

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

CRISTIANE GAZOLA SANTOS DA FONSECA

**OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA
AVALIAÇÃO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO
SUL**

Novo Hamburgo, RS

2018

Cristiane Gazola Santos da Fonseca

**OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional (EaD) da Universidade Federal de Santa Maria(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional.

Orientadora: Sueli Menezes Pereira

Novo Hamburgo

2018

Cristiane Gazola Santos da Fonseca

**OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional (EaD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional.

Aprovada em 01 de dezembro de 2018.

Sueli Menezes Pereira, Dr^a
(Presidente/Orientadora)

Débora Ortiz Leão, Dr^a

Eliane de Ávila Colussi, Mestre

Novo Hamburgo
2018

RESUMO

Os desafios da Gestão Escolar no contexto da Avaliação da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

Autora : Cristiane Gazola Santos da Fonseca

Orientadora: Sueli Menezes Pereira

Este estudo tem como objetivo verificar se no contexto da educação gaúcha, as propostas de governo têm conseguido superar a lógica da avaliação classificatória. Para clarear esta questão, através da metodologia de estudo de caso, esta pesquisa traz um breve apanhado de conceitos básicos de avaliação quanto a sua função e uma conceituação de Avaliação Emancipatória, como consta na legislação brasileira e suas aplicações práticas. Se faz importante também, uma pesquisa documental para estabelecer um histórico das políticas de governo, no que diz respeito a avaliação dos resultados escolares e ainda um relato sobre os desafios da gestão escolar no contexto de alternância política do Estado do Rio Grande do Sul. Os resultados apontam que a descontinuidade nas políticas públicas da rede estadual de ensino, tem gerado incertezas e não tem contribuído para implementação de um processo de Avaliação Emancipatória.

Palavras-chave: Avaliação somativa. – Avaliação formativa. – Legislação Educacional.

Abstract

The challenges faced by school management in the context of a school of the public state education network of Rio Grande do Sul.

Author: Cristiane Gazola Santos da Fonseca

Advisor: Sueli Menezes Pereira

This study aims to verify if in the context of the gaúcho education, the government proposals have managed to overcome the logic of the classification evaluation. To clarify this question, through the methodology of case study, this research brings a brief survey of basic concepts of evaluation as to its function and a concept of Emancipatory Assessment, as stated in Brazilian legislation and its practical applications. Also important is documentary research to establish a history of government policies regarding the evaluation of school results and an account of the challenges of school management in the context of political alternation in the State of Rio Grande do Sul. Results point out that the discontinuity in the public policies of the state education network has generated uncertainties and has not contributed to the implementation of an emancipatory evaluation process.

Keywords: Summative evaluation - Formative assessment - Educational Legislation.

Sumário

1. Introdução.....	7
2. OS TIPOS DE AVALIAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	10
2.1. A função diagnóstica	11
2.2. A função formativa.....	11
2.3. A função somativa.....	14
3. AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA - CONCEPÇÕES	17
4. AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR NO CONTEXTO GAÚCHO	20
5. Os desafios da Gestão Escolar no contexto da avaliação na rede pública estadual do Rio Grande do Sul.....	23
6. CONCLUSÕES.....	25

1.Introdução

Com 26 anos de carreira no magistério público estadual, no estado do Rio do Sul já participei de várias alterações no contexto da educação gaúcha. Desde o Calendário Rotativo do Governo Collares, até o Ensino Médio Politécnico no último governo Tarso Genro. A sociedade gaúcha nunca reelegeu num governador então, o que tenho percebido é que a cada 4 anos um governo novo assume o poder e, de diferentes formas, tenta começar do zero e reinventar a roda.

Comecei a atuar em 1992 como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando o nome era Currículo por Atividades, sob a égide da Lei Federal Nº 5692/71. Existia recuperação terapêutica e notas para expressão dos resultados do rendimento escolar dos alunos. Ou seja, eu avaliava os meus alunos do mesmo jeito que fui avaliada por meus professores. Era intuitivo, mesmo que eu tivesse estudado vários teóricos na faculdade de Pedagogia, no final das contas, o que falava mais alto era ter certeza, através dos instrumentos de aferição, que os meus alunos tinham, de fato, aprendido o que ensinei durante o período em questão. Como se a qualquer momento, algum inspetor de ensino fosse aparecer na minha sala de aula e pedir as provas dos meus alunos para comparar com os resultados expressados nos boletins. Claro que nunca sofri intervenção de nenhum inspetor, mas graças a este sentimento reprovei alguns alunos que jamais deveriam ter reprovado.

Evidente que com o tempo entendi que nada daquilo era realmente importante e percebi que as aprendizagens do trajeto são tão importantes quanto as do final e que cada um tem o seu tempo e suas potencialidades. Carrego, portanto, alguns arrependimentos. Em minha defesa poderia afirmar, que no início de carreira, apenas segui a legislação vigente, como fazem hoje muitos professores. Usar a legislação como refúgio, para não cair no mar de incertezas causadas pelas mudanças. Resta saber se a legislação, realmente oferece esse refúgio.

