128)

Da comparação entre os tantos substitutivos apresentados ao longo do processo de gestação da LDB, resulta a constatação de que a opção se deu por um

texto sucinto e genérico, de forma a possibilitar a emergência de ações e reformas pontuais, que, certamente, estarão sujeitas a menores pressões durante o processo de aprovação que estaria uma lei mais abrangente.

O texto proposto por Saviani e assumido pela Câmara dos Deputados buscava contemplar um número significativo de questões educacionais, balizando o seu equacionamento e estabelecendo que as demais questões deveriam ser decididas pelo governo em conjunto com o Conselho Nacional de Educação, tendo em vista que o projeto previa para essa entidade um caráter deliberativo.

Já o projeto finalmente aprovado e transformado em lei busca o generalismo, limitando-se a esboçar uma política global sem estabelecer as formas de implementação das diretrizes apresentadas. Esse posicionamento não pode ser considerado como uma decisão isolada na forma de gerenciar as questões políticas e sociais do País; tal opção não é neutra e nem aleatória, antes, coaduna-se com a orientação política vigente. Compatível com a noção de “Estado mínimo”, a LDB atualmente em vigor abre espaços para a iniciativa privada e para organizações não-governamentais, preconizando um papel mínimo para as iniciativas do Estado. Resta claro, portanto, que o atual marco legal para a educação foi forjado à luz da concepção neoliberal¹⁵.

Evidentemente, a Lei nº 9.394/96 tem suscitado reações de desconfiança e críticas, ao tempo em que encontra adesões. Devido ao seu texto enxuto, alguns educadores enxergam omissões, tais como Dom Lourenço de Almeida Prado, Reitor do Colégio São Bento, no Rio de Janeiro, que expressa sua decepção, afirmando que “Neste terreno rico e variado que é a educação, uma lei de diretrizes e bases

¹⁵ Conjunto de idéias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. De acordo com esta doutrina, a vida social deve ser conduzida pelo mercado, que, por sua vez, se regula a partir dos interesses dos indivíduos e dos grupos; o neoliberalismo é contrário a qualquer regulamentação que iniba a ação das empresas, defendendo a total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

Princípios básicos do Neoliberalismo: a) mínima participação estatal nos rumos da economia do país; b) pouca intervenção do governo no mercado de trabalho; c) política de privatização de empresas estatais; d) livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; e) abertura da economia para entrada de multinacionais; f) adoção de medidas contra o protecionismo econômico; g) desburocratização do estado: leis e regras econômicas simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; h) diminuição do tamanho do estado, tornando-o mais eficiente; i) posição contrária a impostos e tributos excessivos; j) aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico; l) posição contrária ao controle de preços de produtos e serviços por parte do estado: a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços; m) formação da base da economia por empresas privadas; n) defesa dos princípios econômicos do capitalismo.

precisava ter essa característica: ser uma lei que assegurasse direitos e deveres”. (PRADO apud BROLEZZI, 1999)

Outros educadores, porém, consideram que a atual LDB propicia uma abertura salutar; Antônio Carlos Brolezzi, ex pró-Reitor da Universidade de Ouro Preto, apresenta, como defesa à flexibilidade da lei, a necessidade de dar maiores espaços a novas experiências e à criatividade de administradores escolares, professores e alunos, vislumbrando o medo de novos desafios por parte de alguns educadores:

A novidade dessa abertura representa também um desafio e um perigo para os administradores educacionais. Aqueles de tendência mais legalista, acostumados com um mundo em que as regras são o mais importante e em que tudo, antes de existir, precisa estar previsto em lei, sofrem com um sistema mais aberto. (BROLEZZI, 1999)

Pedro Demo, assim como Brolezzi, defende a flexibilidade da lei, ao lado de outros aspectos que considera positivos, como, por exemplo, o número de artigos abaixo dos 100 (92 ao todo), e a presença do senador Darcy Ribeiro como autor da referida proposta de lei:

[...] uma lei de educação precisa, primeiro, ser curta, para não dizer besteira demais, e, segundo, insistir em propostas flexíveis, para não atrapalhar a vontade de aprender. A LDB tem algo disso, embora tenha predominado o peso histórico dos interesses em jogo. (DEMO, 1997, p.15)

Em estudo publicado sobre a Lei nº 9.394/96, Demo aponta ranços e avanços:

[...] ao lado de **ranços** que a Lei preserva, há **avanços** incontestáveis, que vão – em grande parte – por conta da mão do Senador Darcy Ribeiro, freqüentemente mal interpretado como ‘interventor’, por ter intercalado no processo decisório sua proposta oriunda do Senado. (DEMO, 1997, p.10, grifo nosso)

O referido autor sustenta, ainda, que, apoiada em aspectos que considera avanços, a Lei apresenta questões, de cunho político-ideológico, que dificultam o seu entendimento dentro de uma proposta que só tem a beneficiar a educação do País. Questões estas que, na sua grande maioria, estão relacionadas com o

ambiente que ampara toda formulação e trajetória de um documento com força de lei:

Como a lei não faz a realidade, é bem possível que, apesar desse texto, tudo continue como antes. Mas temos pelo menos um texto arejado. Na prática, não aparece um horizonte propriamente revolucionário, até porque se restringe ao plano dos meios (modos de organização), que pode ser novo mantendo os conteúdos velhos. (DEMO, 1997, p.19)

[...] não se pode educar bem dentro de uma proposta organizativa em si já deseducativa. É congruente que a própria organização dos sistemas reflita, ostensivamente, o compromisso educativo. (DEMO, 1997, p.20)

Ademais, comparece um outro argumento prático: sendo resultado de um processo legislativo do Congresso Nacional, não pode ser melhor do que esse congresso. No fundo, é um problema de cidadania. Só vale na medida em que vale a cidadania. (DEMO, 1997, p.27)

Assumindo o posicionamento da corrente de pensamento neoliberal, e aceitando que, ao Estado, cabe apenas o estabelecimento de políticas globais e a implementação de estratégias e mecanismos para torná-las efetivas, é possível identificar alguns avanços significativos na lei ora analisada; entre as virtudes da atual LDB, além daquelas já mencionadas anteriormente, podemos citar: a) a abrangência do conceito de educação básica, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; b) a inclusão das instituições de educação infantil nos sistemas municipais de ensino; c) a flexibilidade conferida aos sistemas de ensino para organização do tempo, reclassificação dos alunos, definição do calendário, estabelecimento de critérios de promoção e ordenação curricular; d) a autonomia outorgada às unidades escolares para decidir sobre aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; e) a ampliação do período letivo mínimo de 180 para 200 dias; f) a ampliação progressiva da jornada escolar; g) o estabelecimento de prazos para repasse de recursos financeiros às escolas e a previsão de sanções nos casos de inobservância desses prazos; h) a indicação, ainda que tímida, para que o ensino médio seja orientado pela perspectiva da politecnia; e, finalmente, i) a organicidade que se imprime ao processo de formação dos profissionais da educação.

4.2 OBJETIVOS PROCLAMADOS X OBJETIVOS REAIS

Não obstante tantas virtudes e acertos, a legislação educacional brasileira não vem cumprindo o seu papel de, ao dispor sobre a educação escolar desenvolvida em todo o território nacional, instituir uma ordenação adequada às reais demandas da sociedade, capaz de, efetivamente, promover o pleno desenvolvimento do educando e, conseqüentemente, o progressivo aperfeiçoamento da sociedade, através de um reordenamento das relações de classe que possibilite a distribuição mais eqüitativa dos bens e serviços produzidos pelo conjunto da humanidade, reduzindo as tensões e conflitos sociais.

De fato, o cenário sócio-econômico nacional apresenta um crescente aumento do fosso entre a classe detentora do capital e a classe trabalhadora. Sob o ponto de vista da educação, a situação é alarmante. As altas taxas de analfabetismo e de evasão escolar, os baixos índices de indivíduos que concluem com êxito o ensino médio ou o ensino superior, as gritantes diferenças regionais sob diversos aspectos, inclusive em relação à remuneração dos profissionais da educação, são apenas alguns exemplos das mazelas que, ainda hoje, em pleno alvorecer do terceiro milênio, a sociedade brasileira não conseguiu erradicar ou, ao menos, manter em níveis similares aos apresentados por países desenvolvidos e compatíveis com a 10ª posição no *ranking* das economias mundiais.

As taxas de escolarização no Brasil não deixam dúvidas sobre a gravidade da situação educacional brasileira:

BRASIL: 2000	
Ensino Fundamental	78,7
Ensino Médio	13,0

Quadro 4: Taxas de escolarização líquida nos ensinos fundamental e médio
Fonte: INEP

As diferenças entre as regiões, no que se refere à aprovação e evasão escolar, apontadas pelas estatísticas do INEP, são reveladoras:

BRASIL / REGIÕES GEOGRÁFICAS	2004			2005		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	78,7	13,0	8,3	79,5	13,0	7,5
Norte	71,5	16,2	12,3	73,1	15,8	11,1
Nordeste	69,7	16,7	13,6	71,4	16,3	12,3
Sudeste	87,1	8,9	4,0	87,2	9,2	3,6
Sul	83,9	13,2	2,9	83,4	13,9	2,7
Centro-Oeste	77,9	12,2	9,9	79,7	11,9	8,4

QUADRO 5 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono do ensino fundamental, segundo a região geográfica – 2004 e 2005

Fonte: INEP, 2006

BRASIL / REGIÕES GEOGRÁFICAS	2004			2005		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	73,3	10,4	16,0	73,2	11,5	15,3
Norte	69,3	8,8	21,6	70,5	8,7	20,8
Nordeste	70,9	8,2	20,9	70,9	9,0	21,1
Sudeste	76,4	11,8	11,8	76,1	13,0	10,9
Sul	72,7	13,4	13,9	72,3	14,5	13,2
Centro-Oeste	69,9	11,1	19,0	71,5	10,9	17,6

QUADRO 6 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono do ensino médio segundo a região geográfica – 2004 e 2005

Fonte: INEP, 2006

2005						
CATEGORIA ADMINISTRATIVA	Matrículas			Concluintes		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	4.453.156	1.982.385	2.470.771	717.858	307.708	410.150
Pública	1.192.189	513.430	678.759	195.554	75.788	119.766
Privada	3.260.967	1.468.955	1.792.012	522.304	231.920	290.384

QUADRO 7 - Número de matrículas e de concluintes em cursos de graduação presenciais

Fonte: INEP

Em relação à educação superior, a análise dos números referentes à matrícula e ao contingente de concluintes revela um desequilíbrio entre as capitais e o interior, uma vez que as 27 capitais concentram 44,5% das matrículas e 42,9% dos concluintes de todo o País neste nível de ensino.

Na perspectiva de compreender esse panorama, cumpre indagar que pano de fundo estaria por trás do fracasso da legislação, e qual pano de fundo se mostraria capaz de determinar o sucesso desta? Que elementos não foram ainda incluídos na organização estabelecida para a educação nacional que teriam força para determinar o alcance dos objetivos propostos? Seriam necessários ajustes na legislação ou os ajustes deveriam ser operados nos mecanismos de controle social, de forma a assegurar o cumprimento dos dispositivos legais?

