

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A avaliação NA escola:
um olhar além da sala de aula**

Leticia de Almeida Araújo

Brasília, 2009.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A avaliação NA escola:
um olhar além da sala de aula**

Leticia de Almeida Araújo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília, março de 2009.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Área de Concentração – Desenvolvimento Profissional Docente – (DPD)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A avaliação NA escola:
um olhar além da sala de aula**

Leticia de Almeida Araújo

Prof^a. Orientadora Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas (UnB)

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Esteban (UFF)
Prof^a. Dr^a. Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB)
Prof^a. Dr^a. Livia Freitas Fonseca Borges (UnB)

DEDICATÓRIA

A todos os professores que acreditam na Educação como uma grande possibilidade de transformação social.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo amor incondicional e por toda a liberdade e respeito às minhas escolhas.

À minha querida irmã Simone, que me encoraja e fortalece no decorrer da vida.

Aos meus amados sobrinhos, Arthur, Francesco e Laura, que me ensinam a cada dia um pouco mais com suas falas e descobertas infantis.

À estimada professora Benigna que aceitou o desafio de orientar a pesquisa e com muito afeto, respeito e comprometimento segurou em minha mão até o fim do trabalho.

À querida Carmyra, pelo companheirismo, otimismo e acima de tudo, pelos braços abertos para me acolher a qualquer hora.

Ao GEPA, grupo de pesquisa do qual faço parte, pelas discussões sobre educação e pelo aconchego de sempre.

Às amigas Beatriz e Eliane pela leitura atenta e correção do trabalho.

E a todas as amigas e amigos que compartilham comigo a bela e difícil tarefa de viver.

RESUMO

O presente estudo consistiu em analisar a avaliação além da sala de aula, isto é, NA escola. Para isso foi conduzida uma pesquisa qualitativa em uma instituição pública de educação básica, no Distrito Federal. Como objetivo geral, buscou-se compreender a dinâmica avaliativa adotada por uma escola que atende crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos consistiram em: analisar a concepção de avaliação anunciada no Projeto Político-Pedagógico e a praticada pela escola; identificar e analisar quem são os avaliadores e os avaliados na escola; analisar como a escola utiliza os resultados obtidos da avaliação; pesquisar a participação do gestor nas práticas avaliativas da escola; analisar as práticas avaliativas de uma turma de 1º ano do ensino fundamental; examinar como a escola utiliza os resultados obtidos da avaliação externa. Procedeu-se a análise dos seguintes documentos: o projeto político-pedagógico; o regimento escolar; as pautas de reuniões de pais, de coordenações pedagógicas e; os relatórios individuais dos alunos. Além disso, foram realizadas entrevistas com as diretoras, a coordenadora pedagógica, a professora da turma de 1º ano, o secretário escolar e o auxiliar de portaria, assim como foi aplicado um questionário aos pais das crianças da turma observada. Com as crianças foi desenvolvido grupo focal. Constatou-se que a dinâmica avaliativa NA escola caminhava mais para uma perspectiva classificatória do que formativa. Inexistia articulação entre os diferentes setores da escola, de modo que pudesse contribuir para o desenvolvimento de reflexões coletivas sobre as práticas avaliativas NA escola como um todo. Percebeu-se a presença da avaliação informal de maneira desencorajadora tanto para os estudantes como para seus pais. Em relação à utilização dos resultados obtidos das avaliações externas e internas, observou-se forte ênfase aos objetivos das políticas públicas; a avaliação Na escola não tinha como meta central a aprendizagem. Como conclusão, o estudo aponta o desafio de construir NA escola um projeto que integre e repense a avaliação como um processo que envolva a sua dinâmica, confrontando todas as situações que possibilitem mudanças e avanços no cotidiano escolar.

Palavras-chave: avaliação – avaliação classificatória - avaliação formativa – dinâmica escolar

ABSTRACT

This research study consisted of analyzing evaluation beyond the classroom, i.e. AT the school. For that purpose, a qualitative research study was conducted at a Federal District public system elementary school. The general objective aimed at was to understand the evaluation dynamics used by a school that attends to children in the first years of elementary school. The specific objectives consisted of: analyzing the conception of evaluation announced in the Political-Pedagogical Project in view of the one put into practice by the school; identifying and examining the characteristics of the evaluators and those of the evaluatees at the school; assessing how the school uses the results obtained from the evaluation; researching on the manager's participation in the school's evaluation practices; analyzing the evaluation practices of a 1st grade class; examining how the school uses the results obtained from the external evaluation. The perusal of the following documents was carried out: the political-pedagogical Project; the school's by-laws; the agendas of parents' meetings, the pedagogical orientation records and, the individual student reports. In addition, interviews were held with the principals, the pedagogical coordinator, the 1st grade class' teacher, the school secretary and the doorman. Also, a questionnaire was answered by those specific children's parents and a focal group strategy was used with the children. It was perceived that the evaluation dynamics used AT the school led towards a classifying rather than a formative perspective. There was no articulation amongst the several different sectors of the school, so that a contribution to the development of collective reflection on the evaluation practices AT the school, in general, might arise. The presence of informal evaluation was perceived, with discouraging effects both for the students and for their parents. With regard to the utilization of the results obtained from the external and internal evaluations, it was observed that the objectives of public policies were strongly emphasized; learning was not the major goal of the evaluation AT the school. In conclusion, the study shows the challenge of constructing AT the school a Project that will integrate and rethink evaluation as a process that will involve its dynamics, coping with all situations that may allow for changes and progress to occur in the daily school life.

Key words: evaluation – classifying evaluation – formative evaluation – school dynamics.

SUMÁRIO

1. Por que avaliação NA escola?	8
2. A avaliação e suas perspectivas	13
2.1 A avaliação em uma perspectiva classificatória.....	14
2.2 A avaliação em uma perspectiva formativa	17
3. Caminho metodológico percorrido	23
3.1 O campo de pesquisa.....	24
3.2 Os procedimentos e instrumentos de pesquisa	25
3.3 Os interlocutores da pesquisa	28
4. Um olhar além da sala de aula.....	29
4.1 Projeto político-pedagógico - PPP	34
4.2 Conselho de Classe	48
4.3 Coordenação Pedagógica	56
4.4 Reunião de Pais	62
4.5 A sala de aula: “Eu fico triste porque eu não sei ler”	72
4.6 A avaliação externa e sua influência sobre a avaliação NA escola.....	80
5. Considerações Finais	88
Anexos	100
ANEXO I.....	101
ANEXO II.....	101
ANEXO II	102
Apêndices.....	115

1. Por que avaliação NA escola?

Ainda como aluna na escola e na universidade, antes mesmo de realizar trabalhos significativos em instituições escolares, já levantava questões a respeito de determinados procedimentos e instrumentos avaliativos aplicados: a mesma prova aplicada para várias turmas, independente das diferenças dos grupos. Procedimentos e instrumentos muitas vezes dissociados da realidade, com objetivos ocultos e até mesmo sem nenhuma relação com a aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação, na maioria das vezes, desempenhava muito mais a função de aprovar ou reprovar o aluno do que contribuir para a formação de um cidadão capaz de ter inserção social crítica. Por outro lado, como professora, procurei coerência para tratar o processo de avaliação e não agir da mesma forma com que fui avaliada como estudante. Muitas foram as incertezas e os dilemas enfrentados na busca de processos avaliativos que contribuíssem para a formação plena dos estudantes.

Outro elemento importante que merece destaque como motivador para esta pesquisa refere-se à experiência que obtive como diretora pedagógica de uma escola municipal localizada no Rio de Janeiro. Durante o período em que atuei como diretora, a avaliação informal aplicada aos alunos era levada muito mais em consideração, como, por exemplo, suas atitudes fora da sala, do que qualquer instrumento avaliativo formal em aula.

Apesar da necessidade urgente de encontros para estudar e discutir o tema avaliação, as emergências do cotidiano atropelavam qualquer tentativa de reflexão sobre como deveríamos abordar e proceder com os estudantes em relação aos processos avaliativos. A partir desta vivência, pude perceber a importância do gestor como elemento fundamental para articular possíveis estudos e alternativas e fugir da habitual prática avaliativa que pune e reforça o fracasso escolar.

Quando se menciona a importância do gestor, possivelmente pensamos sobre o sentido de manter a escola “em ordem”, funcionando com materiais adequados, de forma limpa, com todos os seus funcionários, que garanta os direitos e os deveres dos profissionais, enfim, acabamos tendo uma visão muito mais administrativa do que efetivamente pedagógica em relação a esse cargo. Minha própria experiência como diretora pedagógica traz esse sentimento. Lá, muito mais do que cuidar das questões relacionadas à formação de cidadãos

críticos e do processo de ensino-aprendizagem, meus dias eram tomados de tarefas extremamente burocráticas e administrativas, além de situações de emergências como consertar portas, janelas, conter vazamentos de água, resolver brigas de merendeiros entre outras coisas.

O gestor é uma das figuras fundamentais para a construção coletiva de um projeto, tendo como princípio uma gestão participativa, envolvendo toda a comunidade escolar nesse processo: professores, estudantes e pais contribuindo efetivamente para a construção coletiva dos projetos escolares, possibilitando assim aprendizagens significativas para todos os envolvidos. Aprendizagens que poderão ser levadas para a vida e principalmente para a construção de uma sociedade mais justa. Para Cunha (2006, p. 62), esse envolvimento mais amplo é um importante exercício para a formação cidadã.

É preciso que sejam reforçadas as reflexões que estimulem as iniciativas de ruptura paradigmática nos processos de ensinar e aprender que, acima de tudo, devem ter compromisso com a formação de cidadãos reflexivos, críticos e com condições de continuar a aprender e a produzir conhecimentos socialmente relevantes.

Tendo vivido, portanto, as posições de avaliada e avaliadora, os questionamentos se repetiam. Dentre eles, destaco os seguintes: a avaliação praticada como forma de encerramento apenas de um período letivo sem levar em consideração as aprendizagens contribui para minha formação como professora? Essa avaliação contribui para a formação dos estudantes? Que aprendizagem é privilegiada com esse formato de avaliação? Assim, a partir dessas vivências e desses tantos questionamentos, destaco o tema “avaliação NA escola” como foco central da pesquisa que desenvolvi.

No campo educacional, o termo avaliação pode ser usado em diferentes contextos, ter finalidades distintas e apresentar inúmeros significados, sendo assim, faz-se necessário localizar, aqui, o que dentro deste universo pretendi analisar e discutir.

Muitos dos trabalhos e estudos que vem sendo desenvolvidos a respeito da avaliação referem-se mais ao papel do professor em relação ao estudante. A avaliação como instrumento de controle ou de libertação (FREITAS, 2005; RIOS, 2006), como mecanismo de ranqueamento ou facilitador da aprendizagem (VILLAS BOAS, 2008), a avaliação numa perspectiva classificatória ou formativa (LUCKESI, 2000; VILLAS BOAS, 2005), enfim várias

abordagens, cada qual com sua importância para se repensarem as práticas avaliativas utilizadas pelas instituições de ensino.

