

**Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma  
lógica dialógica**

*Integral and integrated education: an emancipatory evaluation in the way of a  
dialogic logic*

Márcen de Pádua Ribeiro  
**Bernoulli Sistema de Ensino**  
Silene Gelmini Araújo Veloso  
**Rede Estadual de Educação de Minas Gerais**  
Teodoro Adriano Costa Zanardi  
**Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG**  
Belo Horizonte-Minas Gerais – Brasil

**Resumo**

Compreendendo a avaliação como um campo de disputa onde se naturalizou o paradigma classificatório, uma perspectiva de avaliação emancipatória é apresentada como instrumento de potencialização do protagonismo estudantil e de uma lógica dialógica. A organização desse modelo para escolas de Ensino Médio Público de Minas Gerais serviu como “pano de fundo” para se investigar qual é a perspectiva da avaliação da aprendizagem nos processos educativos formalizados de Educação Integral. A análise das políticas públicas de Educação Integral são trazidas objetivando ampliar e problematizar a avaliação educacional em um contexto de formação integral. O artigo apresenta um instrumento de registro de desempenho como forma de avaliação formativa, sinalizando assim o quão é possível pensar em avaliação dos processos multidimensionais da formação humana de maneira consciente e crítica.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Avaliação Emancipatória. Avaliação Classificatória.

**Abstract**

Understanding evaluation as a field of dispute where the classification paradigm has been naturalized, an emancipatory evaluation perspective is presented as an instrument for enhancing student protagonism and a dialogical logic. The organization of this educational model for public high schools in the Minas Gerais State served as a “background” to investigate what is the perspective of learning assessment in formalized processes of Integral Education. The analysis of public policies of Integral Education are brought aiming to broaden and problematize the educational evaluation within a context of integral formation. The article presents a performance recording instrument that aims to point out forms of evaluation in a formative perspective, thus signaling how it is possible to think of process evaluation. multidimensional aspects of human formation in a conscious and critical manner.

**Keywords:** Integral Education. Emancipatory Evaluation. Classification Evaluation.

## **Introdução**

Pensar uma Política de Educação Integral e Integrada é problematizar os objetivos que cercam essas políticas, a formatação curricular que esses projetos assumem, as metodologias desenvolvidas nas aulas dadas, como estas se assemelham ou distanciam da sala de aula do ensino regular e, como parte primeira ou final, nos processos avaliativos que acompanham a formação multidimensional dos estudantes. É investigar, em última análise, a serviço de quem estão pensados os programas educacionais da Educação Integral e Integrada.

A avaliação dos processos educativos na Educação Integral e Integrada precisa ser compreendida como elemento essencial da prática do professor e de seus alunos que, envolvidos no processo de formação integral dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, precisam compreender o caminho de aprendizagem e formação já percorrido e as construções que ainda precisam ser feitas.

Nesse sentido, torna-se fundamental discutir as lógicas de compreensão da avaliação das aprendizagens: classificatória, por um lado, e formativa, por outro. Que sentido cada uma delas tem e em que perspectiva da construção do conhecimento operam e que sujeito pretendem formar. E ainda a compreensão de que “diferentes práticas e definições de avaliação implicam em diferentes compreensões de educação” (SAUL, 2008, p. 19).

A busca, nesse trabalho, é analisar estas questões problematizadas e oferecer subsídios para que se transgrida criticamente a já naturalizada avaliação classificatória e tenhamos a perspectiva que a avaliação integra o processo educativo espelhando as disputas de projetos de sociedade que se colocam e devem ser explicitados.

### **A perspectiva formativa da avaliação na educação integral e integrada: a negação da lógica classificatória**

A Política de Educação Integral e Integrada, assim como todas as políticas públicas, merece ser permanente e cautelosamente avaliada por se tratar da realização do direito à educação que desafia a formação unilateral promovida pela educação escolar e, por consequência, a tradicional lógica da mensuração e quantificação das avaliações com perspectiva classificatória.

A avaliação classificatória está vinculada à ideia de medida. Ou seja, “à ideia de que é possível aferir, matematicamente e objetivamente as aprendizagens escolares. A noção de medida

pressupõe a existência de padrões de rendimento, a partir dos quais, mediante comparação, o desempenho de um aluno será avaliado e hierarquizado.” (SOARES, 2004, p.02)

As origens da perspectiva classificatória de avaliação escolar estão no início do século XX com a Psicometria (tecnologia da mensuração das capacidades humanas) época em que teve grande progresso. A psicologia, afirmando-se como ciência, foi buscar seus fundamentos no paradigma moderno da ciência, com seus pressupostos matemáticos e mecanicistas. Nesse contexto proliferaram os estudos de medição da inteligência. O teste, envolvido por uma perspectiva objetiva caracterizava-se como instrumento de medida, controle, validade e confiabilidade.

Os estudos de Ralph Tyler, também desenvolvidos na metade do século XX corroboraram para a perspectiva instrumentalista dos testes educacionais e da avaliação por conseguinte. A “avaliação por objetivos” proposta por Tyler incluía uma avaliação integrada a um modelo de elaboração curricular com um forte caráter de controle do planejamento o que teve grande influência na trajetória da avaliação da aprendizagem em sua perspectiva classificatória. As “provas objetivas”, os testes e outros instrumentos avaliativos foram incorporados aos sistemas escolares com uma perspectiva de medida, de aferição de aprendizagens. (SOARES, 2004, p.03). Daí a avaliação educacional tornar-se uma prática que tem como objetivo o resultado das aprendizagens dos alunos comprometido com uma nota. A nota, nessa perspectiva, transforma-se em registro numérico do desempenho do aluno e, em última análise, no “produto” da aprendizagem.