Uma pista para responder a tais questões pode ser dada por Saviani, que distingue os objetivos proclamados nas leis dos objetivos reais do grupo que as formula, explicando que, enquanto os objetivos proclamados referem-se a finalidades gerais e amplas, os objetivos reais relacionam-se ao alvo concreto das ações preconizadas; se, de um lado, há sempre a possibilidade dos objetivos proclamados alcançarem o consenso, por outro lado, os objetivos reais buscam interesses próprios de determinado grupo, na maioria das vezes, diversos e antagônicos a interesses de outros grupos sociais.

Compreende-se, então, que, enquanto os objetivos proclamados coincidem exatamente com aquilo que se explicita em termos de objetivos na letra da lei, os objetivos reais se revelam antes na forma de funcionamento da organização escolar prevista em lei e, dialeticamente, nos meios preconizados. (SAVIANI, 1996, p. 32)

Dessa forma, é preciso voltar a atenção para os dispositivos referentes à organização e ao funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, aos mecanismos de decisão, às formas de gestão e aos recursos postos à disposição da manutenção e desenvolvimento da educação, uma vez que, ainda que os conceitos e fins da educação explicitados na LDB, bem como as diretrizes para a conformação do sistema, encontrem-se em acordo com as expectativas de todas as camadas sociais, estes, por si sós, não garantem a oferta da verdadeira educação transformadora, e, portanto, universal, obrigatória e de qualidade.

Conforme Eni Orlandi, a leitura – entendida como atribuição de sentidos – deve ser empreendida focando a atenção no dito e no não dito, buscando as relações de sentidos estabelecidas entre essas duas formas de “dizer” que, em conjunto, vão dar significado ao texto.

Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. (ORLANDI, 2001, p. 11)

É imperativo, portanto, que a leitura do texto da LDB se detenha nas lacunas e omissões tanto quanto nos dispositivos estabelecidos, buscando identificar que concepções de educação, de mundo, de indivíduo e de sociedade influenciaram na conformação da lei e compreender a relação que existe entre o dito e o não dito, o transparente e o mascarado, o explícito e o insinuado.

4.3 A PRODUÇÃO DO DIREITO

Cumprido, portanto, voltar à questão inicial do presente estudo, e indagar qual o nível de contribuição dos sistemas de Avaliação da Aprendizagem para o estabelecimento de ações no âmbito escolar, que, baseadas na função diagnóstica da avaliação, operem mudanças no processo de ensino-aprendizagem, capazes de assegurar o desenvolvimento pleno do educando; cumpre, ainda, tentar compreender o fato da avaliação, ainda hoje, se limitar a classificar e separar os estudantes sob os rótulos de “aptos” e “não-aptos”, sem buscar as razões do fracasso dos “não-aptos”, prestando-se, apenas, a mecanismo de manutenção do *status quo*. À tal constatação, sucede a indagação sobre os motivos da legislação não ser capaz de equacionar os problemas da educação nacional, que se pretende universal, obrigatória e de qualidade. Por fim, e *a fortiori*, cumpre indagar: que motivos levam à opção por esta ou aquela política educacional? Por esta ou aquela estratégia de implementação de suas diretrizes? Por esta ou aquela conformação dos marcos legais que estabelecem os rumos da educação nacional?

O jurista Calmon de Passos esclarece que a ordenação da convivência humana reflete a dinâmica dos confrontos políticos em sua interação com os fatos econômicos; o Direito incumbe-se de vincular essas forças, “explicitar a face do

poder organizado e assegurar, nas situações de conflito, o quanto de satisfação das necessidades se fizer viável, nos termos e nos limites de quanto institucionalizado.” (PASSOS, 2000, p. 51). Segundo o autor, “O jurídico coabita, necessariamente, com o político, o econômico e o ideológico.” (PASSOS, 2000, p. 5), uma vez que a criação do Direito implica em privilégios para algum(ns) grupo(s) social(is), estabelecidos de acordo com o equilíbrio das forças sociais contrapostas.

Eros Grau (2003) alerta que o direito não existe fora da sociedade; antes, é um aspecto desta, que expressa as relações sociais estabelecidas em seu interior.

Sendo o Estado, a “instituição somatório de instituições na sociedade inseridas” (GRAU, 2003, p. 25), cumpre-lhe intervir na ordem social, desenvolvendo políticas públicas e, desse modo, instituindo novas formas de atuação, implementadas através do direito positivo. Em cada sociedade, manifesta-se um determinado direito, compatível e resultante de seu modo de produção, e distinto dos outros direitos que se manifestam em outras sociedades. Assim é que o direito, sendo um instrumento de organização social e refletindo as condições históricas da sociedade onde se insere, é posto de forma a traduzir a correlação de forças produtivas nela existentes. Portanto, o direito positivo (posto) não é a expressão da classe dominante; nasce do direito pressuposto, que, por sua vez, nasce como elemento da cultura da sociedade e fundamenta-se na autonomia da vontade coletiva – e não da vontade individualista – compreendendo normas, regras e princípios.

Isso significa que não se permite ao legislador a criação de qualquer direito; quando estabelece a lei, o Estado considera a relação jurídica pré-existente – o direito pressuposto – formalizando-a e mesmo reproduzindo as contradições das relações sociais. Em outras palavras: baseado em uma relação jurídica anterior, configurada como direito pressuposto, o Estado estabelece a lei, que transforma essa relação em direito posto e modifica as condições que o geram.

O direito posto resulta, pois, da coexistência dos direitos pressupostos de todos os grupos que coexistem na sociedade, com os seus modos próprios de produção, de forma que

resulta bem nítido que a norma jurídica não é um comando imposto por uma vontade superior a uma vontade subordinada, mas um produto cultural, disciplina que assegura a permanência do grupo social. (GRAU, 2003, p. 78)

Da mesma forma, José Renato Gaziero Cella (2006, p.64) pontua que

O fenômeno jurídico só existe porque o homem se propõe fins a serem alcançados, ou seja, quando se considera algo valioso se passa a orientar-se em sua direção, pois esse valioso apresenta-se como ‘fim que determina o dever-ser de nosso comportamento’.

Não podendo a legislação brasileira, incluindo a legislação educacional, escapar a essa lógica do processo legislativo e não traduzir as relações de poder – caracterizadas pelo autoritarismo, dominação e exclusão – presentes no interior da sociedade, a LDB de nº 9.394/96 resulta da dominância de uma determinada corrente ideológica – a neoliberal.

[...] E foi a lei que conseguimos. Ela foi aprovada pelo Congresso e o Congresso é o nosso retrato, só que é um retrato lambe-lambe, sem retoque, e a gente não gosta do retrato da gente sem retoque. (BERGER, 1997)

Calmon de Passos (2000, p. 43-44) assevera:

[...] sociedade não é algo dado aos homens, sim um complexo tecido de comunicações por eles engendrado, conseqüentemente também por eles conformável. A sociedade que no presente nos influencia e modela não existiu sempre e necessariamente como ela é hoje e o que é agora foi resultado de muitas opções humanas que teceram, ontem, a rede de comunicações que a constitui.

4.4 INDETERMINAÇÕES E INCONGRUÊNCIAS NO DISCURSO DA LDB Nº 9.394/96

A análise do texto da Lei nº 9.394/96 revela algumas lacunas no que se refere às estratégias e procedimentos para materializar os seus dispositivos; ainda que os princípios nela expressos, aglutinem aspirações universais, estes “*são driblados, ou seja, os dispositivos legais não comprometem os agentes a efetivá-los*”

(SEVERINO, 2007 apud BRZEZINSK, 2007, p. 65), o que lhe confere uma tendência imobilista.

Desta forma, seja pelo dito, seja pelos aspectos em que silencia, a LDB não apresenta uma fisionomia única, pois é permeada por contradições e omissões, que fazem com que, muitas vezes, a opção por uma qualidade igualitária a transforme em uma qualidade diferencial. (PEREIRA; TEIXEIRA apud BRZEZINSK, 2007, p. 99)

Além disso, vislumbra-se, nos diversos títulos, capítulos e seções da Lei, a fragmentação, a setorização, a justaposição e a desarticulação da educação nacional.

Logo nos primeiros artigos, quando trata dos princípios e fins da educação e, ainda, do dever do Estado de educar, a Lei limita-se a repetir os artigos 205 a 208 da Constituição Federal, sem ampliar conceitos ou concretizar princípios, o que leva seu leitor a questionar se “Não é esse o papel do legislador ao elaborar as leis complementares?” (SEVERINO apud BRZEZINSK, 2007, p. 64)

Outra indeterminação refere-se à garantia ao padrão de qualidade — preconizada no inciso IX do artigo 3º — sem o estabelecimento de parâmetros concretos de um ensino de qualidade. Ao abordar o tema, Pereira e Teixeira (2007 apud BRZEZINSK 2007, p. 100), assinalam que “a qualidade da educação revela-se não apenas em dispositivos que tratam de aspectos conceituais, como também em muitos daqueles que envolvem mudanças estruturais.” Alguns desses dispositivos podem ser identificados na LDB, tais como a ampliação da carga horária anual e a referência à relação adequada entre número de alunos e professor.

Para melhor determinar essa qualidade, Carneiro (1998) sugere alguns requisitos que, talvez, pudessem ter sido incorporados ao texto: fundamentação ética que ultrapasse os conceitos de eficácia e eficiência administrativas, professores bem qualificados e bem remunerados, escolas equipadas, salas organizadas, adequação de currículo e metodologia, integração dos conteúdos, disponibilidade de materiais pedagógicos etc.

Em relação à qualificação dos professores, Brzezinsk afirma que “[...] a educação escolar sofre conseqüências do descaso das ações sucessivas de desvalorização social e econômica dos profissionais da educação e do desmantelamento do ensino superior.” (BRZEZINSK, 2007, p. 149)

Além das indeterminações, há, na LDB, diversas incongruências que, ao observador mais atento, revelam-se capazes de esvaziar as possibilidades da Lei efetivar-se plenamente. Merecem reflexão alguns pontos da Lei:

1. No “regime de colaboração” entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecido pelo artigo 8º para a organização dos respectivos sistemas de ensino, encontra-se uma contradição, haja vista que à União são atribuídas as tarefas de coordenar e normatizar, além das funções redistributiva e supletiva; o parágrafo 2º do mesmo artigo garante liberdade de organização aos sistemas de ensino, mas essa liberdade limitar-se-á à organização burocrática não se aplicando às atividades de concepção, gestão e avaliação, prerrogativas da União. Por outro lado, fica indeterminada a forma de se materializar a colaboração em questão.

2. No Título IV – Da Organização da Educação Nacional, o artigo 10º determina que aos Estados cabe priorizar o ensino médio, assegurando o ensino fundamental, em colaboração com os municípios; já o artigo 11, inciso V, estabelece que o ensino fundamental é prioridade dos municípios, que deverão oferecer, ainda, educação infantil em creches e pré-escolas. Dessa forma, a base educacional do indivíduo – o ensino fundamental – que vai influenciar, senão determinar, as suas possibilidades reais de prosseguir os estudos, é de responsabilidade da esfera político-administrativa com menor disponibilidade de recursos.

