

TENSÕES E PROPOSIÇÕES EM AVALIAÇÃO, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO – ENTREVISTA COM ISABEL ORTIGÃO

TENSIONS AND PROPOSITIONS IN EVALUATION ASSESSMENT POLICIES AND CURRICULUM – INTERVIEW WITH ISABEL ORTIGÃO

TENSIONES Y PROPOSICIONES EN EVALUACIÓN, POLÍTICAS DE EVALUACIÓN Y CURRÍCULOS – ENTREVISTA A ISABEL ORTIGÃO

Antonia Alves Pereira Silva¹ 0000-0003-1146-345X
Carlos Augusto Aguilar Júnior² 0000-0003-0199-0360
Maria Isabel Ramalho Ortigão³ 0000-0001-7269-592X

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Teresina, Piauí, Brasil; antoniaalves0416@yahoo.com.br

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; carlosaugustobolivar@hotmail.com

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; isabelramalhoortigao@gmail.com

RESUMO:

O campo da pesquisa em Avaliação tem se notabilizado ultimamente, muito em função das políticas de avaliação externa e suas implicações na prática curricular das escolas. Uma das pesquisadoras brasileiras que se destaca nesse campo é a professora Maria Isabel Ramalho Ortigão. Nesta entrevista ela discute sobre o papel das políticas de avaliação no contexto educacional problematizando a prática avaliativa hegemônica no país e suas articulações com o currículo escolar. A pesquisadora salienta a necessidade de pensar avaliação articulada aos demais elementos do processo didático e nos provoca a refletir sobre práticas avaliativas insurgentes. Reflete também sobre sua trajetória profissional como professora e pesquisadora, bem como as perspectivas para o campo de pesquisa em Avaliação.

Palavras-chave: avaliação; avaliação em larga escala; ensino-aprendizagem; currículo.

ABSTRACT:

The field of research in Assessment has become notable lately, largely due to the external assessment policies, and their implications for the curricular practice of schools. One of the Brazilian researchers who stands out in this field is Professor Maria Isabel Ramalho Ortigão. In this interview she discusses the role of assessment policies in the educational context, problematizing the hegemonic assessment practice in the country and its articulations with the school curriculum. The researcher highlights the need to think about evaluation in conjunction with other elements of the didactic process and provokes us to reflect on insurgent evaluation practices. She also reflects on her professional trajectory and the transformation from teacher to researcher, as well as the perspectives for the field of research in Assessment.

Keywords: assessment; large-scale evaluation; teaching-learning; curriculum.

RESUMEN:

El campo de investigación en Evaluación se ha vuelto notable en los últimos tiempos, en gran medida debido a las políticas de evaluación externa, y sus implicaciones para la práctica curricular de las escuelas. Una de las investigadoras brasileñas que se destaca en este campo es la profesora Maria Isabel Ramalho Ortigão. En esta entrevista discute el papel de las políticas de evaluación en el contexto educativo, problematizando la práctica de evaluación hegemónica en el país y sus articulaciones con el currículo escolar. El investigador destaca la necesidad de pensar la evaluación en conjunto con otros elementos del proceso didáctico y nos provoca a reflexionar sobre las prácticas de evaluación insurgentes. También se reflexiona sobre su trayectoria profesional y la transformación de docente a investigadora, así como las perspectivas para el campo de la investigación en Evaluación.

Palabras clave: evaluación; evaluación a gran escala; enseñanza-aprendizaje; currículo.

Apresentação da entrevistada

A Prof^a Dr^a. Maria Isabel Ramalho Ortigão – Isabel Ortigão – tem se destacado como uma importante referência nacional no campo da pesquisa em avaliação, em especial na avaliação em largo alcance. Um de seus focos investigativos recaem sobre as relações entre as avaliações externas e os processos de produção curricular nas escolas. Em especial, tem considerado os processos que envolvem o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, empreendido pela OCDE, e que é aplicado em mais de 80 países nos cinco continentes para pensar tais relações. Isabel Ortigão é professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Durante sua atuação na UERJ, foi procientista, bolsista FAPERJ – Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa – em dois Programas – Cientista do Nosso Estado e Jovem Cientista do Nosso Estado – e bolsista de Produtividade do CNPq. Foi docente do Programa de Pós-graduação em Educação – ProPEd – orientando estudantes em nível de doutorado, mestrado e iniciação científica, onde também atuou como coordenadora do Programa entre os anos 2017 e 2019.

A seguir transcrevemos a entrevista realizada em formato virtual com a Professora Isabel Ortigão contendo as perguntas previamente formuladas e as respostas dadas.

Entrevistadores: Considerando que os processos de escolarização brasileiros ainda se pautam por políticas de avaliação educacional que mobiliza o mecanismo da reprovação escolar como forma de garantia da qualidade de ensino, como podemos pensar práticas insurgentes ou insubordinadas, como referenciado na educação matemática?

Entrevistada: Pensar práticas insurgentes ou insubordinadas no campo da avaliação não é diferente de pensar práticas insurgentes no campo do currículo ou da aprendizagem e do

ensino. Avaliação, ensino e aprendizagem precisam ser pensados como processos indissociáveis. Sei que existem visões diferentes em relação a esses aspectos. Há os que acreditam que o professor é aquele que detém o domínio do saber e, portanto, é quem transmite o conhecimento ao outro. Essa visão de ensino e aprendizagem, em geral, está associada à ideia de avaliação como verificação ou classificação. No caso, a avaliação se presta a verificar se o aluno aprendeu aquilo que lhe foi ensinado e o quanto ele aprendeu. É uma perspectiva associada à ideia de avaliação como medida, em que se acredita que o resultado da medição informa o quanto o estudante aprendeu, possibilitando que este seja classificado em alguma categoria (em geral, o de aprovado ou o de reprovado). Essas lógicas estão muito presentes, ainda hoje, nos processos educacionais.