Nesse afunilamento da compreensão da avaliação da aprendizagem na perspectiva classificatória, as outras dimensões do trabalho pedagógico tais como os objetivos e a organização da prática educativa, o projeto pedagógico da instituição, as estratégias metodológicas usadas em sala de aula, as relações professor-aluno e do aluno com o conhecimento, acabam sendo esquecidas.

Assim, a perspectiva classificatória da avaliação, fundamentada em uma lógica dominante do ensino, da transmissão, da linearidade do processo ensino-aprendizagem e na padronização dos processos educativos perde de vista a formação do aluno em suas múltiplas dimensões, ação essa a que se propõe a educação integral e integrada.

Emerge, assim, a necessidade da busca de um paradigma de avaliação comprometido com um processo educativo que é direito dos sujeitos e dever do Estado, da sociedade e da

*Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica* família, invertendo a perspectiva que exige dos estudantes o dever de acumular conhecimentos e reproduzi-los.

Corroborando esta busca a orientação de uma proposta de avaliação da/na Política de Educação Integral e Integrada não pode prescindir do que foi estabelecido no Decreto n. 47.277/17:

Art. 3º – São objetivos da Educação Integral e Integrada:

III – o protagonismo estudantil, com efetiva participação dos estudantes, desde a escolha do tema a ser trabalhado, do planejamento e da execução das ações até a etapa de avaliação e apropriação dos resultados; (MINAS GERAIS, 2017).

Evidencia-se, portanto, que a avaliação indicada pelo Decreto, que fixa os objetivos da Política de Educação Integral e Integrada, investe a favor de uma avaliação emancipatória exigindo que os sujeitos em processo de formação sejam participativos também do processo de avaliação.

Da mesma forma, patenteia-se a de se debater a centralidade que a avaliação de caráter classificatório tem no ambiente escolar. A seletividade e a exclusão de conhecimentos e saberes promovidos por esta devem ser revistos quando tratamos, especialmente, de uma formação integral.

A necessidade de uma avaliação emancipatória é derivada também da própria compreensão da complexidade que envolve a formação integral dos estudantes para o Estado de Minas Gerais.

Promover a formação integral do estudante significa que, além da aquisição de conhecimentos formais, o processo educativo deve garantir o desenvolvimento do corpo, da sociabilidade, das emoções e das diferentes linguagens, assegurando ao estudante um tempo qualificado de vivência cultural e um currículo capaz de integrar, além da dimensão cognitiva, também as dimensões afetiva, ética, estética, cultural, social e política. Isso significa ofertar aos estudantes de MG um currículo integrado que permite a eles aprenderem a se alimentar e a cuidar de seu corpo, bem como compreender e respeitar a diversidade. Conhecimentos esses, tão importantes quanto aprender a ler, escrever e contar. Aprender a circular na cidade de forma autônoma e acessar os diferentes espaços, para além dos muros da escola, também faz parte da aprendizagem para a cidadania que reconhece na ocupação do território e na constituição de identidades com a comunidade possibilidades de exercício pleno da cidadania. (MINAS GERAIS, 2018, p. 03).

Assim, a Política de Educação Integral e Integrada chega às escolas visando a transformação da rotina pré-estabelecida e a ordem que aliena os estudantes do processo de avaliação de sua formação. A perspectiva formativa e multidimensional da avaliação demanda a ruptura com a lógica estabelecida, abalando um equilíbrio que “coisifica” e mensura os sujeitos. Questionar esse equilíbrio é romper com a prática tradicionalmente

estabelecida de repetição de conhecimentos e saberes; é repensar a previsibilidade das amarras que se impõe aos sujeitos em processo de formação; é pensar que o movimento transformador é permanente e que uma avaliação além de ser dialógica, precisa se fundar em uma dialética em que as sínteses sejam desafiadas pelas antíteses; que “o quê está aí” seja ponto de partida para “o quê vamos construir aí”.

Nesse sentido, a própria compreensão da Política de Educação Integral e Integrada já desafia a lógica estabelecida pelas avaliações que priorizam a quantificação, o treino, o conhecimento de memória, a cópia de modelos pré-estabelecidos. Vale acentuar que tais testes são insuficientes, excludentes, seletivos e reificantes. O que as avaliações classificatórias e punitivas têm para nos mostrar são limites e problemas, quando tratamos da *Educação como Direito*.

Deve ser ressaltado, ainda, que o Decreto n. 47.277/17 também estabelece:

Art. 9º – A SEE, observado o princípio da gestão democrática das escolas, disporá sobre a gestão do sistema de Educação Integral e Integrada na rede pública estadual, especificamente quanto:

V – ao desenvolvimento de metodologias para avaliação multidimensional e inclusiva. (MINAS GERAIS, 2017).

Diante das insuficiências e da necessidade de uma avaliação multidimensional e inclusiva, a questão que se coloca é como os sujeitos avaliam a Política de Educação Integral e Integrada que foge aos padrões estabelecidos e para as quais se sabe que a classificação é evidentemente incompatível?

As múltiplas dimensões da formação do sujeito exigem uma avaliação em uma perspectiva formativa, sendo necessário abrir mão de certezas que a lógica da mensuração e da classificação, que se coloca a serviço da exclusão e desigualdade tentam consagrar. A avaliação pautada na mensuração, acompanhada de uma lógica classificatória, punitiva, somativa e excludente, obviamente, não se presta ao papel de potencializar os processos educativos. Mensurar não é, propriamente, o problema quando proporciona diagnósticos sob fundamentos dialéticos.

A multidimensionalidade da formação dos sujeitos requer uma avaliação com perspectiva formativa e emancipatória. Mas em que preceitos está baseada uma avaliação com esse viés? Essa perspectiva de avaliação fundamenta-se em teorias que justificam o caráter diferenciado e singular dos processos de formação humana que é constituída por

*Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica*  
dimensões de diversas naturezas: social, cultural, emocional, social, simbólica, cognitiva e outras.