3. O parágrafo 1º do artigo 32, que trata do ensino fundamental, prevê a possibilidade dos sistemas de ensino desdobrarem esse nível em ciclos. Tal possibilidade encerra o risco de, ao se configurar etapas distintas, conferir-se caráter finalista a essas etapas, podendo, portanto, o desdobramento em questão se constituir em força contrária à permanência do educando em todo o ensino fundamental.

4. A Seção V do Capítulo II, Título V, disciplina a Educação Básica de Jovens e Adultos; entretanto, não inclui nenhum dispositivo capaz de assegurar condições de frequência de jovens e adultos trabalhadores à escola. É interessante observar que o projeto original da Câmara contemplava medidas como flexibilidade ou redução da jornada de trabalho; oferta de trabalho para adolescentes em tempo parcial, intervalos para estudos para trabalhadores inscritos em programas de educação a distância, que foram retiradas do texto final da Lei.

5. Conquanto a LDB, no Título VII, desdobrado em dez artigos, fixe prazos para repasse de recursos e estabeleça os percentuais mínimos que cada uma das esferas administrativas devem investir na educação, os valores estabelecidos como custo mínimo por aluno do ensino fundamental são insuficientes para assegurar um padrão razoável de qualidade da educação pública.

Essa questão de recursos é de fundamental importância para compreender a atual situação educacional brasileira e desvendar as verdadeiras raízes das dificuldades enfrentadas para alcançar os objetivos proclamados na LDB em vigência. De fato, ao dispor sobre o assunto, o legislador oferece clara imagem da sua concepção de educação, de mundo, de indivíduo e de sociedade, e evidencia seus objetivos reais.

Apesar da evolução experimentada na questão de alocação de recursos, a educação nacional ainda não logrou sua elevação ao posto de prioridade número um, com o conseqüente direcionamento de recursos que lhe permitam reduzir o seu déficit histórico e obter maior alcance e melhores padrões de qualidade.

A política educacional praticada no País – orientada pelo pensamento neoliberal – vem privilegiando medidas que buscam a redução de investimentos e encargos públicos, transferindo responsabilidades para a iniciativa privada ou para o terceiro setor. Nesse cenário, equacionar problemas da natureza dos problemas educacionais do Brasil, tão intensos e arraigados, constitui-se em tarefa delicada tanto quanto urgente. Parece claro, pois, que o entendimento da educação como direito social a ser garantido pelo Estado, o reconhecimento de sua importância para o avanço da sociedade e a construção de leis que proclamam objetivos ambiciosos de igualdade de condições para todos os cidadãos deverão ser seguidos de medidas efetivas de disponibilização de recursos, visando não só a manutenção da estrutura existente, como também, e principalmente, o desenvolvimento da educação, ou seja, a ampliação do sistema e a incorporação dos avanços tecnológicos com a aquisição de instrumentos modernos, implementação de novos métodos e contínuo aperfeiçoamento dos profissionais da educação.

6. Outro ponto polêmico da LDB é a previsão de direcionamento de recursos públicos para modalidades de instituição educacional privada – escolas

comunitárias, confessionais e filantrópicas. Se, de um lado a Lei, parece ampliar as responsabilidades do Estado com a educação, por outro, “permite a evasão de recursos públicos destinados à educação.” (PEREIRA; TEIXEIRA apud BRZEZINSKI, 2007, p. 64)

4.5 INCONSISTÊNCIAS REFERENTES À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A indefinição dos dispositivos ocorre, também, em relação à Avaliação da Aprendizagem, objeto de estudo desta Tese. Nem a Lei nem as suas medidas complementares orientam a concretização dos seus dispositivos. Fica patente a ausência de uma política nacional de educação, a ser estabelecida através do Plano Nacional de Educação (PNE), cujo ponto de partida seria a opção por uma determinada filosofia educacional e, portanto, a eleição de ações e estratégias claramente definidas para o desenvolvimento dos diversos componentes do processo educativo – incluindo o sistema de Avaliação da Aprendizagem – com a explicitação da sua forma operacional.

Igualmente, a avaliação da educação nacional é pouco clarificada, embora prevista na Lei, que no artigo 9º, inciso VI, estabelece como competência da União:

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades a melhoria da qualidade do ensino;

No mesmo artigo, o inciso VIII dispõe sobre a avaliação das instituições de educação superior:

VIII – assegurar processo de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.

A avaliação, vista como condição *sine qua non* para a “garantia do padrão de qualidade” prescrita no artigo 3º, inciso IX, assume papel central na organização

da educação nacional. Entretanto, para assegurar a qualidade, mais que buscar aspectos formais e vivenciais, o foco da avaliação deverá se fixar na relevância social dos propósitos do projeto educacional. Não obstante, tem-se optado por uma sistemática de avaliação, cujo caráter simplista e centralizador revela-se na adoção de um exame único e padronizado para aferir conhecimentos adquiridos pelos estudantes e, dessa forma, extrair conclusões sobre a qualidade das instituições de ensino.

Um olhar mais detido levará, ainda, à constatação de que, tanto a organização adotada quanto a prática avaliativa da educação nacional apresentam-se fragmentadas, setorializadas, justapostas e desarticuladas, como comprovam os diversos instrumentos utilizados: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional de Cursos (ENC ou “provão”); Avaliação de Cursos pela Comissão de Especialistas; Avaliação das Condições de Oferta; Avaliação dos Programas de Pós-graduação para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e Comissão Nacional da Avaliação da Educação Superior (CONAES). Todas essas formas de avaliação são pautadas por princípios e critérios de eficiência, produtividade e competitividade, em detrimento dos princípios da democracia, autonomia e ética, e prestam-se a finalidades burocráticas, tais como autorização, reconhecimento e cadastramento de cursos e instituições.

Tal como a Avaliação da Aprendizagem que, ao incorrer no equívoco de não se orientar para subsidiar o processo de construção da aprendizagem, vem sendo utilizada para separar e rotular os educandos, a avaliação da educação nacional, ao negligenciar a compreensão e interpretação dos dados, não vem se orientando para a busca de medidas que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino e configura-se em mero instrumento de ranqueamento de instituições.

5 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA LEI Nº 9.394/96: A IMPREGNAÇÃO DO DISCURSO TEÓRICO NO DISCURSO JURÍDICO

[...] a avaliação educacional (expressão ampla que aqui utilizo para designar as diferentes modalidades de avaliação que estão disponíveis no campo da educação) vem constituindo um dos vetores mais expressivos das políticas e reformas educativas deste final de século.

Almerindo Afonso, 2005

Para abrir a discussão proposta, optou-se pela posição de Demo, que identifica dois componentes na LDB que:

[...] podem ser realçados na lei: o aperfeiçoamento profissional continuado e a avaliação do desempenho. O primeiro elemento é mais palatável, ainda que muito mal conduzido geralmente, porque decai, como regra, em meros treinamentos ou em eventos afastados do desafio reconstrutivo. O segundo representa grande temor, com justiça, pois os professores cansados de 'levar pancada' imaginam que vem mais uma. É premente, entretanto, enfrentar o desafio com tranquilidade, porque pode tornar-se sobretudo **uma arma** favorável aos professores, desde que deixem de fugir da avaliação externa. (DEMO, 1997, p. 49, grifo nosso)

Segundo a análise deste autor, a LDB consagra o princípio da avaliação no momento em que esta é colocada como parte central da organização da educação nacional, regulamentada no Título IV, no qual, o artigo 9º, inciso VI estabelece como incumbência da União:

VI. assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhoria da qualidade.

Tal posição contraria a concepção de Freitas (2003), que afirma ser a avaliação produto de uma escola que se separou da vida e da prática social. Freitas acusa as necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho de responsáveis pela avaliação que vem sendo processada na escola, uma avaliação artificial, usada para avaliar aquilo que não se podia mais praticar na vida e

vivenciar. Tal distorção, explica o autor, colocou a aprovação do professor como centro da aprendizagem: “Aprender para ‘mostrar conhecimento ao professor’ tomou o lugar do ‘aprender para intervir na realidade’. *Essa é a raiz do processo avaliativo artificializado da escola.*” (FREITAS, 2003, p. 40)

Para Freitas, a avaliação tem, pelo menos, três componentes quando praticada na sala de aula: um é o aspecto “instrucional”, o segundo é um “instrumento de controle”, e o último diz respeito a uma avaliação de “valores e atitudes”. A avaliação a partir do primeiro componente caracteriza-se como aquela que responde pela avaliação do domínio de habilidades e conteúdos, identificado através de instrumentos diversos de verificação da aprendizagem. Com o segundo componente a avaliação caracteriza-se como avaliação do “comportamento” e se processa como instrumento de controle, permitindo ao professor exigir dos seus alunos obediência às regras. Quanto ao terceiro componente, este transforma a avaliação, dando-lhe o poder de ser usada para expor os alunos a reprimendas verbais e físicas criticando seus valores e suas atitudes: “A utilização da avaliação instrucional em articulação com estas duas outras dimensões cria o campo necessário para que se exercitem relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem.” (FREITAS, 2003, p. 41-43)

Na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Avaliação da Aprendizagem merece apurada atenção, sendo estabelecidos alguns parâmetros para a sua prática em dez artigos, dos quais, cinco diretamente ligados ao tema e cinco indiretamente, conforme diagrama a seguir:

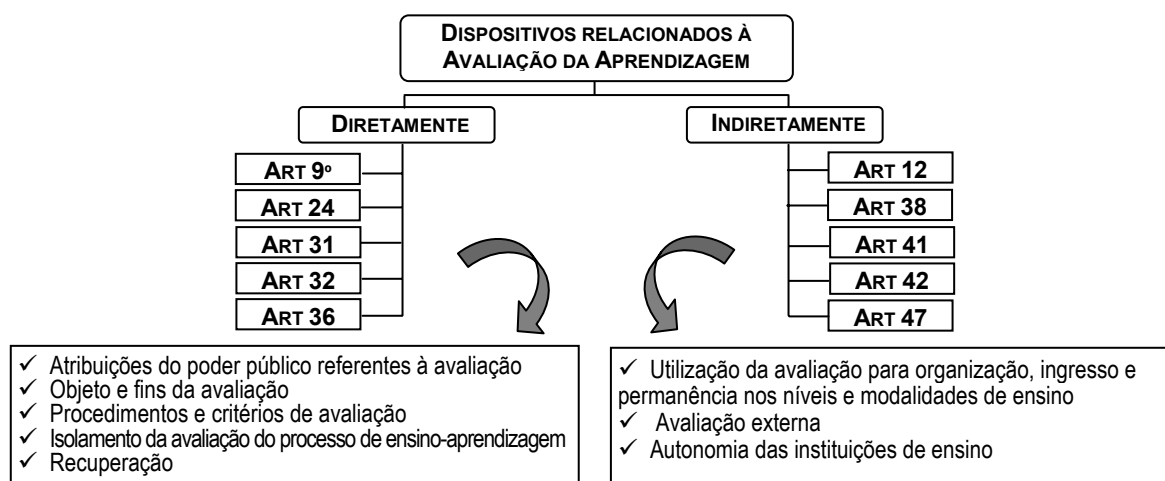


DIAGRAMA 1 –Avaliação – Eixo estruturante da LDB nº 9.394/96

Fonte: Pesquisa da autora

No Capítulo II, que trata da Educação Básica, o artigo 24, em seu inciso II, dispõe as formas de classificação em qualquer série ou etapa – exceto a primeira do ensino fundamental – que 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;

No mesmo artigo, o inciso III prevê a progressão parcial, “desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;” e o inciso IV admite a organização de classes e turmas com alunos de séries distintas para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares, desde que os alunos possuam níveis equivalentes de adiantamento na matéria.

