

# A compreensão de avaliação dos professores de matemática de uma escola de tempo integral à luz da teoria de Paulo Freire

Iracema Campos Cusati, Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil  
Maria das Graças Vieira, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil

**Resumo:** A concepção de avaliação como prática educativa ética atravessa grande parte das obras de Paulo Freire. A defesa da democracia, do diálogo e da diversidade, presentes na obra freireana, tornam-se ferramentas fundamentais para se pensar na avaliação da aprendizagem como instrumento auxiliar ao educador que desenvolve uma prática emancipatória. Na escola pesquisada emergiram elementos característicos de uma avaliação formativa. Os sujeitos que produzem a mudança estão em permanente processo de redescoberta e consolidam-na no cotidiano escolar. A perspectiva freireana parece oferecer, assim, fundamentação pertinente às concepções de avaliação que se colocam em oposição a uma educação que não considera a diversidade expressa no cotidiano escolar destacando o caráter formativo da avaliação e sua indissociabilidade do ato educativo.

**Palavras-chave:** avaliação formativa, perspectiva emancipatória, prática educativa ética, educação matemática

**Abstract:** The development of evaluation as an educational ethical practice is present in most of the works of Paulo Freire. The defense of democracy, dialogue and diversity present in Freire's work, become fundamental tools for thinking in the evaluation of learning as an aid to the teacher who develops an emancipatory practice. In the researched school emerged characteristic elements of a formative evaluation. The people who produce the change are in permanent process of rediscovery and seeking consolidate it in everyday school life. The Freire's perspective seems to offer thus relevant reasons to evaluation concepts that stand in opposition to an education that does not consider the diversity expressed in the daily school highlighting the formative assessment and its inseparability of the education act.

**Keywords:** Formative Assessment, Emancipatory Perspective, Educational Ethical Practice, Mathematics Education

## Introdução

Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.

Eduardo Galeano

Esta pesquisa procura compreender o processo educativo que se desenvolve no cotidiano de uma escola que assumiu a Educação Integral na Rede Pública de Ensino analisando as concepções de professores de matemática sobre a avaliação à luz da teoria de Paulo Freire.

As práticas curriculares, suas relações, seus sentidos e significados, bem como as novas condições de formação e atuação docentes, lançam desafios para uma ação educativa transformadora. No cenário atual, o tema formação do professor tem despertado o interesse de pesquisadores da área de educação preocupados com a formação e a prática pedagógica dos docentes. Esses estudos têm, em síntese, o propósito de descrever a importância da prática desse profissional na escola e na sociedade e, em muitos, é recorrente uma ilusória possibilidade massiva de sucesso escolar dos estudantes. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a prática pedagógica é complexa e exige do professor reflexão diária que não fique apenas no movimento de reflexão, mas que se materialize em ações. Logo, cabe à formação assegurar foco na docência, no saber pesquisar, na valorização do conhecimento, na autonomia pedagógica, na utilização de instrumentos didáticos e nos novos instrumentos tecnológicos, além do compromisso com uma educação democrática.



Neste estudo, faz-se necessário pensar, de um lado, a aprendizagem e o conhecimento e, de outro, a realidade histórica, social e política, suas intencionalidades, resistências e contrapontos possíveis. Para teorizar o contexto educativo e social, é premente resgatar os enfoques investigativos da prática docente nas últimas décadas.

### **Um entendimento necessário...**

Paulo Freire em seu livro, intitulado *Pedagogia da autonomia* (2001a), escrito logo após a sua experiência como secretário municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), mostra o quanto a formação do professor é importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. A qualidade da educação e do ensino foi tema constante dos debates de Paulo Freire, que abordava o termo qualidade como um conceito político já que não havia uma qualidade substantiva e a qualidade do ensino deveria ser medida pela formação de um aluno crítico e politizado. No livro citado, o autor comenta sobre os “saberes necessários à prática educativa” em escolas públicas, afirmando ser esta a escola da maioria, das periferias e dos cidadãos que só podem contar com ela. A escola do futuro numa visão freiriana deve ser autônoma e oferecer possibilidades concretas de libertação para todos os cidadãos. Alertando sempre para a importância da formação do professor e da autonomia da escola, Freire dizia que a autonomia é uma conquista que nunca distanciará a escola dos padrões nacionais de qualidade e que para ser professor é necessário: uma rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, assumir riscos, aceitar o novo, refletir criticamente sobre a prática, rejeitar qualquer forma de discriminação, respeitar a autonomia do educando, ter bom senso, ser humilde, tolerante, apreender a realidade, ser alegre e esperançoso, estar convicto de que mudar é possível, ser curioso, ser profissionalmente competente, ser generoso e comprometido, capaz de intervir no mundo reconhecendo-se como um ser inacabado, incompleto, inconcluso. Conclui suas afirmações resgatando a necessidade da formação permanente do professor na qual “o momento fundamental” é o da reflexão crítica sobre a prática.

A educação é muito mais que uma questão prática, insiste Freire. Prossegue ressaltando que a importância das teorias sobre a epistemologia da prática e sobre a escola como cenário de trabalho formativo dos seus atores constitui muito mais que um conjunto de atos técnicos que os professores realizam na sala de aula. Portanto, a dimensão da teorização e da análise parece retomar seu foco central no paradigma norteado pelo pensamento do professor ao dar início a diversas investigações que analisam os tipos de conhecimentos que professores elaboram e utilizam no cotidiano escolar.

