

# A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA POLÍTICA DE ATENDIMENTO À JUVENTUDE (2008-2010)

Márcia Sabina Rosa Blum  
Mestre/UNIOESTE  
marciasabina@hotmail.com

Isaura Monica Souza Zanardini  
Doutora/UNIOESTE  
monicazan@uol.com.br

## RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve por finalidade investigar a articulação do PROEJA ao conjunto de reformas educacionais da década de 1990, de modo particular no que se refere à política de avaliação no Estado do Paraná. Procuramos compreender em que medida uma política educacional que resulta do embate entre interesses antagônicos para a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, converge e diverge dos pressupostos que orientam a chamada centralidade da educação básica que delineou os anos 90 do século XX. De outro lado, apresentamos algumas reflexões a respeito das possibilidades de atendimento às demandas dos jovens da classe trabalhadora. No que se refere à política de avaliação do PROEJA, verificamos que converge com as avaliações implementadas desde a década de 1990 por focar nos resultados e ser centralizada. Diverge, por exemplo, ao apresentar preocupação com elementos qualitativos relacionados com o processo ensino-aprendizagem e por não ter a finalidade de classificar as escolas e os alunos.

**Palavras-chave:** PROEJA. Ensino Médio Integrado. Jovens e Adultos e Avaliação.

## ABSTRACT

*This paper results of a study that aimed to investigate the connection of PROEJA with the set of educational reforms in the 1990's, in particular regarding the evaluation policy in the state of Paraná. Our purpose was to understand the extent to which an educational policy that results from the collision between antagonistic interests for the articulation between high school and professional education converges and diverges from the assumptions that guide the centrality of basic education that outlined the 90's in the 20th century. In addition, we present some reflections about the possibilities of attending the demands of the working class youth. Regarding the evaluation policy of PROEJA, we find that it converges with the evaluations implemented since the 1990's by being centered and focusing on results. It diverges, for example, when presenting concerns about qualitative factors related to the teaching-learning process and for not having the purpose of classifying schools and students.*

**Keywords:** PROEJA. Integrated High School. Youth and Adults and Evaluation.

## **Introdução**

Este artigo resulta em parte das reflexões produzidas na pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “A política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná (2008-2010)” cujo foco foi analisar como vem se constituindo a avaliação do PROEJA nesse Estado. Para tanto, partimos da premissa de que, sendo o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – produzido num processo de embate entre as classes sociais, ele ora converge, ora diverge com o processo de reformas educacionais iniciadas no Brasil na década de 1990, as quais tiveram como base a ênfase na educação como propulsora de desenvolvimento.

Constatamos que esse processo de reformas está articulado ao processo de reestruturação produtiva iniciado após a Segunda Guerra, caracterizado, dentre outros aspectos, pelas mudanças na gestão do trabalho. Como forma de viabilizar essas mudanças na gestão do trabalho no Brasil, a partir da década de 1990, se iniciou, de forma mais efetiva, a reforma do Estado e como componente desta, a da Educação Básica brasileira.

A ideologia neoliberal amparada pelo argumento da globalização sustenta as políticas e reformas implementadas em diferentes países, com suas peculiaridades a partir da década de 1970. Em meio às mudanças estabelecidas no setor produtivo, o capitalismo se remodela. O Estado, nesse processo, assume outras funções, passa a gerir e controlar as ações das instituições e ele ligadas, como a escola, sendo promotor das políticas sociais e não o financiador central delas, diferente de como ocorreu no Estado de Bem-Estar Social.

A ênfase na qualidade da Educação Básica<sup>3</sup> e a sua ampliação quanto ao atendimento a todos é valorizada como forma de corrigir os altos índices de evasão e repetência considerados como impedimento para o desenvolvimento econômico nacional. É desse modo que a Educação Básica, ou melhor, o Ensino Fundamental, torna-se o foco prioritário das políticas educacionais emanadas do Estado brasileiro. Junto a essas, advém a preocupação com a qualidade e por isso emergem também, nessa década, de forma centralizada pelo governo, as Políticas de avaliação como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (1990) e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (1998). A partir dos anos 2000, surgem outros sistemas de avaliação como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos – ENCCEJA (2005) e o Prova Brasil, que, em 2005, passa a integrar o SAEB mediante a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, composto por dois processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar –

<sup>3</sup> Essa ênfase se põe em parte da Educação Básica. O foco tanto do financiamento como das Políticas reside, na década de 1990, sobre a universalização do Ensino Fundamental, focando as séries iniciais de 1ª a 4ª série, conforme Figueiredo (2005).

