

EDITORA



UnB

Wivian Weller e Ricardo Gauche (Org.)

ENSINO MÉDIO EM DEBATE

**CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E
FORMAÇÃO INTEGRAL**

**ENSINO
MÉDIO
EM DEBATE**

**CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E
FORMAÇÃO INTEGRAL**



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira
: Fernando César Lima Leite
: Estevão Chaves de Rezende Martins
: Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
: Jorge Madeira Nogueira
: Lourdes Maria Bandeira
: Carlos José Souza de Alvarenga
: Sérgio Antônio Andrade de Freitas
: Verônica Moreira Amado
: Rita de Cássia de Almeida Castro
: Rafael Sanzio Araújo dos Anjos

EDITORA



UnB

Wivian Weller e Ricardo Gauche (Org.)

**ENSINO
MÉDIO
EM DEBATE**

**CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E
FORMAÇÃO INTEGRAL**

Equipe editorial

Coordenador de produção editorial : Percio Sávio Romualdo da Silva
Preparação e revisão : Denise Pimenta de Oliveira
Diagramação e Capa : Wladimir de Andrade Oliveira

Copyright © 2016 by Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação
poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem
a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

E59 **Ensino Médio em debate : currículo, avaliação e formação integral / Wivian Weller e Ricardo Gauche, [organizadores]. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2017.**
284 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-230-1201-4.

1. Ensino Médio – Avaliação. 2. Ensino Médio – Currículo.
3. Formação de professores. I. Weller, Wivian (org.). II.
Gauche, Ricardo (org.).

CDU 373.5

SUMÁRIO

Introdução...7

*Wivian Weller, Cássio Costa Laranjeiras, Maria Helena Silva Carneiro
e Ricardo Gauche*

PARTE I: DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Capítulo 1. Por um currículo sem fundamentos...25

Alice Casimiro Lopes

Capítulo 2. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal...57

Lívia Freitas Fonseca Borges e Francisco Thiago Silva

Capítulo 3. A avaliação formativa como estratégia de luta em prol da qualidade social da escola de ensino médio...95

Mara Regina Lemes de Sordi e Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes

PARTE II: ÁREAS DE CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Capítulo 4. Língua e linguagem: atravessando fronteiras do currículo...119

Maria Luiza Monteiro Sales Corôa

Capítulo 5. Currículo integrado voltado à formação humana integral no ensino médio: reflexões sobre o papel da Matemática...135

Iole de Freitas Druck

Capítulo 6. Diálogos entre a formação integral e a Alfabetização Científica no ensino médio...167

Martha Marandino e Daniela Lopes Scarpa

Capítulo 7. Reinventando a sala de aula de Matemática...201

Marcelo de Carvalho Borba, Hannah Dora Garcia

Lacerda e Nilton Silveira Domingues

Capítulo 8. As Ciências da Natureza na convergência de uma formação integral no ensino médio...239

Cássio Costa Laranjeiras

Capítulo 9. Ser professor(a) de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: refletindo sobre o ensino médio...261

Dione Lucchesi de Carvalho

SOBRE OS AUTORES...277

PARTE I:

**DIRETRIZES CURRICULARES
PARA O ENSINO MÉDIO**

CAPÍTULO 3

A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA DE LUTA EM PROL DA QUALIDADE SOCIAL DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Mara Regina Lemes de Sordi

Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes

Breve recuo histórico para entender o objeto

A concepção de ensino médio (EM) sempre foi questão não consensual e sofreu inúmeras mudanças desde o nascedouro, revelando uma concepção de sociedade marcada por relações de poder típicas, com divisão em classes sociais, às quais se atribuem distintivamente o exercício das atividades intelectuais e dirigentes ou o exercício das funções instrumentais. Compreender as repercussões das avaliações sistêmicas nas decisões institucionais e pedagógicas que afetam o ensino médio remete-nos a situar as discussões que se relacionam com as finalidades e com os sujeitos aos quais se destina essa etapa da educação básica no Brasil.