As contribuições apresentadas por Freire são fundamentais para orientar a formação e a atuação docente no que concerne à mobilização e à construção de saberes necessários ao ensino, ou seja, à profissionalização do ensino. Essa profissionalização, que envolve uma dimensão epistemológica (natureza dos saberes envolvidos) e também uma dimensão política, poderá subsidiar a construção da identidade profissional dos professores, indispensável para o estatuto da profissionalização docente. A obra de Paulo Freire mesmo sendo objeto de múltiplas e variadas interpretações tem possibilitado a recriação de práticas educativas em diversas áreas e âmbitos de atuação. Na conjuntura de lutas de classes, o mais importante é o oprimido ter a percepção da sua situação de oprimido e buscar qualidade para se libertar da exploração política e econômica. A concepção de conhecimento que perpassa a construção teórica de Freire revela uma perspectiva pedagógica progressista aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética, compreendida a partir de uma complexa articulação da totalidade de suas dimensões: política, epistemológica e estética.

Nem a educação e muito menos a formação docente serão as únicas capazes de transformar a sociedade; pois, para transformá-la – desmantelando as estruturas que alimentam as desigualdades sociais e econômicas – em uma sociedade mais justa, humana e igualitária é preciso considerar a importância do papel da educação e da formação docente. Porém, na prática reflexiva o ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, na qual o professor tem a possibilidade de construção do seu conhecimento docente (Zeichner, 1992).

Apesar da educação não poder sozinha transformar a nossa sociedade, nenhuma mudança estrutural pode acontecer sem a sua contribuição. A transformação social que muitos almejam para uma sociedade mais justa, com menos desigualdades só será possível a partir do momento em que se evidenciem os conflitos, trazendo-os à tona na busca da superação e não da manutenção dos mesmos. O processo de formação contínua de professores necessita ser intencionalmente organizado e planejado em função da democratização do trabalho pedagógico. Permanece o desafio de pensar nas relações que o professor estabelece com os saberes e de considerar que, na ação prática, saberes de diferentes ordens podem ser mobilizados. Nesse sentido, o professor tem um papel, sobretudo político, pois precisa problematizar a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo. No entanto, é importante questionar: até que ponto o fazer dialético está presente no cotidiano escolar? O professor tem problematizado e estabelecido uma relação dialógica com o saber, buscando uma sociedade democrática e coletiva ou tem reproduzido a lógica do sistema no interior das escolas a partir de seleções, de exclusões, de estímulo à individualidade e à competitividade?

### **A organização do trabalho coletivo na rede pública de ensino**

A gestão educacional compreendida como um processo coletivo de planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico representa um novo paradigma da educação. O essencial da gestão é assegurar educação de qualidade para todos, considerando que a qualidade na educação repercute na promoção do acesso ao conhecimento para todos, no desenvolvimento das capacidades cognitivas e no atendimento especializado, quando necessário. Para que se garanta a qualidade na educação é preciso estabelecer metas de uma gestão para a inclusão de todos aqueles que de alguma maneira estão excluídos do acesso ao conhecimento.

A gestão democrática é destacada desde a década de 1990 como um novo estilo de gestão da prática educativa, que gerou avanço na construção da escola como um espaço público. A descentralização de funções provocou mudanças no trabalho do diretor e dos coordenadores da escola pesquisada. Os professores, além das funções de regência, passaram a participar da gestão da escola junto com a comunidade, por meio dos colegiados escolares. A criação e o fortalecimento dos conselhos escolares, formados por todos os segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, direção, funcionários e lideranças da comunidade), foi a melhor estratégia administrativa para uma escola autônoma. A descentralização da gestão requer mecanismos concretos para um novo funcionamento da instituição escolar, que deve ser aberta ao público e, portanto, aberta à construção cidadã de sua própria história. Nessa perspectiva, a proposta da Rede Pública de Ensino investigada, no que se refere à descentralização, é de uma comunicação aberta entre gestores, escola e comunidades locais, instituindo a escola como o local privilegiado de comunicação, diálogo e ressignificação dos saberes de cada cidadão.

O conceito de inclusão, em seu sentido amplo, significa reestruturar a prática cotidiana escolar, reavaliar as interações e adequá-las à realidade social e cultural dos alunos. A escola inclusiva proposta pelo programa é aquela que busca construir no coletivo uma educação que atenda a todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador para uma nova forma de organizar as aprendizagens.

Voltando a pensar no aspecto relevante que gerou este tópico, o desafio do trabalho coletivo na escola não significa um todo homogêneo e consensual. Ainda que se reconheça que o trabalho na escola seja desenvolvido de forma preponderantemente individual, a sua natureza é coletiva. O corpo coletivo de trabalho na escola é constituído de diferentes atores que trilham diferentes percursos de formação. Surgem, portanto, os seguintes questionamentos: Como articular diferenças em torno de um projeto comum? Quais estratégias mobilizam o coletivo na escola pública? Uma resposta a tais interrogações sinaliza que a saída está na participação e envolvimento de todos nas decisões relativas ao planejamento educacional que, feito de forma participativa, permite experimentar o desafio de lidar com a diferença e produzir, a partir dela, a tão desejada identidade em torno de um projeto de formação que foque na integralidade do ser. Nesse sentido, associa-se fortemente aos quatro pilares da educação presentes no Relatório Jacques Delors: aprender a

conhecer, a fazer, a conviver e a ser e aos modos como interagem entre si, de forma a encontrar mecanismos que promovam a construção integral do conhecimento.

## Educação integral e escola de tempo integral

Garantir mais tempo para alunos nas escolas tem sido constante demanda na educação brasileira nos últimos tempos. Desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº. 9.394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, por meio do artigo 34, estabeleceu a progressiva ampliação da jornada escolar para os estudantes do Ensino Fundamental, municípios e estados brasileiros têm tentado aumentar o tempo de permanência das crianças e jovens na escola.

No Brasil, a concepção de educação integral se desenvolveu nos estudos dos pensadores educacionais das décadas de 20 e 30 do século XX, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais. Esteve presente nas décadas seguintes em propostas de diferentes correntes políticas que se delinearão naquele período. As correntes elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade e as correntes liberais difundiam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático.