ANRESC, mais conhecido como Prova Brasil. Esses mecanismos têm o intuito professado de aferir a qualidade do ensino.

Assim, partindo da hipótese de que o PROEJA se articula ao conjunto de reformas da década de 1990, nosso interesse foi compreender em que medida uma política educacional que resulta do embate entre interesses antagônicos para a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional converge e/ou diverge dos pressupostos que orientam a chamada centralidade da Educação Básica delineada nos anos 90 do século XX. Dessa forma, ao estudarmos a política de avaliação desse Programa também haveria uma articulação com o amplo processo de avaliação da Educação, de forma especial, ao qual é submetida a Educação Básica nessa década.

## **PROEJA: Convergências e divergências com a política nacional de avaliação e o processo de reforma educacional iniciado na década de 1990**

O PROEJA respalda-se legalmente no Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) que por meio do artigo 3º, parágrafo 2º, articula a oferta da formação inicial e continuada de trabalhadores com a Educação de Jovens e Adultos, “[...] objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade” (BRASIL, 2004). Desse modo, o referido decreto além de regulamentar a educação profissional, funciona também como marco legal dos precedentes para a criação do PROEJA.

Tal programa segue o objetivo da integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica apontada no referido decreto, sendo ofertado no Ensino Médio compondo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

É preciso considerar que o PROEJA se constitui como uma síntese possível das lutas pelo rompimento de um ensino de cunho meramente profissionalizante e pela elevação da escolarização dos jovens e adultos que não concluíram o ensino em seu tempo apropriado.

Com essa Política, advém, associada à possibilidade da profissionalização, a oportunidade de escolarização para os jovens e adultos, o que antes não estava garantido, pois com o Decreto 2.208/97 a educação profissional deveria ser ofertada somente de forma concomitante ou subsequente, o que não contemplava essa população, afinal, estando inserida no mercado de trabalho, não dispunha de tempo suficiente para profissionalizarem-se num período e em outro concluírem o Ensino Médio.

Inicialmente, quando o PROEJA foi criado em 2005, conforme o Decreto

5.478 de 24 de junho foi instituído somente no âmbito das Instituições Federais de Educação. Porém, em 2006, por meio do Decreto 5.840 de 13 de julho, que revogou o anterior, e do Documento Base deste programa publicado em 2006 pelo Ministério da Educação – MEC, trazendo a possibilidade de ampliação da sua oferta para as redes estaduais de educação, o Programa passou a ser caracterizado como uma Política Pública de âmbito nacional.

Para analisarmos a política de avaliação que vem se constituindo no Estado do Paraná a respeito do PROEJA, partimos do princípio de que, ao se avaliar, essa ação é praticada para alguma coisa, ou seja, tem-se um objetivo a ser atingido. Nesse sentido, Nagel (1996) sustenta que, na avaliação, se expressa uma determinada visão de sociedade, de homem e de trabalho.

[...] não se vive sem fazer comparações, avaliações [e que] esta visão de sociedade, de trabalho, de homem – certa, errada, falsa ou velha – é que faz com que a avaliação tome diferentes significados assim como toma diferentes formas quando de sua execução (NAGEL, 1996, p. 03).

Para nos respaldar quanto ao conceito de avaliação, nos utilizamos, dentre outros, como Dalben (2002) e Holffman (2005), principalmente das ideias de Luckesi (1995) ao afirmar que a escola trabalha com a verificação e não com avaliação. Para sustentar tal afirmação, o autor primeiramente faz a distinção entre os conceitos de verificação e de avaliação. Em sua análise,

111

O termo verificar provém etimologicamente do latim – verum facere – e significa ‘fazer verdadeiro’. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar ‘ver se algo é isso mesmo...’, ‘investigar a verdade de alguma coisa...’. O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração (LUCKESI, 1995, p. 92).

No que diz respeito ao conceito de avaliação, o mesmo autor afirma que

O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição a-valere, que quer dizer ‘dar valor a...’. Porém, o conceito

‘avaliação’ é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...’, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação (LUCKESI, 1995, p. 93, grifos do autor).