A questão é como podemos romper com essas lógicas? Por exemplo, fala-se muito na ideia de que a matemática precisa estar articulada à vida, aos processos cotidianos. Mas, ainda se tem uma visão estigmatizada sobre o que seja o trabalho com a matemática na escola. Muitas vezes o ensino desta disciplina pauta-se por uma condução marcada pela técnica, desprendida de significado para o estudante e desvinculada de aspectos culturais, sociais, históricos. Uma matemática empobrecida! Tipicamente, nesta perspectiva de ensino, persiste uma visão de avaliação como medida. A literatura especializada, com base em estudos nacionais e internacionais, evidencia uma relação forte entre visão de matemática e seu ensino com perspectiva avaliativa adotada na sala de aula. Portanto, acredito que precisamos repensar os processos escolares – os conhecimentos, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, de modo articulado. A minha aproximação com uma visão social e cultural da matemática decorreu da leitura que fiz do livro *Conceitos Fundamentais da Matemática* (Caraça, 1952), ainda como estudante de graduação. À época, fui bolsista de iniciação científica do professor João Bosco Fernandes Pitombeira de Carvalho, no âmbito do Projeto de Pesquisa Universidade Comunidade e Matemática, na PUC-Rio. No Projeto aprendi a experimentar e a ousar. A mudança com relação à avaliação ocorreu a partir das experimentações e ousadias construídas no Projeto e na escola onde atuava como professora de matemática nos anos finais do ensino fundamental.

Buscar outros modos de conceber a matemática e os processos de ensino exigiu a busca de referências que apoiassem as reflexões, as experimentações e as ousadias ou insurgências. A participação no Projeto de Pesquisa possibilitou conhecer uma literatura desconhecida até aquele momento e permitiu minha iniciação no campo da pesquisa.

Um aspecto importante na condução do (re)pensar os processos avaliativos foi a busca por uma clareza em relação aos objetivos da avaliação – o que se quer com a avaliação, quais critérios utilizar, como analisar e divulgar os resultados da análise. As reflexões que vinha realizando foram compartilhadas com os estudantes, à época meus alunos do ensino fundamental. Com eles definimos os objetivos e os critérios da avaliação. Foi muito

interessante! Um processo dialógico, democrático, acarretando muitas aprendizagens. No início, os alunos pareciam ser muito mais rígidos com a avaliação do que imaginava! A desconstrução dessa rigidez processou-se de respostas às questões: “Por que tem que ser assim? Por que não pode ser de outra forma? Por que temos que comparar um com o outro? Não podemos fazer uma comparação com ele mesmo, com o que foi produzido por ele? Como avaliar se cada um é de um jeito?”. Enfim, esses foram meus primeiros movimentos no sentido de repensar avaliação.

Entrevistadores: Então, quase 50 anos de sala de aula, desde a educação básica até o nível de pós-graduação, o movimento de fazer diferente era de você pensar com o estudante, no movimento de diálogo, os critérios, como seria procedida a avaliação. Enxergamos isso como uma prática insurgente, ou insubordinada, porque o movimento é muito de o professor chegar e estabelecer os critérios, quais são os critérios, sem nenhuma mediação. Então, o movimento que você sempre fez era esse de estabelecer esse diálogo com o aluno sem desconsiderar as desigualdades que perpassavam?

Entrevistada: Muitas vezes a avaliação está centrada no professor, nas decisões dele e na dinâmica que ele estabelece. Em minhas práticas avaliativas busquei colocar o centro do processo na sala de aula – na possibilidade de estudantes e professores atuarem igualmente na dinâmica. A intenção sempre foi a de proporcionar uma vivência da avaliação como processo de aprendizagem, sob a mediação do professor e com a colaboração intensa dos estudantes. Uma perspectiva que hoje em dia está presente nas discussões de Fernandes (2020), Borralho (2021), Oliveira (2021), Ortigão *et al.* (2019), dentre outros pesquisadores.

Entrevistadores: Você poderia abordar um pouco sobre o processo de institucionalização da política de avaliação externa no Brasil através do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB¹, refletindo sobre seus objetivos iniciais e as características atuais que ela assume?

Entrevistada: A ideia de institucionalização de um sistema nacional de avaliação está presente na Constituição de 1988 e no Plano Nacional de Educação, construídos após o término da ditadura civil-militar. Toda a trajetória de construção desse sistema pode ser acessada, por exemplo, no livro de Alicia Bonamino (Bonamino, 2002).

O tema da avaliação de sistemas educativos ou avaliação externa é, no mínimo, polêmico. Há aqueles que o defendem como caminho único para a melhoria da escola e da gestão educacional. Há os que entendem a avaliação como uma forma de poder e dominação, condutora de um direcionamento à uniformização de discursos, caracterizada, fundamentalmente, em relação aos temas como descentralização, qualidade, competitividade,

¹ O SAEB é conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

equidade, reforma curricular, dentre outros. Há também os que apontam o mérito da avaliação de revelar os processos de desigualdades que permeiam os sistemas educativos. Nesse sentido, diversos estudos foram conduzidos com o propósito de buscar compreender a distribuição desigual da educação escolar entre os diversos grupos sociais, culturais e econômicos.

Paralelamente, têm surgido críticas bastante fortes às formas como as avaliações têm sido conduzidas, às métricas utilizadas para monitorar o desempenho dos estudantes e para avaliar os sistemas educativos. Dentre tais críticas, destacam-se os estudos que evidenciam que as avaliações externas estão pautadas em uma lógica de mercado que justifica práticas meritocráticas, conduz a uma compreensão estreita e reduzida do sentido de “qualidade”, induz a uma padronização da produção curricular, silenciando as diferenças e conduzindo a um processo de homogeneização nos sistemas educativos. Mais recentemente, em parceria com Antonia Alves, publicamos o artigo “O PISA como estratégia política de performatividade educacional e projeto de governança social” (Silva; Ortigão, 2022), em que analisamos relações entre avaliação e mercado.