A educação integral vista na perspectiva da cidadania das crianças e dos adolescentes implica reconhecer que a educação é oportunidade para o aprendizado da convivência democrática, do reconhecimento das diferenças e do exercício da igualdade. Nesse sentido, vale destacar a importância de Anísio Teixeira que, durante todo o seu percurso como administrador e como intelectual, permaneceu fiel à visão de educação escolar que procurou reinventar, tendo como referência e finalidade a realidade educacional brasileira. Segundo Anísio Teixeira, o Brasil que se industrializava e se urbanizava de forma acelerada exigia uma escola mais eficiente na preparação para o trabalho e para a vida numa sociedade democrática. Por isto, propôs um modelo de escola de período integral que oferecesse aos alunos experiências de educação primária e que desvelasse aos seus habitantes a importância da educação para solução de seus problemas de vida e pobreza. A escola seria dividida em dois espaços distintos: um seria o espaço de educação formal, a Escola-Classe, e o outro espaço seria a Escola-Parque, em que os alunos se organizariam em grupos menores que os da Escola-Classe, para participar de atividades integradas com a comunidade escolar, desenvolvendo competências importantes de cidadania e autonomia, além de vivenciar experiências diversificadas de educação em oficinas, atividades esportivas, teatro e demais atividades artísticas. A influência liberal no pensamento de Anísio Teixeira pode ser observada nas suas concepções de homem, sociedade e educação pois concebia a educação como uma “[...] contínua reconstrução de experiência, [como] processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida pois a finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida” (Teixeira, 1973, p. 17 e 51).

A educação integral nesse contexto é parte integradora e inovadora para o desenvolvimento e a prática da cidadania. O conceito de cidadania é definido comumente como o “conjunto de direitos e deveres do cidadão”. Dessa forma, a cidadania se manifesta em várias áreas, como educação, saúde, meio ambiente e ética. Portanto, a proposta é de uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive, como diria Paulo Freire, a experiência tensa da democracia. Essa abordagem aproxima a educação integral do cenário da Escola Cidadã, que propôs construir uma educação que superasse a desigualdade social, a violência, a exclusão e que praticasse a solidariedade, superando a distância entre escola e comunidade. A proposta de educação cidadã partiu do princípio da gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica) da escola. Estava diretamente articulada com a construção de um novo projeto de sociedade inserido no quadro de novos desafios para a educação brasileira.

O movimento da chamada Escola Cidadã propunha que a integração entre educação e cultura, escola e comunidade fosse eixo norteador de uma escola democrática que, segundo Gadotti, Padilha e Cabezedo (2004, p. 129), é autônoma. Acrescentam os autores que “a escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da comunidade e ganha, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania.”

A cidadania é um processo histórico-social aberto, dialético e conflituoso, por estar intersubjetivamente interagindo no espaço coletivo da vida humana. Logo, a educação cidadã

construída, gradativamente, em diferentes níveis de desenvolvimento da comunidade escolar conduziria a um espaço de formação cultural e preparação para a vida social na contemporaneidade.

A extensão da jornada escolar em prol da qualidade da educação é parte da política pública do país. Portanto, o compromisso em torno da qualidade da educação pública requer ampliada concepção de educação, que extrapole as redes de ensino. Como acentua Agnes Heller, a formação integral dos indivíduos não está adstrita ao processo formal e intencional de ensino, pois tem sua base nas esferas da vida cotidiana (Heller, 2008).

A educação em tempo integral vista na perspectiva da cidadania de crianças e adolescentes implica reconhecer que a educação é oportunidade para o aprendizado da convivência democrática, do reconhecimento das diferenças e do exercício da igualdade. Nesse sentido, associa-se fortemente aos quatro pilares da educação presentes no Relatório Jacques Delors: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser e aos modos como interagem entre si, de forma a encontrar mecanismos que promovam a construção integral do conhecimento.

A viabilidade da escola de tempo integral, criticada e elogiada, vive um misto de encantamento, sedução e desafios quanto à conscientização dos integrantes da escola-comunidade sobre a sua importância, qual sua função sociopolítica e os modos de viabilizá-la para os que dela necessitam: os integrantes das classes populares. O foco principal na proposta de uma escola em tempo integral é melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam mais atenção do sistema educacional. Nesse sentido, é preciso aumentar a permanência diária desses alunos na escola, ampliando a área de conhecimento e permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares, além de atender àqueles com defasagem de aprendizagem, reduzindo a possibilidade de reprovação. Para que isso ocorra, o aluno terá, num segundo turno, atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências e, também, desenvolverá atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o seu universo de experiência.

Compromissos têm sido construídos na sociedade brasileira, nas últimas décadas, em torno do direito à educação de crianças e adolescentes, expressos na ampliação do acesso à escola pública. No entanto, as avaliações sistêmicas nacionais têm alertado para a necessidade de se pensar uma educação de qualidade para todos ao apresentarem resultados que expressam o não alcance da aprendizagem nos patamares desejados e/ou esperados.

A proposta da Escola de Tempo Integral articulou-se em torno da formação e da reformulação do trabalho da equipe escolar ao considerar diferentes dimensões do aluno, concebendo-o como um sujeito real, portador de cultura e valorizando os saberes provenientes do meio em que vivia. Além de propor mudança na cultura escolar e flexibilizar os espaços e tempos da escola, favoreceu o desenvolvimento de experiências formadoras. Considerando o aluno integralmente, o compromisso com a educação em tempo integral vem permeando o conjunto das políticas públicas configuradas na proposta de ampliação da jornada escolar.

### **Avaliação na escola de tempo integral**

A concepção de avaliação que perpassa essa proposta é a de um processo que deve abranger a organização escolar como um todo: as relações internas à escola, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e, ainda, a relação com a sociedade. Torna-se fundamental a constituição de um conceito de avaliação escolar que atenda às necessidades de escolarização das camadas populares. Se o movimento amplo da sociedade impõe um novo tipo de escola, impõe, também, a necessidade de um novo referencial para a constituição dos processos de avaliação.