No ano de 2017, todas as escolas públicas da rede Estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul, receberam a determinação da mantenedora, Secretaria Estadual de Educação, de reformular os seus Regimentos Escolares e como diretriz do Governo José Ivo Sartori 2015-2018, a Educação Básica precisava ter duas alterações importantes: a primeira é a inclusão de Progressão Parcial no Ensino

Fundamental Anos Finais e a segunda é a Expressão dos Resultados de Avaliação por Área de Conhecimento. A saber, são as Áreas do Conhecimento como prevê o texto da Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 mais Ensino Religioso.

A diretriz do Governo veio através da Proposta de Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio - Documento Orientador -emanado pela Secretaria de Estado da Educação em 2016. Este Documento Orientador, num raro movimento de reconhecer mérito no trabalho de um governo anterior, monta toda sua base teórica no Programa “Lições do Rio Grande” do governo Ieda Crusius que organizava o currículo por competências. O documento busca também sustentação na Declaração de Incheon, que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos.

Então o que chegou de informação nas escolas através das equipes diretivas foi o indicativo de as Coordenadorias Regionais de Educação aprovarem apenas os regimentos escolares que contivessem as alterações solicitadas. Analisando o documento de forma mais detalhada é possível perceber um alinhamento teórico consoante com a legislação atual e as duas determinações que figuraram como inegociáveis com a rede de escolas, se enquadram em, digamos, medidas afirmativas com o intuito de garantir, por um lado, a melhoria do fluxo escolar, incluindo a Progressão Parcial e por outro a organização do currículo por competências e por áreas do conhecimento.

Desde então, todas as escolas estaduais emitem um resultado por área. O sistema ISE (Informatização da Secretaria de Educação) está programado desta forma.

Cabe ressaltar que a grande mudança incluída nessa diretriz de governo é que até então a expressão dos resultados da avaliação escolar era divulgada por componente curricular, ou seja, no boletim entregue às famílias como devolutiva do rendimento das aprendizagens dos alunos, constava nota ou conceito de geografia, história, matemática e tantos outros componentes que formassem o quadro síntese dos Planos de Estudos das escolas e a partir de então, os boletins escolares passam a expressar um resultado por Área do Conhecimento. Não houve restrições quanto ao tipo de menção que a escola deveria adotar, podendo ser menções, conceitos, Pareceres Descritivos, cores e inclusive notas. Em momento algum houve Formação Continuada para que os docentes repensassem suas práticas com uma perspectiva emancipatória de avaliação.

Neste caso as escolas e os educadores da rede estadual de ensino foram engolidos numa relação hierárquica e pouco democrática, tal como a concretização do *discurso vertical* que Freire escreve em *Pedagogia da Autonomia*:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do *que-fazer* de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com”. (FREIRE, 1997, p. 116) (grifo nosso).

Os discursos verticais descritos pelo autor se encaixam perfeitamente nas políticas públicas emanadas pelas mantenedoras que pouco discutem com os educadores, pois justificam a implementação compulsória de seus já foi legitimada pela população nas urnas eleitorais.

Frente a isto, pergunta-se: No contexto da educação gaúcha, as propostas de governo têm conseguido superar a lógica da avaliação classificatória? Para clarear esta questão, primeiro precisamos conceituar as funções da avaliação escolar, relacionando com a legislação educacional ao longo do tempo. Estabelecer ainda, uma definição de Avaliação Emancipatória, como consta na legislação brasileira e suas aplicações práticas. Se faz importante também um histórico das políticas de governo, no que diz respeito a avaliação dos resultados escolares e ainda um relato sobre os desafios da gestão escolar no contexto de alternância política do Estado do Rio Grande do Sul.

Através da metodologia de estudo de caso, verifiquei como a avaliação acontece numa escola da rede estadual no município de Novo Hamburgo.

2.OS TIPOS DE AVALIAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Este capítulo tem o objetivo de analisar os tipos de avaliação e sua importância no processo educativo, considerando que a avaliação é um ato inerente do ser humano. Avaliamos e somos avaliados de forma ininterrupta durante a vida. A vida social, conforme conhecemos é pautada por avaliações. Aqui não estou me referindo apenas a vestibular, ENEM, concursos ou entrevistas de emprego. Refiro-me também aos julgamentos cotidianos a respeito da forma que nos vestimos, o peso que temos, a cor da pele, o carro que possuímos e tantos outros julgamentos a que somos submetidos cotidianamente e que nem sempre temos consciência ou a devolutiva, mas, certamente convivemos com o peso ou as benesses desses julgamentos.

Quando se fala de avaliação escolar, todos nós temos uma noção do que se trata. Mesmo quem não é profissional da educação, tem um conceito formado, todos tem uma lembrança de uma prova surpresa, da apresentação de trabalho, que só de lembrar, dá dor de barriga, ou da felicidade de levar para casa um boletim com elogio. A sociedade exige uma expressão dos resultados do rendimento escolar. O presente de Natal depende da boa nota.

A época de férias da família depende do calendário da escola. Dentro da escola parece que tudo gira em torno da avaliação.

De acordo com os estudos de Bloom (1993) a avaliação escolar, tem três tipos de funções diferentes e complementares: A função diagnóstica, função formativa e função somativa.