A construção e institucionalização do SAEB seguiu uma tendência internacional, presente em diversos países. Eu diria que hoje é quase impossível imaginar processos educativos que não conduzam a modalidades de julgamentos. No início, o SAEB focava apenas no ensino público. Posteriormente, em especial a partir de 1995, com a adoção da Teoria da Resposta ao Item – TRI, a avaliação é expandida, incorporando o ensino médio e escolas privadas. A TRI resolve um problema de comparabilidade colocado até então pela teoria clássica, utilizada nos dois primeiros ciclos do SAEB. Na sequência, o SAEB torna-se censitário, avaliando todas as escolas públicas e permanecendo amostral apenas para as escolas privadas, em todas as Regiões Geográficas e Unidades Federativas brasileiras.

Eu não sou contra a existência de um sistema de avaliação. Há 30 anos convivemos com o SAEB e os resultados nos possibilitam traçar um interessante e importante mapa das escolas – uma fotografia panorâmica das escolas. Contudo, infelizmente, há pouca discussão e reflexão sobre os processos avaliativos que envolvem as escolas – seja a avaliação externa, seja a que ocorre nas salas de aula. E essa ausência de discussão conduz a equívocos ou ideias errôneas sobre a avaliação educacional.

O SAEB e o PISA permitiram (e ainda permitem) avanços importantes à pesquisa em Avaliação Educacional, possibilitando compreensões sobre os processos de escolarização e suas relações com as desigualdades, em uma perspectiva comparada tanto em nível nacional como internacional. Os dados construídos no âmbito desses sistemas avaliativos permitiram olhares panorâmicos aos processos educacionais. E mais, permitem que se construam relações entre o macroespaço educacional e o microespaço educacional (a escola e/ou a sala de aula). Em nosso grupo de pesquisa “Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação

Matemática”, temos conduzido estudos nessa perspectiva – a de articulação entre dois espaços investigativos, o micro e o macro, com o reconhecimento das limitações pertinentes aos métodos e modelos teóricos utilizados.

Há um outro aspecto importante que gostaria de comentar sobre os compromissos com a avaliação, em especial quando associada à ideia de monitoramento. O professor Ángel Dias Barriga (Barriga, 2018) afirma que a avaliação precisa ser pensada a partir de ao menos três dimensões: a dimensão pedagógica, a dimensão técnica e a dimensão política. Especificamente, ele recomenda a conveniência de se desenvolver uma análise didático-pedagógica de seus propósitos, seus instrumentos e resultados, além do desenvolvimento de análises política e técnica, no sentido de compreender as suas potencialidades e limitações. Barriga defende que a avaliação externa deve servir como instrumento de retroalimentação real do trabalho educacional; retroalimentação como função substancial da avaliação, não da medição. O autor considera que, talvez, a maior deficiência que os exercícios do PISA têm é não conseguir modificar o que acontece em sala. No meu entendimento, essa reflexão também precisa estar presente nas análises aos resultados apresentados pelo SAEB.

O Governo brasileiro, ao criar o SAEB e aceitar participar do PISA, precisaria ter clareza e assumir a responsabilidade de pensar os investimentos necessários para que melhorias na educação de fato ocorram. Divulgar *rankings* de notas e apontar as melhores e as piores escolas e nada são a mesma coisa. É lamentável que as análises sirvam apenas para culpabilizar os docentes e os currículos – jogando ao outro a responsabilidade da educação.

Entrevistadores: Essa é uma observação importante, pois o que retorna para as escolas é só o resultado da nota, da proficiência obtida e nenhuma discussão mais profunda quando se sabe que o INEP gera relatórios técnicos. Como se apropriar desse material que é produzido pelo INEP? Como é que faz para essa tradução chegar às escolas? Que movimento que a gente poderia fazer, até enquanto Universidade, na divulgação disso?

Entrevistada: É uma pergunta que não tem resposta fácil. O que eu percebo é que muitas vezes essas discussões estão ausentes nas universidades, na formação de professores, nas escolas. A coordenação pedagógica, ao acessar o relatório da escola, por exemplo, poderia conduzir uma reflexão significativa sobre o processo de ensino-aprendizagem e avaliação. Infelizmente não é isso o que ocorre. E na ausência de discussões ficam as “verdades” equivocadas ou errôneas. Há pouca compreensão sobre os processos avaliativos, conduzidos externamente ou pelos docentes em suas salas de aula. “O que é, para quê e como avaliar?” são indagações que deveriam estar presentes na escola e nos espaços formativos sempre. Que diferenças há entre os processos avaliativos? Que instrumentos podem ser usados? Que critérios utilizar na avaliação? Para que avaliamos? A ausência de discussões, parece-me, conduz a uma confusão conceitual. E essa ausência perpassa escolas e cursos de licenciatura.

Como inverter esse movimento? Talvez, iniciando um processo de formação, no qual se dê uma atenção cuidadosa a esse aspecto. A pesquisa da professora Talita Vidal Pereira (Pereira, 2019), minha colega aqui na UERJ, por exemplo, apontou a ausência de discussão acerca da avaliação nos cursos de Pedagogia em universidades públicas situadas no Rio de Janeiro. De modo geral, a autora alerta para o grande desafio na formação docente, que é o de abalar sedimentações/estabilizações que tendem a organizar e justificar as formas pelas quais os processos de escolarização se realizam. Essa ausência não ocorre somente no Brasil. A literatura internacional tem apontado questões similares ao apontado na investigação de Pereira, citada acima.

