

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM UNIÃO DOS PALMARES/ALAGOAS

Givanildo da Silva <sup>1</sup>  
Alex Vieira da Silva <sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo do texto é apresentar reflexões sobre a concepção de avaliação da aprendizagem presente no projeto político-pedagógico (PPP) de uma escola estadual em União dos Palmares, no estado de Alagoas. A metodologia esteve pautada na abordagem qualitativa com ênfase nas pesquisas bibliográfica e documental. Como resultados foi possível perceber que a concepção de avaliação da aprendizagem posta no PPP da escola é a processual e diagnóstica e os profissionais utilizam diversos instrumentos avaliativos no processo de condução da avaliação da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem, Projeto Político-Pedagógico, Escola pública, Políticas Educacionais.

### Introdução

A educação brasileira é vista no âmbito da legislação – Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 – como um direito social que deve ser ofertada a todos em caráter público e subjetivo. Os dispositivos jurídicos-normativos apontam que esse direito é dever do Estado e da família, sendo necessária a existência de políticas educacionais com a finalidade de vivenciar ações que contribuam para a oferta de um ensino público a todos em uma perspectiva plural e democrática.

A defesa da concepção de educação pautada na perspectiva plural e democrática é resultado das lutas e das tensões travadas no processo histórico da educação brasileira, o qual tem como protagonistas diferentes públicos engajados com a responsabilidade ética e política na oferta de uma educação pública (LIBÂNEO, 2004).

Cabe sinalizar que a luta por uma educação pública para todos está ameaçada pelas diferentes correntes ideológicas e políticas inseridas na arena educacional, representando concepções de mundo, de sociedade, de homem e de educação pautadas no ideário mercadológico (FREITAS, 2014), desvirtuando os princípios, as concepções e os objetivos defendidos por educadores, pesquisadores e organizações educacionais que lutam e defendem a educação pública como direito constitucional.

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Colegiado de Licenciatura em Química, Campus Serra da Capivara, givanildopedufal@gmail.com;

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação – curso de Pedagogia, Campus A.C. Simões - Maceió, alexpedufal@gmail.com;

Nesse contexto, as políticas educacionais são formuladas em um campo de tensões e de disputas (AZEVEDO, 2004), apresentando contradições no “chão” da escola pública. Essas contradições são visíveis quando é analisada a falta de participação dos profissionais da educação na concretização e idealização das políticas, uma vez que a prática pedagógica e administrativa é vivenciada pelos profissionais e estudantes, mas o processo de discussão das políticas é composto pelos empresários e os representantes das grandes corporações, objetivando se beneficiarem dos recursos e dos espaços públicos.

Os impactos dessas contradições estão presentes na concepção de currículo, de gestão, de avaliação da aprendizagem, no processo de organização financeira do espaço escolar, uma vez que essas dimensões estruturam e viabilizam as práticas educacionais. Assim, o objetivo do texto é apresentar reflexões sobre a concepção de avaliação da aprendizagem presente no projeto político-pedagógico (PPP) de uma escola pública estadual em União dos Palmares, no estado de Alagoas.

O estudo é resultado de uma pesquisa maior que teve como objetivo compreender as contradições presentes no cenário da escola pública, a partir das políticas educacionais e as repercussões das contradições no processo de organização da escola. O recorte ora apresentado extrai os embates e os desafios no âmbito da avaliação da aprendizagem.

O texto está estruturado em três partes que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira apresenta-se a avaliação da aprendizagem como mecanismos para a vivência de possíveis caminhos educacionais, compreendendo o processo escolar como ação para a aprendizagem. Na segunda parte, dialoga-se com os descaminhos propostos pelas políticas educacionais atuais, tendo as avaliações em larga escala como campo para padronizar e desvirtuar a avaliação da aprendizagem. Por fim, na terceira parte, reflete-se sobre a concepção de avaliação da aprendizagem presente no PPP da escola estadual em União dos Palmares, no estado de Alagoas.

## **Metodologia**

A abordagem qualitativa foi o caminho metodológico desenvolvido no estudo, tendo as pesquisas bibliográfica e documental como planos de fundos para alcançar os objetivos propostos, as quais contribuiram para a compreensão das principais sistematizações presentes PPP sobre a concepção de avaliação da aprendizagem.