Soares (2004, p.05), caracteriza bem essas dimensões dos processos de avaliação da aprendizagem:

Desenvolvimento e aprendizagem são processos de natureza social e cultural. É nas trocas que estabelece com o seu meio que o ser humano vai-se apropriando dos sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais de seu grupo. Esses processos têm uma base orgânica, mas se efetivam na vida social e cultural, e é através deles que o ser humano elabora formas de conceber e de se relacionar com o mundo físico e social.

Tal concepção traz importantes implicações para o processo de avaliação pensado formativamente e, especialmente, para o papel do professor e do aluno nesse processo. A ação pedagógica deve voltar-se para a compreensão dos processos sócio-cognitivos dos alunos e a articulação entre os diversos fatores que constituem esse processo: os próprios aspectos cognitivos, experiências sociais, vivências culturais, história de vida, conhecimentos, e as intenções educativas que o professor e a instituição na qual ele trabalha pretendem levar a cabo. Nesse sentido, o papel ativo, participativo e protagonista do aluno no processo avaliativo também é fundamental quando se pensa em avaliação formativa. O sujeito do processo de conhecimento é o aluno que, mediado pelo professor, pela classe e pelo mundo precisa desenvolver-se rumo à autonomia intelectual e ética. Autonomia é sentido fundante do processo de avaliação.

É fundamental ainda discutir as dimensões da própria avaliação com perspectiva formativa. Da dimensão diagnóstica, avaliação inicial que pretende compreender “onde estamos” em relação ao desenvolvimento de habilidades, conceitos, compreensão de si, do outro e do mundo, passando pela dimensão processual, contínua da avaliação que identifica como o processo está acontecendo: pertinência das metodologias, compreensão dos conceitos, desenvolvimento de valores e senso crítico e as mudanças de rumo necessárias, chegando à dimensão somativa da avaliação, quando se compreende objetivos alcançados e novas etapas a serem propostas, a avaliação formativa é compreendida como pequenas pausas analíticas a caminho da formação do ser humano em suas múltiplas dimensões.

A multidimensionalidade somada ao protagonismo dos sujeitos, como fundamentos da avaliação exigem, portanto, uma avaliação sem produção de hierarquias, em que se compreenda a heterogeneidade dos processos formativos.

No entanto, não pode haver a ingenuidade que uma avaliação pautada em uma razão emancipatória, que privilegie a autonomia dos sujeitos, possa chegar à escola e, facilmente, romper com a razão instrumental que estabelece que a educação serve ao domínio da técnica. Esse é um campo de disputa, e a Política de Educação Integral e Integrada não pode se furtar ao enfrentamento da questão.

A proposta que aqui se desenha não pretende tocar na “sacralidade” dos rendimentos das disciplinas tradicionais, mas se debruçar em como podemos compreender os sujeitos e as escolas de Educação Integral e Integrada a partir de suas experiências emancipatórias que se realizam com as novas dimensões da escolarização. Objetivamente, é dizer que ciente da inexistência de um currículo integrado, faz-se necessária a avaliação das condições de desenvolvimento dos novos saberes que adentram a escola. É buscar compreender qualitativamente essas experiências valorizando suas possibilidades emancipatórias. Isto não significa fragmentar o processo de escolarização, pois ele já é fragmentado e não é a avaliação que o integra (?). Quem tem esse papel é o currículo ao qual a avaliação se integra. O currículo é que deve promover a formação integral; não a avaliação. Contudo, a avaliação, sob a perspectiva da Educação Integral, deve ser integrada aos seus objetivos.

Por isso, desenvolver uma lógica multidimensional, inclusiva e participativa, nesse momento, é desvelar as novas experiências educativas através de processos avaliativos que reafirmem o potencial da escola na formação integral e que possibilitem, a partir da integração curricular, que novos parâmetros avaliativos se façam presentes no cotidiano da escola.

O que se vislumbra é o abandono da centralidade do discurso do fracasso em prol da dialética da potencialidade dos processos educativos, trazendo as possibilidades de êxito anunciadas como forma de refletir sobre essas para fortalecê-las e articulá-las.

Diante desse cenário, passamos a expor e analisar criticamente experiências de avaliação na Educação Integral como forma de perceber o que esse processo pode ser e, também, o que ele não pode ser.

**A lógica da classificação na educação integral: uma violência à formação multidimensional**

### *Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica*

Ao pensar na unidimensionalidade do papel da escola, ou seja, ao exigir dos sujeitos em processo de formação unicamente o domínio de conteúdos quantificáveis, a avaliação se volta para a medição de desempenho (conteúdos) das disciplinas clássicas (língua portuguesa, matemática e ciências) e ignora a complexidade que a Educação Integral traz para o interior da escola.

A face mais visível da violência ao potencial multidimensional da escolarização é o relatório produzido pela Fundação Social Itaú para avaliar o impacto econômico do Programa Mais Educação, em 2015, sendo o foco a mensuração do desenvolvimento cognitivo para fins meramente classificatórios. (FUNDAÇÃO SOCIAL ITAÚ, 2015)<sup>i</sup>.

O resultado apontado no relatório, em sua página inicial, é que o:

[...] impacto nulo nas notas de português e na taxa de abandono escolar. Já em matemática, houve, de imediato, resultado negativo, mas com tendência de dissipação ao longo dos anos investigados. Há poucas evidências de que os resultados variem de acordo com o contexto local das escolas. (FUNDAÇÃO SOCIAL ITAÚ, 2015).

A questão aqui não é colocar em dúvida os dados obtidos para chegar a essa conclusão. O que não se pode aceitar é que um Programa que pretende alterar a lógica conteudista e excludente da escola seja avaliado exatamente nos moldes desenhados para a exclusão e a classificação.