Entrevistadores: Ampliando um pouco mais essa discussão e olhando para o histórico da institucionalização das políticas de avaliação, verificamos que quando elas foram instituídas havia na sua fundamentação a possibilidade de que essas políticas pudessem contribuir para a redução das desigualdades educacionais. Como é que você avalia isso, o impacto dos resultados das políticas de avaliação educacional? Elas têm contribuído para a redução das desigualdades educacionais?

Entrevistada: Eu não acredito que avaliação em si esteja contribuindo para melhorias educacionais. Na minha visão, são as políticas educacionais promovidas, em especial nos governos Lula², nos governos do PT³, que foram significativas para a redução de desigualdades. Ampliação da oferta do ensino médio, ampliação do FUNDEF⁴ para FUNDEB, as políticas de ônibus nos municípios para que os alunos fossem para a escola, alimentação, políticas de transferência de renda atreladas à matrícula e à frequência escolar, como o Bolsa Família, a política de distribuição do livro didático para os estudantes de toda a educação básica. Eu penso que todo esse conjunto de políticas foi significativo para as melhorias, como pode ser percebido nos resultados do Censo Escolar.

Ainda se acredita que existe uma relação direta entre avaliação e melhorias. É um equívoco! A avaliação não é determinante da melhoria da qualidade educacional. Não há uma relação direta. Melhoras ocorrem por um processo muito mais complexo. Exige investimentos.

No caso da reprovação, por exemplo, houve um conjunto de políticas, conduzidas nos anos 1980 e 1990, para minimizar os efeitos da reprovação. O resultado dessas investidas foi

² Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que atualmente exerce seu 3º mandato presidencial.

³ Sigla de Partido dos Trabalhadores.

⁴ Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Posteriormente foi transformado em Fundeb, que é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.

uma redução de 42% para 20% de reprovados na educação básica. Contudo, o sucesso dessas políticas se restringiu a minimizar o efeito da reprovação, não houve impacto na aprendizagem. A tese de Aguilár Júnior (2019) apontou questões relacionadas com a reprovação escolar de modo peculiar. O autor destaca que a reprovação tem cara, sexo e gênero, evidenciando as imbricações entre resultados e desigualdades sociais. Para ele, a reprovação precisa ser entendida como uma política da escola. É inconcebível que um aluno ingresse na escola, nela permaneça por todo o ensino fundamental e, ao final, seja reprovado por não saber ler e escrever. O que aconteceu? Os professores, na escola, precisam pensar sobre essas questões e buscar saídas possíveis para os problemas e desafios. Nós somos um dos países que mais reprova no mundo. Existem países onde a reprovação é zero, como Japão e China, por exemplo. O que acontece na escola que não se consegue fazer com que o aluno aprenda? As escolas precisam se voltar para essa questão e fazer uma discussão séria sobre isso. E não é uma discussão somente técnica. É uma discussão política e pedagógica também.

Entrevistadores: Isabel, gostaríamos que você falasse um pouco também sobre a relação entre o estabelecimento de uma matriz curricular de referência dentro das políticas de avaliação e essa ideia que vai sendo inserida no contexto das políticas de avaliação, que é a ideia de responsabilização e *accountability*.

Entrevistada: Penso que a instituição das matrizes de referência aconteceu de forma fragmentada. À época da constituição do SAEB, não havia um currículo nacional. A questão que se colocava era a de como avaliar todas as escolas se não existia um currículo nacional obrigatório!? Então, essa demanda conduziu o MEC a construir os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997; 1998).

A construção da Matriz de Avaliação do SAEB (Brasil, 1997a) foi uma consequência dessas discussões, embora os dois documentos (PCN e Matriz de Avaliação) tenham sido produzidos em paralelo, por grupos de especialistas diferentes. A ideia era a de se ter um parâmetro do que poderia ser avaliado, em uma avaliação da natureza do SAEB. A primeira versão da Matriz continha diversos descritores que não eram adequados a uma avaliação em larga escala, embora fossem pertinentes à avaliação interna, ocorrida no contexto da sala de aula.

Foram diversas modificações/atualizações nos documentos até que se chegou a essa versão final, em 2001 (Brasil, 2001). A construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais carrega a ideia de que é preciso equalizar, minimamente, o que está sendo ensinado e aprendido nas escolas para que os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. A ideia de monitoramento e controle se fez presente nessa construção, embora como parâmetro.

Com o advento da BNCC (Brasil, 2017)⁵, a coisa muda de configuração. Já no governo Temer⁶, a BNCC se impõe como uma base comum obrigatória, reforçando o caráter censitário da avaliação externa sob o argumento de que isso permitiria a garantia da equidade entre as escolas.

Entrevistadores: E isso contribui para ampliar os preconceitos relacionados à avaliação que você já mencionou anteriormente...

Entrevistada: Sim, uma visão estreita, equivocada, de avaliação é reforçada com o surgimento da BNCC e da BNC-Formação. Talvez, para os governantes, seja mais fácil modificar os currículos e a formação docente, responsabilizando os professores e as professoras. Com isso, mudam o foco e não assumem a própria responsabilidade em relação aos investimentos estruturais necessários. Então, acredito que, infelizmente, há uma visão economicista no campo da educação pautando as políticas educacionais. O Ministério de Educação, mesmo nos governos petistas, é marcado por essa visão economicista.

Esse processo de responsabilização das escolas é bastante complexo, muitas vezes perverso. E termina por contribuir para a ausência de discussões e reflexões, como já mencionado anteriormente. Contribui ainda, de modo esquivado, para uma compreensão de que a avaliação é algo dado, e não construído e dialogado. Daí não haver discussão porque se reveste de um caráter técnico. Compreendo que essa visão tecnicista da educação, do ensino, da avaliação e da própria matemática está presente: uma visão técnica sobre a formação docente, pautada em técnicas de ensinar a dar aula! Isso contribui para minimizar as complexidades no campo educacional – na formação docente, no campo do currículo e da avaliação. Tentativas de controle foram se acirrando ao longo do tempo: o que num momento eram parâmetros se tornaram obrigatoriedade. A BNCC contribui para minimizar a discussão curricular na escola, reduz o currículo a uma lista de conteúdos. O trabalho com um currículo e sua discussão acabam se dando de maneira burocrática na maioria das escolas. Existem escolas que agem de forma diferente, muitas vezes motivadas por uma coordenação que tem uma visão mais ampla do que seja a discussão curricular.