As possibilidades admitidas pela Lei refletem o reconhecimento de processos formativos vivenciados fora da escola e a valorização dos conhecimentos e experiências adquiridos nesses processos.

A verificação do rendimento escolar é assunto do inciso V, que estabelece como 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;

Quando prevê os dois tipos de avaliação – qualitativa e quantitativa –

determinando a prevalência da primeira, a legislação acompanha o pensamento educacional contemporâneo, reconhecendo o aprendizado como um processo contínuo e cumulativo e preconizando a busca da aferição do conhecimento contextualizado.

Por outro lado, a possibilidade de aceleração de estudos, bem como a de avanço nos cursos e nas séries e a obrigatoriedade de estudos de recuperação para alunos com baixo rendimento escolar configuram-se em instrumentos para combater o problema da distorção idade/série, e, por consequência, a evasão escolar, possibilitando que maiores parcelas da população concluam seus estudos.

Demo (1997), na análise que faz em relação a estas mesmas alíneas do inciso V do Art. 24, reconhece que as cinco circunstâncias levantadas são, realmente, de relevância para o rendimento escolar: referindo-se à primeira, enfatiza o acerto da visão trazida da avaliação; quanto à segunda e terceira, o autor registra o cuidado que teve a Lei em tratar da questão:

[...] é pertinente essa ótica, porque instila saudável repúdio ao formalismo legal, sobretudo de não atrapalhar o aluno que aprende com desempenho melhor, mas incluindo também a possibilidade de iniciativas que busquem acelerar o aluno que se atrasa; (DEMO, 1997, p. 40).

Já para as duas últimas, Demo solicita cuidado, visto terem estas impropriedades gritantes: a quarta pode induzir a uma interpretação temerosa, já que, se a circunstância for tomada a sério, o aluno pode se submeter apenas às verificações realizadas, avançando nas séries e nos níveis, sem precisar comprovar sua frequência à escola; e a quinta, ao priorizar iniciativas paralelas,

obscurece e mesmo desfaz a postura correta lançada na primeira alínea (avaliação como processo contínuo e cumulativo), e, segundo, porque recuperação não pode ser algo paralelo, mas da própria lógica e democracia do sistema educacional. (DEMO, 1997, p. 40-41)

O artigo 31 da LDB estabelece que a avaliação na educação infantil não objetiva a promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental, efetivando-se através do acompanhamento e registro do seu desenvolvimento. Como salienta Carneiro (1998, p.98), esse artigo reflete a compreensão da distância entre

educação e ensino, “ou, mais precisamente, entre crescer interiormente e ser aprovado exteriormente. Trata-se, portanto, de um processo essencialmente qualitativo.” Entretanto, no olhar de Demo (1997), o texto do referido artigo revela uma visão estreita, que, segundo ele, também vem sendo adotada pelos profissionais da área, já que a preocupação de garantir o espaço da educação infantil favorece o descolamento desta do ensino fundamental.

Complementando suas considerações, o autor faz uma análise dos ranços presentes na LDB:

- a. a visão de educação não ultrapassa a do mero ensino, como regra;
- b. o texto está enredado numa verdadeira ‘salada terminológica’, redundando em linguagem e postura ultrapassadas, no todo. (DEMO, 1997, p. 68)

Para o ensino fundamental, o artigo 32 da Lei, ora em estudo, em seu parágrafo 2º, dispõe que:

§ 2º - Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

A progressão continuada prevista deverá conviver com a avaliação do processo de ensino-aprendizagem; em outras palavras, as escolas que adotarem a progressão continuada deverão estabelecer um sistema de Avaliação da Aprendizagem cujo objetivo não se vincule à promoção do aluno, abrindo-se, conseqüentemente, a possibilidade da avaliação resgatar o seu papel de diagnóstico, assumindo a sua função original e verdadeiramente educativa de “verificar a qualidade da aprendizagem do estudante subsidiando o seu processo de construção”. (LUCKESI, 1992, p. 05). Essa progressão continuada encerra, ainda, a virtude de contribuir para a redução dos índices de reprovação no ensino fundamental; entretanto, há que se estabelecer a oferta de estudos de recuperação que, efetivamente, cumpram o seu papel junto aos alunos que apresentam menor rendimento escolar, de forma que, ao concluir o ensino fundamental, esses alunos reúnam condições para prosseguir os seus estudos e ingressar no nível posterior.

Freitas (2003) nos traz uma análise instigante quando questiona alguns pontos considerados, por muitos profissionais da área, como propostas inovadoras da LDB, relacionando-as a questões sociais, econômicas e políticas. Sobre a questão da progressão continuada, o autor adverte ser este um recurso pedagógico utilizado para compensar os efeitos das condições sociais perversas que, segundo ele, instituem os diferentes ritmos de aprendizagem nos alunos. Alerta, ainda, existirem profissionais que vêem a escola como forma de compensar as desigualdades sociais, idéia esta que, na sua visão, origina a proposta da progressão continuada:

a progressão continuada é herdeira dessa tradição. [...] No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada. (FREITAS, 2003, p.23; p.50)

Demo (1997, p. 43) faz, ainda, uma crítica a esse artigo, uma vez que, em sua visão, “o texto é impróprio e obsoleto, no sentido de usar a terminologia do ensino ao lado da aprendizagem, também algo já superado na discussão moderna.”

O artigo 36, que estabelece diretrizes para o currículo do ensino médio, prevê, em seu inciso II, a adoção de “metodologias de ensino e avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”. No mesmo artigo, o parágrafo 1º determina:

§ 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Não obstante a importância de a legislação preconizar o estímulo à iniciativa dos alunos, essa é uma questão que requer maior reflexão; como estimular a iniciativa dos alunos e como aferir o desenvolvimento dessa habilidade? Trata-se, portanto, de pautar o sistema de avaliação em paradigmas que considerem a

predominância do sujeito sobre o objeto a ser conhecido, ajustando o foco para captar o processo de apreensão e desenvolvimento das habilidades e afastando-se de modelos que tomem como base padrões ou critérios previamente definidos.

Do mesmo modo, a aferição das capacidades que a Lei determina que devam ser adquiridas ao longo do ensino médio – em especial as descritas no inciso III – pressupõem uma abordagem qualitativa/subjetivista e o reconhecimento das experiências anteriores e do sistema de valores do sujeito como determinantes do processo de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades.

Na análise de Demo (1997, p.43), neste grau de ensino

reaparece, de modo coerente, a preocupação propedêutica, codificada no desafio de ‘continuar aprendendo’, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Art. 35, II)

Cabe à avaliação o papel de, além de estimular a iniciativa dos estudantes, garantir que o conhecimento, implicado na produção moderna, seja dominado. Segundo ele, “o texto parece vacilar entre cidadania e preparação para o trabalho, com propensão adaptativa à segunda opção”.

Além dos dispositivos que se referem especificamente à Avaliação da Aprendizagem, é importante observar que a LDB em questão dispõe, em seu artigo 12, inciso I, que cabe aos estabelecimentos de ensino, respeitando as normas legais, a elaboração e execução de suas propostas pedagógicas; conforme Carneiro, “O clímax da proposta pedagógica, sob o ponto de vista da certificação do conhecimento, é, precisamente, o processo de classificação dos alunos.” (CARNEIRO, 1998, p. 67). Assim, a legislação outorga autonomia às escolas para avaliar o grau de desenvolvimento dos alunos, considerando, inclusive, os processos formativos experimentados fora do ambiente escolar, para classificar e promover, prevendo formas de progressão parcial e admitindo que a escola possa selecionar aquela que mais lhe pareça adequada à sua proposta pedagógica e às condições individuais de seu corpo discente.

Outros dispositivos da Lei que reconhecem os processos formativos extra-escolares são: a) O artigo 38, que, ao tratar da Educação de Jovens e Adultos, estabelece que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por

meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames, reforçando o artigo 24 e valorizando, ainda, metodologias diversas, tais como as utilizadas na Educação a Distância; b) O artigo 41, que dispõe sobre a Educação Profissional, prevendo a avaliação, o reconhecimento e a certificação de conhecimentos adquiridos tanto na escola como no ambiente de trabalho, e possibilitando o prosseguimento ou a conclusão dos estudos; c) O artigo 42, que condiciona a matrícula em cursos especiais, oferecidos à comunidade, de escolas técnicas e profissionais à capacidade de aproveitamento do candidato, o que pressupõe a necessidade de mecanismos diversificados de aferição de aproveitamento.

Outro avanço da Lei encontra-se no artigo 47, parágrafo 2º – Capítulo IV, Da Educação Superior – que institui a possibilidade de antecipação da conclusão de cursos mediante a demonstração de “extraordinário aproveitamento” que deverá ser identificado através de “instrumentos de avaliação específicos”.

Tal possibilidade assenta-se no reconhecimento e respeito às diferenças individuais, e busca adequar o processo de ensino às potencialidades do educando.

Apesar de tal medida ser considerada um avanço, para Demo (1997, p.44), o texto revela-se pobre em relação ao compromisso com a avaliação:

não só porque não recebe tratamento específico, mas sobretudo porque, de um lado, insistindo em autonomia universitária e em ‘estatuto jurídico especial’ (Art. 54), não acopla com a necessária avaliação interna e externa, e, de outro, não exige este tipo de processo avaliativo na constituição da carreira docente (§ 1º); a rigor, aparece duas vezes a avaliação: como ‘processo regular’ para autorização e reconhecimento de cursos, bem como credenciamento de instituições (Art. 46), e nos casos de atribuição de autonomia universitária a instituições ulteriores (Art. 54, § 2º).

Para o autor, “o texto legal apenas estabelece o processo nacional de avaliação, ligado à ‘qualidade do ensino’, dando a impressão de que não foi possível ir além perante tamanhas resistências.” Segundo ele, “é suficiente para abrir o caminho, mas este ainda está por se fazer. O que está em jogo, principalmente, é a montagem de um esquema de avaliação externa que não seja, por isso mesmo, exterior.”(DEMO, 1997, p. 38)

É possível, ainda, identificar os avanços dos dispositivos acima analisados através do estabelecimento das diferenças e semelhanças do discurso jurídico

referente ao tema, ao longo da história. Dessa forma, e tomando por base os indicadores já utilizados anteriormente neste trabalho para analisar os projetos da LDB em questão, buscou-se evidenciar o processo de evolução da Avaliação da Aprendizagem na legislação educacional do País. A síntese desse comparativo encontra-se no quadro constante do Apêndice C, que apresenta os artigos referentes à Avaliação da Aprendizagem nas Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 9.394/96, agrupados a partir dos indicadores supra-citados¹⁶.

Da análise do quadro, depreende-se que, na Lei nº 9.394, há atribuição de maiores responsabilidades ao Poder Público, especialmente no que se refere ao monitoramento da qualidade do ensino através de “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior.” (art. 9º, inciso VI).