O problema não é, propriamente, a resposta dada pela Fundação Itaú Social. O ponto central é sua pergunta-orientadora da pesquisa:

*O programa Mais Educação gerou transformações mensuráveis nas escolas participantes?* (FUNDAÇÃO SOCIAL ITAÚ, 2015)<sup>i</sup>

A questão escolhida para orientar a investigação é reveladora de uma perspectiva educacional que pretende se universalizar, qual seja, a escola e o Programa Mais Educação devem obrigatoriamente gerar transformações mensuráveis. Assim, a Educação Integral passa a se legitimar por meio da lógica da mensuração e classificação já estabelecida.

Ora, essa pergunta não tem sentido quando pensamos que a Educação Integral e Integrada se compromete com a multidimensionalidade, inclusão e protagonismo estudantil. A questão colocada pela Fundação Itaú Social e o Banco Mundial é parcial e recusa o verdadeiro enfrentamento que a formação integral incorpora. Essa pergunta pretende aprisionar toda a potencialidade da educação escolarizada em uma lógica de mercado.



Enfim, essa é uma pergunta que dificilmente pode ser feita com fundamento no Decreto n. 47.277/17, pois suas premissas são outras. O que se pretende é romper com avaliações que determinam o que a escola deve ser e privilegiar as vozes dos sujeitos que se encontram no interior da escola.

A lógica da mensuração classificatória e punitiva, sendo corroborada, aprofunda explicitamente uma lógica bancária. Muito mais opressora do que a denunciada por Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido* (1968), pois este paradigma classificatório é defendido por dois bancos em parceria (Bancos Itaú e Mundial) para a educação escolar. A Educação Bancária, pegando de empréstimo a expressão de Freire, se consagra na *pedagogia do exame* (BARRIGA, 2004) e aprisiona a Educação Integral à pressão pela competição de um IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) melhor.

Como acentua Freire:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. (2005, p. 83).

Como esclarece Freitas *et al.*, (2017, p 20) ao tratar das intencionalidades (objetivos) dos projetos institucionais que se colocam para e/ou sobre as escolas:

Falar de uma avaliação transformadora, contínua, comprometida com o desenvolvimento do aluno sem questionar o objetivo da escola, é contribuir para ocultar poderosos dispositivos subjacentes ao processo ensino-aprendizagem e que – se desconhecidos – continuarão a travar o trabalho do professor e dos outros profissionais interessados em uma escola que seja destinada a todos e que resista à incorporação das desigualdades sociais como princípio de seu funcionamento (...)

Ou ainda, como sinaliza Luckesi (2014, p. 20):

Ao longo da educação moderna e de nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas foi se tornando um fetiche. Por Fetiche entendemos uma “entidade” criada pelo ser humano para atender a uma necessidade mas se torna independente dele e o domina, universalizando-se.

É necessário o desvelamento das intencionalidades dos projetos educacionais que se colocam em disputa. Revelar a ideologia que pretende imobilizar as transformações humanas e também sociais para que seja possível investir em projetos que pretendem contribuir com o potencial humanizador da escola.

“Educação não é mercadoria”! Isso deve ser reiteradamente denunciado para que esta não seja manipulada na lógica da mercantilização das relações. Render-se à

*Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica*  
mensuração é manter uma política parcial de internalização de valores que aliena o potencial transformador humano. Cabe agora o investimento em uma Política de Educação Integral e Integrada que assuma uma perspectiva para além do capital e possibilite a emergência de uma proposta humanizadora, emancipatória e democrática.

Temos que romper, portanto, com a relação linear entre a Educação Integral e as metas estabelecidas por avaliações externas que ignoram a multidimensionalidade da formação integral. Manter o paradigma da mensuração é apostar no fracasso do direito à educação e à formação integral dos sujeitos. Alinhar a Educação Integral aos princípios liberais do livre-mercado é desistir dos princípios da Política da Educação Integral e Integrada, pois é reforçar a ideia de educação como produto e exames como controle dos produtos a serem consumidos (ESTEBAN; FETZNER, 2015).

De acordo com Esteban e Fetzner:

O desempenho dos estudantes nesses testes e a sua desejada melhora são interpretados como questões predominantemente técnicas, desconsiderando-se a complexidade dos processos escolares cotidianos e seus entrelaçamentos com a dinâmica sociocultural. (2015, p. 82).

No caso da Educação Integral e Integrada, a manutenção de testes estandarizados como forma de desvelar a qualidade social da multidimensionalidade que a formação integral é assumir, previamente, seu fracasso. A avaliação, nesse novo contexto, deve superar a visão tecnicista, vinculada à padronização. Não é, portanto, possível reduzir o multidimensional ao unidimensional padrão.

Mészáros (2008, p. 25), ao explicar sobre a incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação, aponta que “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”.

Se desvelarmos essas ligações e entendermos que suas intencionalidades são excludentes, devemos passar a outro paradigma e a construção de uma proposta emancipatória de avaliação.

### **A multidimensionalidade das experiências da Educação Integral e Integrada**

Ao expor as concepções possíveis da Educação Integral e, portanto, da Política de Educação Integral e Integrada, pretendemos expor a contradição existente na relação de testes estandarizados. Enfrentar essa contradição é possibilitar a construção de um outro quadro de referência para avaliação e lançar um novo olhar sobre a função social da escola.

Quando nos deparamos com a questão formulada pela Fundação Itaú Social devemos, além de desvelar sua premissa falsa, trazer quais são as premissas da Educação Integral e Integrada como forma de fundar um novo paradigma de avaliação.

Com o Programa Mais Educação, o MEC revelou que Educação Integral representa

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia **com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes**. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como **cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual**, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (MEC, 2018, grifos nossos).

Como se percebe, é possível grifar o texto por completo para evidenciar as contradições das avaliações classificatórias e unidimensionais frente ao direito à educação que se propõe multidimensional. Irá além do desenvolvimento intelectual está no conceito da Educação Integral, e reduzi-la ao cognitivo é violentar a sua essência.