Voltando um pouco no tempo, quando se começou a pensar a constituição dos PCN, houve uma pesquisa que envolveu a análise de planos curriculares de todas as secretarias estaduais e as de alguns municípios de grande porte. A ideia inicial era a de conhecer o que as escolas ensinam. A pesquisa foi coordenada por Maria Elba de Sá Barreto, da Fundação Carlos Chagas, e o professor João Bosco Pitombeira de Carvalho, da PUC-Rio, esteve à frente das discussões sobre a matemática. À época, ele afirmou que em mais da metade dos planos

⁵ BNCC é a Base Nacional Comum Curricular, que foi discutida inicialmente durante o governo de Dilma Rousseff e foi finalizada no governo Temer.

⁶ Michel Temer foi o presidente da República que sucedeu à Dilma Rousseff, após o golpe de 2016.

curriculares era marcante a presença de tópicos da Teoria dos Conjuntos nas séries iniciais do ensino fundamental. A questão para ele era “qual a importância desses tópicos na formação matemática de estudantes da Escola Básica?”. Este estudo foi significativo para a decisão da equipe de elaboração do PCN Matemática de retirar totalmente tópicos da Teoria de Conjuntos da proposta curricular, substituindo-os por uma visão da matemática associada a aplicações cotidianas, culturais e sociais. A pesquisa e seus resultados estão publicados em Barreto (1998).

No meu entendimento, mesmo acreditando no quão foi prejudicial a inclusão de tópicos da Teoria de Conjuntos no ensino da matemática da Educação Básica, acredito que a “imposição”, pela via da avaliação, de um currículo nacional, certamente, agravou as iniquidades ao invés de resolvê-las. Retirar totalmente os conjuntos do currículo, sem que os docentes e representantes das secretarias de educação tenham sido chamados a participar de uma ampla discussão, pode ter contribuído para a criação ou o reforço de visões equivocadas sobre a matemática, seu ensino e sobre a avaliação. Essas questões estão discutidas em Ortigão e Sztajn (2001) e em Sztajn, Ortigão e Carvalho (2000).

Volto a falar da ausência de responsabilização dos governos que decidem criar ou participar de sistemas avaliativos externos. De modo geral, tais governos deveriam assumir a responsabilidade sobre os aspectos didático-pedagógicos resultantes da avaliação. Muitas escolas têm enormes desafios de infraestrutura e precisam de investimentos gigantes, embora a infraestrutura das escolas tenha melhorado ao longo das últimas duas décadas, como aponta um estudo das pesquisadoras Flávia Xavier e Maria Teresa Gonzaga Alves (Alves; Xavier, 2017), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No estudo, a partir do uso de dados do SAEB, da PNAD e do Censo Escolar, as autoras analisam a infraestrutura das escolas e evidenciam melhoras significativas, embora ainda se percebam escolas com condições precárias de funcionamento. E mais, para elas, essa precariedade da infraestrutura afeta negativamente os resultados escolares. Esse estudo corrobora com o que falei anteriormente, de que não basta impor currículo nacional, nem criar sistemas avaliativos.

Entrevistadores: Isabel, em uma das obras que você organizou, em parceria com o Professor Domingos Fernandes e as Professoras Talita Vidal Pereira e Leonor Santos, *Avaliar para Aprender no Brasil e em Portugal* (Ortigão et al., 2019), são trazidas reflexões importantes acerca da avaliação como instrumento de aprendizagem. Em seu entendimento, que aspectos dificultam a apropriação dessa prática dessa ideia, ou seja, a avaliação como instrumento de aprendizagem no contexto das escolas brasileiras?

Entrevistada: Creio que a própria compreensão sobre o que seja avaliar. E para isso a reflexão aprofundada sobre avaliação é imprescindível. Veja que, se o docente crê na avaliação como parte do processo de aprendizagem, avaliação voltada para a aprendizagem,

possivelmente ele consegue compreender a avaliação articulada ao processo de aprender. No entanto, se pensa a avaliação como classificação, verificação, medida, possivelmente, neste caso, a avaliação não seja parte do processo de ensino e aprendizagem. E, neste caso, acredita-se haver uma ordenação a ser seguida: ensinar, aprender e, ao fim, avaliar. A avaliação, nesta perspectiva, tem a função de verificar se o aluno aprendeu para classificar aqueles que aprenderam e os que não aprenderam. Agora, se o professor pensa avaliação como um processo de aprendizagem (ou um processo para a aprendizagem), acredito que uma outra relação com a avaliação seja concebida e construída. A avaliação pode ser conduzida com autonomia, possibilitando um direcionamento para as aprendizagens dos estudantes, numa perspectiva formativa, e não meramente voltada à classificação. Ou seja, defendo que a escola produza espaços de discussão, espaços em que os processos avaliativos possam ser estudados, refletidos e as experiências possam ser trocadas entre pares. Que sentidos e significados de avaliação convivem naquele espaço? Que possibilidades podem ser construídas para se repensar a avaliação? Que outras lógicas podem ser consideradas? O que funciona? O que posso mudar? Como ajudar os estudantes em suas dificuldades e fragilidades? Como apoiá-los para avançar em suas aprendizagens?