Para complementar tal explicação, o autor acrescenta:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (LUCKESI, 1995, p. 93).

112

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele.

A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 1995, p. 93).

Mediante tais elucidações, buscamos conhecer quais as divergências e convergências da avaliação do PROEJA, uma política educacional voltada ao atendimento da juventude, com as políticas de avaliação que recrudesceram de forma enfática a partir da década de 1990 no Brasil. Para tanto, buscamos apreender, como expusemos no início deste texto, quais as convergências e divergências do PROEJA com as políticas educacionais implementadas a partir dessa mesma década.

As convergências são explicadas, por exemplo, pelo fato de o PROEJA atender a uma demanda que se coloca com o processo de reestruturação produtiva para uma formação direcionada para o “mundo do trabalho”, ou seja, para a empregabilidade. Para a suposta inserção no “mundo do trabalho” passam a ser requeridos profissionais flexíveis, com capacidade de calcular e de resolver problemas, e com desenvoltura na escrita e na fala, os proclamados “códigos da modernidade” apresentados no documento

CEPAL/UNESCO *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* de 1995. É usado como justificativa para a aquisição de tais códigos, que se traduzem em competências e habilidades, o avanço tecnológico que ocorreu desde a década de 1960.

Desse modo, é apontada a necessidade de uma educação pautada no consumo e no uso da tecnologia produzida, o que é diferente da vinculação entre os eixos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, base dos pressupostos da Educação integrada, no intuito de que os indivíduos sejam produtores de tecnologia.

Ressaltamos que o problema não reside simplesmente na assunção dessas competências, mas no fato de que elas somente são requeridas pelo sistema capitalista como forma de lidar com as contradições entre capital e trabalho de forma que o indivíduo seja culpabilizado por não se inserir ou não estar apto para o mercado de trabalho, e não o sistema, salientando que este se pauta na exploração do sujeito por meio da extração da mais-valia produzida pelo trabalho humano e isso não pode estar explícito ou claro para o trabalhador.

O PROEJA, portanto, converge com o processo de reforma educacional iniciado na década de 1990, por responder a questões como a preocupação com uma Educação Básica para o trabalhador, incluindo nela a preocupação com os Jovens e Adultos, e que ela propicie competências e habilidades necessárias para o uso da tecnologia, como pudemos observar nos documentos estudados, dentre eles o documento da CEPAL/UNESCO (1995), UNESCO (1998) e o Relatório Jacques Delors (1999). Essas preocupações explicitam a ideologia de que a educação poderá contribuir com as relações sociais e com uma sociedade mais solidária e inclusiva, bastando o indivíduo estudar e se inserir no mundo do trabalho.

Apesar dessa convergência, enalteçemos que, no caso do Brasil, o PROEJA se constituiu num relativo avanço em termos de Políticas voltadas à EJA, por esta ter sido marcada por políticas ora voltadas somente para o mercado de trabalho e ora voltadas somente para a alfabetização. Desse modo, o PROEJA, em alguma medida, diverge dos objetivos das políticas implementadas desde a década de 1990, pois vem atender também a uma demanda da classe trabalhadora que se constitui em meio às lutas dos movimentos sociais pelo aumento de escolaridade desse público.

Essa possibilidade de aumento da escolaridade, juntamente com a oferta da Educação Profissional, denota que o objetivo primordial do PROEJA não é somente formar para o trabalho, apesar de termos constatado, a partir de alguns autores, que tanto o currículo como os pressupostos dessa Política têm intenção de preparar para empregabilidade. Apesar dessa constatação, o PROEJA se mostra como um meio de formar um trabalhador consciente de sua condição para que possa intervir na realidade social.

No âmbito da reforma dos anos 1990, as competências e as habilidades que seriam desenvolvidas na escola se alinham à reestruturação produtiva, entretanto não podemos desconsiderar que os embates ocorridos na formulação das políticas para o Ensino Médio e também para o PROEJA atuam como coadjuvantes da promoção da integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica, materializando uma possibilidade de ruptura com a lógica adotada na década de 1990 para a qual não havia vínculo entre esses níveis de ensino. O PROEJA resulta dessa proposta e também como forma de ajustar, por meio do aumento da escolaridade, e da inclusão dos jovens e dos adultos que deixaram, por algum motivo, de estudar, a educação formal.