A revisão da Literatura foi compreendida como “o referencial teórico de um pesquisador pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades” (LUNA, 2000, p. 32). Essa foi uma importante parte da pesquisa a ser

desenvolvida, uma vez que o levantamento de discussões sobre a temática em questão seria a melhor estratégia para o início das problematizações.

A análise documental foi relevante, pois por meio dela foi possível fazer reflexões sobre o objeto de estudo. Na visão de Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa documental “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc”.

### **Avaliação da aprendizagem: caminhos, processos e práticas**

A avaliação da aprendizagem é compreendida como o mecanismo que possibilita perceber os avanços e os retrocessos dos sujeitos envolvidos no cenário escolar. Para Luckesi (2011), vivenciar a avaliação da aprendizagem é um processo complexo no qual requer disposição, conhecimento e atitudes do professor no ato educativo.

Luckesi (2011) ao dialogar sobre as diferentes concepções e correntes de avaliação da aprendizagem apresenta a avaliação **classificatória** e **processual**, enfatizando-as como representantes que divergem em suas práticas, seus conceitos, bem como na concepção de mundo, de educação e de sociedade.

Nessa perspectiva, antes de dialogar acerca das características de cada uma dessas concepções, é válido compreender que o paradigma social vigente de uma determinada sociedade representa o modelo de educação pautado nas políticas educacionais e conseqüentemente no “chão” da escola. Para Luckesi (1994), o modelo social vivenciado pode contribuir para a existência da reprodução social ou para a transformação desse modelo, tendo como dimensão os processos educativos. No contexto da avaliação da aprendizagem, os modelos destacados - classificatório e processual – são condizentes com os paradigmas mencionados por Luckesi (1994), apresentando cada um o seu papel, suas características e a sua práxis.

O modelo de reprodução social está respaldado em mecanismos autoritários e opressores, sendo a educação a dimensão política e social que contribui para a sua manutenção. Segundo Althusser (1980), esse modelo social está vinculado ao Estado para a manutenção e a concretização do sistema capitalista, o qual conta com os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) – escola, mídia, religião, forças armadas – como mecanismos para a sua reprodução.

A escola por meio de suas experiências, de seu currículo e da avaliação desenvolvida contribui para a permanência desse modelo social, viabilizando uma sociedade de classes e

gerando opressão e desigualdades políticas e sociais. Dessa forma, a legitimação da escola para o modelo da reprodução social está presente na ênfase de práticas autoritárias, repressivas e excludentes que são vivenciadas no espaço micro – sala de aula – e macro – políticas educacionais.

A concepção de transformação social está ancorada em paradigmas inclusivos, democráticos e ideológicos (LUCKESI, 2011), os quais contribuem para a existência da participação e do protagonismo dos diferentes segmentos no processo social, político e educacional. Esse modelo diverge do anterior, especialmente porque tem como pressuposto a igualdade social, a possibilidade de oferta de uma educação emancipatória, inclusiva e democrática.

No cenário da educação, esse paradigma viabiliza oportunidades de construção de um currículo voltado para a diversidade e para os direitos humanos; uma educação que valida o processo escolar e diagnóstica as possibilidades para avançar no conhecimento, tendo como a base de todo o processo a experiência democrática por meio da participação dos envolvidos.

Essa concepção de modelo social e também de educação rompe com os modelos hierárquicos e possibilita que toda a sociedade participe da construção de políticas e de ações educacionais com a finalidade de construir alternativas que promovam a melhoria dos espaços públicos e a conquista coletiva dos ideais da transformação – igualdade, oportunidades, mudanças, conquistas, etc.

Explicitando algumas características dos modelos sociais apresentado por Luckesi (1994), cabe retomar as dimensões que caracterizam a avaliação classificatória e processual, uma vez que estão diretamente interligadas com os modelos sociais e geram impactos no “chão” da escola e na aprendizagem.

A avaliação classificatória tem como premissa classificar os estudantes a partir da quantidade de conteúdos assimilados, estabelecendo hierarquia do saber e do fazer educativo (LUCKESI, 2011). Nessa dimensão, pode-se refletir que a avaliação classificatória é excludente e não viabiliza oportunidades de compreensão do estudante entender os seus limites, perspectivando avançar no processo do conhecimento.