Para não repetir o já exposto no Decreto n. 47.277/17 que corrobora a visão de Educação Integral apresentada pelo MEC, voltamos ao documento “*A Educação Integral e Integrada no ensino fundamental de Minas Gerais*”, que estabelece:

A Educação Integral e Integrada é um processo educativo, que parte do reconhecimento do estudante como **sujeito sociocultural e da necessidade de a prática educativa dialogar com a realidade e com os saberes presentes nos territórios, entendidos como “territórios educativos”**. (MINAS GERAIS, 2018, grifos nossos)

Aqui é revelada a centralidade dos sujeitos e suas necessidades reais, sendo que indagar sobre essa necessidade é investigar as realidades a partir da leitura de mundo desses sujeitos. É trabalhar a partir de um mundo que não é pressuposto, mas que tem como ponto de partida a realidade vivida.

Este é um pensar que percebe a realidade em processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banhar-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. (FREIRE, 2005, p. 95).

Dialogar com a realidade é “banhar-se” na mesma e compreender que devemos escapar do pensar ingênuo que nos conduz à acomodação (FREIRE, 2005).

### *Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica*

Apostar na multidimensionalidade da formação humana é não temer os riscos, é, pois, enfrentar a “ordem” injusta de testes desumanizadores e unidimensionais. A Educação Integral e Integrada deve se comprometer com a superação da manipulação de um diálogo que se estabelece com o *a priori* da realidade e se fundar que o único *a priori* possível é a confiança no diálogo entre os sujeitos na busca pelo “ser mais” que se faz na esperança da transformação.

A multidimensionalidade trabalha com uma perspectiva educacional de que sujeitos são incompletos, inacabados e inconclusos assim como são os projetos de sociedade. Romão et al. (s.a) explicam esse movimento que se faz permanente da seguinte forma:

Todos os seres – pelo menos os que conhecemos até o momento – são incompletos, inconclusos e inacabados. São incompletos, porque necessitam dos outros; são inconclusos, porque estão em evolução, e são inacabados, porque são imperfeitos. O ser humano se distingue dos demais, apresentando uma especificidade ontológica, por ter consciências destes “limites”, por saber-se incompleto, inconcluso e inacabado. E, por causa desta singularidade, acaba por viver uma tensão permanente entre a insatisfação de ser o que é (incompleto, inconcluso e inacabado) e a aspiração de “ser mais” (completo, concluído e acabado).

Assim, a Educação Integral e Integrada carrega em si o germe da dialética, do movimento transformador que é permanente e na compreensão de que o diálogo entre sujeitos é mediado pela realidade vivida. É um diálogo que reafirma o direito à vida de forma integral para apreensão das condições necessárias para sua plenitude.

#### **Por uma avaliação que se desenvolva na lógica da Educação Integral e Integrada**

Voltemos à pergunta dos bancos para investigar a Educação Integral:

*O programa Mais Educação gerou transformações mensuráveis nas escolas participantes?* (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

Reafirmamos que essa questão é parcial, unidimensional e ideologicamente comprometida com o aprisionamento da escola aos testes estandarizados que se realizam dentro da lógica do mercado. As possibilidades avaliativas no desenvolvimento da Política de Educação Integral e Integrada não devem ficar refém desta lógica. É fundamental comprometer-se com uma perspectiva diagnóstica promotora da constante reflexão do processo.

A questão posta pela Fundação Itaú Social fixa o papel da escola e também da Educação Integral, bloqueando o permanente movimento de busca do *ser mais*.

Ana Maria Saul nos explica que:

A avaliação tem sido tema da agenda de políticos e consta da preocupação de educadores, pais, alunos e demais segmentos da sociedade. **Mas, de que avaliação está se falando?** A resposta a essa pergunta faz lembrar a imagem de “um casaco de várias cores”, reconhecendo-se, assim, que há diferentes modalidades de avaliação – de cursos, programas, projetos, currículos, rendimento escolar ou aprendizagem, sistemas educacionais –, além da avaliação de políticas públicas. (2015, p. 1301, grifos nossos).

Assim, vamos formular a questão para que se compreenda de qual avaliação estamos falando quando tratamos da Educação Integral e Integrada:

*A Política de Educação Integral e Integrada potencializa uma formação humana multidimensional na visão dos sujeitos participantes?*

A defesa se faz em prol uma avaliação que privilegia o caráter multidimensional da Educação Integral e não se limita às questões cognitivas sacralizadas em testes estandardizados. Ora, essa avaliação deve adotar uma perspectiva necessariamente emancipatória que permita aos estudantes a compreensão de seus processos formativos, visibilizando aos educadores, à sociedade, à família e ao estado, a qualidade da educação. Temos assim desenhada uma concepção de avaliação na Política de Educação Integral e Integrada que deve ser realizada pelos professores, equipe pedagógica e estudantes, conforme o Decreto n. 47.277/17.

Na Pedagogia da Autonomia, Freire nos explica:

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, 2015, p. 114).

Freire ainda traz luzes sobre a relação da avaliação com a luta pela formação integral ao explicar que:

*a desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com. (FREIRE, 2015, p. 113).*

Sem dúvida, as bases para uma avaliação emancipatória comprometida com a formação integral não falam de cima para baixo e não verticaliza as decisões, não toma o diálogo como instrumento de manipulação e a participação como farsa. Lado outro, a escuta para a tomada consciente de decisões, a educação como prática de liberdade e

*Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica* humanização, são alguns dos fundamentos para a superação da lógica do fracasso das avaliações classificatórias.

O que se propõe a seguir é, portanto, que a opção que se faz em relação à avaliação da Política de Educação Integral e Integrada é da coerência que se busca entre o discurso e a prática.

### **Avaliação na Educação Integral**

Ainda, sob a perspectiva freireana, posicionar-se contra a avaliação classificatória, verticalizada e antidemocrática, não é ficar contra a avaliação (FREIRE, 2015).