Dentre esses temas levantados, considero um aspecto comum a todos: as escolhas e opções de como encaminhar os processos avaliativos tem estado mais restritos à sala de aula, à dinâmica individual do professor com seus alunos, aos instrumentos aplicados para verificar desempenhos e os mecanismos que são utilizados para reter os alunos ou promovê-los ao ano seguinte. Essas escolhas que em diversas situações poderiam acontecer no coletivo, entre os professores e coordenadores, até mesmo com os estudantes, acabam por terminar no isolamento e na solidão de cada um em sua sala de aula.

A partir dessa realidade, os estudantes têm que torcer para encontrar, ao longo de sua trajetória escolar, professores que transformem essa tarefa solitária e de dúvidas em momentos de reflexão e de estudo. O que se tem verificado até hoje por meio dos dados oficiais são índices altíssimos de evasão escolar. No caso do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2008a), por exemplo, no ano de 2007, 1 980 estudantes de anos iniciais abandonaram a escola.

O professor acaba por utilizar a avaliação como instrumento de controle e poder. Nessa perspectiva, afirma Sacristán (2000, p.312):

Trata-se de funções de controle que ficam nas mãos do professor. Tendo destacado os limites da autonomia da profissionalização dos docentes, é preciso ressaltar que, em nosso sistema educativo, o progresso do aluno dentro do sistema escolar fica totalmente nas mãos dos professores, ou seja, são os únicos depositários dos procedimentos formais de controle, o que lhes confere um enorme poder dentro da instituição.

O autor nos aponta que o professor tem poder não apenas na sala de aula, mas, também, dentro da escola. Essa ideia se liga aos usos das palavras “isolamento” e “solidão” a que me referi ao tratar dos vários anos de meu trabalho como professora que, em muitos momentos, foram esses os sentimentos vividos. Um isolamento que decidiu a vida escolar dos estudantes.

Apesar da participação em reuniões, conselhos de classe, palestras, seminários em várias discussões refletindo sobre práticas avaliativas que pudessem contribuir para a aprendizagem dos estudantes (que nos fizessem refletir e replanejar, que nos

desequilibravam e nos motivavam a buscar mais e mais conhecimentos para desenvolver uma prática avaliativa consciente), a realidade era “dura”. Nossas turmas cheias, estudantes ainda crianças esperando para serem aprovados ou não para a próxima etapa e, nesse momento, a responsabilidade e a decisão recaíam para uma só pessoa, o professor. E para não cair na armadilha de usar a avaliação como forma de controle, como destaca Sacristán (2000), a reflexão tornava-se um exercício diário para aqueles professores que, como eu, procuravam caminhos mais justos para a avaliação.

Nesse sentido, considero que os processos avaliativos ficam restritos e engessados na relação professor-aluno de maneira que, nessa relação, apenas o professor tem o poder de “ajuizar” isoladamente as aprendizagens dos alunos. E foi justamente na busca da ampliação deste cenário que desenvolvi essa pesquisa. Entendo que esta é uma realidade e uma condição de muitos educadores no Brasil.

Por isso, tornou-se necessário refletir sobre a avaliação NA escola como um todo, no seu contexto e não apenas na relação professor-aluno em sala de aula. Por que esta é influenciada por outros contextos que advem de políticas públicas de educação tanto em nível de Estado quanto em nível de governo local que se concretiza nas ações dos sujeitos que fazem a escola: os estudantes, os professores, os coordenadores, os gestores. Enfim, a comunidade escolar. Para Sacristán (2000, p. 319)

O *contexto* no qual se realiza o ato de avaliação é tão importante quanto o próprio processo de recolhimento de informação, valorização subsequente e tomadas de decisões. O condicionamento chega até a decidir o tipo de avaliação que pode se realizar em cada contexto.

É preciso, portanto, pesquisar a avaliação no contexto da escola, com um olhar que vai além da sala de aula e da relação professor-aluno. Analisar a influência de contextos como: a gestão, o Projeto Político Pedagógico, as organizações coletivas da escola – conselhos ou reuniões pedagógicas, reuniões de pais e secretaria.

Nessa perspectiva de trabalho, não pretendi diminuir ou desprezar a importância da relação professor-aluno na organização da avaliação. O que propus foi um olhar mais amplo sobre as questões que envolvem a avaliação escolar, um olhar que procurou analisar a avaliação como algo que perpassa toda a escola, que ultrapassa as paredes da sala de aula e influencia a avaliação proposta pelo professor.

Partindo do pressuposto de que a avaliação não acontece somente dentro da sala de aula, tive por objetivo geral analisar a dinâmica avaliativa adotada por uma escola de ensino fundamental. Para isso, tive como objetivos específicos:

- Analisar a concepção de avaliação anunciada no Projeto Político-Pedagógico e a praticada pela escola;
- Identificar e analisar quem são os avaliadores e os avaliados na escola;
- Analisar como a escola utiliza os resultados obtidos da avaliação;
- Analisar a participação do gestor nas práticas avaliativas da escola;
- Analisar as práticas avaliativas de uma turma de 1º ano do ensino fundamental;
- Analisar como a escola utiliza os resultados obtidos da avaliação externa.

Embora a pesquisa tenha como foco as práticas avaliativas da escola como um todo, entendo que o ambiente da sala de aula é um espaço onde obrigatoriamente a avaliação ocorre. É lá que se dá o encontro de professores e estudantes e se desenvolve a função precípua da escola: promover a aprendizagem. Além disso, as atividades da sala de aula determinam e são determinadas pelos eventos de toda a escola. Afinal, a sala de aula faz parte da escola e assim, não poderia ficar de fora dessa análise.

A dinâmica avaliativa tratada nessa pesquisa corresponde à ideia de que há um movimento ininterrupto que acontece NA escola entre o que se faz na sala de aula, o que é expresso nas coordenações pedagógicas e reuniões e o que, institucionalmente, a escola apresenta como resultado de um período letivo dos estudantes.

Mesmo que esta dinâmica não seja percebida pelos integrantes da comunidade escolar, é ela que articula a avaliação formal e informal, que gera os tipos de relações pedagógicas, isto é, as maneiras como as pessoas se veem e se compreendem no processo escolar.

Como destaque no início desse texto, a avaliação é um termo que pode ser entendido e utilizado de inúmeras formas, por isso, considere necessário situar que enfoque e que concepção de avaliação valorizo e busco para uma análise mais aprofundada. Não pretendi com este trabalho denunciar ou criticar as práticas avaliativas observadas, mas sinalizar aquilo que considerei importante para ampliar a discussão sobre avaliação.

2. A avaliação e suas perspectivas

A avaliação deve ser um exercício *transparente* em todo o seu trajeto, no qual seja garantida a *publicidade* e o conhecimento dos critérios que serão aplicados (MÉNDEZ, 2002, p. 16).

O tema “avaliação” em qualquer nível escolar, seja na educação básica, seja na educação superior, traz consigo diversas discussões acerca das práticas pedagógicas que vem sendo utilizadas pelos docentes para acompanhar ou analisar a aprendizagem dos estudantes. A avaliação no cotidiano escolar pode cumprir diversas funções, algumas interferindo diretamente no processo pedagógico dos estudantes, outras nem tanto. Sacristán e Gómez (1998) propõem sete diferentes funções para avaliação. *Criadora do ambiente escolar; diagnóstico; recurso para a individualização; garantia da aprendizagem; função orientadora; base de prognósticos* e, por último, *ponderação do currículo e socialização profissional*. Além das diferentes funções que a avaliação desempenha, seu comprometimento e suas ações são influenciados pelas perspectivas que se tem deste processo nas instituições de ensino.

A primeira função proposta pelos autores está diretamente relacionada com o que venho trazendo para a análise deste trabalho. A função *criadora do ambiente escolar* refere-se aos fenômenos e acontecimentos do cotidiano escolar, as pequenas atitudes que permeiam as relações dentro da escola e que podem interferir e ter efeitos nas avaliações das aprendizagens. Sacristán e Gómez (1998, p. 32) consideram que “nada do que acontece nos ambientes da sala de aula e da escola é alheio ao fato de que todas as atividades escolares têm a condição de ser potencialmente avaliáveis”.

As relações estabelecidas entre professor-estudante, estudante-estudante, professor-professor influenciam as avaliações desenvolvidas NA escola. O valor e a ênfase dados aos resultados da avaliação, a cooperação existente ou não entre os estudantes nos momentos de aprendizagem, a competitividade, o tratamento diferenciado aos estudantes bem sucedidos e vice-versa, todo esse clima estabelecido na escola é determinado pela maneira como os sujeitos que a compõem utilizam a avaliação no seu dia-a-dia. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 32), “o êxito ou fracasso na avaliação é um valor que pesa na relação que alunos/as e professores/as estabelecem entre si, porque seus resultados servem de

referência na estruturação de relações sociais em geral e, de forma mais imediata, nas famílias”.

Essas funções estão permeadas de concepções diferenciadas de avaliação. Destaco duas que considero envolver várias posturas em relação às práticas avaliativas desenvolvidas: a *classificatória* e a *formativa*. Uma tem por objetivo classificar e outra tem por princípio promover a aprendizagem.

2.1 A avaliação em uma perspectiva classificatória

A avaliação vem marcando, expondo, classificando e excluindo os alunos e alunas que não aprendem, os professores e professoras que não ensinam, as famílias que não colaboram, os funcionários que não têm competências (ESTEBAN, 2005, p. 33).

A avaliação classificatória tem como principal objetivo separar e ranquear o sujeito em relação a outro. Seja aluno, professor, funcionários, diretor, ela está sempre marcada por um ponto de referência que nem sempre é o mesmo para todos. Essa perspectiva de avaliação geralmente acontece com hora e data marcada, por meio de provas e exercícios preestabelecidos pelo professor e por instâncias superiores da escola, como diretores e coordenadores. Mais do que acompanhar e contribuir para a aprendizagem, ela está a serviço da definição da situação do sujeito em relação ao ano letivo, ao semestre, enfim à conclusão de algum período de estudo. Nessa perspectiva o avaliador se distancia do avaliado, criando instrumentos para verificar se os objetivos ou conteúdos apresentados foram memorizados, armazenados. Esse distanciamento da relação professor-aluno faz com que o sujeito que está sendo submetido ao processo de avaliação não tenha chance de ser visto na sua individualidade e, assim, ele passa a ser mais um número no diário de classe do professor. Nessa relação, o sujeito passa a ser um objeto. Segundo Esteban (2005, p. 15),

A avaliação classificatória configura-se com as idéias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares cotidianas. Assim, a professora precisa tornar o outro sujeito da relação um objeto de conhecimento, interrompendo as relações intersubjetivas – tecidas pelo diálogo que conecta as atividades escolares – e transformando-as.

A subjetividade e a singularidade de cada um, nesse caso, não são levadas em conta. Observa-se o empobrecimento do processo de ensino e aprendizagem de tal forma que, muito mais do que aprender para estabelecer relações com a vida e com o cotidiano, aprende-se para alcançar a maior nota, menção, conceito ou mesmo para não ser punido. Possivelmente essa situação trará para o aluno, nesse caso, o status do primeiro lugar de uma competição e não o levará a mais nada, além disso. Esteban (2005, p.17) aborda de forma patente os limites da avaliação classificatória:

A prática da avaliação, que pretende medir o conhecimento para classificar os (as) estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição. Essa prática exclui do processo ações indispensáveis para um contexto pedagógico favorável à aprendizagem de todos, portanto é insuficiente para a professora que deseja ensinar a todos os seus alunos e alunas.