Como pudemos evidenciar, o PROEJA apresenta elementos de divergência e de convergência com alguns elementos do processo de reforma da Educação Básica iniciada na década de 1990. Partindo dessa premissa, pudemos perceber que, na avaliação do PROEJA, enquanto Política Pública, no Estado do Paraná também se fazem presentes convergências e divergências com relação ao processo de avaliação implementado desde a década de 1990 no Brasil.

Assim, ao tratarmos dos documentos que se referem ao PROEJA, de modo particular o documento-base do MEC e o documento orientador do Estado do Paraná, constatamos um alinhamento entre as políticas do Estado com as do governo federal. Destarte, ao explanarmos sobre a avaliação e sua ênfase a partir da década de 1990, pudemos inferir que a avaliação do PROEJA que vem se materializando no Estado do Paraná, apesar da preocupação com a perspectiva diagnóstica e formativa, converge com o objetivo primordial propalado para a avaliação na década de 1990, qual seja o foco prioritário nos resultados.

Chegamos a essa consideração por meio da averiguação de como ocorreu o processo de avaliação no âmbito da SEED-PR – Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Esta foi realizada aplicando, como um de seus principais mecanismos, questionários a professores e a alunos matriculados no PROEJA em todas as escolas que ofertaram esses cursos no Estado do Paraná, em 2008, com o intuito de avaliar o processo de implementação dos cursos e, num segundo momento, para averiguar as causas da elevada taxa de evasão que ocorreu naquele mesmo ano. Argumentamos que esse questionário, ao assumir essa dupla função verificada no relatório de Gestão do Departamento de Educação e Trabalho - DET 2007-2010, deixou de considerar alguns elementos necessários, segundo nosso entendimento, como estrutura das escolas, financiamento, currículo, formação de professores e a questão social que os envolve, para que essa pesquisa verificasse os reais motivos da evasão e com isso colaborasse com o processo

de avaliação dos cursos. Observamos que as justificativas da SEED-PR para o alto índice de evasão dizem respeito às questões metodológicas, foco dos questionários.

Nesse sentido, constatamos a dissonância entre as justificativas apresentadas pela SEED para a evasão e o que algumas escolas verificaram. A esse respeito, cabe considerar que a SEED apontou, como motivos da evasão, questões referentes à relação aluno-professor, ao passo que as escolas, doravante denominada por A e B, indicaram questões sociais e pessoais entre os principais motivos que levaram os alunos a evadirem-se da escola.

Além dessa evidência, as diretoras auxiliares das escolas A e B afirmaram que não houve uma ação efetiva da SEED para intervir nos índices de evasão e que essa nem teria como atuar em razão de que esses índices, como já mostramos, são ocasionados por questões sociais e pessoais. Ao considerarmos, no entanto, que a avaliação, segundo os relatos das representantes da SEED, serviria para diagnosticar e interferir no processo, não verificamos que, a partir do resultado desses questionários, tenha havido a recondução do programa, pois somente foram evidenciadas, no Relatório de Gestão, as ações que foram incipientes, que precisam ser melhoradas, mas ações efetivadas que tenham por base os resultados desse questionário, não observamos.

Cabe frisar, no entanto, que, na medida em que a avaliação realizada pela SEED-PR se centra em aspectos metodológicos, demonstra, a esse respeito, uma preocupação qualitativa, pois traz questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, como as que se relacionam à metodologia empregada pelo professor; a relação professor-aluno; atividades realizadas em sala de aula; se as disciplinas estão de acordo com o curso; os materiais didáticos utilizados pelo professor em sala; o diálogo entre a equipe pedagógica, professores e alunos; além de questões abertas para que o entrevistado registrasse sua opinião.

Ressaltamos que é importante que essas questões constem da avaliação, mas não em detrimento de questões mais amplas, já citadas, que podem interferir na qualidade do ensino e nos resultados obtidos. Cabe considerar que a avaliação realizada pela SEED não é neutra e está ancorada, como afirma Luckesi (1995), num modelo de mundo e de educação que se expressa numa prática pedagógica.