2.1. A função diagnóstica é que fundamenta as práticas de sondagem diagnóstica, muito utilizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para verificar os conhecimentos prévios dos alunos e a etapa de desenvolvimento em que se encontram e então poder traçar um plano de ação para atingir os objetivos de aprendizagem. Deve estar intimamente ligada aos princípios de uma educação de qualidade que se traduzem no Projeto pedagógico da escola. Nesse sentido Luckesi escreveu:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista"(LUCKESI 2003,p.82).

A Resolução CNE/CEB Nº04/2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica quando trata de avaliação no Capítulo II esclarece a importância do caráter diagnóstico de avaliação do rendimento escolar:

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º **A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu,** criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual. (grifo nosso)

A função diagnóstica posta na letra da lei, fundamenta o caráter de reescrita desta avaliação, tanto para o professor, quanto para o aluno.

2.2. A função formativa é contínua e tem função controladora, ocorre no decorrer do processo de aprendizagem para favorecer possíveis ajustes no planejamento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira orienta que a avaliação de caráter formativo tem predominância sobre a avaliação de caráter somativo: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos

qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, LDB 9394/96, Art. 24, § V, alínea a). A legislação esclarece que em todo território nacional o processo de ensino-aprendizagem deve ser avaliado e ter maior peso do que a avaliação que é realizada apenas ao final de um ciclo, por exemplo. Esta é uma avaliação de processo e não de produto, assim como não requer uma nota. É o acompanhamento diário do desempenho do aluno e uma forma eficiente para que a escola proporcione atividades de recuperação paralela ao longo do período letivo, garantindo que a aprendizagem seja significativa e responda pela qualidade que a escola se propõe em seu PP.

Com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, uma nova Lei de Diretrizes e Bases se fez necessária na educação brasileira. As discussões foram tão intensas que apenas em 1996 é que foi aprovada a Lei Federal Nº 9394/96. Na letra da lei é possível identificar uma concepção de educação como direito e a organização da avaliação ampliou o foco para as formas de promoção:

Artigo 24...

V- a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a)** avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b)** possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c)** possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d)** aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e)** obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
- VI**- o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;
- VII**- cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis... (BRASIL, 1996)

A alínea A traz, como nas LDB's anteriores, a questão de que os aspectos quantitativos devem preponderar sobre os qualitativos e ainda agrega que avaliação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa e muda a recuperação de terapêutica para *estudos de recuperação paralelos ao período letivo*. A legislação vigente fala ainda de avaliação educacional, no âmbito das avaliações externas e da avaliação institucional. Claro que no contexto brasileiro existe a crença de que a lei pode ou não “pegar”. Mas já se vão mais de 20 anos da publicação da

nova LDB e as questões relativas a avaliação do rendimento escolar ainda parecem não ter sido compreendidas em sua amplitude e significado. A reprovação continua sendo vista como positiva, por uma grande parte da sociedade, com o aval da justificativa de que não adianta o aluno aprovar “sem base”. Uma escola boa, no imaginário coletivo, é aquela altamente conteudista e que possui uma avaliação rigorosa, ou seja, reprova bastante.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, parece não ter sido suficientemente, clara em suas intenções de democratização da escola pública e de mudar o foco da educação do ensino para a aprendizagem. Essas são mudanças realmente profundas e demandam muitas dúvidas e debates acalorados.

Nas justificativas dos Pareceres emitidos pelos Conselhos de Educação, percebe-se que os educadores e as instituições de ensino resistem fortemente as mudanças, especialmente no que tange a avaliação escolar. Em 1999 o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul emitiu o Parecer Nº 740 com orientações ao Sistema Estadual de Ensino, relativas aos artigos 23 e 24 da LDB, item 5.5 que versa sobre a verificação do rendimento escolar e aprofunda a letra da lei quando explica o termo “avaliação contínua e cumulativa esclarecendo a função diagnóstica da avaliação, e no item 5.5.1, explicita:

Com isso, a avaliação não será apenas um mecanismo de classificação de aluno, mas estará associada ao pelo qual a escola pensa e concretiza o currículo e as metodologias e ao modo como o organiza, observando a flexibilidade que a Lei estabelece. (Parecer 740/99)

O Parecer CEE/RS Nº 545/2015 se propõe a revisar conceitos e concepções que interpretam princípios, finalidades, objetivos e outros dispositivos da LDBEN, reafirma a concepção de avaliação:

A concepção de avaliação formativa tem que ser entendida como elemento integrante do processo de construção e apropriação do conhecimento pelos estudantes. Só assim se concretizará sua função diagnóstica que permite ao professor intervir, entendendo as diferenças entre os alunos com o suporte e os recursos necessários na perspectiva de que todos aprendam.(p. 27)

O Conselho Estadual de Educação se manifesta interpretando e esclarecendo a função diagnóstica da avaliação escolar e abrindo um rol de possibilidades com o entendimento formativo de avaliação.

A Resolução CNE/CEB Nº04/2010 traz esse conceito explícito na letra da lei no Artigo nº 47:

§ 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas.