Como destaca Esteban, no cotidiano escolar, o docente e o gestor que lançam mão da avaliação classificatória deixam evidente a concepção de educação em que acreditam. O estudante no lugar de quem só tem a receber, o professor como transmissor do saber, o conhecimento visto como algo apreendido por todos da mesma forma e ao mesmo tempo, traz consigo o empobrecimento das aprendizagens e o fortalecimento de ambientes pouco propícios para relações dialógicas. Essa avaliação dá destaque à hierarquia escolar. Essas são algumas das características trazidas por esse tipo de avaliação. Dessa forma, o protagonista desta história é somente o que detém o “poder” de avaliar, colocando os sujeitos avaliados numa posição passiva diante do processo avaliativo. Sacristán (2000, p.319) afirma:

A própria dinâmica a que se vê submetido o sistema escolar pela pressão da sociedade e da própria administração reforça e reclama esse processo de supersimplificação, pois pede que se classifique os sujeitos em categorias simples e muito reduzidas, próprias da avaliação chamada somativa – expressão de estados finais, para que as coletividades de alunos sejam globalizadas como grupo e se possa, assim, discriminar facilmente entre os mesmos, dar andamento às validações, etc. A estatística sobre o fracasso escolar, por exemplo, não poderia ser feita dispendo de informações exaustivas sobre os alunos.

Outra forte característica da avaliação classificatória, especificamente na sala de aula, refere-se à responsabilidade pelas aprendizagens. Como o professor é a figura central nessa relação, cabe a ele transmitir o conteúdo que deve ser apreendido pelos estudantes. No caso de os alunos não entenderem ou não assimilarem o que foi passado, o problema fica restrito a estes, que devem por conta própria “correr” atrás de ajuda e apoio da família ou dos amigos.

Como avaliação, o professor, na maioria das vezes, aplica instrumentos limitadores para verificar o que foi apreendido pelo aluno na disciplina ou no período letivo. Segundo Gatti (2003, p. 100), “as provas são vistas pelos docentes como um instrumento que ‘mede’ a aprendizagem e são praticamente o único instrumento de que se valem para a avaliação”.

Com notas ou resultados expostos nos murais, a possibilidade de utilizar esses instrumentos para novas chances de aprendizagens ou para tirar dúvidas sobre as possíveis questões não compreendidas, praticamente inexistente. O máximo que se pode fazer no caso de resultados negativos é questionar o professor em relação ao conceito dado.

A partir do conceito atribuído ao aluno, este pode receber o rótulo de “o melhor” ou “o pior” da turma, dependendo dos resultados dos outros alunos, transformando assim a escola em um local de competição. Esse rótulo que o aluno recebe ao final de um período letivo só vem para fortalecer e estigmatizar a imagem de cada um em relação ao outro e pode ser carregada por toda a vida do indivíduo.

Esses procedimentos muito comuns na prática avaliativa classificatória acabam reduzindo os processos de aprendizagens a mecanismos muito mais burocráticos do que dialógicos e abertos ao questionamento. Também podem servir para classificar os alunos no momento da organização das turmas. Existem vários critérios para a distribuição dos alunos nas turmas: por idade, por comportamento e também por desempenho. Quem nunca ouviu essa frase: Essa é a turma dos fortes e aquela é a turma dos mais “fraquinhos”?

Hoffmann entende (2006, p. 55) que:

A escola não é um concurso entre os melhores e piores. Todos aprendem e são capazes de fazer o melhor se confiarem em si próprios e nos seus professores. Mas essa confiança exige o abraço, o bater palmas, o sorriso do outro com quem convive. Não surge da obrigação, nem se desenvolve a partir do sentimento precoce de fracasso e de humilhação diante dos outros.

Os objetivos da avaliação classificatória são bem nítidos e, conseqüentemente, atendem a um determinado propósito, a uma demanda social específica. Ao elegê-la para a prática cotidiana, automaticamente anuncia-se a que tipo de projeto político se filia. Segundo Freitas (2003, p. 40), “A lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social”.

Quando a avaliação classificatória é a organizada em uma escola, esvazia-se o trabalho coletivo porque o que interessa é o resultado de cada turma que reflete o trabalho isolado do professor. Gestor, coordenador pedagógico, professores e pais dialogam, quando muito, sobre o desempenho de cada aluno, em nível periférico: se apresenta “dificuldade de aprendizagem”, se está aprendendo e o nível de seu comportamento. Nessa organização, a avaliação cumpre a função de anúncio, de finalização das aprendizagens dos alunos e nunca uma possibilidade de reflexão da escola para a melhoria do que propõe como trabalho pedagógico para fazer avançar as aprendizagens do professor e dos estudantes.

Essas características da avaliação classificatória ainda estão presentes em várias instituições de ensino. Porém, interessa-nos aprofundar a compreensão de uma outra lógica de avaliação, a que promova as aprendizagens dos estudantes, mas também que promova a melhoria da prática pedagógica de cada professor e da comunidade escolar como um todo.

2.2 A avaliação em uma perspectiva formativa

A professora, ao avaliar, é avaliada, num processo coletivo, cooperativo, solidário, que busca a ampliação permanente da qualidade da escola, uma escola que tem como preocupação central o conhecimento como resultado das intenções humanas e participante das buscas humanas por uma vida mais feliz para todos (ESTEBAN, 2005, p. 36).

Passando a pensar sobre outra concepção avaliativa, a formativa, posso ressaltar o quanto esta apresenta perspectivas diferentes em relação à primeira e o quanto modifica a visão de educação e os objetivos da avaliação por parte dos professores e escolas que a priorizam no seu cotidiano. Para Villas Boas (2005, p. 30),

Essa avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa, em oposição à avaliação tradicional, que visa à aprovação e à reprovação, à atribuição de notas, e que se vale quase que exclusivamente da prova.

A perspectiva formativa de avaliação destaca-se por vários aspectos que se opõem às questões levantadas anteriormente. A começar pela própria idéia de protagonismo. Aqui não se pode imaginar avaliação sem a participação ativa e comprometida por parte do educando. Neste caso, o estudante é visto como sujeito do processo proposto pelo professor, que sabiamente socializa suas intenções, modificando-as e adaptando-as, se for necessário. Nas palavras de Cunha (2006, p. 68),

O protagonismo assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens.

O protagonismo de todos os sujeitos envolvidos nas ações pedagógicas, desde o planejamento das atividades até a decisão de como acontecerá a avaliação, faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja vivido e organizado de uma forma dinâmica, cheio de significado e vida para aqueles que dele participam.

As relações estabelecidas nesses processos de aprendizagem procuram ser de parceria e cooperação, em que a verticalidade e a centralidade em relação ao professor não têm mais espaço para ocorrer. O aluno que chega à escola pode, além de aprender, contribuir para as aprendizagens dos outros membros que estão inseridos no contexto. O professor mais do que o detentor do saber, com a função de transmitir o conteúdo, se torna um mediador das relações e da construção do conhecimento. Ele se coloca na posição de sujeito de aprendizagem também. Estabelecem-se relações afetivas, de confiança e principalmente de parceria. Nesse contexto, os alunos percebem que o professor representa um aliado, e que, mais do que verificar e classificar suas aprendizagens tem o importante papel de acompanhar as conquistas e necessidades que estão sendo vivenciadas no processo de formação. Cunha (2006, p. 67) entende que “a mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do

conhecimento, incluindo os significados atribuídos a ele por cada indivíduo e a compreensão da história de sua produção”.

Além de colocar o estudante como protagonista e o professor como mediador das relações em sala de aula, a avaliação formativa propõe uma reflexão sobre o próprio propósito da avaliação. Perrenoud (1999, p.124) nos ajuda a compreender que

Uma avaliação formativa digna deste nome não produz informações e verificações por simples espírito de sistema ou de equidade para fazer funcionar uma máquina avaliativa ou para tranquilizar quem quer que seja. Ela visa dar ao professor, *nem mais nem menos*, informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação das aprendizagens de seus alunos.

Por ter o papel fundamental de ajudar a desenvolver a aprendizagem do estudante, a escola busca estratégias que possam justamente sinalizar as necessidades e avanços dos alunos em relação aos objetivos do trabalho pedagógico. Muito mais do que verificar e dar um conceito ao final de um período, aqui, a avaliação só tem sentido se for para encontrar novos caminhos para contribuir com a aprendizagem do aluno. Ainda nessa perspectiva, a avaliação não acontece em momentos estanques no fim do ano ou do semestre, ela está presente no cotidiano da escola e com possibilidades de discussão e reflexão sobre os assuntos tratados. O professor também avança em sua prática pedagógica, aprendendo e pesquisando novas estratégias para a promoção das aprendizagens dos alunos. Neste caso, também o trabalho coletivo da escola pode ser redimensionado se houver a contribuição reflexiva dos demais professores para a promoção das aprendizagens dos alunos.

Villas Boas (2005, p. 29) reafirma essa visão da avaliação nos seguintes termos:

A avaliação existe para que se conheça que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem.

O estudante, como sujeito do conhecimento e co-responsável por sua aprendizagem, percebe que seu papel também é diferente do que era esperado por ele numa visão classificatória de avaliação. Relações autoritárias, centradas no professor, aos poucos vão ganhando novo formato. Abre-se espaço para um processo mais dialógico, em que a horizontalidade da relação professor-aluno tende a se estabelecer. O professor, nessa perspectiva de trabalho, precisa entender que também é sujeito de aprendizagens, fortalecendo assim, ainda mais, uma relação de parceria e cooperação com os estudantes. Para Rios (2006, p.128):

A relação professor-aluno é uma relação comunicativa. No processo de ensino-aprendizagem, o professor, ao comunicar-se com os alunos, faz com que estes, por seu intermédio, comuniquem-se uns com os outros e com a realidade, com os conhecimentos e os valores.

Na proposta da avaliação formativa, os momentos de questionamento estão abertos e são bem-vindos em todos os espaços escolares. Na sala de aula, tendo o professor clareza do seu papel de mediador, as discussões, pontos de vistas, análises e sínteses fazem parte de um processo de aprendizagem, num movimento dinâmico. A dúvida apresenta-se como uma grande possibilidade de crescimento para todos. Juntos, professor e estudantes buscam estratégias para alcançar os conhecimentos, conteúdos e objetivos estipulados e planejados em conjunto no início e durante todo o período letivo. Dessa forma, tanto o processo de planejamento como o processo de avaliação são vivenciados de forma coletiva e significativa para ambas as partes.

Os processos avaliativos desenvolvidos em uma instituição de ensino precisam ser muito bem discutidos e definidos por toda a equipe escolar, afinal, a mesma avaliação que pode promover, motivar e contribuir para a aprendizagem do aluno também pode ser extremamente dura e inflexível, podendo deixar marcas, positivas ou negativas, que poderão acompanhar o sujeito para o resto da vida.