Avaliar seria um processo de autoconhecimento como também conhecimento da realidade e da relação dos sujeitos com essa realidade. Seria um processo de análise, julgamento, recriação e/ou ressignificação das instituições que fazem parte dessa realidade e das pessoas que a mantêm. Ao lado desses aspectos, surge uma das questões mais controversas nas práticas de avaliação: os registros numéricos na aferição do rendimento dos alunos. Considera-se esses registros arbitrários porque são unidirecionados, já que são de total responsabilidade do professor. Questiona-se as provas, usualmente

empregadas como instrumentos únicos de avaliação, e critica o fato de serem mal elaboradas e apresentarem sem critérios claros de aferição da aprendizagem dos conteúdos específicos ensinados.

Todas as avaliações de sistemas de ensino permitem identificar os níveis de desempenho de cada aluno da rede municipal em praticamente toda a sua trajetória escolar, ajudando a escola a identificar os alunos com baixo desempenho e permitindo planejar um processo de intervenção de acordo com as dificuldades apresentadas.

A necessidade de estabelecer um padrão de qualidade ao lado da igualdade de condições de permanência do aluno na escola é explicitada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VII. A melhoria da qualidade no ensino consta como um dos propósitos de todos os planos de educação a partir do final da década de 1980. A descentralização da gestão dos sistemas educacionais e o aumento dos recursos destinados à educação em busca de melhoria da qualidade do ensino identificaram a necessidade de melhor controle dos resultados alcançados. Como consequência, emerge a necessidade de implantar sistemas de avaliação do desempenho dos alunos.

Iniciativas regionais e internacionais passaram a fazer parte da agenda de avaliação das redes de ensino brasileiras e, para além das interpretações dos fatores políticos que desencadearam essas ações, é notório o papel desempenhado pelas avaliações de sistemas nas políticas públicas educacionais. Portanto, sem identificar os motivos ou promover julgamentos sobre a adoção das políticas de avaliação, este estudo parte do reconhecimento da avaliação que está estabelecida, ou seja, de um instrumento fundamental para o acompanhamento das políticas educacionais pelos gestores de diversos sistemas de ensino.

A LDBEN de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2001 e o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação de 2007 estabelecem que a aquisição dos conhecimentos básicos é fundamental para a melhoria da qualidade da educação. O processo de descentralização trouxe mais autonomia financeira, administrativa e pedagógica às escolas, juntamente com mais participação da população e dos docentes na gestão escolar.

Dessas constatações e dos documentos relacionados, que indicam o desempenho do aluno como objetivo principal do trabalho da escola, pode-se afirmar que a utilização de sistema de avaliação externa guiará a medição da eficácia da escola no cumprimento de suas tarefas. No entanto, vale destacar que as análises desenvolvidas neste estudo partem do entendimento de que a qualidade desejada depende dos sujeitos envolvidos no processo e de fatores, pesquisados por estudiosos, que incidem nos resultados das escolas.

Além da garantia da qualidade da educação, esses dispositivos legais indicam a avaliação como base para a melhoria dos processos educativos.

A avaliação não é responsável nem pelo fracasso escolar, nem pela exclusão social. Logo, não é apenas mudando os procedimentos de avaliação que se vai produzir sucesso escolar e inclusão social. No entanto, as práticas de avaliação, como as demais práticas pedagógicas estão marcadas pela dinâmica social de inclusão e exclusão e pela tensão social de inclusão/exclusão de sujeitos na própria dinâmica social. Estas práticas também estão marcadas pela tensão escolar que vai se constituindo no diálogo entre o sucesso e o fracasso escolar.

Neste cenário, a avaliação do sistema educacional vem adquirindo centralidade como estratégia imprescindível para gerar novas atitudes e práticas, bem como acompanhar os resultados de qualidade. É necessário acompanhar se o sistema produz o efeito que propôs ou se ele fracassa e as avaliações em larga escala cumprem essa função de considerar o processo dos estudantes e elucidar que o sistema também pode fracassar.

Na prática cotidiana da sala de aula, a avaliação é um grande desafio para os educadores. Durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento para classificar e rotular os alunos. A avaliação classificatória fez com que o conhecimento continuasse fragmentado impedindo que se mantivesse uma relação interativa entre professor e alunos a partir de uma reflexão conjunta. Por ser parte integrante do processo educativo, a avaliação da aprendizagem requer preparo técnico e reflexivo dos profissionais envolvidos.

Em tempos passados, a avaliação escolar era feita para verificar se o aluno memorizou os conteúdos prescritos na grade curricular. É fato que a avaliação da aprendizagem encontra-se

intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos e que numa dinâmica interativa de sala de aula, o professor tem noção, ao longo de todo o período letivo, da participação e desenvolvimento de cada aluno. Contudo, na tentativa de desenvolver um trabalho que tenha como princípio a interação entre alunos, num processo dialógico de sistematização do conhecimento, o professor vive o dilema de enfrentar a tensão inevitável entre o planejamento e o processo dos alunos (Edwards e Mercer, 1988) mesmo que tenha elaborado um planejamento flexível. Esta tensão se evidencia quando se contempla, no planejamento, o processo de aprendizagem dos alunos e possibilita que estes apresentem suas questões e dúvidas; pois, pode ocorrer, em algum momento, que eles definam o curso de desenvolvimento da aula apontando para direções imprevistas pelo professor.

A terminologia da ‘pedagogia da transformação’, tão utilizada por Paulo Freire em suas diversas obras, nos remete às categorias que nos permitem apreender, no cotidiano da sala de aula, o discurso pedagógico, que tanto pode ser autoritário quanto dialógico. O discurso, que denotamos como dialógico, não se caracteriza num ensino como transferência mas é a tentativa de se chegar a um processo de conhecimento não mecânico.