O complexo tema de avaliação da aprendizagem, tem mostrado uma enorme discrepância entre a letra da lei e a prática pedagógica das instituições de ensino. Embora a LDB, 9394/96, exija a adoção de “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”, é fácil averiguar através da fala dos professores que há uma grande distância entre o que se escreve nos documentos oficiais da escola e que se pratica. Sobre isso, Hoffmann (2001, p.18), afirma:

Com as exigências da LDB nº 9.394/96, a maioria dos regimentos escolares é introduzida por textos que enunciam objetivos ou propósitos de uma avaliação contínua, mas estabelecem normas classificatórias e somativas, revelando a manutenção das práticas tradicionais.

A impressão é de que todos sabem que nos documentos oficiais é necessário que as palavras e as ideias sejam “bonitas”, mas na prática a avaliação deva permanecer classificatória.

2.3. A função somativa é classificatória por ser uma avaliação de produto. Tem a função de mensurar quanto conhecimento foi fixado após o processo ensino-aprendizagem. Destina-se a determinar se os objetivos traçados foram atingidos. Normalmente ocorre ao final do período letivo e costuma ser determinante para promoção, seleção ou classificação. Sobre isso Cipriano Luckesi, discorre:

Na prática pedagógica, a transformação da função da avaliação de diagnóstica em classificatória foi péssima. O educando como sujeito humano é histórico; contudo julgado e classificado, ele ficará, ara o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado(...) (LUCKESI 2002, p. 35).

A função somativa é muito marcante, aquela que está mais evidente no imaginário coletivo. Talvez por estar constando como prática legítima de avaliação desde os Jesuítas. Sobre isso Aranha (1989) diz:

[...]ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com objetivo de serem memorizados. Os melhores alunos auxiliavam os professores a tomar as lições de cor dos outros, recolhendo exercícios e tomando nota dos erros dos outros e faltas diversas que eram chamadas de decuriões. As classes inferiores repetiam lições da semana todo o sábado. Daí a expressão “sabatina” utilizada por muito tempo para indicar formas de avaliação.”(ARANHA, 1989, p.51)

Essa é a avaliação que os professores usam como ferramenta de disciplina, para manter o comportamento dos alunos adequado, várias ameaças são proferidas todos os dias. Os alunos só fazem uma atividade após receberem resposta positiva para a pergunta: - Isso vale nota? Como se avaliação fosse a função primeira e única da escola.

Os documentos oficiais da educação brasileira posicionam-se quanto a avaliação do rendimento escolar, refletindo no conceito explícito de avaliação, o momento sócio histórico e das relações sociais daquele contexto.

A Lei Federal Nº 4024/61 foi promulgada após 16 anos de discussões e trouxe toda constituição do Sistema de educação brasileiro, criando o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais. Determinava, de forma muito detalhada, toda a Base Curricular para todas as Etapas de Ensino e também os exames que seriam pré-requisitos para o aluno progredir nas etapas e quanto a avaliação, deixa a cargo das Instituições de Ensino procederem a avaliação como julgassem melhor, desde que cumprissem todas as exigências de oferta. A postura disciplinadora da lei, contrasta com a concepção de avaliação disposta no artigo 39:

Art.39.A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, **durante o ano letivo**, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. (BRASIL, 1961)

O Artigo 39 pontua que na avaliação do aproveitamento do aluno, os resultados do processo de aprendizagem deveriam preponderar sobre os resultados finais. Porém, o caráter formal dos exames finais, parecem agregar um grau de importância maior ao procedimento dos exames finais.

Aqui saliento que apesar de a legislação sempre trazer possibilidades de reflexão, nós educadores permanecemos fixados na avaliação somativa.

Na LDB de 71, Lei Federal Nº 5692, o contexto histórico, reflete-se numa legislação que profissionalizou o ensino básico, sob a justificativa de que o crescimento econômico exigia que a escola preparasse os indivíduos para o trabalho. O claro intuito, era de retirar da escola o caráter propedêutico e substituí-

lo pelo caráter profissionalizante. Sobre isso Luiz Antônio Cunha, no artigo “O milagre brasileiro e a política educacional”, explica:

Em situações como essa, coincidem as aspirações da população com as demandas do sistema produtivo. Deseja-se não só mais educação para mais gente, como também educação adequada às novas necessidades. O chamado "milagre econômico brasileiro" teve como consequência, entre outras, a atribuição ao sistema educacional da função de preparar recursos humanos para a modernização do País. A educação escolar passou a ser vista como via privilegiada de acesso às hierarquias ocupacionais e, principalmente, de mobilidade vertical em seu interior (CUNHA, 1973 p.45-54).

É como se fosse uma consequência natural, a escola, nessa lógica, deveria servir às necessidades dos setores produtivos da sociedade, produzindo de forma rápida e ordeira, mão de obra qualificada para os novos tempos, servindo aos interesses do mercado.