A concepção de avaliação que perseguimos para nossa prática pedagógica é a avaliação formativa, isto é, “a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2005, p. 36). Essa é uma postura que deve ser compartilhada pelo diretor e os coordenadores, pelo corpo docente e todos os que fazem

parte da escola, para procurar, assim, constituir um ambiente acolhedor, verdadeiramente formativo para a comunidade escolar. Segundo Villas Boas (2005, p. 35):

Estudiosos brasileiros têm defendido a substituição do paradigma tradicional da avaliação (voltada apenas para a aprovação e reprovação) pelo paradigma que busca a avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã etc. Todas essas designações fazem parte do que se entende por avaliação formativa. Esse é mais um argumento a favor de a avaliação formativa ter como foco não apenas o aluno, mas também o professor e a escola.

A adoção do processo de avaliação formativa, como cita Villas Boas, requer muito estudo e trabalho. Romper com padrões definidos e propor discussões acerca de assuntos que não eram questionados, como a conduta do professor nas suas práticas diárias, causa muita estranheza por parte da sociedade que por longo período só conheceu a função tradicional da avaliação.

Como a avaliação ocorre em toda a escola, envolvendo todos os sujeitos que nela atuam, cabe ao gestor escolar promover espaços para que ela seja planejada e seus resultados e percursos discutidos.

Quando defendo que a escola deve buscar um ambiente formativo, não estou restringindo à relação professor-aluno. Mas aos professores e aos outros educadores que nela atuam e que estabelecem relações dialógicas com seus pares. Estes também precisam vivenciar situações e experiências avaliativas formativas na sua relação de trabalho. Nesse momento, a postura e a compreensão do gestor sobre avaliação são fundamentais para proporcionar essa dinâmica no interior da escola.

Dessa forma, não cabe apenas ao professor ter coerência entre teoria e prática. O diretor da escola também precisa buscar essa coerência. Assim, se ele deseja que os professores criem com estudantes procedimentos avaliativos que contribuam efetivamente para suas aprendizagens, ele também, necessariamente, terá que promover o mesmo em toda a escola. Afinal, como constituir uma prática que não se conhece ou não se vivencia? Buscar um entendimento e uma concepção coerentes de avaliação de todos que fazem parte da escola. Apesar de ser uma tarefa longa e trabalhosa, é fundamental para que um trabalho

de qualidade aconteça na prática coletiva e não fique apenas teorizado em livros. Zabalza (2004, p.127) ajuda a entender essa visão quando considera que

O trabalho em equipe pressupõe que se transite de 'professor de uma turma ou de um grupo (ou de vários, conforme a carga horária que nos corresponda)' a 'professor da instituição'. Nossa identidade profissional não se constrói em torno do grupo a que atendemos ou da disciplina que lecionamos, mas em torno do projeto formativo de que fazemos parte.

O autor crê que o processo avaliativo é da escola, e não de propriedade de cada professor ou gestor. Essa forma de trabalhar em equipe, se afasta completamente de uma visão bancária de educação (FREIRE, 1978), em que o aluno precisa memorizar e acumular conteúdos previamente estabelecidos, para se aproximar de uma visão emancipadora de educação. Afonso (1999, p.96) reforça esse pensamento

[...], só a avaliação formativa, enquanto ação pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade, e intersubjetividade validada, me parece poder promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor da emancipação.

A avaliação pensada nessa perspectiva não poderá ser vista apenas dentro da sala de aula, faz-se necessário ampliarmos esse olhar da avaliação Na escola. Para isso, optei por uma metodologia em que eu pudesse dialogar com autores sobre: o projeto político pedagógico, o conselho de classe, a coordenação pedagógica, a reunião de pais, além da análise do trabalho pedagógico de uma sala de aula, pois considero que esses espaços pedagógicos são onde efetivamente as práticas avaliativas se materializam, se entrelaçam e repercutem na aprendizagem dos alunos. A partir do que vivi, ouvi e presenciei nesses espaços, busquei analisar a dinâmica avaliativa adotada por uma escola.

3. Caminho metodológico percorrido

A escolha da pesquisa qualitativa para o desenvolvimento desse estudo se apoiou no fato de que se trata de uma pesquisa que analisou a dinâmica avaliativa adotada por uma escola.

Interessada em realizar um estudo que fizesse a descrição de uma determinada escola, uma pesquisa que tivesse como princípio a compreensão de uma realidade de forma mais objetiva, busquei um caminho metodológico que possibilitasse um olhar sobre o cotidiano pesquisado. Através da observação e do registro cuidadoso da mesma, pude analisar com mais detalhe a realidade pesquisada.

A pesquisa qualitativa foi determinante ao desenvolvimento do olhar na singularidade de uma escola e a comunidade que a envolve. Ela permitiu observar o contexto da escola, de modo que o conjunto de informações proporcionou identificar como e quando a avaliação foi praticada no cotidiano escolar; quando e como ela entrou em ação. Mais ainda, o que foi feito pela escola com os resultados obtidos desta avaliação. Dessa forma, os tempos e espaços observados foram importantes materiais de análise e estudos.

A pesquisa qualitativa trouxe a possibilidade de conhecer como as pessoas se relacionavam, como os grupos foram constituídos dentro da escola, as relações de solidariedade ou competição que se manifestaram. Enfim, por meio dessa metodologia escolhida, foram possíveis pesquisadora e sujeitos de pesquisa, compartilhar momentos distintos do dia-a-dia em que a dinâmica avaliativa esteve presente.

Esse partilhar de experiências permitiu observar de maneira mais natural possível os ritos, celebrações, as práticas avaliativas vividas pela escola no seu cotidiano. Assim, fui descobrindo e compreendendo o sentido que foi dado pela comunidade escolar a essas manifestações de avaliação que aconteceram NA escola. Chizzotti (2006, p.51) denomina essa inserção no campo de pesquisa como uma “posição empática com o ambiente”.

Embora tenha sido feito um planejamento prévio e semi-estruturado para o início da investigação, essa metodologia possibilitou flexibilidade e ajuste ao longo do seu processo de pesquisa. Gatti enfatiza bem a importância de se escolher de forma adequada a metodologia de pesquisa porque essa escolha contribui para a consecução dos objetivos do pesquisador:

O método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do “fazer a pesquisa”. O método, neste sentido, está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça. O método oferece a orientação de base necessária à garantia de consistência e validade, mas ele não pode virar uma “camisa de força”. (2002, p. 63-4)

Essa mobilidade contribuiu para o enriquecimento da pesquisa. A inserção no campo pode, sim, determinar algumas modificações no andamento do projeto, e essa possibilidade só traz mais veracidade e realidade para os resultados da investigação. Segundo Alves Mazotti e Gewandsznajder (2004, p.149)

Um projeto de pesquisa consiste basicamente em um plano para uma investigação sistemática que busca uma melhor compreensão de um dado problema. Não é uma “camisa-de-força” nem um contrato civil que prevê penalidades, caso alguma das promessas feitas for quebrada. É um guia, uma orientação que indica aonde o pesquisador quer chegar e os caminhos que pretende tomar.

Considerando o tema deste trabalho e a questão a ele relacionada e buscando um caminho possível para alcançar seus objetivos, escolhi o estudo de caso porque analisei uma realidade delimitada - a avaliação praticada por uma escola pública do Distrito Federal.

O contexto em que a pesquisa foi realizada representa um espaço público privilegiado na construção de diferentes relações, local em que “as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligados” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 20). Porém, é importante ressaltar que o que investiguei foi o que emergiu desse local em termos de práticas, comportamentos, relações e representações, e não o local em si.

3.1 O campo de pesquisa

Escolher uma escola para realizar uma pesquisa exigiu dois critérios. O primeiro deles foi o de ser uma escola pública. Acredito que, por vir de uma instituição de ensino superior pública e por realizar o curso de pós-graduação também em uma instituição pública, nada

mais adequado do que realizar a pesquisa cujos resultados possam contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas no mesmo tipo de instituição.

Existem diversas escolas públicas no DF e, por isso, outro critério utilizado para essa escolha foi a familiaridade dos segmentos oferecidos por ela com a minha prática docente. Assim, trata-se de uma escola pública que atende a crianças de seis a dez anos.

Outra opção, por analisar a escola em questão, apoiou-se na sua própria história. Procurei uma instituição que fosse reconhecida pela comunidade local como referência pelo trabalho desenvolvido com os estudantes. Sendo assim, a pesquisa foi realizada em uma escola pública de anos iniciais do ensino fundamental.

3.2 Os procedimentos e instrumentos de pesquisa

Na pesquisa qualitativa a utilização de diferentes procedimentos para a construção de dados é recomendada, pois permite um maior aprofundamento do estudo. Para Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 163) “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Como procedimentos para essa coleta, usei a observação não estruturada, a análise de documentos e a entrevista semi-estruturada com a equipe da escola, grupo focal com os estudantes da turma do 1º ano do ensino fundamental e questionário com perguntas abertas para os pais desses estudantes do 1º ano.

A opção pela observação não estruturada procurou buscar uma abertura, uma visão ampliada para a verificação das possíveis questões que surgiram ao longo da pesquisa, sem pré-determinar um foco único. As relações, as diferentes e inesperadas situações, um diálogo, uma atitude, um simples olhar, trouxeram importantes informações para análises.

Mesmo tendo como foco central de pesquisa analisar a dinâmica avaliativa NA escola, acompanhei uma turma de 1º ano do ensino fundamental, com crianças de seis anos. Observei nessa turma as práticas avaliativas, para assim procurar estabelecer relações entre o que foi anunciado pelos documentos oficiais da escola, como o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, e as práticas desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Segundo Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 166),

O tipo de observação característico dos estudos qualitativos, porém, é a observação não estruturada, na qual os componentes a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação.

Além das observações em sala de aula, também foram observados eventos/instâncias/ações em que a avaliação esteve presente, como conselho de classe, coordenações pedagógicas, reuniões com pais etc.

A análise de documentos visou examinar a sua coerência ou inexistência entre as situações observadas e ouvidas no decorrer das entrevistas com os documentos oficiais da escola. Bogdan e Biklen (1994, p.180) consideram documentos: boletins informativos, registro dos estudantes, propostas, documentos sobre políticas, minutas de encontros, entre outros. Os autores sinalizam o cuidado que o pesquisador deve ter porque esses documentos podem ser um acesso ao discurso oficial e não representarem a realidade. Os autores ressaltam que

Os investigadores não estão interessados na 'verdade' como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do 'verdadeiro retrato' de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à 'perspectiva oficial', bem como às várias maneiras como o pessoal da comunica.

Foram considerados:

- O projeto político-pedagógico;
- O regimento escolar;
- As pautas de reuniões de pais, de coordenações pedagógicas;
- Relatórios individuais dos alunos.

A análise de documentos, além de possibilitar um entendimento sobre o que é sistematizado pelo grupo, também permitiu verificar a coerência ou não da teoria, do discurso, com a prática observada no cotidiano escolar.

Realizei entrevistas semi-estruturadas com a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e a professora, com o objetivo de captar na fala de cada uma a concepção e o próprio entendimento em relação à avaliação praticada na escola.