A literatura portuguesa sobre avaliação traz avanços em relação ao que tem sido discutido aqui no Brasil. Houve um investimento teórico significativo nas discussões em Portugal. A produção brasileira tem caminhado mais lentamente. Mas há avanços extraordinários e importantes grupos de pesquisa em diversas universidades brasileiras. Desde 2018 tenho me aproximado de pesquisadores portugueses e em 2019 tive a oportunidade de desenvolver um pós-doutoramento⁷ na Universidade de Lisboa, sob a supervisão do Professor Domingos Fernandes. No período, participei do Projeto MAIA – Monitoramento, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, um projeto conduzido por meio de parceria entre a Universidade de Lisboa e o Ministério de Educação de Portugal, coordenado pelo professor Domingos Fernandes. O Projeto MAIA envolve professores universitários, docentes de escolas e de agrupamentos de escolas, formadores e diretores dos Centros de Formação e Associação de Escolas. A ideia foi a de colocar a avaliação pedagógica em discussão para a melhora das práticas de ensino e avaliação nas escolas portuguesas. Tive a oportunidade de participar de encontros formativos com diretores de Centro Educacional, gestores e professores. A avaliação foi colocada como centro da discussão formativa em todo território português e entendo que isso foi algo relevante. Não sei se nós conseguiríamos fazer algo desta natureza aqui, porque o Brasil é muito maior em termos de dimensões territoriais e diversidades socioeconômicas e culturais. No entanto, nas escolas e instituições formadoras onde discussões e reflexões sobre currículo e avaliação são promovidas há resultados fantásticos. Diversos estudos e experiências são relatados em

⁷ Apoio Capes-PrInt/UERJ.

publicações brasileiras.

Entrevistadores: Então, qual o papel da avaliação no processo educacional e no próprio processo de escolarização? Você compreende que a retenção escolar funciona como um mecanismo de exercício de poder do professor sobre os estudantes?

Entrevistada: Avaliar é um processo complexo, carregado de poder, o poder da decisão – classificar, aprovar, reprovar, por exemplo. Eu defendo que as escolas precisam ter autonomia e responsabilidade nas formulações e produções curriculares. Decisões sobre avaliação, aprovação e reprovação precisam ser pensadas como parte da política de avaliação na escola. Essas discussões nem sempre são simples. Em grande parte das escolas, os professores trabalham em regime de hora-aula, sem dispor de tempo para participar de grupos de discussão ou reuniões que enfrentem as questões e os desafios locais. Não são questões fáceis de serem resolvidas, mas precisam ser enfrentadas.

Entrevistadores: A partir das suas considerações, estávamos pensando sobre as resistências em relação a muitas políticas educacionais. E então a avaliação entra também nesse conjunto, talvez até agravada pelo histórico que ela tem dentro do processo pedagógico, porque elas vêm normalmente definidas de fora para dentro. Os professores não são escutados, mas o professor é um dos principais protagonistas desse processo e ele nem sempre é chamado para fazer essas discussões. Normalmente, eles são chamados para fazer a execução dessas políticas e isso tende a promover uma resistência à execução...

Entrevistada: Na base dessas políticas está a ideia de que o docente implementa algo que foi construído por outros, os especialistas. Uma visão equivocada de que o professor não é produtor da política...

Entrevistadores: E que não é capaz de fazer aquela política; que ele não possui uma melhor compreensão do que seja esse processo, que pode muito estar relacionado a uma não valorização do professor como intelectual capaz de produzir o seu conhecimento, capaz de produzir, de pensar sobre a situação. E essa é uma coisa que a gente precisa também discutir no país.

Entrevistada: Após a ditadura cívico-militar, houve um impulsionamento para que as escolas construíssem os seus planos político-pedagógicos (PPP). Uma ideia interessante, mas que foi desvirtuada por um tecnicismo empreendido por empresas que se prontificaram a produzir os documentos, prestando serviços de consultoria às escolas.

Em uma de minhas disciplinas na UERJ propus aos alunos a análise de um PPP. Cada

grupo ficou responsável por analisar um documento a partir de critérios pontuados coletivamente em aula. Alguns dos documentos eram bastante similares, com pobreza de indicativos políticos, filosóficos e pedagógicos acerca das missões da escola; outros, no entanto, traziam aspectos importantes sobre tais missões. Ou seja, os estudantes, em suas análises, evidenciaram aspectos burocráticos e técnicos, e uma “pobreza de indicativos” (palavras deles). Eu acredito nas escolas, em suas capacidades formativas e em suas capacidades de produzir e definir como serão os seus processos em termos de política de currículo e de avaliação, bem como as políticas formativas dentro da escola. Acredito na ideia de que a formação docente continua na escola.

Entrevistadores: Estamos nos caminhando para o final desta entrevista e gostaríamos de encerrar falando um pouco de sua trajetória profissional. Como foi esse processo de transformação da professora Isabel Ortigão à pesquisadora Isabel Ortigão?

Entrevistada: Eu tive uma experiência rica como docente em diferentes níveis de escolaridade. Fui professora da educação infantil e dos anos iniciais por breve período, quando cursava Pedagogia. Depois, cursando a licenciatura em Matemática, iniciei minha trajetória como professora de Matemática no ensino fundamental e no ensino médio. Durante 30 anos atuei na educação básica, em escolas particulares aqui no Rio de Janeiro. No período me envolvi em projetos de formação docente em universidades (Projeto de Pesquisa e Extensão: GEPEM/USU, Projeto Universidade Comunidade e Matemática/PUC-Rio, Projeto Fundação/UFRJ) em empresas (TV-E e Fundação Roberto Marinho). Me envolvi ainda na construção da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM⁸, em especial na Regional Rio de Janeiro. Creio que fui uma professora que sempre gostei de estudar; trazer coisas novas para os meus alunos, coisas novas no sentido da vinculação entre a Matemática e a vida. Nas trocas em sala de aula e nos espaços de formação aprendia muito com as nossas conversas sobre Matemática e os processos escolares. Creio que a pesquisa sempre se fez presente em minha formação e atuação docente.