De fato, mesmo a lei tendo sido aprovada em pleno período de ditadura militar, o legislador incluiu no Artigo 14, que versa sobre avaliação escolar o parágrafo primeiro, determinando que os aspectos qualitativos devam preponderar sobre os aspectos quantitativos. Esta ideia, naquele contexto histórico, deu margem a um entendimento de que os aspectos quantitativos se referem às questões cognitivas e os aspectos qualitativos às questões afetivas. Essa distorção está até hoje presente na concepção de avaliação de muitos educadores. Sobre isso Cipriano Luckesi, em entrevista a Revista Gestão Escolar, em fevereiro de 2010(P.2), explica que:

De fato, o legislador entendia por “qualidade” o aprofundamento e o refinamento da aprendizagem. Por exemplo, dois estudantes aprendem um mesmo conteúdo, porém um deles se destaca mais que outro na expressão da qualidade (aprofundamento, refinamento) do aprendido; este terá uma qualidade superior em relação ao outro. “E ele segue: “.A lei entendeu que *“predomínio da qualidade sobre a quantidade”* refere-se ao aperfeiçoamento da aprendizagem, ao refinamento, como vimos sinalizando, porém, os educadores entenderam de forma distorcida essa proposição da lei e assumiram *“qualidade”* como o lado afetivo e, como *“quantidade”*, o lado cognitivo da conduta do educando.

Hoje, em muitas escolas, é comum atribuir notas ou menções aos aspectos “qualitativos”. Como se uma parcela do resultado final fosse destinado a avaliar as questões atitudinais, premiando ou castigando o alunos, conforme seu comportamento.

3. AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA - CONCEPÇÕES

Historicamente, o conceito de avaliação foi formulado pelo pensamento positivista, como sinônimo de medida. Muito comumente, com uma forte relação com números. Quebrando essa lógica positivista de medida, vários autores discorrem sobre formas de avaliação do rendimento escolar que se mostrem inclusivas e humanizadas.

A avaliação emancipatória, que é formativa na sua essência, tem sido apontada como uma concepção que entende o aluno como um ser único, histórico, repleto de potencialidades e desafios e que por assim se caracterizar, não pode ser medido como se fosse um objeto ou moldado como se fosse um produto de fábrica.

Para entender a avaliação emancipatória, é necessário pensar sobre o significado de emancipar que, Segundo Dicionário Luft (2000, p. 262), emancipar é “tornar independente; libertar”. Tornar independente; libertar. Ora, uma pessoa se liberta quando ela consegue pensar criticamente sua realidade e colocar-se como protagonista de sua história. Assim, a emancipação de uma pessoa está relacionada à forma como ela dialoga com o mundo ao seu redor garantindo sua inserção naquele universo social. Uma escola que vise este tipo de cidadão, não pode avaliar para selecionar ou excluir.

Ana Maria Saul entende que avaliação emancipatória é “um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 1988, p. 61). Ela complementa a ideia relatando que o objetivo da avaliação emancipatória é emancipar, no sentido de libertar. O aspecto libertador da avaliação emancipatória, é que define esta forma de avaliar, pois sua competente prática, possibilita aos sujeitos protagonizar a construção do seu conhecimento e por consequência, do seu futuro. Segundo a autora a avaliação emancipatória tem um compromisso com o futuro, pois todo o conhecimento construído visa transformar a realidade. Este é um processo baseado no diálogo, na tomada de decisões conscientes por sujeitos que possuem os elementos necessários para o processo de tomada de decisão.

A autora defende que a avaliação emancipatória passa pela descrição da realidade, a crítica da realidade e a criação coletiva. A participação na sua sociedade num processo de construção da autonomia. A emancipação, a decisão

democrática, a transformação comprometida com os compromissos sociais e a crítica educativa são as consequências esperadas deste processo.

Jussara Hoffmann (2003), definiu a nomenclatura – avaliação mediadora-para avaliação na perspectiva construtivista, enquanto mediação significa encontro, qualificação do diálogo, interação. Fator preponderante para a avaliação ser mediadora é a interação, alunos e professores interagem para construir os conhecimentos.

A aprendizagem por mediação é uma das características essenciais do construtivismo sócio histórico. Para Hoffmann (2001), a avaliação mediadora é propulsora de ação-reflexão, pois oportuniza o acompanhamento permanente por parte do professor que faz toda engrenagem girar quando busca a compreensão das dificuldades do educando e reorganiza o seu fazer, repensa seus processos para compreender a lógica do aluno e então poder interagir de forma qualificada. Apesar da autora não falar especificamente sobre avaliação emancipatória, percebe-se que uma avaliação mediadora favorece o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem e essa apropriação, nos parece emancipadora.

Cipriano Luckesi defende que no caso específico da avaliação do rendimento da aprendizagem escolar, ela se constitui como parte da construção do conhecimento. Conforme Luckesi (1998, p. 71), a avaliação “subsidiar decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”. Nessa lógica a avaliação emancipatória visa promover os sujeitos, a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social. Se a avaliação tiver essa característica é porque será fruto de uma pedagogia, também emancipatória, então ela não pode ser fim, precisa ser meio, porque liberta e não classifica. O professor media e toma decisões com base no direito de aprendizagem e não no alcance de médias. A construção dos saberes é mais importante e significativa que a nota final. O professor e aluno aprendem com a avaliação e redirecionam os seus esforços.