Abordei cada um dos interlocutores de forma individual em momentos pré-agendados. Esse procedimento se justificou pelo desejo de aprofundar um pouco mais a análise das percepções dos interlocutores sobre o estudo em questão. Segundo Gatti (2002, p. 63), “uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentariam”.

Apesar de um roteiro prévio, tanto o entrevistador como o entrevistado pode acrescentar elementos que não estavam previstos, mas que no decorrer da entrevista passaram a ter relevância.

Utilizei um roteiro de entrevista (Apêndice 1) para trabalhar com todos os entrevistados. Esse roteiro teve por objetivo detectar as percepções que cada interlocutor trouxe sobre avaliação.

O grupo focal, técnica em que, conforme Gatti (2005, p.07), “privilegia-se a seleção dos participantes [...] desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo”. No caso desta pesquisa, utilizei o grupo focal para conversar com as crianças da turma pesquisada como meio de entender suas percepções a respeito da avaliação que vivenciavam NA escola.

Os questionários com questões abertas aplicados aos pais da turma observada buscaram identificar suas concepções de avaliação e como a percebiam NA escola de seus filhos. Gil (1999, p. 131) afirma que “a principal vantagem das questões abertas é a de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas pré-estabelecidas”. Os pais puderam expressar suas compreensões sobre o tema.

Tanto as situações observadas como a análise de documentos e as entrevistas semi-estruturadas, a aplicação de questionários e o grupo focal foram organizados a partir dos objetivos que deram sentido à pesquisa: a avaliação NA escola. Ao relacionar os resultados das análises desses instrumentos e procedimentos de pesquisa pude identificar quem são os avaliadores e os avaliados na escola.

3.3 Os interlocutores da pesquisa

Localizada em uma das cidades do DF trata-se de uma Escola com cerca de 580 (quinhentos e oitenta) alunos freqüentes, distribuídos em dois turnos. Oferece o ensino fundamental de nove anos – séries iniciais. A escola considera-se inclusiva desde o ano de 2002, recebendo crianças com diferentes diagnósticos e laudos médicos. Ela é composta por 22 (vinte e dois) professores regentes, 10 (dez) professores readaptados, 2 (dois) coordenadores pedagógicos, 2 (duas) diretoras, sendo uma adjunta, oferecendo 22 (vinte e duas) turmas de ensino fundamental de nove anos distribuídos da seguinte forma:

Distribuição das turmas e turnos:

TURMAS	TURNO MATUTINO	TURNO VESPERTINO
Classe Especial (Deficiente Mental –DM)	01	-
1º Ano do Ensino Fundamental de 9 anos	01	03
2º Ano do Ensino Fundamental de 9 anos	02	02
3º Ano do Ensino Fundamental de 9 anos	02	02
3ª série	03	02
4ª série	02	02
TOTAL DE TURMAS: 22	11	11

Tendo como foco de pesquisa analisar a dinâmica avaliativa adotada por uma escola, a equipe que participou do cotidiano escolar fez parte desta análise.

Para a realização da investigação, os interlocutores selecionados foram os seguintes:

- A Diretora pedagógica;
- A Vice-diretora;
- A Coordenadora pedagógica;
- A professora regente de uma turma de 1º ano;
- Os alunos da turma do 1º ano;
- Dez pais (responsáveis) desta turma observada.

As entrevistas foram feitas com a diretora, a vice-diretora, a coordenadora e a professora de uma turma de primeiro ano. O foco central das questões foi saber em quais situações a escola praticava avaliação.

Os dez pais preencheram um questionário com perguntas abertas. O foco central foi identificar em suas respostas se estava expressa a importância da avaliação Na escola e como esta era praticada. Dos dez questionários entregues, apenas quatro foram devolvidos preenchidos, o que, em certa medida, prejudicou minhas inferências de como os pais veem quem são os avaliadores e os avaliados na escola e qual a sua importância.

A não devolução de 60% dos questionários indica provavelmente a não compreensão dos pais sobre a importância da avaliação não somente no ambiente escolar, mas também a repercussão destas nas aprendizagens de seus filhos.

Além desses interlocutores no decorrer da pesquisa, senti a necessidade de entrevistar o secretário da escola e a funcionária da portaria. As falas deles também expressam a avaliação Na escola.

4. Um olhar além da sala de aula

Para trabalhar em uma perspectiva que não trate da avaliação apenas nos aspectos relativos à sala de aula, e que não se restrinja à relação professor-aluno, focalizei os eventos/situações escolares do qual a avaliação faz parte. Acredito que retomar essa questão se faz necessário, por entender que existem muitas atitudes, procedimentos e ações pedagógicas no cenário da escola, além da sala de aula, que podem interferir e influenciar a decisão do professor ao tomar decisões sobre os resultados da aprendizagem do estudante.

Como já ressaltai a avaliação não se realiza somente na sala de aula. A escola conta com vários momentos em que ela está presente, como assinala Esteban (2005, p. 29):

É na escola e com as pessoas que lá estão que encontro situações, projetos, atividades que me fazem refletir sobre a avaliação. É na escola que encontro pistas e evidências de que a avaliação precisa transformar-se e de que diariamente ela vem sendo transformada por quem a realiza. Às vezes, uma atividade aparentemente igual ganha sentidos diferentes; outras práticas, que se auto-proclamam novas ou transformadoras, não passam de reedições das práticas às que criticam.

Quando priorizei o tema “avaliação NA escola” para pesquisar, trouxe alguns pensamentos que fundamentaram minhas análises ao longo deste trabalho. Como já mencionei anteriormente, entendo que a avaliação está a todo o momento sendo colocada em prática na escola: Quando o aluno atravessa o portão da escola, o seu processo avaliativo já tem início. Sendo assim, as práticas de avaliação são realizadas por todos, desde o porteiro, aquele que recebe os alunos no início do dia, passando pelos funcionários da limpeza, da biblioteca, da secretaria, e por todos os outros que fazem com que a escola funcione. É nessa perspectiva que considero que a discussão sobre o tema avaliação não deve ficar restrita à sala de aula, e sim, deve ser aberta e ampliada à comunidade escolar. Assim entende Esteban (2005, p.35):

A avaliação pretende promover uma reflexão que participe da experiência de ensinar com e de aprender com, tecida coletivamente na sala de aula, na sala de professores, no pátio, no refeitório, nos banheiros, no portão, na biblioteca, nos tantos outros lugares por onde transitam os sujeitos que se encontram na escola para realizarem, juntos, um trabalho que visa à ampliação permanente dos conhecimentos.

A argumentação de Esteban reforça minha tese de que a avaliação acontece em todos os espaços escolares, o que demonstra a necessidade de investigar a sua abrangência. As práticas avaliativas ocorrem onde existem sujeitos. Todos tem uma avaliação sobre o aluno, uma avaliação que pode ser formal ou informal. A reflexão sobre a avaliação NA escola se desdobra por todos os espaços, por todos os momentos dentro da escola. Essa perspectiva foi indicada na falas da diretora, da vice-diretora, coordenadora e professora.

Desde a entrada do aluno na escola até seu convívio em sala de aula. (Diretora, entrevista, 11/11/2008)

Desde o momento em que o aluno entra na escola até o momento em que ele sai. Na hora do intervalo, principalmente. (Diretora adjunta, entrevista, 11/11/2008)

A gente avalia a criança pelo desenvolvimento dela, pelo comportamento, observa. Quando a gente leva a criança para a ludoteca, a ludoteca não tem um trabalho formal escrito, mas você avalia o comportamento dela em relação ao brinquedo, ao modo como se desenvolve o interagir dela com outras crianças e com base nisso, você vai perceber detalhes. (Coordenadora, entrevista, 04/12/2008)

Na hora do recreio, quando participam de eventos e festas, quando participam de recreação, passeios, excursões, jogos, brincadeiras e quando recebem ou transmitem recados e avisos. (Professora da turma de 1º ano, entrevista, 16/04/2008)

Analisando as falas apresentadas pode perceber que um componente permeou todas elas. A avaliação tratada tanto pelas diretoras como pela coordenadora e a professora focalizou aspectos comportamentais. A partir das percepções individuais e dos juízos de valor dessa equipe os estudantes vão sendo avaliados. Esses momentos são fortemente marcados pela avaliação informal.

Ao entrar no espaço escolar, devemos identificar o tratamento dado aos alunos e a postura desses profissionais da escola em todas as situações. A avaliação informal está sempre presente. Ela acontece muitas vezes sem que ninguém perceba, sendo extremamente subjetiva e carregada de juízo de valor. Nem mesmo o sujeito que está sendo avaliado percebe o momento em que a avaliação informal entra em cena. Será que o avaliador tem consciência do ato que está praticando? Villas Boas(2005, p.22) considera que a avaliação informal

[...] é aquela que se dá pela interação de alunos com professores, com os demais profissionais que atuam na escola e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar. Trata-se da chamada *avaliação informal*.

Esse tipo de avaliação tanto pode trazer aspectos positivos como também aspectos negativos. Positivos, porque proporcionam um olhar mais aproximado entre os sujeitos. Traz a chance de se perceberem as possibilidades e necessidades de cada um. No dia-a-dia da escola, por meio da avaliação informal, é possível avaliar não só os alunos, mas também professores, pais, funcionários. Entretanto, o aluno é o alvo central deste tipo de avaliação. Desde o momento em que se apresenta no primeiro dia de aula, a avaliação informal já se inicia. O lado positivo é justamente aproveitar esse conhecimento mais perceptivo-intuitivo do estudante para planejar atividades que o ajudem da melhor maneira possível a alcançar seus objetivos.

Do mesmo modo que esse conhecimento pode trazer vantagens, também pode acabar por prejudicar e desencorajar o estudante. Dependendo de como o professor e outros profissionais da escola tratam determinadas características ou situações por que passam os sujeitos, o resultado dessa avaliação pode deixar marcas negativas. Apelidos pejorativos, rótulos, abordagens autoritárias são alguns exemplos de como fazer uso inadequado da avaliação informal. Até mesmo um olhar ou um simples gesto denota essa avaliação que está sendo utilizada. Nesse caso, a responsabilidade da escola é enorme. Com respeito e procurando compreender sua influência, é preciso não transformar a avaliação informal em mais uma ferramenta de exclusão e discriminação dos alunos.

Assim, o tratamento dado às duas modalidades de avaliação formal e informal, dentro da escola, pode sinalizar a concepção de avaliação adotada. Freitas (2003, p. 145) faz a distinção entre essas duas modalidades:

Provisoriamente, estamos entendendo por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, estaremos entendendo a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático.

Retomando as contribuições de Esteban (2005, p. 35), é fácil perceber que o pátio, o refeitório, a secretaria e os banheiros são espaços onde também ocorre a avaliação informal na escola. Um merendeiro pode ter um olhar sobre cada criança de forma detalhada. A maneira como o aluno lancha, suas possíveis dificuldades ao cortar um alimento ou em

carregar seu prato até a mesa, o grupo de amigos fixos que estão sempre juntos, são alguns exemplos de como a avaliação dos alunos, mesmo que informalmente, podem ultrapassar a sala de aula. O pátio, sem dúvida, traz outros elementos importantes sobre cada um. Relações de cooperação, competição e solidariedade são vivenciadas a todo o momento e a avaliação não deixa de acontecer. Seja pelo professor, por um funcionário que está varrendo o pátio, pelos próprios alunos que estão participando de uma partida de queimada, todos estão avaliando e sendo avaliados.