A avaliação tem um grande potencial em revelar para os estudantes o que importa e que não importa na formação escolar, sendo necessário, para a Política de Educação Integral e Integrada, propor a centralidade da multidimensionalidade como aspecto central e a confiança nos sujeitos como fundamento para a construção dos instrumentos avaliativos.

Buscar uma avaliação emancipatória não significa defender uma cisão entre procedimentos e resultados. O que deve se indagar é quem determina os procedimentos e resultados que possibilitam a Educação Integral e Integrada. A partir de quais suposições partiremos e quem definirá as hipóteses de sucesso?

Portanto, é necessário compreender a avaliação de forma dialética e circular com a sala de aula dialogando com a escola e com a avaliação da Política de Educação Integral e Integrada para que retornem à escola e à sala de aula as compreensões do processo como forma de horizontalizar a construção da Política e não de impor pré-compreensões de sucesso ou fracasso.

A circularidade da avaliação tem, portanto, na sala de aula seu ponto de partida e seu ponto de chegada no movimento transformador que possibilita uma avaliação permanente dos processos formativos através das análises de seus procedimentos e resultados.

É a sala de aula, ou melhor, o território apropriado pela escola o *locus* do desenvolvimento dos processos educativos e, portanto, avaliativos. É nesse microambiente que se realiza a avaliação do(a) professor(a) e dos(as) estudantes, possibilitando a compreensão das dimensões formativas individuais e coletivas.

O **registro** das propostas dos campos de integração curricular (CIC), a autoavaliação docente, as autoavaliações estudantis, os relatórios individualizados produzidos pelos(as)

professores(as) são instrumentos necessários para lançar luzes sobre como e qual é a qualidade da Educação Integral e Integrada em movimento.

Nesse sentido, uma avaliação emancipatória deve romper com a visão linear que determina que primeiro ocorre a aprendizagem e, posteriormente, a verificação da aprendizagem. A avaliação deve ser interiorizada nos processos de aprendizagens em justaposição à organização do desenvolvimento formativo (FREITAS *et al.*, 2017).

A escola, por conseguinte, é a primeira instância a analisar a qualidade desenvolvida e avaliar os processos que estão em curso para aperfeiçoamento da qualidade e superação dos obstáculos. Ela tem o dever de sistematizar os projetos apresentados para os CIC's para que, democraticamente, as continuidades sejam avaliadas.

Sob a égide da gestão democrática e participativa, os processos avaliativos, bem como seus instrumentos, devem ser registrados para que não sejam reiniciados a cada ano a partir do voluntarismo individual. É necessária a percepção de perenidade do projeto escolar e da Educação Integral e Integrada, sendo os registros e as avaliações instrumentos fundamentais para o seu desenvolvimento

Já a avaliação da Política de Educação Integral e Integrada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais se constitui em uma meta-avaliação dos processos múltiplos que se desenvolvem nas escolas. Esta meta-análise não se furta de compreender a complexidade das realidades diferentes e diferenças entre os sujeitos. A meta-avaliação possibilita tornar visível aos sujeitos a qualidade da escola, sendo essa uma qualidade negociável como explica Bodioli:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo, consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser (citado por FREITAS *et al.*, 2017, p. 36-37).

A proposta avaliativa da Política de Educação Integral se volta, assim, para análise das qualidades indicadas pelos sujeitos, possibilitando a circularidade, dialeticidade e dialogicidade da avaliação.

A apropriação das experiências no formato avaliativo é atividade que demanda extremo cuidado e cautela diante da complexidade da formação, sendo que “tornar

*Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica público*” tem um evidente caráter ético que se comprometa com a melhoria do processo educativo em desenvolvimento.

A perspectiva multidimensional da avaliação está a serviço de uma formação integral do sujeito, que abarca as dimensões cognitivas, sociais, psicomotoras, afetivas, culturais e éticas sendo que não há hierarquizações entre esses aspectos. O desafio de se avaliar nesse paradigma consiste justamente no instrumento que a escola disporá para fazê-lo.

Os instrumentos avaliativos operam sempre a favor de determinadas lógicas educacionais que em última instância visam responder sempre a seguinte pergunta: que sujeitos queremos formar?

Nesse sentido, a proposta de formação humana integral, expressa no Decreto n. 47.277/17 vai ao encontro de uma concepção de avaliação emancipatória que potencializa a participação dos sujeitos, se consolidando dentro de uma perspectiva diagnóstica, processual e formativa.

É neste sentido que os instrumentos avaliativos se incorporam aos paradigmas da Educação Integral e Integrada. Em outras palavras, tais instrumentos, devem estar a serviço de uma concepção de educação humanizadora e integral, que rompe com a lógica somativa, classificatória, punitiva, que compreende a avaliação como seleção e exclusão.

É fundamental também acoplar a avaliação emancipatória aos instrumentos que possibilitem a escola o diagnóstico das habilidades a serem desenvolvidas nos sujeitos protagonistas da política, no intuito de potencializá-las dentro da perspectiva de formação integral. Assim, a avaliação, bem como os instrumentos avaliativos, se torna referência para o constante ato de reflexão por parte dos sujeitos escolares e da própria instituição, acerca da condução da implantação da proposta.

A avaliação serve de diagnóstico também do processo de desenvolvimento dos estudantes no tocante às habilidades fundamentais para uma formação integral e no que diz respeito à participação destes na consolidação da política. Avaliar nesse sentido só pode ser feito com os estudantes, e não sobre eles, separado deles. Cada instrumento avaliativo diagnóstico utilizado torna-se emancipatório quando possibilita que estes sujeitos participem de sua própria avaliação conjuntamente com os docentes.

Os instrumentos avaliativos devem servir para a reflexão acerca das competências e habilidades necessárias a uma formação integral e proporcionar à equipe gestora,



professores e estudantes, o diagnóstico realizado em conjunto, garantindo o protagonismo estudantil e a possibilidade formativa da avaliação.