A escola vista como organização burocrática, tem em sua estrutura um corpo de princípios e valores determinados pelo sistema educacional, por meio de leis, decretos e papéis formalmente estabelecidos. Porém, tem também outro corpo de princípios e valores construídos e reelaborados no seu interior, pelos participantes do processo educacional, que é constituído na cultura da organização escolar e direciona grande parte das interações presentes nessa cultura.

Voltando à questão da Educação em Tempo Integral, ressaltamos que atender ao direito fundamental à educação significa cumprir, qualitativa e quantitativamente, as obrigações que dele decorrem, produzindo ações políticas e serviços educacionais adequados à plena formação do educando.

De modo a verificar se o direito à educação no País vem sendo plenamente atendido, o Estado tem o dever de realizar periodicamente avaliações sobre o desempenho de aprendizado dos estudantes matriculados no sistema educacional brasileiro com o objetivo de melhorá-lo. Portanto, cabe ao Estado brasileiro, juntamente com toda sociedade o dever de reconhecer o interesse tutelado pelo direito fundamental à educação e franquear os meios necessários para que cada pessoa possa transformar essa potencialidade em ação positiva de transformação social.

As avaliações educacionais são importantes para podermos responder à questão se de fato as crianças e jovens no País estão tendo a oportunidade de aprender aquilo que lhes é garantido por direito e se estão progredindo no ritmo esperado conforme o Art. 210 da Constituição Federal, estabelece:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Sob esse pressuposto de que cabe ao Estado a garantia do direito fundamental à educação, estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei no. 9394, de 1996b) urge verificar o cumprimento desse dever. As reformas educacionais ocorridas na década de 1990 caracterizaram um período de mudanças na organização escolar, provocando significativas alterações na forma de intervenção do Estado no ambiente educacional.

Atualmente, considera-se que o acesso e a permanência na escola, mesmo não sendo garantia de bons resultados, e muito menos de igualdade, são condições necessárias para o processo de aprendizagem acontecer. A ampliação do tempo na escola concretiza momentos para ensinar e aprender. Também viabiliza a possibilidade de experimentar relações e situações mais abrangentes, como desenvolver hábitos de higiene e saúde preventivas, alimentar-se com base em padrão nutritivo recomendável, brincar e relacionar-se com o outro, respeitar e interagir com o grupo e desenvolver por meio das oficinas os dons criativos e instrucionais.

Prevista na LDBEN (Brasil, 1996b), no artigo 87, §5, a educação integral destaca a extensão do tempo, ou seja, “escolas de tempo integral”. Porém, em vários municípios e, como exemplo, em Belo Horizonte, essa compreensão tem sido ampliada, não restringindo a integralidade apenas ao fator temporal, mas à expansão dos espaços e diversidade de agentes educativos.

A necessidade de estabelecer um padrão de qualidade ao lado da igualdade de condições de permanência do aluno na escola é explicitada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206,

inciso VII. A descentralização da gestão dos sistemas educacionais e o aumento dos recursos destinados à educação em busca de melhoria da qualidade do ensino identificaram a necessidade de melhor controle dos resultados alcançados. Como consequência, emerge a necessidade de implantar sistemas de avaliação do desempenho dos alunos para responder à seguinte questão: Como medir o quanto os estudantes estão aprendendo e, com isso, garantir a qualidade da educação?

Iniciativas regionais e internacionais passaram a fazer parte da agenda de avaliação das redes de ensino brasileiras e, para além das interpretações dos fatores políticos que desencadearam essas ações, é notório o papel desempenhado pelas avaliações de sistemas nas políticas públicas educacionais. Surgiram no Brasil, nas décadas de 1990 e 2000, iniciativas de avaliação da educação abrangendo diferentes níveis de ensino, entre elas destacam-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil. Portanto, sem identificar os motivos ou promover julgamentos sobre a adoção das políticas de avaliação, este estudo parte do reconhecimento da avaliação que está estabelecido, ou seja, um instrumento fundamental para o acompanhamento das políticas educacionais pelos gestores de diversos sistemas de ensino.

O Programa Escola de Tempo Integral tem como perspectiva revelar e afirmar potências educadoras e desejos da população e parte do princípio de que é preciso que a vida em família e a vida escolar sejam irrigadas por relações com as comunidades, os territórios, a cidade. Só assim a educação integral será capaz de reconhecer do capital social e cultural que famílias e comunidades possuem.

As comunidades trazem um capital cultural e social que não pode ser descartado na aprendizagem das crianças e adolescentes. O maior dilema das atuais sociedades, fortemente urbanizadas, é que a distribuição espacial das populações nas cidades marca as desigualdades sociais; gera relações compartimentadas nos territórios em que as pessoas habitam, o que pode acarretar isolamento social.

Existe uma preocupação crescente dos professores em adotar alternativas, recursos e medidas que tornem a aprendizagem significativa, motivadora e transformadora. Nos contextos de aprendizagem formal, a função do professor seria promover oportunidades para que o aprendiz utilizasse as estratégias que melhor funcionem para ele, para, assim, aprender de acordo com seu estilo de aprendizagem.

Sabemos que a aprendizagem é um sistema complexo. Avaliar processos de aprendizagem também. A aprendizagem pensada sob o prisma dos sistemas complexos pode auxiliar o professor a permitir que a criatividade de seus alunos aflore em vez de impor a sua própria forma de aprender, ou suas crenças sobre a aquisição de um conteúdo.