A avaliação classificatória é vista como um elemento pontual, no qual salienta-se a importância do saber para “provar” e/ou “comprovar” os saberes trabalhados, gerando no final uma premiação ou punição. Nessa lógica não se avalia, mas se classifica os “melhores” e os “piores”, os aptos e os não-aptos, desconsiderando os fatores políticos, sociais e econômicos do contexto de cada estudante.

As críticas que são feitas para esse modelo de avaliação da aprendizagem sustentam que por meio dessa prática é gerada a exclusão dos estudantes, o processo do conhecimento não é visto como um aspecto inerente ao ser humano como dimensão coletiva e cultural, mas unilateral, contribuindo para a evidência de que a educação e a aprendizagem não são para todos (LUCKESI, 2011).

Por sua vez, a avaliação processual está caracterizada pelo processo de aprendizagem e pelas manifestações de estratégias didático-pedagógicas que expressem o diagnóstico individual dos estudantes, com a finalidade do professor intervir dialeticamente no processo de ensino e de aprendizagem dos envolvidos.

Nessa lógica, pensar em avaliar não tem o significado de punir, medir, excluir, mas diagnosticar e intervir a partir dos resultados produzidos pelos estudantes. Como o processo é democrático, toda a comunidade escolar é responsável pela melhoria educativa e todos fazem parte dos métodos e dos processos pedagógicos. Os pesquisadores da área (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2008; DEMO, 2012; ROMÃO, 2008) salientam que esse modelo de avaliação da aprendizagem é o mais viável para o alcance das melhorias educativas e dos processos individuais e coletivos.

Assim, compreende-se que a avaliação da aprendizagem é uma dimensão escolar que apresenta elementos que reforça a concepção de mundo e de sociedade que a escola vivencia nos seus aspectos político-pedagógicos no ato de educar. É válido ressaltar que o modelo de avaliação deve ser construído por todos no processo de elaboração do PPP da escola, pois como identidade escolar, este retrata suas convicções e vivências por diferentes vozes emanadas no ato coletivo.

De acordo com Silva (2015), a educação é um campo complexo e em construção que requer diálogos, conhecimentos e disposição dos envolvidos para tensionar e lutar por políticas e práticas que revelem a construção coletiva e da maioria, desvelando a cultura política e intencional da educação. Dessa forma, novas proposições surgem diariamente, desvirtuando os saberes e as intenções políticas. No âmbito da educação, mais especificamente da avaliação da aprendizagem se tem diferentes alternativas e referências em defesa de ideais individuais.

### **Avaliação em larga escala: intenções, projetos e descaminhos**

As avaliações em larga escala surgem como instrumentos educacionais na década de 1930, tendo seus primeiros ensaios em 1980 nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, consolidando-se como campo educacional em 1990 por meio do Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica – SAEB – (CHIRINÉIA; BRANDÃO, 2015). Esse modelo se intensificou na área educacional com o advento da concepção política neoliberal que transfere para a comunidade escolar as responsabilidades, eximindo o Estado da oferta da educação pública para todos.

Além da acepção neoliberal, as agências e os organismos internacionais também apresentam a defesa das avaliações em larga escala na perspectiva de mensurar a qualidade da educação. Eis o principal fator de grande divulgação e defesa das avaliações: o discurso da qualidade.

A qualidade, nesse contexto, passa a ser defendida por todos os envolvidos do processo escolar, destacando-se os empresários e os seus representantes políticos. A bandeira que vislumbra é a aferição da qualidade da educação por meio dos testes padronizados e pontuais (FREITAS, 2014). No caso do Estado brasileiro, a cultura das avaliações em larga escala se instaurou nas práticas escolares e nas diferentes redes e sistemas de ensino, uma vez que as políticas educacionais possibilitam o aprimoramento e a difusão dos seus ideais, valorizando escolas e redes que têm melhor desempenho nos testes.

De acordo com Afonso (2006), o Estado passa de Estado provedor para Estado avaliador, o qual ver nos testes padronizados o mecanismo para cobrar melhorias educacionais dos profissionais e da comunidade em que a escola está localizada. O Estado avaliador não visualiza que a melhoria da qualidade da educação se dar por meio de formação e da valorização dos profissionais, de estruturas adequadas para o funcionamento das escolas, de melhores condições de trabalho, etc.