A autonomia pedagógica ganha destaque na Lei nº 9.394/96, que confere liberdade às escolas para desenvolver suas práticas avaliativas, embora não se perceba uma mudança significativa em relação à Lei nº 5.692/71, que já previa a competência dos estabelecimentos de ensino para esta tarefa, ao contrário da Lei nº 4.024/61, que determinava a prestação de exames “perante comissão examinadora formada por professores da própria escola, e, se esta for particular, sob fiscalização da autoridade competente.” (art. 39, § 2º).

O reconhecimento de estudos realizados fora da escola, admitindo-se a avaliação, pela própria escola, para definir a série ou etapa adequada ao “desenvolvimento e experiência do candidato” (art. 24, inciso II, alínea “c”), constitui-se em um dos maiores avanços da legislação atual, ao lado do abandono dos dispositivos que, nas leis anteriores, previam a perda do direito ao ensino gratuito em estabelecimentos oficiais dos níveis superiores ao 1º grau pelos alunos que “houvessem repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas” (art. 44 da Lei nº 5.692/71) ou a recusa de matrícula, nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, ao aluno “reprovado mais

¹⁶ Reitera-se o caráter arbitrário da seleção dos indicadores utilizados, que estabelecem uma correlação com o único objetivo didático de salientar diferenças e semelhanças, ao longo da história, do discurso jurídico referente ao tema; como no quadro concernente aos projetos da LDB nº 9.394/96, muitas vezes, os artigos referem-se a mais de um indicador.

de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas” (art. 18 da Lei nº 4.024/61).

Já previstos na Lei nº 5.692/71, os estudos de recuperação são assegurados e disciplinados na Lei nº 9.394/96, que prevê, ainda, a possibilidade de os estabelecimentos de ensino fundamental e médio que adotem a progressão regular por série estabelecerem, regimentalmente, a progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo (art. 24, inciso III).

Em relação aos critérios e procedimentos da Avaliação da Aprendizagem, verifica-se que, até o advento da Lei nº 9.394/96, os dispositivos legais quase que se limitavam a preconizar a preponderância dos resultados alcançados durante o ano letivo sobre os do exame final e dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, além de determinar a obrigatoriedade da apuração da freqüência. Timidamente, a Lei nº 4.024/61 estabelecia que a organização das provas deveria assegurar igualdade de oportunidades (art. 94, § 3º, alínea "b"), ao tempo em que condicionava a renovação de bolsas de estudo ao aproveitamento escolar. A Lei nº 5.692/71 permitia conjugar idade e aproveitamento para estabelecer critérios para avanços dos alunos (art. 14, § 4º) e disciplinava, de maneira superficial, os exames supletivos. A Lei nº 9.394/96 também preconiza a prevalência, na Avaliação da Aprendizagem, dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, e avança, concebendo-a como contínua e cumulativa, além de prever a progressão parcial, a possibilidade de aceleração de estudos e a progressão continuada e, ainda, buscar orientar melhor a prática avaliativa, enumerando conhecimentos, capacidades e atitudes que integram a formação básica do cidadão e que se constituem no objeto da Avaliação da Aprendizagem.

No Quadro 8, encontra-se a síntese da abrangência das diversas leis da educação nacional, no que se refere à cobertura dos diferentes aspectos da avaliação da aprendizagem, tomando-se por base os mesmos indicadores utilizados na análise dos projetos da atual LDB. Ressalte-se que o quadro apenas demonstra quais aspectos são contemplados em cada uma das leis, embora tais aspectos tenham sido encaminhados de formas distintas, com exceção do que constitui o indicador número 4, referente aos procedimentos e critérios da avaliação, uma vez

que todos os dispositivos das quatro leis se limitam a preconizar a preponderância dos resultados alcançados durante o ano letivo sobre os do exame final e dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, além de determinar a obrigatoriedade da apuração da frequência.

INDICADOR	LEI Nº 4.024/61	LEI Nº 5.540/68	LEI Nº 5.692/71	LEI Nº 9.394/96
Atribuições do Poder Público referentes à avaliação	X			X
Objeto e Fins da avaliação			X	X
Avaliação p/ organização, ingresso e permanência nos níveis e modalidades de ensino	X	X	X	X
Procedimentos e critérios de avaliação	X	X	X	X
Isolamento da avaliação do processo de ensino-aprendizagem	X		X	X
Recuperação			X	X
Avaliação Externa		X		X
Autonomia das instituições de ensino	X	X	X	X

QUADRO 8 – Conquistas da Avaliação da Aprendizagem na legislação brasileira

Fonte: Pesquisa da autora

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A explicação do fenômeno jurídico - sempre me pareceu assim - havia de ser empreendida a partir da consideração das condições históricas da sociedade na qual ele se manifesta.

Eros Grau, 2003

Pretendeu-se, com o presente trabalho, aprofundar a compreensão da Avaliação da Aprendizagem, situando-a no contexto legal para apreender os seus aspectos específicos, relativos a questões teóricas e/ou ideológicas.

O estudo da Avaliação da Aprendizagem, para além de sua dimensão técnica, teve o seu foco ajustado para tentar captar, nas entrelinhas da Lei nº 9.394/96, o grau de impregnação dos elementos teóricos produzidos, nessa área, entre 1980 e 1996, e a medida em que tendências e perspectivas ideológicas encontram-se camufladas ou reveladas no discurso jurídico dos dispositivos referentes à Avaliação da Aprendizagem nessa Lei. Dentro dessa perspectiva, adotou-se como modalidade metodológica a abordagem documental e teórica.

A revisão de literatura apontou que o direito em uma determinada sociedade encontra seus fundamentos em sua trajetória histórico-cultural, refletindo as relações existentes entre os diversos modos de produção desta sociedade e constituindo-se em um instrumento de organização social, uma vez que contempla anseios e interesses dos grupos que compõem esta sociedade. Sofia Vieira assinala que a presença ou ausência da educação nas constituições brasileiras evidencia o seu maior ou menor grau de importância ao longo da história. Para a autora, entretanto, apesar do número significativo de artigos relacionados à educação nas cartas magnas promulgadas até hoje no Brasil, estas expressam apenas desejos de reforma da educação nacional, sem assegurar garantias e reforçando privilégios de determinados grupos. (VIEIRA, 2007, p. 306)

Quando se trata da legislação específica da educação, verifica-se que esta vem, paulatinamente, incorporando conquistas, além de buscar maior clareza e

precisão em seus dispositivos, na tentativa de criar condições para a efetivação dos mesmos e garantir a democratização e a qualidade da educação.

Nesse processo de aperfeiçoamento da legislação educacional, é possível identificar que, assim como a educação, de forma geral, a Avaliação da Aprendizagem também experimentou um salto qualitativo, recebendo maior atenção do legislador e assumindo uma conformação mais alinhada às novas teorias educacionais.

Se a Avaliação da Aprendizagem inicia a sua trajetória tendo como única tarefa comprovar o grau em que os objetivos educacionais foram alcançados, evoluindo até se constituir em um processo destinado a verificar como o conhecimento é produzido e como modifica a compreensão de mundo do indivíduo e a sua forma de inserção neste mundo, os dispositivos legais que orientam essa prática também evoluíram de uma visão da avaliação como mero instrumento de reprovação e disciplinamento para a sua concepção como recurso para orientar a progressão ou a recuperação dos educandos.

Entretanto, é necessário lembrar que nem os avanços conceituais efetivados pelos estudiosos da educação, nem o reconhecimento de alguns desses avanços pelos legisladores e sua incorporação na legislação foram capazes de determinar o exercício cotidiano, pelos profissionais da educação, de uma prática avaliativa em perfeita sintonia com o pensamento moderno nessa área, conforme evidenciam os estudos referenciados neste trabalho. A avaliação, no contexto atual, utilizada mais como instrumento de classificação e seleção que como ferramenta de diagnóstico, ainda vem sendo entendida como julgamento, como ação distinta da ação pedagógica, como ação sobre a ação pedagógica. A verdadeira reforma cultural no cenário da educação nacional e, em especial, na avaliação do rendimento escolar ainda não se instalou nas salas de aula brasileiras.

A prática da avaliação concebida como medida ou julgamento não favorece o desenvolvimento do educando, pois se encerra na atribuição de uma determinada nota, menção ou conceito; esta prática vem gerando, segundo Hoffmann (1991), uma dicotomia entre avaliação e educação, processos que deveriam ser

indissociáveis. É preciso, pois, que a concepção da avaliação como negociação - cuja pertinência vem sendo demonstrada pelos estudiosos da área - saia do discurso teórico, se imponha na prática cotidiana dos educadores e se consolide no discurso jurídico.

Como demonstram as análises realizadas na Seção 4 deste trabalho – A Avaliação da Aprendizagem na Lei nº 9.394/96 – torna-se urgente ampliar a corporificação de conceitos, métodos e técnicas das teorias pedagógicas contemporâneas na legislação educacional brasileira, uma vez que a impregnação do discurso teórico no discurso jurídico da educação no País, apesar dos avanços, ainda vacila em meio a alguns equívocos e indeterminações. Entre esses equívocos e indeterminações encontrados na Lei em estudo destacam-se: a) a colocação dos estudos de recuperação em posição paralela ao período letivo, medida que vai de encontro aos princípios de continuidade e cumulatividade da avaliação, b) a indefinição do conceito de progressão continuada, propiciando a confusão – bastante disseminada – entre este recurso e a promoção automática.

Inspirada em conceitos neoliberais, a Lei nº 9.394/96, ao tempo em que abre possibilidades e opera modificações no dia-a-dia dos educandos e educadores, ainda conserva ranços que dificultam o alcance de uma educação democrática e democratizante, com padrões elevados de qualidade, e posta a serviço do desenvolvimento da sociedade como um todo e do indivíduo em particular. Da mesma forma, as práticas avaliativas preconizadas nesta Lei posicionam a avaliação, como analisa House (1993 apud AFONSO, 2005, p 'X'), “centrada na eficiência e na produtividade sob o controle direto do Estado”, transformando-a em “um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas” (AFONSO, 2005, p. 9). Em síntese, se é verdade que emergiu o Estado-avaliador, também é verdade que as mudanças nas políticas avaliativas foram igualmente marcadas pela introdução de mecanismos de mercado. (AFONSO, 2005).

Vasconcellos (1998) observa que a prática avaliativa desenvolvida no Brasil – classificatória e excludente – reflete uma sociedade também excludente e desigual.

Segundo o autor, a superação dessa forma de avaliação impõe não apenas a construção de uma nova concepção, mas a desconstrução de uma já enraizada. Para tanto, faz-se necessário redirecionar a avaliação e alterar sua forma e conteúdo, construindo um novo vínculo pedagógico e operando uma mudança institucional. Essa desconstrução, proposta por Vasconcellos, deverá ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo pedagógico, de forma a permitir à sociedade a conquista de uma legislação verdadeiramente sintonizada com as teorias mais modernas da educação e, em particular, com os estudos sobre a Avaliação da Aprendizagem. Conforme Eros Grau.(2003, p. 69), “[...] é certo que todos os movimentos de transformação do direito decorrem de alterações gestadas no seio da sociedade - isto é, no direito pressuposto”.