Quando reportamos à avaliação educacional não estamos preocupados unicamente com a avaliação da aprendizagem, pois na aprendizagem está somente um dos elementos que merecem e necessitam serem avaliados constantemente. Porém, no processo educativo há outros elementos que também precisam de uma avaliação constante como, por exemplo, o processo de ensino, os objetivos da proposta curricular, o material didático, as atitudes do professor, as necessidades educativas dos estudantes etc. São todos os elementos que abarcam a educação e que necessitam de uma avaliação constante.

Eis, então, uma função do professor, avaliar o êxito e a qualidade da educação como um todo ou as partes desse todo. Sabemos que a função da avaliação é garantir o sucesso, pesquisar a qualidade do resultado, ou seja, fazer um diagnóstico e produzir um indicativo dessa qualidade.

Na avaliação da aprendizagem emitimos juízo de valor para determinar o sucesso dos objetivos da aprendizagem, ou seja, utilizamos de instrumentos para comprovar, de maneira sistematizada e bem intencionada, se o estudante alcançou ou não os objetivos propostos, como alcançou e o que lhe faz falta para alcançá-los. Assim, é possível tomar as medidas necessárias que garantirão o êxito desse processo de aprendizagem.

Quando falamos de um processo de avaliação da aprendizagem, não podemos nos afastar do principal objetivo do processo educativo que é considerar os fundamentos que nos permitem fazer os ajustes necessários para melhorar a qualidade deste processo. Seja um processo de aprendizagem ou de ensino, não podemos conformar com os resultados de tais processos se estamos realizando avaliação e não tão somente desenvolvendo uma medição. Medição e avaliação se relacionam embora sejam processos distintos. Por isto avaliar aprendizagens é um processo complexo e não

pode ser reduzido a uma simples questão metodológica e técnica já que resulta de um conjunto de relações entre os objetivos, os métodos, o modelo pedagógico, os alunos e o professor.

Os novos processos de aprendizagem fundamentam-se na criatividade, no desenvolvimento de conhecimento, bem como na incorporação de novas capacidades e destrezas dos indivíduos que sejam capazes de conseguir, de forma permanente, a transformação ou a mudança. O papel do erro no processo de aprendizagem depende de como ele ocorre nas resoluções de tarefas. Se a estrutura de pensamento ainda não é suficiente para selecionar estratégias de resolução, a conscientização sobre o erro pode auxiliar o estudante, apoiado pelo professor, a atingir um nível de desenvolvimento superior; neste caso, o erro é “construtivo”. Se, no entanto, o aluno sequer compreende o que lhe foi solicitado, a tentativa de apresentar alguma solução vai ser barrada pelos seus limites e os erros cometidos são sistemáticos, ou seja, vão se repetir em situações semelhantes, porque ele não se sente desafiado pela atividade proposta. (Davis; Espósito, 1990).

As investigações apoiadas nos erros não têm o propósito de avaliar o aluno, mas de contribuir para compreender como ele se apropria de um determinado conhecimento e quais as dificuldades que ainda precisa superar até ser capaz de trabalhar com o conteúdo em questão. O erro do aluno é um saber que ele possui, construído de alguma forma, e é necessário elaborar intervenções didáticas que desestabilizem suas certezas, levando-o a um questionamento sobre as suas respostas.

Vasconcellos (2000) nos adverte: “Sabemos que o erro faz parte da aprendizagem, na medida em que expressa uma hipótese de construção do conhecimento, um caminho que o educando (ou cientista) está tentando e não está tendo resultado adequado.” (p. 76) Prossegue enfatizando a importância da superação de uma visão convencional do erro para uma perspectiva transformadora, na qual “o erro será trabalho como uma privilegiada oportunidade de interação entre o educando e o professor, ou entre os próprios educandos, de modo a superar suas hipóteses, em direção a outras mais complexas e abrangentes” (p. 76). Enfim, a análise de erros também pode ser entendida como uma metodologia de ensino desde que sejam elaboradas atividades de sala de aula em que os erros dos estudantes possam ser explorados e aproveitados como ferramentas para a aprendizagem.

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública (municipais e estaduais), no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. O Proeb avalia alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A escala de proficiência em Português avalia a capacidade do aluno de ler e interpretar informações presentes em diferentes formatos de texto, seja uma notícia, seja um texto dissertativo ou uma poesia. Em Matemática, a escala mede a capacidade do aluno de desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento algébrico, ou seja, a capacidade de resolver operações e equações matemáticas. O grau de complexidade da escala varia de acordo com o nível de escolaridade do estudante. Os resultados são utilizados como ferramenta pedagógica em todas as escolas estaduais.

A avaliação, um elemento intrincado na cultura escolar, tem o papel de mediação da reflexão da escola e de seus agentes, sobre a sua realidade. Porém, programas norteados pelos princípios propostos por Paulo Freire, tratam a escola como um espaço de direito onde atuam sujeitos socioculturais e históricos. Por reconhecer, portanto, a escola como um espaço de vivência da cidadania, a sua proposta de formação humana ocorre por meio de ações e de experiências. Assim, para apreender os significados que os sujeitos investigados atribuem ao processo avaliativo, mantivemos constante interação por meio de diálogos e observações.

Quando destacamos a avaliação do sistema educacional estamos nos referindo a uma etapa do processo educativo que tem como finalidade comprovar, de maneira sistemática, em que medida os objetivos propostos foram contemplados; porém, a avaliação como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem não é apenas um instrumento burocrático exigido pela instituição escolar.

Portanto, a avaliação tem um significado intenso, à medida que possibilita, a todos os envolvidos no processo educativo, momentos de reflexão sobre a própria prática oportunizando uma compreensão mais aprofundada das práticas sociais presentes nas escolas. O contexto escolar demanda o olhar atento do professor, sua escuta e suas intervenções que traduzam as expectativas dos alunos, as dúvidas, necessidades e motivações para processos de aprendizagem e de desenvolvimento. A escola é local de interações sociais intensas e variadas e é nesse espaço que os estudantes desenvolvem suas potencialidades, vão experimentando a vivência coletiva e formando uma concepção de mundo e de sociedade.