Quando se analisa a qualidade da educação é preciso romper barreiras e viabilizar possibilidades e condições de trabalho dos profissionais, com a finalidade de que todos possam estar amparados de materiais humanos e pedagógicos para alcançar os objetivos traçados. No contexto das avaliações em larga escla, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, em sua meta 7, ampara as avaliações em larga escala e apresenta a melhoria da qualidade da educação por meio das notas obtidas nos testes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB é composto pelas notas do resultado da Prova Brasil em todas as escolas que tenham 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio e dos dados apresentados ao Censo Escolar – fluxo escolar. Essas avaliações são aplicadas a cada dois anos com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

A discussão das estratégias e metodologias utilizadas pelos sistemas de ensino e pelas escolas gera contradições, pois é possível perceber o quanto as avaliações em larga escala podem manipular a sociedade, os profissionais da educação, descaracterizando o real sentido da avaliação da aprendizagem que é possibilitar reflexões sobre a concretização da aprendizagem dos estudantes e os possíveis caminhos a serem trilhados para o avanço individual e coletivo.

De acordo com Freitas (2014), o resultado do IDEB não deve ser visto e divulgado como expressão da qualidade da educação, mas como um elemento que lança indícios de que o trabalho realizado naquele local específico está gerando impacto, a ponto de ter avanços quantitativos no fluxo escolar e nos testes pontuais de Língua Portuguesa e Matemática.

Desse modo, já é possível desenvolver duas críticas sobre o IDEB. A primeira é a fragmentação dos saberes escolares e do currículo, uma vez que as análises dos resultados pautam-se em apenas duas disciplinas. Na visão de Freitas (2014), as escolas desenvolvem estratégias para que os estudantes estejam prontos para responder os testes e consigam tirar bons resultados, entre elas estão a aplicação de simulados periodicamente, com a finalidade de “treinar”, familiarizar e preparar os estudantes.

A segunda dimensão a destacar é acerca do fluxo escolar enviado ao Censo Escolar anualmente. Como os gestores sabem do impacto desse aspecto no resultado do IDEB para as redes de ensino e as escolas, pode acontecer manipulação nos resultados, bem como aprovação automática dos estudantes, mesmo sem estarem aptos. Freitas (2014), salienta que o modo como é organizado o resultado do IDEB não expressa a veracidade dos fatos educativos e da prática educacional vivenciada pelas escolas, logo não pode ser apresentada a qualidade da educação, exclusivamente por essa política de avaliação.

Nesse cenário, outros aspectos merecem atenção para a compreensão das problemáticas expressas pelas avaliações em larga escala: a) a forma/modo de divulgação dos resultados; b) a competição expressa entre os diferentes atores envolvidos; c) as estratégias de gestão educacional e escolar para o alcance de melhores resultados; e d) o papel dos profissionais no desenvolvimento das ações educacionais.

O modo como a mídia expõe os resultados do IDEB, bem como a importância que o Ministério da Educação dar aos processos de divulgação aponta para a visão de que os únicos trabalhos realizados pelas escolas estão englobados a obter boas notas no IDEB, descaracterizando a realidade escolar e as práticas educacionais vivenciadas no cotidiano. A mídia expõe os resultados, desvirtuando os sentidos da qualidade da educação e, na maioria das vezes, culpabiliza os profissionais pelos resultados. Por meio das avaliações em larga

escala, especialmente a Prova Brasil, ocorre a competição entre os envolvidos no âmbito das escolas, das redes e dos sistemas, pois as formas que são divulgados os resultados concretizam o ranqueamento e a lógica produtivista da educação.

As redes e sistemas de ensino desenvolvem estratégias para as escolas e os profissionais com a finalidade de prepará-los para alcançar as metas projetadas, desconsiderando as especificidades locais e regionais. Para Freitas (2014), alguns sistemas contratam os consultores para treinar os professores, bem como preparam apostilas para servirem de subsídios para a prática docente, tornando o profissional em um simples técnico que tem o papel de reproduzir os conteúdos e as atividades, considerando-o como um tecnólogo da educação.

Nesse cenário, os gestores das escolas são vistos como gerentes e devem cobrar resultados dos professores para concretizar/alcançar melhores notas, respondendo positivamente ao Estado avaliador. Os professores têm a responsabilidade de preparar e desenvolver provas, simulados e atividades para que os estudantes sejam bem avaliados nos testes padronizados.