Para Freire a avaliação e a prática pedagógica são indissociáveis e precisam ter uma coerência na ação. Ao definir avaliação, o autor esclarece o caráter reflexivo do processo.

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. (FREIRE, 1992, p. 83).

Nas palavras de Freire,

(...)A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante.” (FREIRE, 1991, p. 16).

Se para Freire “ sabemos que a educação não é libertadora quando o sonho do oprimido é virar opressor”, então avaliação emancipatória liberta o sujeito de conceitos prontos e acabados e determina uma forma mais solidária de ver o mundo e a sociedade.

4. AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR NO CONTEXTO GAÚCHO

No Programa Estruturante “Boa Escola para Todos” o Referencial Curricular “Lições do Rio Grande” (2009/2010), foi estruturado em Áreas de Conhecimento, destacando a interdisciplinaridade e o trabalho de planejamento coletivo na organização do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O material trazia sugestões de atividades e um quadro de referências *com* conceitos estruturantes, competências e habilidades a serem trabalhadas em cada ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O material indicava que a avaliação deveria ser diagnóstica e formativa, “uma avaliação mais progressista, que é diagnóstica, dinâmica, coletiva, reflexiva, dialógica, com o foco no aluno, no professor e no processo de ensino/aprendizagem” (2009, p. 49). O Referencial foi abolido no governo seguinte, sob alegação de representar uma pedagogia neoliberal caracterizada pelo currículo por competências.

No governo seguinte (2011/2014), no documento norteador do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2011) a avaliação emancipatória, é peça chave da proposta, pois guia todo o processo de aprendizagem. A ideia central do EMP só poderia concretizar-se por meio da avaliação emancipatória porque ela parte da realidade e é um meio de verificação dos avanços do aluno em suas aprendizagens, a proposta aponta meios para facilitar a superação das dificuldades, amplia os tempos e os espaços de discussão para aprimorar o diálogo entre os sujeitos, com a realidade e com o mundo do trabalho. O documento norteador concretizou-se na prática gaúcha através do Regimento Padrão e então, uma proposta repleta de méritos e pedagogicamente louvável, foi engolida pela resistência dos professores, pela falta de formação continuada de qualidade, pelo tamanho e diversidade da rede estadual de ensino, entre outras questões que ainda merecem pesquisa.

De dentro da escola pública foi possível perceber o que vários artigos acadêmicos deram conta tempos depois, o fato de que os professores não tiveram empatia com a forma de avaliação e resistiram a implantação da proposta. No governo seguinte o EMP foi abolido, apesar da manutenção da carga-horária.

Com base no Documento Orientador da Reestruturação Curricular de 2016 é possível afirmar que o governo Sartori determinou a alteração dos Planos de

Estudos utilizando os conceitos estruturantes que deveriam ser organizados por Competências como no “Lições do Rio Grande”, programa de educação do governo lida Crusius. A avaliação é assim orientada:

A avaliação deve acontecer de forma contínua, diagnóstica, dinâmica, coletiva e dialógica, com foco no educando, no professor e no processo de ensino e de aprendizagem. Isso significa assegurar a participação do educando em sua própria aprendizagem e que, com a orientação do professor, ambos possam redirecionar ações e prioridades de ensino para alcançarem as metas desejadas. (Rio Grande do Sul, 2016, p.12).

O Documento Orientador da Reestruturação Curricular expressa que:

(...)currículo é entendido como uma ampla rede de saberes, que transforma as experiências escolares em aprendizagens significativas, construídas coletivamente. Assim, a escola deverá estruturá-lo na forma de competências. (Rio Grande do Sul 2016, p.8).

Na proposta de Reestruturação Curricular o currículo foi disposto por competências distribuídas nos conceitos estruturantes devidamente organizados por gradação de dificuldade no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, assim:

- 1) Ensino Fundamental – anos iniciais;
- 2) Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, subdividido em cinco Áreas:
 - a) Área de Ciências Humanas,
 - b) Área de Linguagens,
 - c) Área de Matemática,
 - d) Área de Ciências da Natureza,
 - e) Área de Ensino Religioso.

Os textos introdutórios para cada Área do Conhecimento partiram dos textos elaborados pelas Coordenadorias Regionais de Educação. Vejamos o texto introdutório da Área de Ciências Humanas dos anos finais do Ensino Fundamental:

Os componentes desta área são indissociáveis, não havendo a menor possibilidade de isolá-los entre si, acontecendo a interdisciplinaridade de forma natural com maior ou menor intensidade, conforme a realidade de cada educador e de cada escola. Cada um dos componentes abrange, de forma ampla, as questões pertinentes ao contexto espacial-histórico-sócio-cultural, determinantes para a vivência dos seres em seus meios. (Rio Grande do Sul, 2016)

E segue:

No Ensino Fundamental, os componentes curriculares História e Geografia trabalham os conceitos de identidade e pertencimento dos educandos à sociedade local. No transcurso da vida escolar, quando os componentes Filosofia e Sociologia se associam à Área, no Ensino Médio, a compreensão desses conceitos amplia-se e complexifica-se até o entendimento de pertencer e atuar em tempos, espaços e paisagens além de seu entorno. (...)