Outra questão que se coloca é o fato de que os questionários foram elaborados pela SEED, sem a participação das escolas. De acordo com as diretoras auxiliares entrevistadas, os resultados das pesquisas foram repassados apenas aos Núcleos Regionais de Educação, não chegando até às escolas. Isso fere o caráter processual e formativo do processo de avaliação, expressando uma convergência com as políticas de avaliação



implementadas nos anos 1990, notadamente por seu aspecto de verificação. Desse modo, a avaliação do PROEJA converge com as demais avaliações, por ter sido centralizada pela SEED e não ter ocorrido a partir dessas discussões com os professores, os alunos e os gestores envolvidos com o PROEJA e com os próprios alunos evadidos.

Por outro lado, podemos destacar que a avaliação do PROEJA diverge das demais avaliações implementadas desde a década de 1990 pelo fato de, anteriormente à aplicação desses questionários em 2008, ter ocorrido um diálogo prévio para a explicação do PROEJA e também abertura para que os participantes (professores e alunos) tirassem suas dúvidas. Isso demonstra uma preocupação com o processo e revela uma avaliação qualitativa. Por isso, não podemos deixar de destacar a avaliação que ocorreu de forma informal nos seminários, debates e reuniões que tiveram como temática o PROEJA, o que, nesse sentido, também diverge das demais avaliações. Em razão, porém, de que não houve uma sistematização do que foi discutido nesses momentos, não pudemos verificar se eles se concretizaram como ocasiões para uma decisão sobre questões que envolvem o PROEJA, como, por exemplo, os índices altos de evasão. Somente foi constatado que, na questão do currículo, houve sugestões dos professores a partir dos seminários, mas que ainda não passaram de desafios a serem superados.

Outra divergência que podemos apontar é que em nenhum momento percebemos que as avaliações a partir dos questionários e também da observação informal da realidade tiveram o intuito de classificar escolas e alunos, tampouco pretenderam fazer uma avaliação com o foco nas competências e habilidades, divergindo, portanto, do foco do processo de avaliação da educação básica desde a década de 1990.

## Algumas Considerações

Diante dos limites da realização de nossa pesquisa, bem como da ruptura da condução do governo do Estado por conta das eleições ocorridas em 2010, reconhecemos a necessidade de avançar no que diz respeito à política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná, sobretudo nos aspectos referentes a uma provável recondução de ações por parte da SEED a partir dos resultados obtidos.

No percurso do trabalho realizado, partimos sempre do pressuposto de que a educação sozinha não consegue a igualdade entre os sujeitos e de que as condições materiais determinam, em última instância, o caráter de classe e a educação possível para essa classe. Desse modo, a avaliação, conforme Luckesi (1995) é expressão da sociedade. Se a sociedade é autoritária, essa

característica reflete-se na avaliação.

No intuito de entender a avaliação que vem se constituindo no Estado do Paraná e sua relação com o processo de avaliação que vem se constituindo no Brasil desde a década de 1990, verificamos que ela ora converge e ora diverge, o que se explica pelo fato de que o próprio PROEJA ora converge, ora diverge com as políticas educacionais implementadas nessa década, aspecto esse que coaduna com o caráter assumido pelas políticas sociais no estado capitalista, as quais produzidas a partir do interesse de classes sociais em disputa atendem em uma dupla dimensão interesses da burguesia e da classe trabalhadora.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997: Brasil, Presidência da República. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154**, de 23 de junho de 2004: Brasil, Presidência da República. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005: Brasil, Presidência da República. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006: Brasil, Presidência da República. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

DALBEN, Â. I. L. de F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. 2. ed. Campinas, SP: 2002. p. 13-42 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2005.

HOFFMANN, J. L. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 35. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

INEP. **ENEM**: Documento básico. Brasília: INEP, 1998.

\_\_\_\_\_. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Brasília: INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. **SINAES**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil**: avaliando a alfabetização. Disponível em: <[http://provinha.brasil.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9&Itemid=10](http://provinha.brasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=10)>. Acesso em: 10 jul. 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MEC/INEP. **Enceja**: Documento Básico – Livro Introdutório. Ensino Fundamental e Médio. Brasília: MEC/INEP, 2003.

NAGEL, L. H. **Avaliação, sociedade e escola**: fundamentos para reflexão. Curitiba, PR: SEED, 1996.

PARANÁ, SEED / DET. **Relatório de gestão 2007 a 2010**. Curitiba-PR, 2010.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2008.

*Recebido em: 25/02/2013*

*Aprovado em: 10/05/2013*