De um modo geral, da forma como foi se configurando, o IDEB expressa caminhos não favoráveis para a educação pública, concretizando os ideais de uma escola autoritária, padronizada e excludente, vinculada aos princípios mercadológicos, em que a educação é vista como um mercado, a escola como uma empresa e os estudantes como os clientes. A viabilização das estratégias apresentadas não contribui para a educação/avaliação democrática que visa emancipar os estudantes por meio das atividades inclusivas, humanas e inspiradoras.

### **A concepção de avaliação da aprendizagem presente no projeto político-pedagógico da escola estadual em União dos Palmares**

A escola cujo PPP foi analisado fica localizada no interior do estado de Alagoas, no município de União dos Palmares. A população do município, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010, era de 62.358 habitantes. União dos Palmares é conhecida como a cidade em que foi travada a maior luta por liberdade no país, o Quilombo dos Palmares, por Zumbi.

O espaço físico da escola é composto por 6 salas de aula, 1 pátio coberto, 1 cozinha, 4 banheiros, 1 sala de professores e 1 laboratório de informática. No que se refere aos recursos humanos, a escola conta com 13 professores efetivos e 12 contratados, 1 coordenador



pedagógico, 1 agente administrativo, 1 secretário escolar, 3 merendeiros, 3 auxiliares de serviços gerais e 5 vigilantes.

A concepção de avaliação da aprendizagem posta no PPP da escola é:

Nossa escola avalia a aprendizagem dos educandos contínua e processualmente, no desenvolvimento das atividades ou trabalhos realizados durante o processo. É através da análise reflexiva dos avanços e entraves do rendimento da aprendizagem que poderemos rever e redefinir nossa prática pedagógica para realizarmos intervenções pertinentes ao desenvolvimento dos educandos (PPP, 2018, p. 27).

As sinalizações destacadas no PPP sobre a avaliação da aprendizagem são condizentes com a possibilidade de construção de uma escola plural e inclusiva. Por meio da avaliação da aprendizagem na perspectiva processual os estudantes e os profissionais da educação se auto avaliam e têm autonomia para construir processos formativos que proporciam avançar por meio das proposições construídas coletivamente. Dessa forma, a defesa do protagonismo dos estudantes e dos professores é importante, uma vez que ambos são sujeitos do ato político-pedagógico que é a avaliação da aprendizagem.

Nesse cenário, a avaliação processual e diagnóstica contribui para que a escola trabalhe em uma perspectiva reflexiva, com compromisso ético, político e pedagógico na formação para a cidadania dos estudantes. O professor reflexivo favorece alternativas para a vivências de práticas emancipatórias que dialogam com a concepção de sociedade, de homem e de educação condizentes com a construção de itinerários formativos para os estudantes.

De acordo com o PPP da escola:

A avaliação entendida como processo de apropriação, construção e reconstrução da ação educativa se dará de forma contínua e cumulativa. A avaliação não deve ser pautada apenas em uma visão quantitativa, mas sim, em uma sistemática avaliativa político-pedagógica inclusiva que possibilite a todos o êxito escolar e prosseguimento nos estudos (PPP, 2018, p. 25).

A avaliação entendida como instrumento para qualificar a aprendizagem redireciona práticas e ações pedagógicas a fim de que os envolvidos encontrem caminhos favoráveis à aprendizagem, entendendo-a como dimensão individual e coletiva. Cabe destacar que a tomada de decisão, propícia da avaliação da aprendizagem, é reflexo da visão estabelecida no planejamento coletivo, estruturado por todos os partícipes, estabelecendo caminhos e possibilidades de formação na superação dos desafios no âmbito da aprendizagem.

Na perspectiva de Luckesi (2011), a avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem em modelo socializante e democrático, a

pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos (LUCKESI, 2011).

A avaliação da aprendizagem desenvolvida a partir de um viés dialético favorece aos profissionais da educação para que possam construir processos avaliativos dinâmicos e inclusivos. O caráter democrático interfere nessa construção porque está intrinsecamente relacionado na elaboração de propostas pedagógicas que são coerentes e condizentes com o ato de educar.

Luckesi (2011) salienta que a avaliação da aprendizagem de cunho processual é dinâmica e mobiliza a comunidade a refletir sobre a proposta educativa e suas concepções. Nessa perspectiva, a formação do docente e as concepções postas no PPP precisam ser coerentes com a defesa de uma avaliação processual e dinâmica. Nessa lógica, a avaliação da aprendizagem é um processo em construção e complexo, devido as suas intenções e o seu caráter de suscitar inquietações, dúvidas e questionamentos.