É preciso, ainda, determinar que tipo de sociedade se quer construir, que educação se quer oferecer e que indivíduo se quer formar, antes de fazer a opção por esta ou aquela corrente pedagógica, por este ou aquele discurso teórico que dará sustentação a um novo discurso jurídico.

Isso [não nos podemos libertar] nos põe o problema ético (em sentido). O homem precisa definir objetivos e, em função desses fins, fixar qual a melhor conduta individual e social a seguir no seu viver e conviver. (PASSOS, 2000, p. 53)

Inegavelmente, a Lei nº 9.394/96 apresenta-se como terreno fértil para estudos e análises, uma vez que é tão pródiga em virtudes como o é em equívocos e omissões. No rol das virtudes, inscreve-se a unidade que oferece à educação nacional quando abarca e integra todos os graus e modalidades de educação e propõe uma visão mais humanística e crítica. Na relação dos equívocos, avulta a dissonância, apontada por Ângela Dalben (2006), entre seus dois eixos fundamentais - a flexibilidade e a avaliação; enquanto o primeiro acena com a descentralização e a desregulamentação, afirmando a diversidade e a democracia, o segundo confere à União o poder de aferir o rendimento das instituições escolares sem assegurar a utilização de critérios diferenciados e, portanto, democráticos, que respeitem e reconheçam as diferenças entre as várias regiões do País, nem garantir o desenvolvimento de um processo

orientado para a otimização das possibilidades de melhoria da qualidade da educação nacional.

O reconhecimento dessas inúmeras possibilidades de análise dos diversos aspectos da LDB nº 9.394/96 determinou a realização do presente trabalho, que, embora busque contribuir para aprofundar o seu entendimento, não pretendeu esgotar o assunto ou apresentar verdades incontestáveis; ao contrário, a proposta foi ir além de oferecer respostas às indagações iniciais, abrindo espaço para questionamentos capazes de impulsionar o surgimento de estudos futuros e instigar a revisão das práticas e conceitos estabelecidos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Gustavo Roque de. **A expansão do ensino superior na Bahia: a ação do governo estadual**. 2005. 73 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, Iracy Maria de Azevedo. **A avaliação da aprendizagem em duas escolas públicas de Salvador**: tendências e perspectivas. 1997. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens alternativas de avaliação. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Avaliação educacional**: necessidades e tendências. Vitória, 1985a. p. 42-50.

_____. Avaliação em educação: quantitativa ou qualitativa? In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Educação **Avaliação educacional**: necessidade e tendências. Vitória, 1985b. p 42-50

_____. Texto, contexto e significado: algumas questões de análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 45, p.66-71, 1983.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Na sala de aula. Vozes, 11)

ARROYO, Miguel. Avaliação de programas de capacitação de profissionais para Educação Rural. In: INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO RIBEIRO. **Capacitação de profissionais de educação: perspectivas para avaliação**. Belo Horizonte: FAE, IRHJP, 1987a.

_____. Avaliação na escola de 1º grau: reformulação do currículo e síntese final. **Educação e Seleção**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 16, p.179-184, jul./dez. 1987b.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época; v.28)

BALLESTER, Margarita. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, José Anchieta Esmeraldo. Avaliação: mitos e armadilhas: como evitá-los. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1994, Rio de Janeiro. Uma reflexão crítica. **Anais**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1994.

BASTOS, L. R.; MESSICK, R. G. Avaliação educacional: crítica e recomendações. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, n. 24, p.13-15, set./out. 1978.

BERGER, Rui. A LDB ainda gera muita controvérsia. 1997. Disponível em: <http://www.sinepe-sc.org.br/jornal/set97/entre.htm>. Acesso em: 23 jul. 2007.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

_____. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Avaliação participativa anotações sobre um ritual de fim de período. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, n.12, p.57-64, nov. 1985.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Unicamp, 2004.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1995. (Questões da nossa época; v. 35).

BRASIL.Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Secretaria da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

_____.Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

BROLEZZI, A. Carlos. **A LDB e a universidade**. 1999. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~brolezzi/artigos.html>. Acesso em: 02 jul.2007.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Janete Magalhães. Avaliação e contexto sócio econômico cultural. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Avaliação educacional: necessidades e tendências**. Vitória, 1985. p. 11-15

CELLA, José Renato Gaziero. **Teoria tridimensional do direito de Miguel Reale**. 6. ed. Curitiba: Juruá, 2006.

CERQUEIRA, Aline Vianna M. **Um estudo do efeito das mudanças na concepção de alfabetização do professor sobre sua prática de avaliação**. 1993. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1993.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 5, São Paulo, 1980a.

_____. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980b.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 19. ed. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. Avaliação participante: algumas idéias iniciais para discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 48, p.67-73, fev.,1985.

_____. **Avaliação qualitativa**. 3. ed. São Paulo, Cortez,1991.

_____. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, SP: Papyrus,1996. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Metodologia da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 4. ed. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, 2000.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DESPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ECCOS REVISTA CIENTÍFICA. Avaliação e mudança. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v.4, n.1, jun. 2002.

EDUCAÇÃO E SELEÇÃO. Avaliação na escola de 1º grau: problemas e perspectivas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 16, 1987.

EDUCAÇÃO E SELEÇÃO. Pesquisa de Avaliação do Rendimento Escolar para o MEC- INEP. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 17, 1988.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in) visível**: jogos de poder/ saber/ verdade. Porto Alegre: UFRGS Ed., 1995.

ESMANHOTO, Paulo; KLEES, Steven; WERTHEIN, Jorge. Avaliação educacional: tendências na direção de enfoques mais participantes. In: WERTHEIN, Jorge; ARGUMEDO, Manuel (Org.). **Educação e participação**. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1985. p. 79-108.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. (Org.). **avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Cultura, memória e currículo).

FAZENDA, Ivani Catarina. **A educação no Brasil anos 60**: o pacto do silêncio. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1988. (Educar 2)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Lucinete M. S. **Retratos da avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para superação. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FIRME, Thereza Penna. A avaliação hoje: perspectivas e tendências. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1994, Rio de Janeiro. Uma reflexão crítica. **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1994.

_____. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. BINAMINO, Alicia; BESSA, Nícia (Org.). **Avaliação da educação básica**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Kátia Siqueira de. **Acompanhamento, avaliação, documentação do processo de democratização da gestão em escolas públicas no Estado da**

Bahia. Salvador: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 1995. Projeto de Pesquisa.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A dialética da eliminação no processo seletivo.** Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP, 1990.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação:** confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 10.ed. São Paulo, Cortez :Autores Associados, 1991b.

_____. **Histórias das idéias pedagógicas.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Prefácio: concepção dialética de avaliação (1988). In: DEMO, Pedro. **Avaliação quantitativa.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991a. p. 7-11.

GANDIM, Danilo. Algumas idéias sobre avaliação escolar. **Revista de Educação AEC. O currículo para além das grades,** Rio de Janeiro: Associação de Educação Católica do Brasil, ano 24, n. 97, p.48-56, out./dez., 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDEBERG, Maria A. A. Avaliação pode ser uma arma? **Educação e Avaliação,** São Paulo, v.1, p 23-47, jul. 1980.

GRAU, Eros Roberto. **O direito posto e o direito pressuposto.** 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

GUBA, Egong; LINCOLN, Ivonna S. **Effective evaluation.** San Francisco: Jossey – Bass, 1985.

GUBA, Egong; LINCOLN, Ivonna S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

GUESSER, Adalto H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 1, n. 1, p.149-168, ago.-dez. 2003. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/h_Adalto.pdf> Acesso em: 26 set. 2007.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 10. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

INEP. **EdudataBrasil: sistema de estatísticas educacionais**. Brasília, [2006]. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em: 20 dez. 2006

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilhaça. **Argumentação e linguagem**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. A avaliação escolar. In: _____. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1991.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. 1992. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2.ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

_____. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.13, n. 61, p.6-15, nov./dez. 1984.

_____. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, p.5-8, set./out. 1978.

_____. Educador propõe novo modelo de avaliação. **A Tarde**, Salvador, 27 out.2002. Local, p. 23. Entrevista realizada por Haroldo Aquilles.

LÜDKE, Hemengarda. Aspectos filosóficos e políticos da avaliação educacional. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRÍTO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Avaliação educacional: necessidades e tendências**. Vitória, 1985. p. 33-41.

LÜDKE, Hemengarda. O que vale em educação. **Educação e Seleção**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.27-36, jan./jun. 1984.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

_____. MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de primeiro grau**: uma análise sociológica. Campinas, São Paulo, Papirus, 1992.

MACDONALD, Barry. Uma classificação política dos estudos avaliativos . In: GOLDBERG, Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: E.P.U., 1982. p.16-17.

MESSICK, Rosemary; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília R. Introdução aos artigos de Cronbach e de Parlett e Hamilton. In: MESSICK, Rosemary Graves; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília da Rocha. **Currículo**: análise e debate. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.57-59.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova, um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NILO, Sérgio U. O desafio da América Latina e teoria e prática da avaliação. In: GOLDBERG, Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliação dos programas educacionais** : vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: E.P.U., 1982. p.52-55.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e o seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo, Cortez: Campinas, SP: Unicamp, 2001.

OTT, Margot B. Avaliação: uma aproximação provisória. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Educação **Avaliação educacional: necessidades e tendências.** Vitória, 1985. p. 127- 133.

PAIVA, Edil Vasconcellos de. Avaliação participativa e participação na avaliação. In: Instituto de Recursos Humanos João Ribeiro. **Capacitação de profissionais da educação: perspectivas para avaliação.** Belo Horizonte: FAE, IRHIP, 1987.

PARLETT, Malcolm; HAMILTON, David. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios.** São Paulo: E.P.U., 1982. p.38-45.

PASSOS, José Joaquim Calmon de. **Direito, poder, justiça e processo: julgando os que nos julgam.** Rio de Janeiro: Forense, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo, T.A. Queiroz, 1993.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola: a obra em construção.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999b.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: INEP, v. 79, n. 191, p.65-73, 1998.

POPHAM, W. James. **Avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Global, 1983.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RAMAL, Andréa Cecília. Lendo no viés das palavras: concepções de avaliação na LDB. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano 6, n. 21, p.33-47, jun. 1998.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC. Avaliação: novos paradigmas. Rio de Janeiro: Associação de Educação Católica do Brasil, n. 94, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

ROCHA, Maria Zélia Borba. Política e educação: os bastidores da LDB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n.12, p.265-288, jul./set. 1996.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola a escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 78-81.

_____. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. **Avaliação do CEB: a experiência de Salvador.** Salvador, 1996. (Caderno de apoio a prática pedagógica)

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa:** projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker, 2001.

SANTOS, Clóvis Roberto dos (Org.); FERREIRA, Maria Cecília Iannuzzi (Coord.). **Avaliação educacional:** um olhar reflexivo sobre a sua prática. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Educação Contemporânea).

_____. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SILVA, Janira; BOHN, M. B. Avaliando a avaliação: avaliação no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação AEC**, Rio de Janeiro: Associação de Educação Católica do Brasil, ano 15, n. 60, abr./jul. 1986.