Uma breve incursão na história das políticas educacionais para esse nível de ensino denota uma concepção de formação assentada em uma estrutura dual, uma concepção de ensino médio e uma de ensino profis-

sional: a primeira representada por uma escola que forma seus egressos para adentrar na educação superior, com vistas ao exercício de atividades intelectuais; e a outra referente à escola profissionalizante, que forma trabalhadores para atender, de imediato, as necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho, bem como demandas do mercado (KUENZER, 2002, 2007, 2010; PINTO, 2002). O fortalecimento da dualidade entre as redes de ensino se instala e se complementa, na década de 1930, com a criação do sistema privado de formação profissional,¹ destinado a atender as “classes menos favorecidas” e que tem como uma de suas características marcantes a terminalidade. Esta restringia aos concluintes do curso profissionalizante o acesso ao ensino superior.

O ensino médio no Brasil erigiu-se como finalidade seletiva de caráter propedêutico, organizado na forma escolar jesuítica (seminário-escola), cujo objetivo central voltava-se à preparação da elite local para o ingresso no nível superior, refletido em conteúdos curriculares desvinculados da realidade concreta da população brasileira e baseados na separação entre teoria e prática (PINTO, 2002).

As reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 são impulsionadas pela Constituição Federal de 1988, que preconiza a reorganização do sistema de ensino e destaca como importante, em seu art. 208, inciso II, a defesa da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” como um dever do Estado. Essa redação foi alterada com a Emenda Constitucional nº 14/1996 para “progressiva universalização”. Os reflexos positivos dessas medidas se percebem na

¹ Criação do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942 e, em 1946, do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

ampliação progressiva do atendimento à demanda reprimida por oferta do ensino médio nos anos subsequentes.

Implementa-se, a partir desse período, a reforma do “novo ensino médio” com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9394/1996). Nessa lei, o ensino médio passa a compor a etapa final da educação básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), destinado aos jovens de 15 a 17 anos, egressos do ensino fundamental, com a dupla finalidade de prepará-los para o trabalho e para a continuidade dos estudos (art. 35). Depreende-se daí uma primeira iniciativa de romper com a dualidade das redes, ao anunciar uma identidade para o ensino médio. Entretanto, em relação à educação profissional, a LDB conferiu a condição de modalidade, a ser ofertada como ensino técnico de forma complementar, paralela ou sequencial, separando-a do ensino médio regular, porém com possibilidade de articular-se com as etapas e níveis do ensino regular sem deles ser parte integrante (MELO; DUARTE, 2011).

No que se refere à organização curricular, o artigo 26 preceitua uma “base nacional comum” e uma parte diversificada, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Constata-se um recuo nesses avanços, em 1997, com o Decreto nº 2.208/1997, que estabeleceu a separação compulsória entre o ensino médio e a educação profissional, sob o argumento de tornar o ensino profissional de nível médio mais curto e, portanto, de mais rápida conclusão (BRANDÃO, 2011). Para esse autor, além dessa separação, o aspecto estrutural e mais significativo dessa reforma se concretizou no âmbito curricular, tendo como objetivo central a introdução da ideia do desenvolvimento das competências. Dadas as críticas ao retorno do modelo de formação dual, em 2004 o Decreto nº 5.154 passa a readmitir a integração entre o

ensino médio e a educação profissional, de caráter não obrigatório, a ser implementado a critério dos sistemas de ensino, das redes e das escolas.

Outra mudança crucial para o ensino médio ocorreu com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que altera o artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Determina-se a obrigatoriedade da educação básica, gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria. Essa alteração visa garantir a universalização da educação como direito. No entanto, é necessário prover as condições com vista à qualidade de ensino para a permanência dos estudantes.

O Plano Nacional de Educação (2001) estabeleceu diversas metas a serem atingidas até 2011, dentre elas: a expansão da oferta de vagas para atendimento a 100% da demanda com vista a promover a universalização e regularização do fluxo escolar; a redução, em 5%, da repetência e da evasão para diminuir o tempo de conclusão dessa etapa de ensino; e a melhoria do desempenho dos alunos, nos índices definidos nas avaliações externas – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) –, além daqueles que venham a ser implantados nos sistemas estaduais. Análises dos resultados do PNE demonstram que essas metas não foram alcançadas e que não houve mudanças muito significativas em termos de expansão do acesso, aumento médio de permanência, elevação dos índices nos exames externos e diminuição da relação idade/série (BRANDÃO, 2011; KUENZER, 2010).

O novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14), aprovado para vigência entre 2014 e 2024, considerando os poucos resultados das metas do PNE anterior, propõe, na Meta 3, universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar

a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% durante a sua vigência. Chama atenção a importância dada à avaliação sistêmica como um dos meios de alcançar essa meta, ou seja, a universalização do Enem, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitem comparabilidade de resultados, articulando-o com o Saeb para fundamentar políticas públicas. Destaca-se ainda o papel de certificação atribuído ao exame nos últimos anos, como possibilidade de “aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior” (Meta 3, estratégia 3.6).

Outro aspecto que merece um olhar atento diz respeito à incorporação da avaliação sistêmica como garantia da melhoria da qualidade da educação básica, como pode ser constatado na Meta 7, que define o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como indicador de melhoria da qualidade da educação básica, do fluxo escolar e da aprendizagem, como um instrumento nacional; e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) como referência de avaliação externa de melhoria do desempenho dos alunos da educação básica, como pode ser ilustrado nas tabelas 1 e 2. A nosso ver, a instituição desses indicadores pode impactar a organização do trabalho pedagógico, como têm demonstrado os estudos sobre os efeitos dos resultados dessas avaliações, que apontam para um movimento de responsabilização unilateral das escolas e dos estudantes pelo sucesso ou fracasso.

Tabela 1: Médias nacionais para o Ideb – PNE

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: PNE 2014-2014 (BRASIL, 2014).

Tabela 2: Projeção do Pisa

Pisa	2015	2018	2021
Média dos resultados em Matemática, leitura e Ciências	438	455	473

Fonte: PNE 2014-2014 (BRASIL, 2014).

Considerando o destaque dado à avaliação sistêmica nessas políticas públicas, em especial aos exames mencionados anteriormente, no tópico a seguir discutiremos o papel desses exames na organização do ensino médio.

A avaliação sistêmica e seus desdobramentos na organização do ensino médio

Na década de 1990, o interesse crescente e a centralidade da avaliação de sistemas nas políticas públicas nacionais eram decorrentes de fatores internos e externos e se inscreviam em meio às reformas neoliberais emergentes em vista do estabelecimento de um Estado mínimo. Nesse cenário, há uma agenda mundial em termos de regulações da área educacional, direcionando processos de controle configurados na forma

de medição de desempenho em larga escala. Expressam uma lógica meritocrática e ranqueadora, marcada por um viés político-ideológico de prestação de contas e responsabilização da escola pelos resultados obtidos (MENDES, 2011; MENDES; SORDI, 2014).

A avaliação externa da educação básica, em cumprimento aos princípios de garantia de padrão de qualidade, se inicia com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1994, seguida do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), em 1998. O Saeb consiste na aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática a alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental e de 3º ano do ensino médio, seguidas de levantamento de dados sobre as características de estudantes, escolas e contextos. Esse sistema passou por diversas alterações, com destaque para sua composição por dois processos a partir de 2005: pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Em 2007, cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), constituído pela combinação de dois indicadores: fluxo/taxa média de aprovação em determinada etapa de ensino (promoção, repetência e evasão), obtido no censo escolar; e pontuação em exames padronizados (Língua Portuguesa e Matemática), obtida pela avaliação de estudantes nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, a partir das médias de desempenho nos exames do Saeb e da Prova Brasil (BRASIL, 2007). A instituição desse índice tem levado a um reducionismo do conceito de qualidade educacional ao que é testado nas áreas de saber mencionadas e a um controle do fluxo de aprovação/reprovação. Isso tem provocado um estreitamento curricular, reforçando a sua fragmentação, bem como o

abandono da perspectiva interdisciplinar de formação, contrariando os princípios pedagógicos estruturadores do currículo definidos nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010).