Competência, nessa perspectiva, é compreendida através da associação entre a mobilização de conhecimentos (conceitos), de habilidades (práticas cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioemocionais), e de atitudes e valores para refletir e intervir em demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, potencializando assim o pleno exercício da cidadania (MEC, 2019). Contudo, as habilidades não são prescrições de ações ou condutas esperadas pelo docente, nem indicativos metodológicos da prática docente no cotidiano escolar. Tampouco regras padronizadas em que todos os estudantes devem desenvolver no devido tempo.

As competências e habilidades, quando a serviço de lógicas emancipatórias numa perspectiva de avaliação multidimensional, servem como referências para reflexão do constante processo de desenvolvimento dos sujeitos que compõem a escola. Assim, os instrumentos que se estruturam por essas habilidades operam no mesmo sentido, possibilitando às escolas o monitoramento não do resultado, mas do processo; não da seleção; mas do registro singular daquele sujeito que, juntamente ao docente, refletiu, debateu e participou de seu próprio processo avaliativo.

Nesse sentido, as fichas avaliativas se constituem como um importante instrumento que permite ao mesmo tempo, o protagonismo estudantil, pois potencializam a participação do estudante em seu próprio processo avaliativo, e a possibilidade de acompanhamento, monitoramento da escola, pois são estruturadas a partir de itens que correspondem às habilidades calcadas na lógica multidimensional da formação integral.

Essas fichas devem ser ressignificadas pelas instituições de ensino em meio às suas singularidades, não são amarras às escolas, pelo contrário, são alternativas que servem como possibilidade da produção de um instrumento que deve ser utilizado dentro da lógica emancipatória aqui explicitada.

O que seria essa lógica emancipatória, portanto, sob a estrutura das fichas avaliativas? Os itens abaixo têm por objetivo explicitar cada uma das potencialidades e dimensões das fichas, calcadas sob a lógica multidimensional e da humanização dos sujeitos e dos processos avaliativos. Conforme explicitado aqui, tal proposta corresponde especialmente aos novos saberes que ganham protagonismo a partir da Política de

*Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica*  
Educação Integral e Integrada. Sendo assim, estes novos saberes são ofertados através dos campos de integração curricular da política e é com base neles que a proposta será realizada<sup>ii</sup>:

- A construção das fichas se dará a partir de cada CIC; isto é, cada um desses campos e deve ser avaliado sob a perspectiva emancipatória. É necessário, para isso, que as escolas tenham ciência dos cadernos de orientação para cada CIC, de modo a inserir em seu cotidiano as habilidades e competências previstas. As escolas, desse modo, construirão as fichas com base nas habilidades previstas nos CIC e também tendo como parâmetro suas próprias demandas e ressignificações.

- Os itens avaliativos das fichas correspondem às habilidades demandadas pelos CIC's. Os sujeitos escolares preencherão cada item relativo a uma habilidade necessária ao campo de integração curricular específico. É crucial que essas habilidades abarquem toda a dimensão do sujeito e não apenas um aspecto cognitivo. Esse é o momento de consolidar a avaliação multidimensional abarcando habilidades que integrem o sujeito como um todo.

- Para cada item avaliativo corresponde às habilidades, há uma legenda que sistematiza de forma mais didática o entendimento da ficha avaliativa. Essa legenda possibilita às escolas o acompanhamento dos resultados, não para classificar e punir, mas para diagnosticar e refletir sobre o processo de implantação cotidiana da proposta, garantindo assim o aspecto formativo da avaliação.

- Essas legendas podem ser construídas através de conceitos e/ou frases, se afastando, portanto, de uma lógica meramente numérica que se aproxima de um caráter de nota/índice, que pode acabar gerando comparações, ranqueamentos e classificações entre estudantes e entre escolas.

- Ao final das fichas avaliativas, é necessário um campo para observações gerais que podem ser feitas tanto por docentes quanto por estudantes. Tal espaço permite uma análise mais qualitativa das especificidades que decorrem de cada processo cotidiano de uma escola.

- O preenchimento das fichas deve ser feito em conjunto; cada estudante deve debater os itens correspondentes às habilidades com seu docente, de modo que juntos, via diálogo, cheguem a um consenso de qual campo marcar com base na legenda estabelecida. A decisão conjunta entre esses atores potencializa protagonismo estudantil, valor

fundamental respaldado pelo Decreto n. 47.277/17, potencializa o caráter emancipatório da avaliação ao inserir o estudante em seu próprio processo avaliativo, chamando-o à responsabilidade de seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

- As fichas podem ser preenchidas quinzenalmente, mensalmente ou bimestralmente, a critério de cada instituição de ensino. Vale reiterar que as fichas avaliativas são horizontes e não prescrições a serem seguidas de forma padronizada.

Com o objetivo de fornecer um exemplo ilustrativo dos aspectos acima retratados, sugere-se aqui um modelo de uma ficha avaliativa calcada no paradigma emancipatório de avaliação, com base em habilidades que abarcam a formação integral dos sujeitos. Para tal, o campo de integração curricular *Esporte e Lazer* foi escolhido para exemplificar a possibilidade.

*As fichas avaliativas*

**FICHA DE AVALIAÇÃO BIMESTRAL**  
**EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA**

**Estudante:**

**Professor:**

**LEGENDA:**

A - “Estou indo bem”



B - “Preciso melhorar um pouco mais”



C - “Posso fazer bem mais”



**Campo de Integração Curricular (CIC): Esporte e Lazer**

**Habilidades:**

1. Conhece as transformações pelas quais a sociedade passou em relação aos hábitos de vida ?
2. Relaciona essas transformações com as necessidades atuais de atividade física?
3. Conhece as mudanças pelas quais passaram os esportes?
4. Vivenciou e adquiriu alguns fundamentos básicos dos esportes?
5. Compreendeu os esportes como potencializadores de atitudes voltadas ao cooperativismo, espírito de equipe, liderança dialogada e respeito às diferenças?
6. Teve acesso às práticas esportivas voltadas aos sujeitos com necessidades especiais?

*Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica*

7. Relacionou as práticas esportivas às condições de saúde?
8. Vivenciou diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças?
9. Discutiu e refletiu a respeito do próprio corpo como uma construção social?
10. Valorizou o patrimônio de jogos e brincadeiras a partir de seus contextos históricos e sociais?
11. Reconheceu e valorizou atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, gênero, religião?
12. Conheceu os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas?
13. Compreendeu o esporte como mecanismo de reflexão de si mesmo, possibilitando um autoconhecimento?

NOME DO ALUNO (A)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Observações importantes do desenvolvimento do aluno feitas por ele mesmo e/ou pelo docente:

---

---

---

**Considerações finais**

A partir das análises e perspectivas apresentadas, importante ressaltar que a Educação Integral e em Tempo Integral não pode se satisfazer com avaliações classificatórias e, exclusivamente, quantitativas como se a lógica da mensuração fosse a única alternativa. Negar o caráter opressor que a avaliação pode assumir não é negar o processo avaliativo, mas é integrá-lo a um paradigma educacional transformador e que potencializa a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Neste artigo, deixamos clara a busca de um processo avaliativo que se integre às políticas de educação integral e, especialmente, à Política de Educação Integral e Integrada apresentada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Isto se traduz no

estabelecimento de novas premissas que a Educação Integral traz para o currículo escolar e para a própria concepção do papel da educação escolarizada.

Pensar em uma educação emancipatória significa pensar esta educação com suas nuances. Assim, não podemos nos furtar a refletirmos sobre a importante dimensão que a avaliação tem nas políticas públicas, sendo o investimento em propostas que tencionam o paradigma classificatório, que se encontra dentro de uma lógica quantitativa, necessário para a construção tanto teórica quanto instrumental de processos transgressores desta lógica.

A construção de instrumentos avaliativos promotores do protagonismo dos estudantes diante de seu processo de construção do conhecimento e comprometidos com a Educação Integral não só é possível como é necessário para que se atenda a multidimensionalidade e complexidade da formação humana integral. Contudo, a construção de um instrumento avaliativo, como o que foi exposto no presente artigo, é tão somente uma entre as várias hipóteses de proporcionar uma avaliação emancipatória e que seja comprometida com o protagonismo dos sujeitos em processo educativo.

Como acentua Mário Sérgio Cortella, “o conhecimento serve para encantar as pessoas, não para humilhá-las”. Não sendo possível continuar pactuando avaliar para atribuir números e ranquear seres humanos em processo de formação. A luta por uma avaliação emancipatória na Educação Integral, obviamente, se constitui em um compromisso por uma Educação Emancipatória que deve ser o compromisso primeiro da escola.

### Referências

- BARRIGA, Ángel. Díaz. Uma polêmica em relação a exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- CORTELLA, Mario Sergio. 8 lições de grande sabedoria de Mario Sergio Cortella. Disponível em <<https://www.revistapazes.com/8licoes/>> Acesso em 20 dez. 2019.
- ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andrea Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1., P. 75-92, 2015.
- FREIRE, Paulo. (1968). **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. (1997). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

*Educação integral e integrada: a avaliação emancipatória a caminho de uma lógica dialógica*

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Editora Vozes Limitada, 2017.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. (2015) **Avaliação Econômica: Programa Mais Educação**. Disponível em <[https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese\\_Mais\\_Educacao\\_impacto-quali\\_20151118.pdf](https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf)> Acesso em 10 mai. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MEC. **Educação integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>> Acesso em 20 out. 2018.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em 10 jan. 2019.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 47.227, de 02 de agosto de 2017**. Belo Horizonte: Governo do Estado, 2017.

MINAS GERAIS. **A educação integral e integrada no ensino fundamental de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018. (mimeo).

ROMÃO, José Eustáquio et al. **Círculo epistemológico: círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa**. s.a. (mimeo).

SAUL, Ana Maria. Referenciais Freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n 25, p. 17-24, nov., 2008.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Avaliação: reflexões sobre uma prática em processo de transformação**. Belo Horizonte: PUC. Minas Virtual, 2004, p. 44-51.

Notas

---

<sup>i</sup> As questões norteadoras são as seguintes: “O programa Mais Educação gerou transformações mensuráveis nas escolas participantes?; As mudanças observadas variam de acordo com características locais e nuances na implementação do programa?; As mudanças observadas variam com o passar do tempo?” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015)

<sup>ii</sup> Essa proposta foi apresentada à UNESCO e à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e serviu de base para o DOCUMENTO ORIENTADOR DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA INTEGRAL E INTEGRADA DE MINAS GERAIS em 2018. Não tendo sido implantada em razão das mudanças na SEEMG ocorrida após as eleições de 2018 que alteraram a política de Educação Integral em Minas Gerais.

\* Agradecimentos ao Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIP) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais pelo apoio à pesquisa desenvolvida.

## **Sobre os Autores**

### **Márden de Pádua Ribeiro**

Historiador e Pedagogo. Especialista em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Psicologia da Educação. Mestre e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Assessor Pedagógico do Bernoulli Sistema de Ensino. E-mail: mardendepadua@yahoo.com.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7059-7461>

### **Silene Gelmini Araújo Veloso**

Pedagoga. Supervisora Pedagógica da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: silenegelmini@yahoo.com.br Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2946-0118>

### **Teodoro Adriano Costa Zanardi**

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo crítico, Educação Transformadora: políticas e práticas. Pós-Doutor em Educação pela Universität zu Köln. E-mail: zanardi@pucminas.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4742-9288>

Recebido em: 19/08/2019

Aceito para publicação em: 22/09/2019