SILVA, Maria da Conceição Fonseca. **Questões de linguagem, gramática, texto e discurso.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

SILVA, T. T. **O que se produz e o que se reproduz em educação:** ensaio de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução e psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas. SP: Papirus, 1991. (Magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. GOLDBERG, Maria Amélia A. Introdução. In: GOLDBERG, Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliações de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: E.P.U., 1982.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de primeiro grau**. São Paulo: FDE, 1998.

_____. O caráter discriminatório da avaliação do rendimento escolar. **Revista Adusp**, São Paulo, p.15-17, abr.1995. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/revista/02/r02a03.pdf> Acesso em: 12 nov. 2006.

STAKE, Robert. Como os avaliadores respondem a sete questões essenciais. In: GOLDBERG, Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliações de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: E.P.U., 1982a. p. 63-68.

_____. Novos métodos para avaliação de programas educacionais. In: GOLDBERG, Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliações de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: E.P.U., 1982b, p.30-34.

_____. Quais afiados devem ser os dentes do avaliador? In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Avaliação educacional: necessidades e tendências**. Espírito Santo, 1985a. p. 31-32.

_____. Uma visão contemporânea de avaliação do programa. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Avaliação educacional: necessidades e tendências**. Espírito Santo, 1985b. p.139-143.

STUFFLEBEAM, Daniel L. Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In: SCRIVEN, M; STUFFLEBAM, D. **Avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981. v. 2, p. 50-59; 102-150

TOGNOLLI, Cláudio Julio. **A sociedade dos chavões**: presença e função do lugar-comum na comunicação. São Paulo: Escrituras, 2001. (Ensaio transversais).

TYLER, Ralph. Avaliando experiências de aprendizagem. In: GOLDBERG, Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: E.P.U., 1982. p. 35-37.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: C. S. Vasconcellos, 1993. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.3).

_____. **Avaliação da aprendizagem**: prática de mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

_____. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelin. Avaliação educacional: algumas idéias precursoras. **Educação e Seleção**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.63-70, jul./dez. 1982.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, INEP, v. 61, n. 140, p.291-309, set. 2007.

VILLAS BOAS Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2002.

WASELFISZ, Jacob. Avaliação de programas educacionais de jovens e adultos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E

ADULTOS. **Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos.** Brasília: Fundação Educar, 1986.

WEISS, Carol. Pesquisa Avaliativa no Contexto Político. In: GOLDBERG, Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios.** São Paulo: E.P.U., 1982. p.23-28.

WEISZFLOG, Walter. **Moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos. 1998.

WERNECK, Hamilton. **Prova, provão, camisa de força da educação: uma crítica aos sistemas de avaliação crivada de humor e propostas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

WORTHEIN, Blaine R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. In: GOLDBERG, Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios.** São Paulo: E.P.U., 1982. p. 4-9

APÊNDICES

APÊNDICE A – E-mail para estudiosos da área de Avaliação da Aprendizagem

Ilmo(a) Professor(a) XXX,

Sou Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia e, atualmente, dentre as atribuições que me são conferidas, estou buscando concluir o Doutorado em Educação, para o que preciso da sua muito prestimosa colaboração.

O Projeto de Pesquisa que estou desenvolvendo tem como título preliminar: *O significado político da Avaliação da Aprendizagem expressa na Lei Nº 9.394/96: o posto e o pressuposto* e objetiva identificar qual a matriz epistemológica que subsidiou o sistema de avaliação da aprendizagem estabelecido pela Lei nº 9.394/96 e se esta matriz está ou não expressa com fidedignidade em relação aos pressupostos teórico-metodológicos que lhe deram ou lhe dão sustentação, com vistas a se obter um real entendimento do movimento que vai da concepção à legitimação do que é concebido. Nessa perspectiva, está sendo adotada como modalidade metodológica a pesquisa teórica e documental e, se contar com a sua participação, pretendo recorrer ainda à pesquisa dialógica, favorecendo a análise do discurso pedagógico no âmbito do Direito e da Linguística, bem como o que descreve e prescreve a citada Lei no que se refere à Avaliação da Aprendizagem.

Certamente, a matriz epistemológica que busco identificar deve refletir muita das contribuições teóricas que o(a) ilustríssimo(a) professor(a) vem oferecendo à educação deste País no que diz respeito à Avaliação da Aprendizagem.

Diante do exposto, solicito a V. S^a a gentileza de responder, no prazo de trinta dias, as questões a seguir, autorizando a utilização das suas respostas na minha Tese de Doutorado.

- 1) Como o(a) ilustríssimo(a) senhor(a) professor(a) retrataria a prática da Avaliação da Aprendizagem no atual contexto educacional brasileiro?
- 2) O que a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sua opinião, expressa em relação à Avaliação da Aprendizagem:
 - a) de contraditório?
 - b) de polêmico?
 - c) de lacunar?

Na certeza de contar com a valiosa contribuição de V. S^a, apresento-lhe, antecipadamente, os meus agradecimentos.

Atenciosamente,

Iracy Alves
Faculdade de Educação da UFBA

APÊNDICE B – Comparativo dos Projetos da Atual LDB em relação à Avaliação da Aprendizagem

INDICADOR	TEXTO APRESENTADO À CÂMARA DEZ. 1988	TEXTO DO SUBSTITUTIVO J. HAGE JUN. 1990	PROJETO DE DARCY RIBEIRO MAIO 92	TEXTO FINAL DA LDB 20.12.96
1. Atribuições do Poder Público referentes à avaliação		Art. 23. Cabe ao Conselho Nacional de Educação: X. estabelecer diretrizes para validação e reconhecimento, pelos sistemas de ensino, das experiências adquiridas nos processos educativos extra-escolares; Art. 92 – As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância, e a autorização para a sua implantação caberão ao órgão normativo do sistema de ensino do Estado, observadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação.	Art. 63 – Os sistemas de ensino exercem a função supervisora da qualidade do ensino. & 1º – A supervisão a que se refere o caput do presente artigo tem como funções: b) normalizar a avaliação educacional;	Art. 7º – O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Art. 9º – A União incumbir-se-á de: VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. § 3º - As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. Art. 10 – Os Estados incumbir-se-ão de: IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.
2. Objeto e Fins da avaliação			Art. 43 – O ensino superior abrange os seguintes cursos e programas: Parágrafo único – O concurso vestibular, referido no inciso I, abrange os conhecimentos comuns do ensino médio, sem ultrapassar este nível de	Art. 32 – o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios

			básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: § 1º – Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 2º – Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. Art. 41 – O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, re-conhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

3. Utilização da avaliação para organização, ingresso e permanência nos níveis e modalidades de ensino	Art. 31 — A Educação básica, nos níveis fundamental e médio, se organizarão de acordo com as seguintes regras comuns: II — a matrícula em qualquer série do ensino fundamental, excetuada a 1ª, e do ensino médio, poderá ser feita: d. por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; e. por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas, que comprovem aproveitamento em estudos anteriores; f. 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; 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, em que tal solução se recomende; Art. 54 — A educação profissional de nível médio poderá assumir a forma de educação continuada, podendo o concluinte do ensino médio recebê-la a qualquer tempo, e assegurado à instituição o direito de exigir avaliação para admissão de candidatos egressos de outras instituições, ou dos que hajam concluído o curso médio básico há mais de 5 (cinco) anos. Art. 62.— A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população	Art. 25 — O ensino fundamental e médio regulares se organizam de acordo com as seguintes normas comuns: II — a matrícula em qualquer série do ensino fundamental, excetuada a primeira, e do ensino médio, 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. Art. 41 — O Poder Público é estimulado a criar, em suas escolas profissionalizantes, cursos abertos aos alunos das redes pública e particular de ensino fundamental e médio, condicionada a sua matrícula à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade. Art. 43 — O ensino superior abrange os seguintes cursos e programas: I — de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular; Art. 47 — No ensino superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, podendo, ainda, as instituições ofere-	Art. 23 — A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. & 1º — A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país ou no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. Art. 24 — A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: II — a classificação em qualquer série ou etapas, 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. 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. Art. 37— A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º — Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente, aos jovens e aos
---	---	--	--

		trabalhadora, jovem e adulta. Parágrafo único – As alternativas referidas neste artigo incluirão, no mínimo: IV – alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo;	cer, entre os períodos regulares, programas de ensino, pesquisa e extensão. & 2º – Os alunos que tenham comprovado excepcional aproveitamento nos estudos podem abreviar a duração de seus cursos...	adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Art. 42 – As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. Art. 44 – A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Art. 49 – As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo. Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei (Regulamentado pela Lei 9.536 de 11/12/97) Art. 50 – As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio. Art. 51 – As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.
--	--	---	--	--

4. Procedimentos e critérios de avaliação	Art. 31. – A Educação básica, nos níveis fundamental e médio, se organizará de acordo com as seguintes regras comuns: III. nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar poderá admitir formas de progressão parcial desde que preservada a sequência do currículo, e observadas as normas do respectivo sistema de ensino; V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) 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) aproveitamento parcial de estudos concluídos com êxito; Art. 47– Os currículos da educação infantil deverão levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam compensar e universalizar. & 3º – Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem julgamento de aprovação, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Art. 92 – As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para a sua implantação caberão ao órgão normativo do sistema de ensino do Estado, observadas as	Art. 23 – A avaliação das crianças se faz mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, vedada a utilização de provas, exames, graus e menções. Art. 25 – O ensino fundamental e médio regulares se organizam de acordo com as seguintes normas comuns: III – Os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de promoção automática, até a terceira série anual, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. V – A verificação do rendimento escolar observa os seguintes critérios: a) prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizado excepcional; d) aproveitamento parcial de estudos concluídos com êxito; Art. 54 – As universidades têm como alvo: I – produção científica avaliada através de indicadores usualmente aceitos pela comunidade científica nacional e internacional.	Art. 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: III – nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino; 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. Art. 31 – Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Art. 32 – o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: § 2º – Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental
--	--	--	---

		diretrizes do Conselho Nacional de Educação. & 7º – O planejamento e produção de material didático, bem como o acompanhamento e verificação da aprendizagem dos alunos, deverão contar com a participação de professores habilitados para o magistério no nível e modalidade de ensino a que se dirige o programa.	o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º – Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. Art. 47 – Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. § 1º – As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições. § 2º – Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.
--	--	--	--

5. Isolamento da avaliação do processo de ensino-aprendizagem		Art. 31 – A Educação básica, nos níveis fundamental e médio, se organizará de acordo com as seguintes regras comuns: I – a carga horária mínima anual será de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho escolar efetivo, excluído o tempo reservado às provas finais, quando houver.	Art. 25 – O ensino fundamental e médio regulares se organizam de acordo com as seguintes normas comuns: I – a carga horária mínima anual é de oitocentas horas, distribuída por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver;	Art. 80 – O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 2º – A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. 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, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; Art. 47 – Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.
6. Recuperação		Art. 31.– A Educação básica, nos níveis fundamental e médio, se organizarão de acordo com as seguintes regras comuns: V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: d) períodos de estudos de recuperação para os casos de reprovação;	Art. 25 – O ensino fundamental e médio regulares se organizam de acordo com as seguintes normas comuns: V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar.	Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento. Art. 13 – os docentes incumbir-se-ão de: IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; Art. 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: 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.