De acordo com Freitas (2013, p. 148), constata-se nesse modelo de avaliação, no Brasil, um período de cultura de auditoria, ou seja, de *accountability*, em que se reduzem as ações promovidas pelas escolas às suas médias e à sua classificação nos *rankings*, alterando a organização escolar e as práticas pedagógicas e avaliativas adotadas pelos professores, o que faz das escolas instituições competitivas, comprometidas mais com a instrução do que com a formação de seus estudantes.

O Enem, criado em 1998 como procedimento de “avaliação do desempenho” de cada estudante para aferir anualmente as “competências e habilidades” dos concluintes do ensino médio (BRASIL, 2009), também passou por mudanças estruturais e em seus princípios. Nas alterações implementadas a partir de 2009, especialmente em 2010, com a Portaria nº 807/2010, preserva-se a utilização dos seus resultados. De acordo com o art. 2º os resultados do Enem possibilitam:

- I – a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
- V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou

complementar aos exames de acesso à educação superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (BRASIL, 2010).

Essas mudanças explicitam novas funções para o Enem como um modelo de avaliação sistêmica não somente para subsidiar as políticas públicas, mas com poder de certificação, ao aferir conhecimentos para os jovens que se encontravam fora do sistema escolar.² Trata-se de uma avaliação classificatória e seletiva para o ingresso nas instituições de ensino superior, principalmente com a articulação ao Sistema Unificado de Seleção (Sisu) para ingresso nas universidades públicas, bem como para o acesso a programas de financiamento estudantil³ em instituições privadas, ao Programa de Iniciação a Docência (Pibid) e ao Ciências sem Fronteiras (CsF). Essas mudanças têm interferência direta na organização dos currículos das escolas de ensino médio, o que pode ser confirmado com o aumento substancial do número de inscritos no exame nas últimas edições,⁴ sobretudo em relação a sua primeira edição em 1998. Além disso, o principal impacto observado é a adoção do Enem como vestibular unificado.

² No dia 03 de abril de 2017 o Ministério da Educação publicou no Diário Oficial da União (DOU) a portaria nº 468, oficializando mudanças no Enem e substituindo o texto da portaria nº 807, de 28 de maio de 2010. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=40&data=04/04/2017>>. Acesso em 30 abr. 2017.

³ Programa Universidade para Todos (ProUni) e Financiamento Estudantil (Fies).

⁴ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2014 se inscreveram 9.519.827 estudantes para a prova do Enem, o que representa um aumento de 21,8% em relação à edição de 2013.

Os resultados desses exames, tanto do Saeb quanto do Enem, têm sido utilizados para promover o ranqueamento das escolas, baseado na comparabilidade entre elas por meio da verificação/medida do grau de aprendizagem do aluno. A forma de divulgação dos resultados pela mídia não provoca uma discussão sobre os problemas afetos à educação básica e sobre os contextos em que se produzem esses resultados. Desconsiderar esses aspectos condiz com o estilo neoliberal, a exemplo das escolas privadas que se utilizam dos resultados obtidos pelos seus alunos como *marketing* de comercialização da prestação de seus serviços. Desse modo, ressalta-se a contradição existente entre os objetivos propalados e a metodologia adotada, bem como a finalidade com que se utilizam os resultados.

A avaliação com essa finalidade se presta como um instrumento de resposta aos interesses dominantes ao incentivar a competição por meio de classificação e ao selecionar os “bons” e os “maus”, sob a égide da neutralidade, em que se atribui o mesmo significado de exame à avaliação, reduzindo-a à medida de desempenho da aprendizagem dos estudantes, uma das etapas do processo avaliatório (SORDI, 2012a, 2012b, 2010). Isso ocorre devido a uma análise descontextualizada dos dados da avaliação. Eles não são problematizados, analisados no interior da escola e pelos atores diretamente envolvidos à luz dos referenciais que possam elucidar o conjunto de fatores que compõem o processo educativo, tais como: políticas públicas e seus efeitos para o ensino público e projeto pedagógico e formas de participação dos diversos atores (MENDES, 2011, 2012).