No PPP da escola em evidência também é sinalizado que a Secretaria de Educação do Estado aponta caminhos que diversifiquem as estratégias avaliativas:

A avaliação também é norteada pela proposta da Secretaria de Educação do Estado, a qual contempla os aspectos qualitativos sobre os quantitativos da aprendizagem. Com um processo de verificação do desempenho escolar de forma a desenvolver as competências e habilidades básicas dos alunos, organizada em semestres podendo o professor utilizar-se durante o processo de ensino e aprendizagem de instrumentos como: debates, trabalho em grupo, trabalho individual, seminário, prova, painel e outros (PPP, 2018, p. 25).

Dessa forma, o aspecto qualitativo está em evidência, como preconiza a LDB/1996, redirecionando práticas avaliativas para a aprendizagem dos envolvidos sob diversos aspectos e características. De um modo geral, as estratégias apresentadas nos direcionamentos da Secretaria de Educação do Estado apontam para a defesa da concepção avaliativa processual, salientando a relevância dos profissionais da educação acompanharem o desenvolvimento dos estudantes em um processo contínuo e permanente.

As diversas estratégias para serem realizadas no contexto da avaliação, como aponta os preceitos da Secretaria de Educação do Estado, é uma dimensão favorável para a vivência da avaliação democrática, inclusiva, dialógica, diagnóstica e processual, indo ao encontro de perspectivas formativas que têm o estudante no centro do processo educativo. É válido compreender que a avaliação, nessa lógica, é resultado de um processo coletivo e mediador cujo principal objetivo é a formação integral do estudante na busca de construir coletivamente um espaço autônomo e dinâmico.

### Considerações Finais

As discussões travadas foram importantes instrumentos para compreensão dos mecanismos de avaliação pautados na atualidade, configurando-se em modelos educacionais a ser vivenciado no âmbito escolar e traduzindo anseios dos diferentes grupos que têm interesses pela execução dos paradigmas apresentados.

O modelo de avaliação classificatória é vivenciado no contexto das avaliações em larga escala, os quais expressam os resultados pontuais dos estudantes, das escolas, das redes e dos sistemas, contribuindo para o processo dos ideais mercadológicos e empresariais. Em oposição a essa ideologia, se tem a avaliação da aprendizagem de caráter processual e diagnóstica que possibilita perceber os avanços individuais e coletivos, objetivando melhorar o processo escolar dos envolvidos.

A concepção de avaliação posta no PPP da escola em análise é a processual, indo ao encontro da defesa de uma educação para todos na perspectiva da emancipação, do diálogo, da transformação, da democratização, da interação, da mediação por meio da construção coletiva de um projeto pensado e vivenciado por todos. Desse modo, pode-se afirmar que a concepção de avaliação da aprendizagem da escola, a partir do PPP, é a mais viável para contribuir com os avanços dos estudantes da escola pública, bem como da comunidade local.

Cabe registrar que o debate está aberto e pesquisas empíricas no “chão” da escola se fazem necessárias para dialogar com a proposta pedagógica e perceber até que ponto a concepção de avaliação está sendo vivenciada pelos profissionais e estudantes. Esse diálogo é relevante para confirmar se as estratégias postas são evidenciadas pelos partícipes e se a práxis pedagógica e o ato de educar são condizentes com os processos legitimadores da identidade escolar, no caso, o projeto político-pedagógico.

O campo da avaliação está em construção e é complexo, requer lutas e tensões dos educadores e dos defensores da escola pública para vivenciar estratégias contra-hegemônicas que não dialogam com os princípios defendidos pelas políticas educacionais. A defesa que se trava é a existência de uma escola pública, laica, emancipatória, democrática e referenciada socialmente, a qual referencia a sua avaliação por meio de estratégias pensadas no coletivo. Eis, portanto, o desafio!

### Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2006.

ALAGOAS. **Projeto político-pedagógico**. Escola Estadual Dr. Jorge de Lima, União dos Palmares, 2018.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa, Editorial Presença, 1980.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da câmara dos deputados. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014: Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

Demo, P. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

SILVA, G. **O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas: Maceió, 2015. 136 p.