7. Avaliação Externa	Art. 8º – É da competência da União autorizar e supervisionar o funcionamento dos estabelecimentos particulares de 3º grau. & 1º – Aos Estados que mantêm rede de 3º grau própria com funcionamento regular, poderá ser delegada a competência referida neste artigo. Art. 9º – É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar e supervisionar o funcionamento dos estabelecimentos municipais e particulares de educação anterior ao 1º grau, de 1º e 2º graus.	Art. 9º – O Sistema Nacional de Educação objetiva garantir a universalização da educação e seu padrão de qualidade no território nacional, orientando-se pelas seguintes normas: IX – valorização do processo de avaliação institucional. Art. 19 – O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Art. 21 – As instituições públicas de ensino e aquelas que recebem recursos públicos para a sua manutenção observarão, em sua organização e administração, as seguintes diretrizes: V – avaliação do desempenho institucional; Art. 23. Cabe ao Conselho Nacional de Educação: Xiii – estabelecer normas de avaliação de instituições de ensino e de seus cursos;	Art. 51 – É instituído o exame para concessão de registro profissional nas áreas da saúde física e mental e da engenharia estrutural, a cargo dos respectivos órgãos de fiscalização. Art. 63 – Os sistemas de ensino exercem a função supervisora da qualidade do ensino. & 1º – A supervisão a que se refere o caput do presente artigo tem como funções: b) normatizar a avaliação educacional; Art. 64 – A União, em colaboração com os sistemas de ensino, mantém processo nacional de avaliação do rendimento escolar em âmbito nacional. & 1º – O processo a que se refere o caput deste artigo orienta a política educacional, não servindo à promoção dos alunos.	Art. 7º – O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Art. 9º – A União incumbir-se-á de: V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; IX – autorizar, reconhecer, credenciar, super-visualizar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Art. 10 – Os Estados incumbir-se-ão de: IV – autorizar, reconhecer, credenciar, super-visualizar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Art. 46 – A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. § 1º – Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. Art. 54 – As universidades mantidas
----------------------	---	--	--	--

8. Autonomia das instituições de ensino	Art. 20 —. A verificação do rendimento escolar tanto no 1º como no 2º grau ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, conforme o disposto nos respectivos regimentos devidamente aprovados pelo Conselho de Educação a que estiver subordinado. Art. 47 —As Universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e econômico-financeira.	Art. 33.— A organização administrativa, pedagógica e disciplinar das instituições de educação básica, ou de qualquer de seus níveis isoladamente, será regulamentada no respectivo regimento, observado o disposto nesta lei, na legislação estadual e nas normas estabelecidas pelo respectivo sistema de ensino. Art. 89 — Os programas referidos no artigo anterior deverão ser incluídos nos Planos Nacionais de Educação, com recursos específicos das agências de cultura e de assistência ao índio, além das dotações ordinárias da educação, e terão os seguintes objetivos: IV — desenvolver currículos, programas e processos de avaliação de aprendizagem, bem como material didático e calendário escolares	Art. 31 – A organização administrativa, pedagógica e disciplinar das instituições de ensino é regulamentada no respectivo regimento, observado o disposto nesta Lei e nas normas estabelecidas pelo respectivo sistema de ensino.	pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. § 2º — Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público. Art. 87 - É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. & 3º— Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e a do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; Art. 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: 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. Art. 48 – Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular. § 1º – Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias
---	---	--	--	---

		diferenciados e adequados às diversas comunidades indígenas;	registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação. § 2º — Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação. § 3º — Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior. Art. 80 — O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 2º — A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
--	--	---	---

Fonte: Pesquisa da autora

APÊNDICE C - Comparativo das LDB's em relação à Avaliação da Aprendizagem

ASPECTO	Lei 4.024/61	Lei 5.540/68	Lei 5.692/71	Lei 9.394/96
1. Atribuições do Poder Público referentes à Avaliação da Aprendizagem	Art. 94 – A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades: (Regulamentado pelo Decreto 57.980, de 11/3/66). § 3º – Os conselhos estaduais de educação, tendo em vista esses recursos e os estaduais: b) organizarão as provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos, sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos; c) estabelecerão as condições de renovação anual das bolsas, de acordo com o aproveitamento escolar demonstrado pelos bolsistas.			Art. 7º.— O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Art. 9º —. A União incumbir-se-á de: VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX – autorizar, reconhecer, credenciar, super-visualizar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. § 3º – As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenha instituições de educação superior. Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: IV – autorizar, reconhecer, credenciar, super-visualizar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Art. 80 – O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

2. Objeto e Fins da avaliação			Art. 14.— A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.	§ 2º— A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. Art. 32 — o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I — o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II — a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade; III — o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV — o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Art. 36 — O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: § 1º— Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I — domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II — conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III — domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Art. 38 — Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 2º— Os conhecimentos e
-------------------------------	--	--	---	--

3. Utilização da Avaliação para organização, ingresso e permanência nos níveis e modalidades de ensino	Art. 18 – Nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas. Art. 36 – O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. Parágrafo único – Ao aluno que houver concluído a 6ª série primária será facultado o ingresso na 2ª série do 1º ciclo, de qualquer curso de grau médio, mediante exame das disciplinas obrigatórias da 1ª série. Art. 51 – As empresas públicas e privadas são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino. § 1º – Os portadores de cartas de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exames de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau	Art. 17 – Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular.	Art. 21 – O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente. Parágrafo único - Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes. Art. 44 – Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos, e o de níveis ulteriores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas.	habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. Art. 41 – O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º – A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país ou no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. Art. 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: 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. IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de
--	---	---	--	---

	de ensino a que hajam atingido no curso referido. (Alterado pelo Decreto-Lei 937 de 13/10/69) Art. 69 — Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em curso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. Art. 73 — Será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos, bem como a execução dos programas de ensino. § 1 — Será privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento			adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares. Art. 37 — A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º — Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente, aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Art. 42 — As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. Art. 44.— A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: II — de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Art. 49 — As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo. (Regulamentado pela Lei 9.536 de 11/12/97) Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio. Art. 51 — As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre
--	--	--	--	--

4. Procedimentos e critérios de Avaliação	Art. 39 – A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos. § 1º – Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, assegurados ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento. § 2º – Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.	Art. 23 – Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho. § 2º – Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos. Art. 29 – Será obrigatória, no ensino superior, a frequência de professores e alunos, bem como a execução integral dos programas de ensino. § 4º – Considerar-se-á reprovado o aluno que deixar de comparecer a um mínimo, previsto em estatuto ou regimento, das atividades programadas para cada disciplina.	Art. 14 – A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. § 1º – Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida. § 2º – O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatória-mente pelo estabelecimento. § 4º – Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. Art. 26 – Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho. § 1º – Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:	Art. 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: III – nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino; 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. Art. 31 – Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Art. 32 – o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos,	critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.
--	---	--	---	--	---

		a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos. § 2º – Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação. § 3º – Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.	obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: § 2º – Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º – Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. Art. 47 – Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. § 1º – As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições. § 2º – Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de
--	--	---	---

5. Isolamento da Avaliação do processo de ensino-aprendizagem	Art. 38 – Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: I – Duração mínima do período escolar: a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames; Art. 72 – Será observado, em cada estabelecimento de ensino superior, na forma dos estatutos e regulamentos respectivos, o calendário escolar, aprovado pela congregação, de modo que o período letivo tenha a duração mínima de 180 (cento e oitenta) dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames.		Art. 11.— O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas. Art. 1º— O planejamento curricular do ensino fundamental e do ensino médio deverá garantir para cada aluno carga horária anual de, pelo menos, oitocentas horas-aula. § 1º - As horas-aula serão utilizadas para ministrar efetivamente os conteúdos programáticos estabelecidos nos planos curriculares, incluindo os processos de avaliação do rendimento escolar. (Artigo introduzido entre o Art. 18 e Art. 19, para o ensino de 1º grau, e entre o Art. 22 e Art. 23, para o ensino de 2º, pelo Decreto 240, de 25/10/91)	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, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; Art. 47 – Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.	provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.
6. Recuperação			Art. 11 – O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas. § 1º – Os estabelecimentos de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva. Art. 14 – A verificação do	Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento. Art. 13. os docentes incumbir-se-ão de: IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; Art. 24.— A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos	Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento. Art. 13. os docentes incumbir-se-ão de: IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; Art. 24.— A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos

			rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. § 2º — O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento. § 3º — Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade: c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação. Art. 80 — Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida.	ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.
7. Avaliação Externa	Art. 49 — As universidades e os estabelecimentos isolados reconhecidos ficam sujeitos à verificação periódica pelo Conselho de Educação competente, observado o disposto no artigo anterior.		Art. 7º — O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: II — autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Art. 9º. A União incumbir-se-á de: V — coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI — assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; IX — autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.	

				Art. 10 – Os Estados incumbir-se-ão de: IV – autorizar, reconhecer, credenciar, super-visionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Art. 46 – A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. § 1º – Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. Art. 54 – As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. § 2º – Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público. Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. & 3º – Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.
--	--	--	--	---

8. Autonomia das instituições de ensino	Art. 39 – A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos. § 1º - Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, assegurados ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento. § 2º- Os exames serão prestados perante co-missão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. Art. 43 – Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição de seus cursos, o seu regime administrativo, disciplinar e didático. Art. 48 – Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura. Art. 68 – Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional. Parágrafo único – Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos, ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.	Art. 27 – Os diplomas expedidos por universidade federal ou estadual nas condições do artigo 15 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, correspondentes a cursos reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, bem como os de cursos credenciados de pós-graduação, serão registrados na própria universidade, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o território nacional. § 1º – O Ministério da Educação e Cultura designará as universidades federais que deverão proceder ao registro de diplomas correspondentes aos cursos referidos neste artigo, expedidos por universidades particulares ou por estabelecimentos isolados de ensino superior, importando o registro em idênticos direitos. § 2º – Nas unidades da Federação em que haja universidade estadual, nas condições referidas neste artigo, os diplomas correspondentes aos mesmos cursos, expedidos por estabelecimentos isolados de ensino superior mantidos pelo Estado, serão registrados nessa Universidade.	Art. 2º- O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização de seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos, ou equivalentes. Parágrafo Único – A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação. Art. 14 – A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. Art. 16 – Caberá aos estabelecimentos de ensino expedir os certificados de conclusão de série, de disciplinas ou grau escolar, e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais. (Alterado pela Lei 7.044, de 18/10/82). Parágrafo único – Para que tenham validade nacional, os diplomas e certificados relativos às habilitações profissionais deverão ser registrados em órgão local do Ministério da Educação e Cultura. (Regulamentado pelo Decreto 70.661, de 30/5/72). Art. 28 – Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantêm.	Art. 7º – O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e a do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; Art. 24- A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: 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. Art. 48 – Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular. § 1º – Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação. § 2º – Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação. § 3º – Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.
---	---	---	--	--

	(Regulamentado pelo Decreto 55.175, de 10/12/64) Art. 99 – Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância do regime escolar. Parágrafo único – Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos. (Alterado em 28/07/69) pelo Decreto-Lei 709)			Art. 80 – O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 2º - A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
--	--	--	--	---

Fonte: Pesquisa da autora

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)