A divulgação dos resultados dos exames nacionais não vem acompanhada de uma reflexão sobre as reais condições em que se processa o

A avaliação formativa como estratégia de luta em prol da qualidade social da escola

ensino, mas compara o resultado da pior escola com a que está no topo do ranqueamento e, assim,

legitima a exclusão dos alunos menos favorecidos, criando uma cortina de igualdade aparente cuja função é dissimular a verdadeira vocação excludente da escola na sociedade capitalista. (FREITAS, 2007).

Destarte, os exames assumem um papel regulador sobre o currículo e as disciplinas, chegando mesmo a alterar as finalidades para eles determinadas pela legislação. Concebidas desse modo, essas políticas surtem efeitos que trazem à tona a lógica meritocrática, classificatória e padronizadora da avaliação, associada à despolitização da educação e à desqualificação dos educadores. A nosso ver, essa concepção precisa ser contestada pela reflexão crítica e reorientada por uma lógica emancipatória.

Assim, há que se defender outra lógica de avaliação, em que os resultados possam favorecer a identificação de elementos que tratem de questões mais amplas e das dificuldades enfrentadas por todos os atores envolvidos com o processo educacional, com vistas à melhoria da qualidade educacional. A avaliação que defendemos devolve aos atores da escola a titularidade no processo deliberativo, visando recuperar a dimensão formativa da avaliação e pautando-se na valorização do processo, e não apenas na busca obsessiva de resultados nem sempre obtidos de forma límpida. No entanto, o cenário das políticas educacionais, fortemente ancorado na avaliação-controlê, acaba impondo limites ao bom uso da avaliação formativa pelos professores, interferindo nas microdecisões que estes tomam pressionados pelos índices a

serem obtidos. Manter a postura formativa na relação avaliatória com os estudantes e no diálogo com os resultados obtidos pelas escolas nos exames exigirá a atuação dos professores na defesa de uma avaliação consequente e alinhada com uma concepção de qualidade social não enviesada pelos interesses pontuais do mercado. Entramos, pois, no campo do confronto de visões de mundo, de sujeitos e de educação.

A avaliação formativa como desafio, como esperança e como cilada

A avaliação é sempre uma categoria particularmente complexa e árida. As formas práticas de lidar com a avaliação em seus diferentes níveis (larga escala, institucional e sala de aula) refletem diferenciados posicionamentos ético-epistemológicos que embasam escolhas aparentemente técnicas. Destes derivam várias narrativas sobre avaliação, quase sempre desenvolvidas em nome dos interesses de aprendizagem dos estudantes, mas que, em geral, pacificam o debate sobre os fins da educação, levando-nos à crença de que os consensos estão consolidados. Quanto mais nos apoiamos nos resultados de aprendizagens dos estudantes circunscritos ao que os exames medem, menos fortes ficam os benefícios da avaliação formativa. Esta se preocupa com processos de aprendizagens sólidos e mútuos que, de forma recorrente, envolvem diálogos entre professores e alunos.

Um dos desafios que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) pretende enfrentar é a construção de uma identidade que ultrapasse as marcas que caracterizam tal etapa da formação ao longo dos tempos. Concorre como força propulsora de tal intento a proposição de uma matriz ampliada de formação que busca ultrapassar

A avaliação formativa como estratégia de luta em prol da qualidade social da escola

o caráter meramente preparatório e quase sempre maniqueísta que circunscrevia o lugar do ensino médio no itinerário escolar dos estudantes (para o vestibular ou para o mercado de trabalho). A possibilidade que se construiu a partir das mudanças das DCN colide, no entanto, com a simultânea hipervalorização das avaliações externas que usurpam do currículo que se pratica em ato suas eventuais e propaladas potências. A avaliocracia, como expressão das políticas públicas educacionais em situação de hegemonia, tem introduzido nas escolas de todos os níveis referenciais de qualidade de cunho utilitarista e mercadológico, empobrecendo a matriz formativa dos estudantes. Atuam sobre o currículo invertendo a lógica da formação, ou seja, a avaliação determina o que ensinar. Ensina-se para as avaliações sistêmicas. Destarte, a avaliação se afasta de sua função iluminadora dos caminhos percorridos ou a percorrer rumo à concepção de qualidade social desejada:

Um dos efeitos dos testes de alto impacto é que o debate histórico público sobre quais deveriam ser os objetivos da educação [...] foi eliminado. Em seu lugar, o aumento das pontuações nos testes tornou-se um fim em si mesmo. (EMERY, 2005, p. 3).