Compromissos têm sido construídos na sociedade brasileira, nas últimas décadas, em torno do direito à educação de crianças e adolescentes, expressos na ampliação do acesso e da permanência na escola pública. No entanto, as avaliações sistêmicas nacionais têm alertado para a necessidade de se pensar uma educação de qualidade para todos ao apresentarem resultados que expressam o não alcance da aprendizagem nos patamares desejados e/ou esperados.

Espera-se que haja a criação de outras modalidades de avaliação que tenham como ponto de partida a intenção de que todos aprendam, pois todos têm direito a uma escola de qualidade. Cabe a nós, enquanto escola e sociedade, criar condições para uma escola de qualidade, portanto, para todos. E a avaliação é um procedimento importantíssimo pela sua dimensão reflexiva, pela sua possibilidade de promover reflexões e poder regular os processos pedagógicos que favorecem a inclusão de todos. Conforme a legislação consultada, a avaliação da aprendizagem deve ser norteada pelos seguintes princípios: continuidade, amplitude e compatibilidade com os objetivos propostos.

Com base nos dados até aqui apresentados somos impelidos a questionar os procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos dos professores da escola em estudo; pois, emergem sinais que os professores apresentam uma prática de avaliação que tem como principal objetivo medir e classificar a aprendizagem dos alunos por meio dos testes. Ou seja, têm uma cultura de avaliação atrelada na medida e classificação que parece negligenciar o processo de aprendizagem. Porém, a avaliação da aprendizagem não deve ser uma avaliação desestruturada e alienada do processo ensino-aprendizagem, mas sim aliada a este processo de modo que possa melhorar a didática na sala de aula, e com isto promover o sucesso escolar de todos, transformando essa cultura de avaliação que tem tido como finalidade fundamental aprovar ou reprovar.

Em síntese, este estudo parece indicar que adotar uma prática avaliativa ao serviço da aprendizagem em alternativa a uma avaliação focalizada na classificação constitui ainda um grande desafio nas práticas avaliativas. Ao mesmo tempo mostra que esta prática não está presente na rede de ensino como mostram os ranking dos resultados finais e leva-nos a pensar o que sucederia se as práticas de avaliação da aprendizagem fossem estruturadas na linha de uma avaliação alternativa, transformadora e ao serviço da aprendizagem.

## Considerações finais

Concluimos que a escola continua seletiva e excludente mesmo depois dos importantes avanços construídos e implementados no sistema de ensino pois continuamos nos defrontando com jovens que não aprendem, que não conseguem desenvolver novas habilidades e competências, que se sentem excluídos e marginalizados mas que ainda não abandonaram a escola. Talvez pela necessidade de convívio social, ou por encontrar espaço para recreação ou ainda para que os outros membros da família possam garantir o sustento trabalhando enquanto têm na escola a possibilidade de deixar seus filhos. Nesse cenário, a escola e o aluno, encontram-se em situação de fracasso. O modelo tão criticado de sociedade excludente, o qual caracteriza as relações sociais no modo de produção capitalista, engendra as práticas educativas produtoras de estruturas escolares também excludentes e seletivas, geradoras da situação de fracasso escolar.

A escola, ambiente socializador, é considerada um espaço no qual os sujeitos devem desenvolver-se integralmente. A função social da escola definida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) expressa o direito de todos à educação, esclarecendo que esse direito visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A ampliação do tempo nas escolas é uma das principais apostas para potencializar os processos pedagógicos de crianças e adolescentes, melhorando as referências de convivência e de relações sociais e minimizando o risco social a que estão expostos.

Observamos que nas concepções dos professores sobre a problemática do fracasso escolar as práticas inovadoras propostas pela Escola de Tempo Integral não estão suficientemente consolidadas, de forma a produzir mudanças mais profundas em suas práticas e na aprendizagem dos seus alunos.

Sobre a implantação do Programa Escola de Tempo Integral apreendemos dos depoimentos dos professores que o problema do fracasso escolar, da exclusão produzida pela retenção, parece não ter

sido resolvido e fica o questionamento: Estaria essa nova forma de organização do espaço e do tempo escolar, contribuindo na formação de sujeitos capazes de enfrentar os mecanismos de exclusão social? Por fim, os resultados encontrados indicam que fatores como a falta de estrutura física, somadas às precárias condições de trabalho e de organização das atividades propostas pelo Programa constituem-se na centralidade dos problemas enfrentados pela Escola de Tempo Integral, o que tem trazido repercussão negativa para o trabalho dos docentes.

A pesquisa nos possibilitou identificar alguns elementos importantes para a Educação Integral tornar-se bem sucedida na escola pública. O primeiro ponto a considerar é pensar que a ampliação do tempo que é dedicado às crianças e aos adolescentes deve ser pensada a partir de dois outros fatores fundamentais: espaço e conteúdo. Pensar na ampliação do tempo, na ampliação de espaço e de conteúdo, é pensar na articulação destes três fatores para que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Porém, depende também de uma excelente gestão, de uma política que proponha de forma integrada a educação de crianças e adolescentes e, principalmente, depende de um pressuposto de que a educação não é só responsabilidade da escola. Afinal, se estamos falando em educação integral e em mais tempo na escola para mais atividades, estamos falando em mais espaços e também mais pessoas responsáveis: a escola, a família, a comunidade. Então é esta a integração, uma perspectiva ampliada de escola e de formação pois os professores constataram que o trabalho docente atualmente não está circunscrito apenas ao espaço da sala de aula. Eles são chamados a lidar com problemas dos estudantes voltados às questões familiares, econômicas e sociais, a se envolverem na gestão da escola, a realizarem trabalhos de cunho coletivo, tais como a participação em reuniões coletivas, elaboração de projeto político-pedagógico, produção de projetos interdisciplinares, participação em espaços de decisão da escola (assembléias, colegiados, conselhos), integração com pais e comunidade.