A ideia de seguir para o mestrado ocorreu a partir de uma experiência de trabalho na Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, aqui no Rio de Janeiro, em que fui contemplada com uma bolsa de estudos no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento Técnico – PROATEC. Com isso, passei a integrar a equipe do Departamento de Formação Profissional (DFP) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV). Nesse novo ambiente profissional, atuei como coordenadora do Programa de Apoio ao Ensino Médio (PAEM), uma ação extraordinária, cuja proposta visou a apoiar o servidor a completar a sua escolaridade em nível

⁸ Sociedade civil fundada em 27 de janeiro de 1988, que possui caráter científico e cultural, sem fins lucrativos e sem qualquer vínculo político, partidário ou religioso, e tem por finalidade congregar profissionais da área de Educação Matemática e de áreas afins.

médio. Também compus a comissão de avaliação do curso de Gestão em Saúde, na modalidade EAD, conduzido pela Escola Nacional de Saúde Pública, em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV. Neste novo ambiente de trabalho, o contato com discussões mais amplas no campo das políticas educacionais me impulsionou a buscar o mestrado: um novo caminho de discussões se abria e necessitava de aprofundamento teórico. Na sequência ao mestrado dirigi-me ao doutorado, ambos realizados na PUC-Rio. Na continuidade, o concurso para a UERJ. Enfim, completo este ano 48 anos de magistério, dos quais 18 dedicados à UERJ.

Na UERJ, além da docência no curso de Pedagogia⁹ (disciplina Educação Matemática para Crianças, Jovens e Adultos) e no ProPED, lidero o grupo de Pesquisa Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática (PADEM). Na UERJ tenho orientado estudantes em diferentes níveis – mestrado, doutorado, iniciação científica e trabalho de conclusão de curso. No período, me envolvi em tarefas administrativas, em Projetos de Pesquisa e Extensão e na coordenação de Programas de pós-graduação. E, certamente, publiquei artigos, capítulos, livros, relatórios etc.

De modo geral, o tempo na UERJ foi de muitas aprendizagens, muitos estudos e desafios. Vinda de uma experiência de 30 anos de trabalho na educação básica, em que precisava lutar para ver reconhecidas as especificidades da atuação docente nesse segmento escolar, foi com alegria que constatei, ao chegar à Universidade, que não precisava mais de justificativas: esperava-se que eu pesquisasse, buscasse financiamento às pesquisas, escrevesse, renovasse os conteúdos das disciplinas oferecidas, formasse alunos com autonomia e consistência e atuasse na gestão e administração. Foi o que busquei fazer. Fiz com alegria e gosto. Minha trajetória acadêmica está publicada como um dos capítulos do livro *Vida e Formação de Professores: memórias de docentes*, organizado pelas Professoras Ana Chrystina Mignot, Elizabeth Macedo e Nilda Alves (Mignot *et. al.*, 2023), minhas colegas na UERJ.

Enfim, ingressei na UERJ como professora adjunta, passei à professora associada e à professora titular, o topo da carreira docente. Mas chegou um momento em que eu sentia que estava na hora de começar a pensar na aposentadoria. Eu não queria passar a minha vida inteira trabalhando. Eu decidi me aposentar aos 70 anos, acreditando que há vida para além do trabalho – vou ter que descobrir isso. A incerteza se faz presente. Aposentar não significa parar, mas buscar outros espaços de vida e de atuação.

⁹ Foi professora por 10 anos da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), atuando também no Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura (PPGECC-FEBF). Em 2013 assumiu como professora do PROPED/UERJ. Em 2017 foi aprovada a transferência para o campus Maracanã.

Entrevistadores: Isabel, como pesquisadora, como você vê o campo da pesquisa em avaliação educacional atualmente? Quais as perspectivas das pesquisas em avaliação educacional? Para onde elas têm se direcionado?

Entrevistada: Penso ser um campo em construção. Há sistematizações e publicações que geram novos temas e novas questões a serem pesquisadas. A produção acadêmica é rica e significativa no campo da avaliação educacional: diferentes abordagens teórico-metodológicas, diferentes tecnologias e metodologias de avaliação, com uso de ferramentas diferenciadas. Então, um campo em ebulição permanente.

Alguns Programas, como o Observatório da Educação – OBEDUC/MEC/INEP, foram significativos para o fomento de pesquisas envolvendo dados e informações do INEP. Contribuíram para a criação de novos grupos de pesquisa e para a ampliação do campo. Infelizmente, o Programa OBEDUC foi interrompido com o golpe de 2016.

Há muitos grupos de pesquisa em instituições universitárias, aqui e fora do Brasil, discutindo e estudando a avaliação educacional – avaliação em larga escala, avaliação da ou para aprendizagem, dentre outras temáticas. No âmbito das sociedades científicas há discussões relevantes envolvendo a avaliação. Na SBEM, por exemplo, há, desde a sua fundação, um grupo de trabalho chamado Avaliação e Educação Matemática (GT08). De forma sistemática, trienalmente, esse grupo se encontra durante o Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática – SIPEM para discussão das pesquisas sobre avaliação. A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, embora não tenha um GT específico, muitos trabalhos sobre avaliação educacional têm sido apresentados nos diversos grupos, durante os encontros bianuais.

Outro espaço importante de discussão sobre avaliação educacional é o *International Congress of Mathematical Education* – ICME. No 14th ICME¹⁰, foi criado um grupo de discussão temático, *Research and Development in Testing (National and International) in Mathematics Education* (TSG-43)¹¹, voltado à reflexão sobre a avaliação em larga escala. Eu fui convidada a atuar na coordenação desse GT. Houve uma troca de discussões importante com trabalhos de grupos da China, Rússia, Turquia, dos Estados Unidos, do Canadá e Brasil. Foram apresentados dois trabalhos de pesquisadores brasileiros, o meu e o do Bruno Damien da Costa Paes Jürgensen, que é professor do Instituto Federal de Juiz de Fora/MG.