Ao longo das observações na escola e das entrevistas realizadas, senti necessidade de ampliar os interlocutores da pesquisa. Todas as entrevistadas, sem exceção, como diretoras, professora e coordenadora concordaram que os estudantes eram avaliados em vários momentos Na escola, além da sala de aula, como no recreio, na entrada e saída de turno. Assim, fui em busca das pessoas que atuavam nesses espaços para descobrir o que elas pensavam sobre avaliação. Vejam o que o secretário escolar e a auxiliar de portaria pensam a respeito das situações em que a escola pratica avaliação:

Todo momento que há uma atividade a professora, a direção, os servidores que acompanham a criança acabam fazendo uma avaliação na medida em que há uma reação do aluno em determinada circunstância. Cada fato que ocorre, numa situação difícil, seja problema, seja uma situação inusitada, um procedimento novo. Até positivo também! Todo instante é momento de avaliação sim. (Secretário Escolar, entrevista, 08/12/2008).

Desde a hora em que se entra na escola, na sala de aula, na hora do recreio quando a gente mais avalia a criança, tá vendo o comportamento de cada um. Então naquele momento ali, tanto o porteiro, como o diretor, todos os funcionários da escola, sem querer estão avaliando as crianças. (Auxiliar de Portaria, entrevista, 28/01/2009)

Novamente a avaliação informal é identificada no cenário da escola. É interessante destacar que o secretário escolar menciona a avaliação primeiramente em relação aos aspectos negativos e em seguida repensa e pondera que a avaliação também acontece em relação ao aspecto positivo. No momento da entrevista, ficou evidenciado que o foco está sempre direcionado para o que está errado, para o que não está caminhando de acordo, mas felizmente o secretário conseguiu repensar e rapidamente rever sua fala no sentido de que a avaliação também está a serviço das aprendizagens e das conquistas dos estudantes.

Gostaria de destacar dois trechos das falas acima que reforçam ainda mais a informalidade da avaliação acontecendo na escola. Tanto o secretário, quanto a auxiliar de portaria expressa: *...os servidores que acompanham a criança acabam fazendo uma avaliação na medida... e ...sem querer estão avaliando as crianças.* A avaliação é colocada como um fenômeno que acontece por acaso e sem nenhum tipo de intenção ou acompanhamento. Seria esse um ponto para se iniciar um trabalho com os servidores sobre a importância da avaliação NA escola?

Para compreendermos o olhar para além da sala de aula, uma análise detalhada do projeto político-pedagógico construído pela escola é fundamental para que se entenda como a avaliação é nele anunciado.

4.1 Projeto político-pedagógico - PPP

A elaboração e a implantação de um projeto político-pedagógico resultam em um documento fundamental para a organização escolar e nele podem se encontrar as diretrizes norteadoras de todo o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, como a avaliação e suas práticas, elementos priorizados neste estudo.

A sua construção surge da necessidade de se procurar alternativas e possíveis respostas para questões que a escola vivencia no seu dia-a-dia que precisam ser ajustadas. Nasce da percepção e da avaliação de que o presente pode se transformar em um futuro melhor e também da necessidade de sempre caminhar na busca de uma identidade escolar cada vez mais clara e coerente com a comunidade ao redor. Veiga (2004, p. 14) entende que:

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.

Dessa forma, a função do projeto político-pedagógico não pode ser apenas de atender as exigências legais das instâncias superiores, como mais um documento burocrático sem vida e sem sentido. Ele deve ser elaborado justamente para atender as demandas internas da organização do trabalho pedagógico.

Dentre essas demandas, destaca-se a avaliação como um dos eixos centrais para a organização do trabalho pedagógico. Um projeto político-pedagógico que esteja preocupado em atender as necessidades da escola necessariamente tratará das práticas avaliativas que devem ser inseridas no cotidiano escolar por parte de todos que dele fazem parte.

Como um documento em construção, estará sempre a serviço da escola, do seu movimento, da sua dinâmica. Conforme afirma Veiga (2004, p. 14):

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

A participação e atuação da comunidade nos assuntos pertinentes ao cotidiano escolar, nessa perspectiva democrática, como sugere Veiga, serão privilegiados. Estudantes, pais ou responsáveis, corpo docente, funcionários e direção planejam ações em que todos tomam decisões, estabelecendo no ambiente escolar um clima de cooperação e parceria no lugar da relação de poder, como em qualquer instituição, inclusive na escola. Ainda nas palavras de Veiga (2004, p. 15):

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisão, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Esse projeto não só influenciará na avaliação cotidiana dentro de sala de aula, como será determinante para a qualidade das relações interpessoais, das aprendizagens, conteúdos e das práticas avaliativas priorizadas na escola. Dessa forma, a existência desse projeto desencadeará conseqüências em dois níveis para a escola. Um nível mais amplo, de organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, e em um segundo nível, em conseqüência do primeiro, que se refletirá diretamente nas relações estabelecidas em sala de aula. Para Veiga (2004, p. 15), esses dois níveis se completam:

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização de toda a escola e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A forma como o projeto político-pedagógico é elaborado influencia diretamente as condutas vivenciadas por toda escola. Um projeto desse porte não pode ser redigido e pensado apenas por um grupo pequeno, como diretor e coordenador. Discussões sobre currículo, avaliação, sociedade, cultura, solidariedade são privilegiados. Para Veiga (2004, p. 16), “isso significa resgatar a escola como espaço público, como lugar de debate, do diálogo fundado na reflexão coletiva”.

O projeto político-pedagógico aborda desde a concepção de criança que será privilegiada, como também o currículo e a avaliação perseguida. O tipo de sociedade que se pretende formar também é definido pelo coletivo. Veiga (2004, p. 18) defende que

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige de educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar.

Entendendo assim a importância deste projeto, os professores, alunos, a comunidade escolar e os pais (responsáveis) precisarão acompanhar e contribuir para sua construção. Veiga complementa (2004, p. 78): “o projeto político-pedagógico é, portanto, produto de uma ação humana e, nesse sentido, as relações entre sujeitos se assentam nas relações entre a instituição educativa e o contexto social mais amplo”.

Sendo uma ação humana, conseqüentemente, trazem para a discussão momentos de formação, as especificidades próprias da comunidade em que a escola está localizada. O contexto social deve ser levado em consideração quando da elaboração desse projeto, pois só assim a escola poderá delinear ações e contribuir para a efetiva formação crítica do cidadão e para a plena construção da nossa sociedade.

Levando em conta a comunidade escolar e o contexto em que a escola está inserida, o projeto político-pedagógico precisa apresentar um perfil daqueles que compõem a escola e tratar da avaliação de forma cuidadosa. As práticas avaliativas desenvolvidas e planejadas por todos que participam do ambiente escolar devem buscar formas e estratégias para atender e fortalecer as aprendizagens dos alunos e do coletivo da escola. Por isso, acredito que a avaliação necessita ser tema de muita reflexão nos momentos de elaboração e implementação do projeto político-pedagógico.

Os princípios norteadores da elaboração do projeto político-pedagógico sugeridos por Veiga enfatizam a preocupação com uma sociedade mais igualitária e justa, que perpassam a organização de um trabalho que prioriza a formação de um coletivo pedagógico responsável pela aprendizagem efetiva das pessoas que freqüentam a escola.

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. (2004, p. 22)

A partir da construção de um projeto que tanto é político como pedagógico, num ambiente democrático, conseguiremos estabelecer diretrizes para orientar e compartilhar o trabalho desenvolvido pela escola com toda a sua comunidade.

Sacristán (2007, p. 124) concorda com essa ideia, quando define bem um dos direitos dos alunos e conseqüentemente um dever do professor e da escola: “Tornar as crianças cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, levando-as a ter as experiências adequadas, sendo reconhecidos como cidadãos enquanto se educam”.

Como mencionei anteriormente, o projeto político-pedagógico se elaborado como é proposto por Veiga (2004), incluirá a concepção de avaliação adotada, assim como as práticas avaliativas de toda a escola. O projeto político-pedagógico é formalizado em um documento, constantemente analisado e revisto que inclui instâncias/eventos em que a avaliação está presente, que reflete a dinâmica avaliativa da escola.

Nessa perspectiva de projeto político-pedagógico, a partir das contribuições dos autores, procurei analisar o projeto da escola na qual a pesquisa aconteceu. Assim que

cheguei à escola, em fevereiro de 2008, solicitei uma cópia do material que havia até aquele momento para ler e conhecer sua proposta. A diretora explicou que estavam adaptando o documento do ano anterior, alterando os projetos que seriam desenvolvidos em 2008 no documento atual e que quando estivesse concluído, me entregaria.

Solicitei esse documento durante alguns meses e infelizmente não obtive sucesso. Só consegui tê-lo em minhas mãos no fim do ano letivo, mais precisamente em novembro de 2008. Esse documento não estava disponível na escola, nem mesmo a diretora o possuía. Recebi por e-mail.

Logo nesse início de análise, já é possível perceber o descompasso da ideia de projeto político-pedagógico. Um material, com tamanha importância para a organização do trabalho pedagógico, no mês de novembro, ainda armazenado em um computador, não divulgado e socializado com a equipe da escola. Como mencionei anteriormente, este deverá estar a serviço da escola, da sua dinâmica, e não simplesmente ser redigido para atender a determinações e exigências legais. Dessa forma, pouco contribuirá para a prática do trabalho desenvolvido pela equipe escolar se permanecer arquivado.

Em relação à própria estrutura organizacional da escola, na medida em que identificamos que a gestão escolar ainda não prioriza a distribuição deste material para a sua equipe, e que, ao mesmo tempo, a equipe não o exige em suas mãos, podemos nos questionar quais são as prioridades, interesses e finalidades da instituição. Para Veiga (2004, p. 25)

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões de poder.

Como meu foco de análise era a avaliação Na escola, procurei observar a dinâmica escolar e seus acontecimentos, como o descrito acima que, como podemos perceber, está além da sala de aula e da análise e efeitos que estes podem causar sobre as avaliações realizadas com os estudantes.

De posse do projeto político-pedagógico da escola, após várias leituras, foi possível entender e explicar o porquê do material ter permanecido arquivado durante todo o ano. Tratava-se de um projeto que parece contribuir pouco para a organização do trabalho pedagógico do professor e de toda a equipe. Nele está contido o histórico da escola: data de inauguração, nome da primeira diretora, quantitativo de alunos, de turmas, documentos norteadores, metas, estratégias e muitos aspectos administrativos.

Antes de detalhar a avaliação que é anunciada no projeto político-pedagógico da escola, faço um convite à leitura dos itens do documento. Pela maneira como foram organizados e distribuídos no sumário que segue abaixo, podemos refletir sobre o entendimento e a prioridade dada ao tema “avaliação” na escola.