Para enfrentar esse desvio de função, é preciso que os professores reassumam protagonismo na cena avaliativa e que os coletivos escolares se organizem para que a avaliação formativa possa ultrapassar as ciladas do discurso e se constituam verdadeiramente a serviço das aprendizagens dos estudantes.

A avaliação precisa reverter-se em categoria integrante do trabalho pedagógico, tornando indissociável o aprender/ensinar/avaliar. Disso deriva a possibilidade de mudar a realidade do cotidiano escolar, desafiando os interesses que legitimam como qualidade educacional o mero alcance de índices que reduzem o compromisso social da escola e dos profissionais da educação com a matriz ampliada de formação. A avaliação como ato de comunicação entre sujeitos sociais auxilia a produção de um pacto de qualidade negociado (BONDIOLI, 2005), que impulsiona mudanças em uma direção coletivamente engendrada e historicamente viabilizada.

A avaliação formativa, tanto no âmbito da sala de aula (espaço micro) como na escola (espaço meso), exerce força dinamogênica na direção das mudanças a alcançar e que, por terem sido coletivamente deliberadas, implicam os atores em sua consecução. Assim, quanto mais a escola se vê pressionada a cumprir metas fixadas de modo vertical e extraterritorialmente, mais os atores tendem a certa “infidelidade normativa”, no dizer de Lima (2008). Aliás, esclarece o autor, esta seria mais corretamente compreendida se considerada como fidelidade dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias, que parecem ser secundarizados pelos processos externos de avaliação.

Lima (2008) destaca que as escolas não são apenas fruto de hetero-organização, mas carregam dentro de si o germe da auto-organização. Os atores locais têm margem de autonomia e aprendem a usar suas capacidades estratégicas em prol de um projeto com o qual se identificam. Cremos que, se esse fosse um saber considerado socialmente pertinente nos processos de formação de professores, estes se disporiam mais ao desafio de transformação da escola que temos na escola que os estudantes precisam ter.

A avaliação formativa demanda relações de confiança entre os atores, novas posturas relacionais que incluem espaços de encontros que suportam inclusive o contraditório. Nessa perspectiva, outra aprendizagem é requerida também em relação à postura docente na avaliação dos estudantes. Discutir resultados da aprendizagem dos estudantes é mais do que examinar as notas que estes obtiveram sem que se acione de imediato a discussão sobre a natureza da mediação pedagógica realizada e os fatores contextuais intra e extraescolares que, em alguma medida, agem sobre o processo.

Esse raciocínio avaliativo realizado sistematicamente e de forma compartilhada entre estudante e professor ensina ambos a aprender a extrair da avaliação sua riqueza intrínseca, quase sempre obscurecida quando é tomada ou praticada apenas como um número estanque e finalístico, elevada à condição de verdade absoluta e usada para distribuição de recompensas ou punições (nem sempre explícitas). Não há como negar que essa forma de trabalho com a avaliação contribui para que esta permaneça sendo vista como controle e usada sobremaneira com viés burocrático.

Fortalecidos pela assunção dos princípios de avaliação formativa, os professores aprendem a construir uma rede explicativa para os problemas com que se deparam e a incluir os estudantes na formulação de saídas estratégicas para sua superação. Isso empodera ambos para contestarem aquilo que se mostra inconsistente e que está formalmente instituído no âmbito micro e meso, em que eles detêm mais governabilidade, mas também no plano macro (sistêmico), acelerando seus processos de aprendizagem da leitura crítica das políticas públicas educacionais.

Considerações finais

O direito à educação não pode ser confundido com o direito ao acesso ao ensino de nível médio, traduzido apenas pelo aumento das estatísticas dos alunos matriculados. Esse acesso precisa vir acompanhado do compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com seu direito de acesso ao conhecimento acumulado. Isso traz novas responsabilidades aos professores diante do perfil dos estudantes hoje “autorizados” a estarem na escola. Ao fenômeno de democratização/universalização do acesso, seguiu-se uma crescente dificuldade de a escola lidar com segmentos sociais bastante vulneráveis e que não se ajustam, linearmente, às formas convencionais de organização do trabalho pedagógico da escola.