¹⁰ O evento ocorreu em julho de 2021, em Shangai/China, de modo híbrido.

¹¹ O TSG43 foi criado pela primeira vez em 2020, em decorrência de demandas por espaços de discussão da avaliação externa. Até aquele momento, existia apenas um grupo focado na avaliação em sala de aula.

Há eventos internacionais específicos sobre avaliação educacional que ocorrem em diversos países com a participação de brasileiros (Portugal, Espanha, dentre outros). No campo do currículo, recentemente foi criada a Rede Latino-americana de Currículo, com pesquisadores de diversos países dessa região. Ou seja, há uma pulverização de focos de discussões e estudos investigativos acerca da avaliação educacional. É um campo que tem crescido bastante e tem trazido discussões interessantes. Mas uma preocupação entre pesquisadores refere-se aos processos de difusão e divulgação dos resultados da avaliação externa. Como apresentar os resultados da avaliação às escolas de modo a promover discussões, abalar sedimentações/estabilizações?

Estamos saindo de um período de lamentável retrocesso político. Recuperar o que foi destruído não está sendo nada fácil. Construir é um processo longo, destruir se faz da noite para o dia, e a destruição foi muito grande! Felizmente nós resistimos e temos a certeza de que há muito por construir e não podemos deixar as “antenas desligadas”. Vejam, por exemplo, os desafios da Comissão de Educação da Câmara, em especial, pela pessoa¹² que foi escolhida para coordená-la. Lamentável!

Referências

AGUILAR JÚNIOR, Carlos Augusto. **Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação – 2019. 291 f.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; XAVIER, Flavia. **Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)**. Série Debates ED, nº 5. UNESCO/Brasil, abril/2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260630>. Acesso em: 08 de março 2024.

BARRETO, Maria. Elisabete de Sá. **Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. Campinas – São Paulo: Autores Associados/ Fundação Carlos Chagas – Coleção Formação de Professores – 1998.

BARRIGA, Ángel Diaz. A prova PISA: idealização, cidadania global, imposição cultural e ausência de impacto pedagógico-didático. *In*: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o PISA**. Curitiba: CRV, p. 19-38, 2018 (Série: Temas em Currículo, Docência e Avaliação, coordenada por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo).

BONAMINO, Alícia Catalano de. **Tempos de Avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

¹² Trata-se do deputado Nikolas Ferreira (PL-MG), *outsider* da política que navegou na onda conservadora e ultradireitista-bolsonarista, escolhido para presidir a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Notícias já veiculadas indicam que uma de suas prioridades é a retomada da chamada “pauta de costumes”.

BORRALHO, António. Avaliação pedagógica e avaliação em larga escala: perspectivas, limites e relações. *In*: PEREIRA, Talita Vidal (org.). **Avaliação pedagógica: limites e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2021. p. 13-32.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 janeiro 2023.

BRASIL. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília: MEC/INEP 1997.

BRASIL. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília: MEC/INEP 2001.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática (**PCN-Matemática**). Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática (**PCN-Matemática**). Brasília: MEC/SEE, 1997.

CARAÇA, Bento Jesus. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Lisboa: Tipografia Matemática, 1952.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. As Propostas Curriculares de Matemática. BARRETO, Elba de Sá (org.) **Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. Campinas – São Paulo: Autores Associados/ Fundação Carlos Chagas – Coleção formação de professores – 1998.

FERNANDES, Domingos. Avaliação pedagógica, currículo e Pedagogia: contributos para uma discussão necessária. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 2, n. 11, 2020. Disponível em:

<https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path>. Acesso em: 05 de março 2024

MIGNOT, Ana Chrystina; MACEDO, Elizabeth; ALVES, Nilda (org.). **Vida e Formação de Professores: memórias de docentes**. Curitiba: CRV, 2023.

OLIVEIRA, Renata Leite de. **Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo no CAp-UERJ. 2021. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. De professora a Pesquisadora: uma trajetória. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina; MACEDO, Elizabeth; ALVES, Nilda (org.). **Vida e Formação de Professores: memórias de docentes**. Curitiba: CRV, 2023, p. 391-424.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; FERNANDES, Domingos; PEREIRA, Talita Vidal; SANTOS, Leonor. (org.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019 (Série: Temas em Currículo, Docência e Avaliação, coordenada por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo).

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; SZTAJN, Paola. Dilemas para a Avaliação: o caso dos Conjuntos no ensino da matemática. *In*: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 69-84.

PEREIRA, Talita Vidal. (Des)sedimentar sentidos de avaliação para possibilitar processos de avaliação mais justos e responsáveis. *In*: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; FERNANDES, Domingos; PEREIRA, Talita Vidal; SANTOS, Leonor. (org.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019 (Série: Temas em Currículo, Docência e Avaliação, coordenada por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, p. 257-272).

SILVA, Antonia Alves P.; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. O PISA como estratégia política de performatividade educacional e projeto de governança social. **Revista Lusófona de Educação**. V.5, n. 58. 2022. Disponível <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/8754>. Acesso em: 05 de março 2024.

SZTAJN, Paola; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; CARVALHO, João Bosco Pitombeira. E agora, o que fazer sem os conjuntos? **Presença Pedagógica**, v. 6, nº 34, jul./ago. 2000, p. 37-47.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Antonia Alves Pereira Silva. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Universidade Estadual do Piauí. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7139144631339228>

Carlos Augusto Aguilár Júnior. Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Universidade Federal Fluminense. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1324557658404444>

Maria Isabel Ramalho Ortigão. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5929295280328482>

Como citar

SILVA, Antonia Alves Pereira; AGUILAR JÚNIOR, Carlos Augusto; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. TENSÕES E PROPOSIÇÕES EM POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO – entrevista com Isabel Ortigão. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 1, e69641, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i1.69641.