As concepções e as práticas avaliativas dos professores na implantação da Escola de Tempo Integral mostram como a reorganização do espaço/tempo escolar e a ênfase ao trabalho pedagógico coletivo interferem na reflexão que os professores fazem da sua prática avaliativa. Os professores da escola em estudo consideram a avaliação um elemento intrincado na cultura escolar e atribuem a ela o papel de mediação da reflexão da escola e de seus agentes, sobre a sua realidade. No entanto, constatam a incapacidade de a escola abandonar práticas centenárias. Concluíram que o trabalho diversificado em sala de aula não foi adotado satisfatoriamente e que acabam mantendo as suas antigas práticas, legitimando os níveis de seletividade que existiam antes.

A possibilidade de desenvolvimento de uma consciência profissional, comprometida com práticas reflexivas, críticas, engajadas com um trabalho coletivo em torno da construção de um projeto político-pedagógico de uma escola de qualidade para as classes populares, como apontou Freire (2001a), é um desafio colocado tanto no âmbito individual, quanto no âmbito de um trabalho coletivo. Esse desafio se explicita quando ele afirma que o principal objetivo da escola é a formação do aluno para exercer sua cidadania e não apenas para formar um profissional integrado no mercado de trabalho. Para isto, o professor deve ser um estimulador da aprendizagem e agir também como um interventor durante o processo da aprendizagem, utilizando-se de metodologias de ensino e de avaliações de caráter qualitativo que não sejam utilizadas somente para avaliar o aluno mas que procurem também avaliar a escola, sua proposta pedagógica e até o sistema educacional.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2001a, p. 43-44).

Se alguém não é capaz de sentir-se  
e saber-se tão homem quanto os outros,  
é que lhe falta ainda muito que caminhar,  
para chegar ao lugar de encontro com eles.

Nesse lugar de encontro,  
não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos:  
há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Paulo Freire (2005, p. 93)

## REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (2000). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. (1994). *Organização do trabalho escolar: uma contribuição ao projeto da Escola Plural*. Belo Horizonte: SMED.
- (2002). *Trabalho coletivo dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: SMED.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto LDA.
- Brasil. Congresso Nacional. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituição/Consti-tuição.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Consti-tuição.htm)>. Acessado em 13 de maio de 2011.
- (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acessado em 13 de maio de 2011.
- (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acessado em 13 de maio de 2011.
- Cavaliere, A.M. (2002). Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, 23(81), pp. 247-270.
- Davis, C.L.F.; Espósito, Y.L. (1992). A escola pública: um estudo sobre aprendizagem nas séries iniciais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 5, pp. 29-50.
- (1990). Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 74, pp. 71-75.
- Delors, J. (org.). (1999). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>>. Acessado em 31 de março de 2012.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- (1999). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- (2001a). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2001b). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra.
- (2003). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Glória, D.M.A. (2002). *A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Heller, A. (2008). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.
- Haydt, R.C. (2008). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Hoffmann, J. (1998). *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação.
- (2000). *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.
- (2004). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Luckesi, C.C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- (2005). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M.; André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Moll, J. (Org.). (2013). *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*. Porto Alegre: Penso.
- Moretto, V. (1996). *Avaliação da aprendizagem: uma relação ética*. Palestra apresentada no VI Congresso Pedagógico da ANEB, Brasília.

- Moreira, A.F. (1999). *Um estudo sobre o caráter complexo das inovações pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Oliveira, M.K. (2002). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Paro, V.H. (2000). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.
- (2001). *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã.
- Patto, M.H.S. (1990). *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Silva, R.N.; Davis, C.L.F. (1993). É proibido repetir. *Estudos em Avaliação Educacional*, 7, pp. 5-44. [online]
- Silva, T.R.N. da. (1980). A democratização das oportunidades educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, 34, pp. 87-89.
- Teixeira, A. (1969). *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- (1973). *A pedagogia de Dewey (estudo introdutório por Anísio Teixeira)*. São Paulo: Melhoramentos.
- (1975). *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Nacional.
- Zeichner, K.M. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa, *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- (1998). Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação: Anped*, 9, pp. 76-87.

## SOBRE AS AUTORAS

**Iracema Campos Cusati:** Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – DMTE/FaE/UEMG, Campus Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Doutora em Educação pela USP (2013), Mestre em Educação pela UFSCar (1999), Bacharel e Licenciada em Matemática pela UFV (1992). Autora de livros didáticos de Matemática para o Ensino Fundamental e de materiais instrucionais dos programas do SEED/MEC para formação de professores – PROFORMAÇÃO e PROINFANTIL. Prestou consultoria para a UNESCO/MEC, na área de Avaliação Educacional e implantação dos sistemas de avaliação em larga escala nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do Brasil. Coordenou o curso de Especialização em Educação Matemática na UEMG. Desenvolve investigações nas áreas de ensino-aprendizagem em Matemática, Avaliação Educacional, Formação de Professores, Representações Sociais e Educação a Distância.

**Maria das Graças Vieira:** Professora da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Núcleo de Gestão, Caruaru, Pernambuco, Brasil. Doutora em Educação (UFPB-2007), Mestre em Administração (UFPB-2003) e Bacharel em Ciências Contábeis (UFPB-2000). Atualmente é Professora Adjunta III da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora colaboradora vinculada ao Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Consultora ad hoc do CNPq e da CAPES. Líder do Grupo de Pesquisa em Gestão das Organizações Aprendentes (CNPq). Prestou Consultoria para a UNESCO/MEC, na área de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem experiência na área de Educação a Distância, Administração e Contabilidade, atuando principalmente nos seguintes temas: Ética, Contabilidade, Empreendedorismo, Gestão, Pedagogia e Educação a Distância.