Dado que, em curto prazo, esse traço do segmento estudantil não sofrerá alterações (ainda que nos cause indignação e perplexidade, pois revela a iniquidade social dos nossos tempos), a única possibilidade de enfrentar a situação depende da proatividade dos profissionais da educação na formulação de um projeto pedagógico adequado, nos limites da governabilidade que compete às escolas. A avaliação formativa adiciona a esse cenário uma pitada de esperança, dado que busca colocar-se a serviço de aprendizagens socialmente pertinentes, confrontando-se com o reducionismo de políticas avaliatórias que se curvam ao que é cobrado nos exames externos, que penaliza a formação, uma vez que excluem os aspectos valorativos dificilmente capturáveis por meio de testes estandardizados.

Cabe ainda uma palavra sobre uma das ciladas da avaliação formativa. Para que serviria a intensificação e diversificação das atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos, senão para gerar melhores condições para que aprendizagens significativas possam ocorrer? Assim, a adoção

da avaliação formativa deve transcender o mero discurso e promover o envolvimento de todos em favor de aprendizagens que atinjam todos os estudantes. Disso deriva o compromisso de conceber um trabalho pedagógico pactuado e proativo que recupere sistematicamente os estudantes no processo complexo de aprender em situações de assimetria social inconteste. Isso requer atitude de não indiferença ao fracasso que se anuncia e decisões favorecidas pela avaliação formativa que podem se converter em importante estratégia de enfrentamento das vulnerabilidades existentes, as quais podem ser criativamente dirimidas quando o que move o trabalho pedagógico é o compromisso com o direito às aprendizagens, e não uma resposta aos índices.

A defesa da avaliação formativa como opção estratégica para ampliar as aprendizagens de todos os estudantes que acessaram o ensino médio deve referenciar-se pelo valor da formação humana ampliada e eticamente comprometida. E isso difere radicalmente da visão do ensino médio apenas como preparação para a educação superior. Professores comprometidos com a matriz de formação ampliada que ancora o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio precisam fortalecer-se na defesa da avaliação formativa como estratégia de qualificação do trabalho pedagógico que se desenvolverá em nome dos direitos dos estudantes. Apesar da pressão obsessiva para que a qualidade do ensino médio seja expressa apenas e tão somente pelos índices alcançados pelos estudantes nos testes, permanece a confiança na avaliação formativa como possibilidade de reação a um padrão de qualidade imposto aos professores de fora para dentro e em nome de interesses mercadológicos que subtraem de nossa juventude o exercício de aprenderem de forma prazerosa e significativa.

Referências

BRANDÃO, C. F. O ensino médio no contexto do plano nacional de educação: o que ainda precisa ser feito. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. *Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 807*. Institui diretrizes do Enem. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, número especial, out. 2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 119, p. 379-404, 2012.

A avaliação formativa como estratégia de luta em prol da qualidade social da escola

FREITAS, L. C. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013.

KUENZER, A. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 15-39, 2000.

KUENZER, A. Z. (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.153-1.178, 2007.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, 2011.

MENDES, G. S. C. V. Avaliação institucional na escola pública: construções possíveis à contrarregulação. In: FREITAS, L. C. et al. *Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

MENDES, G. S. C. V.; SORDI, M. R. L. Políticas de avaliação da educação básica: implicações ao currículo. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 11.; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 7.; COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 1. Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. 2014. Braga-PT. *Anais...* Braga-PT: Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/30984>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o Ideb é insuficiente. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013.

PINTO, J. M. R. O ensino médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

SORDI, M. R. L. de. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. In: DALBEN, Â. I. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A avaliação formativa como estratégia de luta em prol da qualidade social da escola

SORDI, M. R. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-512, 2012a.

SORDI, M. R. L. A avaliação da qualidade da escola pública. In: FREITAS, L. C. et al. *Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate*. Campinas: Leitura Crítica, 2012b.