1. Apresentação
2. Fundamentação teórica do ensino especial
3. Introdução
 - Dados de identificação da escola
4. Equipe diretiva
5. Modalidades de ensino – 2008
 - turnos e turmas em funcionamento
 - salas de recursos e apoio
6. Missão
7. Histórico da escola
8. Diagnóstico
 - estratégia de matrícula
9. Objetivo geral
10. Objetivos específicos
11. Metas
12. Estratégias
13. Princípios norteadores
14. Organização administrativa
 - quadro carreira assistência à educação
 - quadro de professores regentes
15. Atendimento Psicopedagógico
16. Serviço de orientação educacional (SOE)
17. Sala de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais ANEE
18. Sala de recurso multifuncional para alunos com necessidades educacionais especiais (deficientes visuais)
19. Distribuição do espaço físico
20. Organização curricular
 - Currículo
 - **Avaliação**¹

¹ Grifo meu

21. **Avaliação de Aprendizagem**²
22. Recursos financeiros
23. Entidades representativas
24. Programas do Governo Federal
25. Programas do Governo do Distrito Federal/SEE/DF
26. Recursos materiais
27. Projetos e programas especiais
28. Projetos específicos
29. Projeto Caixa Mágica
30. Conclusão
31. Referência Bibliográfica

Dos trinta e um itens contidos no projeto político pedagógico da escola, o tema “avaliação” aparece no vigésimo como subtítulo da **organização curricular** e em seguida como título à parte, separado com o tema **avaliação de aprendizagem**. Procurando entender e analisar a organização do documento e essa divisão dentro do tema, ficou explícito que, durante a elaboração do projeto, a avaliação foi separada em dois momentos distintos.

A primeira refere-se à avaliação da instituição, aquela que procura identificar o andamento administrativo da escola.

Essa avaliação nos ajuda a identificar e refletir sobre a eficiência e a eficácia de nossa ação educativa e nossos limites e potencialidades. Serve, assim, de base para melhorar nosso processo educativo e nossas práticas pedagógicas e para aperfeiçoar e fortalecer nossa instituição. (PPP 2008, p. 29)

A segunda, que está no item vigésimo primeiro – **avaliação de aprendizagem** – trata da avaliação que será realizada com os estudantes. Apesar de abordar as questões da avaliação institucional no primeiro item, o texto vai e volta nessa questão. Ele menciona a avaliação que é pretendida em relação ao estudante, mas retoma a todo o momento à importância de atender as finalidades da instituição. “*O nosso desafio é a formulação de um projeto de avaliação que contemple as necessidades institucionais sem a fragmentação das experiências dos alunos*”. Também dentro deste capítulo do projeto político-pedagógico sobre **avaliação de aprendizagem**, o texto faz menção ao Sistema de Avaliação do Ensino Básico (S.A.E.B.) como mais uma dimensão da avaliação da aprendizagem dentro da escola. “A

² Grifo meu

avaliação em nossa escola tem várias dimensões: a avaliação que o professor faz dos alunos; a avaliação que o aluno faz de si mesmo como indivíduo e como aquele que está aprendendo; a auto-avaliação que o professor faz do seu trabalho, a partir dos resultados que atinge, a avaliação externa, realizada através de sistemas como o S.A.E.B. (Sistema de Avaliação do Ensino Básico)”.

Incluir como dimensão de avaliação, na escola o S.A.E.B. é questionável. Talvez a escola tivesse a intenção de mencionar o S.A.E.B. como forma de articular a avaliação externa à realizada por ela. Contudo, o entendimento de uma e de outra parece ser incompleto. As avaliações externas servem

Para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.³

Compreender que essa avaliação de grande escala tem por função estabelecer índices nacionais que farão uma comparação entre os Estados e o Distrito Federal de dois em dois anos com a finalidade de acompanhar o desempenho das diferentes regiões do Brasil, sem dúvida, são discussões extremamente relevantes para serem tratadas pelas escolas públicas, por seus professores, coordenadores e gestores quando o assunto é avaliação. Essa é uma reflexão importante para todas as escolas do Brasil, mas incluir como uma dimensão de avaliação de aprendizagem no projeto político-pedagógico é inadequado. A escola parece ainda não compreender bem qual o papel do S.A.E.B e das avaliações de larga escala. Segundo Esteban (2008, p. 3)

Os exames nacionais de larga escala, componentes fundamentais da avaliação externa, criam lugares de menor valor para a aprendizagem e o desenvolvimento de muitas crianças, frequentemente ali “abandonadas”. Este procedimento inscreve as práticas escolares cotidianas nos processos sociais de busca de homogeneidade cultural, portanto, de negação das diferenças.

Em seis parágrafos de uma única folha, o projeto político-pedagógico apresenta o que é pensado sobre avaliação na escola. Analisando cada um desses parágrafos, ao fim do texto, não sabemos de forma clara qual é a concepção de avaliação perseguida pela equipe

³ http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=13

pedagógica da escola. Em alguns momentos apresenta indícios de uma proposta de avaliação formativa mencionando, por exemplo, o caráter contínuo e permanente da avaliação. “A avaliação será contínua durante todo o desenvolvimento do projeto”. Também preconiza a auto-avaliação do aluno e a do professor. A do aluno, a “que faz de si mesmo como indivíduo e como aquele que está aprendendo”; a do professor, relativa ao seu trabalho “a partir do resultado dos objetivos que atinge”.

Porém, logo em seguida, traz questionamentos que evidenciam uma concepção de avaliação classificatória, que eleger alguns resultados como sendo os padrões e em seguida comparar e usar como medida para nivelar todos os outros como fortes ou fracos. O trecho que segue abaixo exemplifica:

Não há possibilidade de aprendizagem sem uma avaliação. Nossa questão é: Como definir os fins da avaliação? Deverá servir ao aluno, ao planejamento, ou será apenas de caráter punitivo, excluindo aos (*sic*) menos capazes? Em que momento deveremos avaliar? Que formas a avaliação deve assumir? Que concepção de conhecimento estaremos procurando medir? (PPP 2008, p.30)

Conforme Veiga e Araújo (2007, p. 14), “discorrer sobre o conceito de projeto político-pedagógico implica abordar a formação humana [...]”. Assim, o projeto político pedagógico da escola traria muitas contribuições para a equipe pedagógica se trouxesse também reflexões a respeito desses questionamentos. Afinal, essas foram perguntas que ficaram sem respostas ao longo de todo o texto do projeto. Para nossa análise, podemos nos perguntar: quando nos questionamos sobre os **menos capazes**, partimos do pressuposto que existem os **mais capazes**, os bem sucedidos? Assim estamos automaticamente criando dentro da escola um ambiente e um espaço de exclusão e discriminação? Menos capazes ou mais capazes a partir de quais critérios? Outras palavras reforçam ainda a idéia de um lugar de segregação. As palavras “punir, excluir, medir” podem ser encontradas nesse pequeno fragmento do texto acima.

O documento ainda explicita, na mesma página, que “uma avaliação de qualidade será aquela que medirá não apenas o aprendizado, mas o crescimento sócio-emocional do aluno”.

Quando trata da avaliação, o texto do projeto político-pedagógico da escola pesquisada flutua entre as concepções de avaliação classificatória e formativa não deixando evidente o que realmente propõe.

O documento também apregoa que a discussão sobre a avaliação está presente nas coordenações diárias da escola, a partir do estabelecimento de metas. Apontou nove objetivos definidos no plano de ensino do professor segundo o currículo da Educação Básica e estabeleceu quatro propostas de soluções e metodologias de avaliação para acompanhar as ações pedagógicas em função dos problemas detectados na escola.

Ainda em relação ao projeto político-pedagógico e seus desdobramentos com a avaliação, cabe destacar que, dos oito pontos levantados para a formação básica do aluno no objetivo geral, a avaliação não foi mencionada. Já nos objetivos específicos que eram dezesseis, um deles tratava especificamente desse tema da seguinte forma: *“acompanhar as aprendizagens dos alunos e prever formas de suprir possíveis requisitos, sem rebaixar o nível de ensino, na busca de zerar o analfabetismo”*.

Utilizar a palavra requisito quando estamos tratando de indivíduos? Será possível isso, quando acreditamos que cada ser é único e que as aprendizagens são processos individuais? E o que seria rebaixar o nível de ensino? Todas essas são questões que apontam o caminho da avaliação classificatória, que separa os estudantes por “pré-requisitos” e a partir daí inicia-se o trabalho. Os fortes ficam com os fortes e os que não possuem “requisitos”- os fracos – ficam com os fracos.

O tema avaliação também foi contemplado nos itens **metas** e **estratégias**. Nas metas aparecem:

- Reduzir o índice de repetência escolar;
- Reduzir a distorção idade-série;
- Elevar qualitativamente o padrão de desempenho da escola;
- Garantir ações pedagógicas para o sucesso dos alunos e sua permanência na escola, respeitando suas diversidades em um ambiente solidário e prazeroso;
- Envolver toda comunidade escolar na avaliação institucional;
- Fazer mensalmente estudos de grupo por série/ano, para identificar as dificuldades propondo soluções de acordo com a realidade de cada série/ano e/ou aluno(s). (PPP 2008, p.19)

Apesar de encontrarmos no documento a preocupação de manter os estudantes na escola e de respeitar a diversidade, buscando um ambiente solidário e prazeroso, como é mencionado no quarto ponto, em nenhum momento deste projeto político-pedagógico apareceu a preocupação com as aprendizagens dos estudantes. Até aqui a avaliação vem sempre na perspectiva de atender as necessidades da instituição como podemos verificar com as metas descritas acima – *reduzir o índice de repetência escolar; reduzir a distorção idade-série; elevar qualitativamente o padrão de desempenho da escola* - instituição essa que também atende a interesses e objetivos de uma política de governo visível, que pretende alterar índices nacionais, baixar percentuais de analfabetismo, reduzir números de crianças fora da escola, alcançar metas, sem com isso necessariamente se chegar a aprendizagens concretas. Freitas (2007, p. 4) explica a lógica da escola atual:

Boa parte dos problemas que estamos enfrentando com a educação básica nacional advém do próprio formato ideológico do projeto liberal hegemônico, agora “sob nova direção”: ele reduz qualidade a acesso – supostamente como uma primeira etapa da universalização. Mas, antes de ser uma etapa em direção à qualidade plena da escola pública, é um limite ideológico, como bem aponta Alavarse (2007). Os liberais admitem a *igualdade de acesso*, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados.

Já em relação às estratégias são elaborados quinze pontos, sendo quatro relacionados à avaliação:

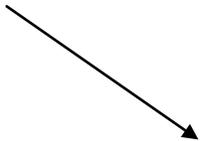
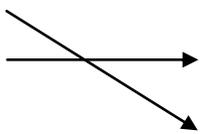
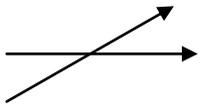
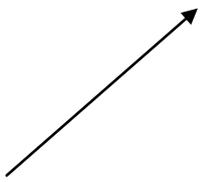
- Oferecer ao aluno em horário contrário, intervenção pedagógica como o reforço escolar;
- Continuidade ao Projeto Interventivo (atendimento ao aluno individualmente)
- Repassar a todos da comunidade escolar os resultados das avaliações institucionais realizadas na escola;
- Desenvolver estratégias de acompanhamento e avaliação dos alunos.