A organização do 6º ano ficaria assim:

Conceitos Estruturantes	Competência: Ler e Escrever	Competência: Resolução de Problemas	Competência: Compreender	Competência: Ser e Conviver
Tempo Espaço Trabalho Cultura	HABILIDADES Ler... Identificar... Reconhecer... Descrever... Relacionar... Interpretar... Registrar...	HABILIDADES Observar... Identificar... Localizar... Coletar... Comparar... Interpretar...	HABILIDADES Reconhecer... Diferenciar... Exemplificar... Expressar... Representar...	HABILIDADES Respeitar... Cuidar... Socializar... Compartilhar...

Nessa lógica todo currículo foi organizado por área de conhecimento e com orientação explícita para que o planejamento assim fosse organizado. Ora, se o planejamento deve ocorrer por área, a avaliação por área de conhecimento seria natural. No caso específico da escola em estudo, não foi tão natural assim.

O planejamento coletivo e a avaliação que deveria ser formativa, sistemática e diagnóstica, esbarram na falta de tempo para um planejamento de qualidade. Apesar de todos os professores terem assegurado uma parte de sua carga horária para atividades de planejamento, nem sempre é possível oportunizar o encontro dos professores da área de forma suficiente, pois muitos trabalham em várias escolas e em outras redes de ensino, o que dificulta conciliar os encontros. A falta de planejamento conjunto, inviabiliza a concretização da proposta de reestruturação, porque na prática os professores continuam planejando e avaliando por componente curricular e depois decidem, com critérios pouco definidos, qual o conceito que a área irá emitir.

5. Os desafios da Gestão Escolar no contexto da avaliação na rede pública estadual do Rio Grande do Sul

Neste contexto de alternância política, o papel do gestor escolar, certamente não é dos mais fáceis. É sabido que a cada 4 anos novas normas entrarão em vigor e terão maiores ou menores impactos na rotina escolar.

Como as equipes diretivas são eleitas pela comunidade escolar e não indicadas como cargo de confiança dos governos, nem sempre existe um alinhamento ideológico entre as diretrizes emanadas pela mantenedora e os gestores escolares. Este fato torna a tarefa dos gestores bem complicada pois, se por um lado representa-se uma comunidade escolar e suas peculiaridades, por outro é preciso cumprir as determinações da mantenedora. A Lei Estadual 10.576 de 1995, A Lei de Gestão Democrática do Ensino Público, esclarece que:

TÍTULO I

DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

Art. 1º - A gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado, será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos seguintes preceitos:

I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;

II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;

III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;

IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

V - garantia da descentralização do processo educacional;

VI - valorização dos profissionais da educação;

VII - eficiência no uso dos recursos.

Art. 2º - Os estabelecimentos de ensino serão instituídos como órgãos relativamente autônomos, dotados de autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com a legislação específica de cada setor.

Art. 3º - Todo estabelecimento de ensino está sujeito à supervisão do Governador e do Secretário de Estado da Educação, na forma prevista para as entidades da Administração Indireta. (grifo nosso)

A Autonomia descrita no Artigo 1º, já se transforma em “relativa Autonomia” no Artigo 2º, quando as escolas são caracterizadas como “órgãos relativamente autônomos”. Na fala comum dos gestores escolares da rede pública estadual existe a clareza de que - Autonomia não é independência. E este fato fica claro no Artigo 8º, onde a legislação estabelece as atribuições do Diretor:

Art. 8º - São atribuições do Diretor:

I - representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;

II - Coordenar, em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e avaliação do projeto administrativo-financeiro-pedagógico, através do Plano Integrado de Escola, **observadas as políticas públicas da Secretaria da Educação;**

III - coordenar a implementação do Projeto Pedagógico da Escola, assegurando sua unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;[...] (grifo nosso)

Neste Artigo são 15 itens que estabelecem atribuições ao Diretor, atrelando todas as questões administrativas, financeiras e pedagógicas ao monitoramento da comunidade escolar e à Secretaria de Educação. O grifo da citação acima esclarece que tudo se faz na escola pública gaúcha precisa estar em consonância com as políticas públicas da Secretaria da Educação.

Certo que a mantenedora precisa imprimir sua marca ideológica na condução das políticas públicas educacionais, o problema é que a cada governo as marcas têm sido antagônicas e por vezes irreconciliáveis. Então, no chão da escola pública, a cada troca de governo, perde-se tempo e energia para incorporar as novas demandas de cada governo, sendo que o cotidiano escolar continua o mesmo e o enfrentamento das dificuldades corriqueiras, como professores desmotivados, famílias ausentes, rede de atendimento social precária, o que somar-se-ão processo de descontinuidade teórica.

Essa descontinuidade tem se refletido diretamente nos processos de avaliação do rendimento escolar. Em dado governo os gestores precisam coordenar a avaliação por competências, depois por eixos temáticos, muda o governo e a avaliação é por área do conhecimento. E pouco tempo se tem para aprofundar o assunto da avaliação no que realmente seria importante. Avaliamos com qual objetivo, classificar ou emancipar?

6. CONCLUSÕES

Como vimos neste trabalho a avaliação é assunto denso e aparentemente cristalizado em práticas classificatórias e excludentes. Mesmo que os documentos legais que regem a educação brasileira e gaúcha, se mostrem repletos de referências à avaliação formativa e emancipatória, as práticas cotidianas permanecem intactas, ou ainda pior, mascaradas.

O contexto da educação gaúcha é marcado pela alternância de políticas de governo. Cada governo que entra quer tatuar sua marca na história da educação. A Reestruturação Curricular proposta pelo atual governo (2015/2018) possui uma abordagem pedagógica acolhedora e inclusiva do ponto de vista teórico, porém ao concretizar-se como diretriz de governo, perdeu a oportunidade de dialogar com os educadores para se legitimar. Ficou parecendo mais do mesmo e então, a avaliação no contexto das áreas do conhecimento ficou parecendo mais um fardo para carregar até o fim do governo e aguardar a próxima moda, do próximo governo. E assim vem acontecendo de forma sucessiva no contexto da educação deste Estado que com a alternância de políticas educacionais em nada tem contribuído para a superação da lógica classificatória da avaliação do rendimento escolar.

Nossos índices de reprovação ainda são altíssimos e não temos atingido as metas do IDEB. A avaliação somativa tem um importante papel de revelar como foi o resultado final de um processo e como é classificatória, se presta para selecionar, como no caso dos concursos públicos. Definitivamente, esta não é a melhor forma de avaliar o público que as escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul atende. Nossos jovens e crianças não precisam ser classificados ou selecionados, precisam encontrar uma escola inclusiva que os acolha e promova conhecimentos significativos.

Os desafios dos gestores escolares da rede pública estadual são enormes, com inúmeras responsabilidades, numa legislação engessada e cobranças de todos os segmentos da comunidade. A avaliação do rendimento escolar é dos nós mais complicados de desatar, porque converge em questões profundas e carregadas de conceitos ultrapassados e hostis.

No livro *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, Cipriano Luckesi explica a avaliação como um “ato amoroso” que “acolhe a verdade” como ela é e a partir dela

constrói o planejamento e é também neste autor que buscamos explicação para a resistência às mudanças significativas em avaliação escolar.

Essa prática é difícil de ser mudada devido ao fato de que a avaliação, por si, é um ato amoroso e a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e daí vence a sociedade e não a avaliação. (LUCKESI, 2002 p.171).

A sociedade e até os profissionais de educação defendem práticas somativas de avaliação do desempenho escolar, o que já não tem respaldo na legislação educacional desde a década de 1960. Frequentemente, confundem avaliação com instrumentos de avaliação. As observações e os resultados dos questionários aplicados na escola que é objeto deste estudo de caso e a pesquisa, apontam para o entendimento de que é muito difícil romper a lógica da avaliação classificatória, porque a sociedade é classificatória e como podemos constatar na atual onda de apoio popular a propostas de ultradireita, fica muito evidente como a sociedade está “pouco amorosa”.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. C. D.; REIS, J. T. **Democratização do Ensino Médio: arestruturação curricular no RS**. In: AZEVEDO, J. C. D.; REIS, J. T. Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. Ed. 1. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 25-48.

ARANHA, M. L. de A. História da Educação, 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BLOOM, BS, HASTINGS, T, MADAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira; 1993.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 07/2010**. Portal do MEC http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

BRASIL, **Lei Nº 9.394** – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL.**Lei Federal Nº 4024/61** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBs). Brasília: MEC,1961.

BRASIL.**Lei Federal Nº 5692/71** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDBs). Brasília: MEC,1961.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 740/99**.Disponível em:<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/1211/parecer-n%C2%BA-0740-1999>. Acesso em 04 de novembro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11º ed. São Paulo: Cortez, 1995e 2002.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola**. Série Ideias, n. 8, p. 71-80, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Qualidade e quantidade: eis uma questão**.http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/ev_2010/avaliacaoaprendizagemluckesi.pdf. Acesso em 04 de novembro de 2018.

LUFT, C. P. Minidicionário Luft. São Paulo: Ática, 2005.

RIBEIRO, Jorge Alberto; Simionato, Margareth. **O Caso do Ensino Médio Politécnico e a Avaliação de sua Implementação nas Escolas Públicas Gaúchas**. EducationPolicyAnalysisArchives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24,2016, pp. 1-24Arizona StateUniversityArizona, Estados Unidos Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450102>

SEDUC/RS. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2011.

SEDUC/RS. Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico - Parecer CEED nº 310/2012. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2012.

INEP **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**; Título.<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>. Acessado em 03/11/2018.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v.1.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Documento Orientador – Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio**. Porto Alegre: SE/DP, 2016.

RIO GRANDE DO SUL, **Lei Nº 10.576** – Lei da Gestão Democrática do Ensino Público, de 14 de Novembro de 1995 – Atualizada até a Lei nº 13.990 de 15 de Maio de 2012.

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Luiz Antonio. O milagre brasileiro e a política educacional. Argumento, Rio de Janeiro, (2) : 45-54, nov. 1973.

HOFFMANN, J.M.L. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. Ed. Porto Alegre. Mediação, 2003.

_____. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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