Novamente as palavras continuam fortalecendo a visão de uma escola que traz para sua dinâmica avaliativa uma prática classificatória e que reproduz um sistema que segrega os mais aptos e os que estão com “problemas”. Criar um grupo de apoio, que auxilie, que investigue novas estratégias na busca das aprendizagens que ainda estão em processo, sem

dúvida, é um excelente caminho para contribuir com os estudantes. Criar um contra turno e denominá-lo de **intervenção** ou **reforço**, como o próprio nome já diz, são crianças que não estão bem e que precisam de ajuda. Parece-nos que o PPP destacou os aspectos negativos, não levando em contas todas as possíveis conquistas que a escola poderia ter com seus estudantes ao longo do ano.

Procurando analisar as metas e as estratégias propostas pela escola, organizei um quadro em que apresento uma possível correspondência entre as meta e as estratégias anunciadas no projeto político-pedagógico. Cabe ressaltar, que inclui apenas os itens que considerei relacionados à avaliação.

QUADRO 1 – Relação entre metas e estratégias

METAS	Relações	ESTRATÉGIAS
Reduzir o índice de repetência escolar		Oferecer ao aluno, em horário contrário, intervenção pedagógica como o reforço escolar. Continuidade ao Projeto Interventivo (atendimento ao aluno individualmente)
Reduzir a distorção idade-série		
Elevar qualitativamente o padrão de desempenho da escola		
Garantir ações pedagógicas para o sucesso dos alunos e sua permanência na escola, respeitando suas diversidades em um ambiente solidário e prazeroso		
Envolver toda comunidade escolar na avaliação institucional		Repassar a todos da comunidade escolar os resultados das avaliações institucionais realizadas na escola
Fazer mensalmente estudos de grupo por série/ano, para identificar as dificuldades propondo soluções de acordo com a realidade de cada série/ano e/ou aluno(s).		Desenvolver estratégias de acompanhamento e avaliação dos alunos

A partir da leitura do quadro acima, pode-se entender que a escola utiliza como estratégia, para quatro de suas grandes metas, o reforço escolar e o projeto interventivo (atendimento individualizado), sempre no turno invertido. No ano de 2008, pelas minhas observações, a escola não oferece, no turno regular de estudo da criança, estratégia para ajudá-la a alcançar as metas esperadas pela escola dentro da própria sala de aula.

Ressalto ainda que as metas não se referem explicitamente à aprendizagem das crianças. Referem-se apenas aos índices de repetência, de desempenho e adequação idade-série. Podemos também analisar que todas as metas se referem à abordagem quantitativa da avaliação deixando de lado a abordagem qualitativa. O documento trata sempre das dificuldades, da preocupação com a redução do índice de repetência escolar, da distorção idade-série, sobre o padrão de desempenho escolar. Não há preocupação com a promoção das aprendizagens.

Acredito que o projeto político-pedagógico da escola, apesar de prenciar a idéia de uma avaliação formativa, apresenta palavras e idéias de uma avaliação classificatória que delinea a concepção de educação com que a escola trabalha e porque não dizer, da sociedade que está ajudando a legitimar.

Outro documento que analisei foi o Regimento Interno da escola, e assim como no PPP, o tema avaliação é tratado segundo a perspectiva classificatória, preocupada principalmente com a verificação do rendimento escolar dos estudantes e com os resultados. Assim, tanto o projeto político-pedagógico, como o regimento interno da escola, é condizente com um projeto no qual a avaliação ainda tem uma função de medida, classificação e resultado final de um período de estudo. O Regimento Escolar Interno em vigor para 2008 estabelece que

a verificação do rendimento escolar compreende a avaliação da aprendizagem e tem objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno e identificar em medida os conteúdos (sic) significativos necessários ao domínio da competência e habilidade da programação curricular foram alcançadas.

13.1 A avaliação do rendimento escolar é de competência do professor e é feita mediante instrumentos e estratégias adequadas ao projeto pedagógico, tais como observação, exercícios, provas, pesquisas, trabalhos e outras atividades.

13.2 Os resultados da avaliação do rendimento escolar são expressos por meio de relatórios descritivos individuais por bimestre. (Fev, 2008, s/p.)

Talvez a escola ao elaborar o PPP e o Regimento Escolar Interno tivesse a intenção de trazer pontos que contribuíssem para o trabalho pedagógico dos professores. Contudo analisando com cuidados os dois documentos não foi possível perceber itens que realmente mencionassem aspectos para a organização do trabalho pedagógico da escola.

Assim como o projeto político-pedagógico traz fortes contribuições para entendermos a dinâmica avaliativa da escola, entendo que o conselho de classe é mais um espaço, além da sala de aula, no qual a avaliação é realizada. Dessa forma, esse momento não poderia ficar de fora das reflexões e análises da dinâmica avaliativa da escola.

4.2 Conselho de Classe

O Conselho de Classe é uma das mais significativas instâncias avaliativas da escola. Santos (2008) comenta que ele é um órgão colegiado em que atuam os professores das diversas disciplinas, juntamente com a equipe pedagógica. Nesse colegiado, os participantes analisam o desempenho dos alunos das turmas, séries ou ciclos, assim como avaliam as ações individuais e coletivas (DALBEN, 2004, p. 31). Segundo esta autora, ele difere de outros órgãos colegiados da escola por três características básicas: a forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais envolvidos no trabalho pedagógico; sua organização interdisciplinar e a centralidade da avaliação escolar como foco de análise. Ele promove o que Dalben (2004, p. 32) denomina de “rede de relações” entre os diversos profissionais da escola, estabelecendo a interação de conteúdos, turnos, turmas e séries ou ciclos. O Conselho de Classe amplia o espaço da avaliação, aponta Santos (2008, p.1): “os resultados da avaliação do desempenho dos alunos passam a ser analisados por outros educadores que atuam na escola, por seus pais e por eles próprios”. Além disso, o trabalho pedagógico da turma também é discutido, assim como a atuação dos professores. Dessa forma, ele rompe com a avaliação unilateral, em que somente o desempenho do aluno é avaliado e apenas pelo professor.

O Conselho de Classe constitui um momento privilegiado de encontro dos professores de várias disciplinas que atuam em uma mesma turma, com integrantes da equipe gestora da

escola (SANTOS, 2008, p. 2). Em muitas situações a sua composição tem sido ampliada, quando também dele participam alunos e pais. Dalben (2004, p.33) alerta que, mesmo que o aluno não participe desse Conselho, ele é sempre a figura central das discussões. Mesmo estando ausente, os resultados do seu desempenho, seus sucessos, suas resistências, seus fracassos e suas necessidades são os focos das análises.

Nos conselhos de classes, os professores discutem os resultados da avaliação formal de cada aluno e estes, por vezes, já vem impregnados da avaliação informal. Por isso, esses encontros devem ter a marca da ética e do respeito ao aluno (Santos, 2008).

No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, o que é previsto no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de ensino do Distrito Federal (2006, p. 19) é a realização de conselho de professores de uma mesma etapa/série, mas com as mesmas competências do conselho de classe.

A indicação desses membros conforme o documento oficial é de competência da Direção da instituição educacional e esta deve participar do processo. Porém, o próprio documento orientador desse conselho limita sua ação pedagógica visto que: a reunião de professores para a efetivação da reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes restringe-se aos pares da mesma série ou ciclo, ficando assim, a dinâmica avaliativa da escola limitada, reduzida; a indicação de outros membros partícipes como: pais e estudantes não é garantida no processo, visto que o documento afirma que estes “podem” ser integrantes e não que “devem” ser, o que pode evidenciar a concepção de avaliação do gestor e do grupo de professores quando convidam ou não os demais membros da comunidade escolar a participarem.

Apesar da terminologia adequada para o segmento da escola acompanhada ser conselho de professores, o nome conselho de classe era o utilizado pelos professores da escola. Assim, quando reflito sobre o conselho de classe nesta dissertação, refiro-me ao trabalho do conselho de professores realizado em uma escola de ensino fundamental, séries iniciais.

Acompanhei dois momentos de conselho de classe, em junho e em novembro 2008, por entender que estes são espaços privilegiados no qual a prática avaliativa Na escola acontecia significativamente e que as decisões dos professores e dos membros envolvidos naquele espaço teriam efeitos sobre a vida escolar dos alunos.

No primeiro conselho de classe que participei estavam presentes as professoras regentes do 1º ano, 2º ano e do 3º, dos dois turnos, manhã e tarde, a coordenadora responsável pelo 1º ano e a diretora da escola. Não houve em nenhum dos casos a participação dos estudantes ou dos pais. Essa não foi uma questão mencionada nos encontros dos quais participei.

Cada professor levava sua listagem com os nomes dos alunos que não estavam “acompanhando” o restante do grupo de estudantes e assim a professora junto da equipe pedagógica tecia alguns comentários sobre cada caso. Interessante ressaltar que, aquelas crianças que a princípio não saíam do padrão estabelecido como “normal” ou que não apresentavam alteração, não tinham sequer o nome mencionado no conselho de classe.

Este primeiro conselho de classe que acompanhei referia-se as turmas de 1º ano ao 3º ano, crianças com idade média entre seis anos, iniciando a aquisição leitura e escrita até crianças com 8 (oito) anos, em processo de maior sistematização da alfabetização. No encontro, a primeira questão apontada por todas as professoras (seis) eram os quantitativos de crianças alfabéticas, silábicas, pré-silábicas que cada turma apresentava. O teste da psicogênese da escrita proposto por Emília Ferreiro acabou se transformando em uma atividade avaliativa para classificar e agrupar os estudantes. Acompanhando a fala de uma professora durante o conselho de classe, ficou evidenciada essa questão: *eu separo assim: os que sabem ler e escrever; os que estavam mais ou menos e os que não sabiam nada. – Quem não sabia nada! O Pedro, por exemplo.*

Assim, muito mais do que utilizar as etapas e fases da psicogênese da escrita para contribuir com o processo de alfabetização e proporcionar novos desafios e avançar com as aprendizagens, os rótulos e a avaliação informal entravam em cena.

O conselho de classe transcorreu com cada professora listando o número de crianças silábicas e as alfabetizadas e tecendo comentários que pouco contribuíam para pensar estratégias para ajudar cada criança a alcançar as aprendizagens desejadas.

Outros dois casos chamaram muito minha atenção neste mesmo conselho de classe. O da professora Ana e do aluno João. O caso da Ana, uma professora experiente, com mais de 15 anos de sala de aula. Chegou sua vez. Apresentou sua lista, comentou sobre seus estudantes, dizendo que seu grupo não lhe dava trabalho, mas logo em seguida concluiu sua fala dizendo: *vocês sabem como eu sou. Comigo o buraco é mais embaixo!* O grupo

começou a rir e a diretora então completou: *vamos reagrupar todos os alunos difíceis para a professora Ana*. Essas falas indicam a apresentação de um tom irônico em relação a como resolver os casos mais delicados dos meninos com dificuldades. Afastada do conhecimento dos sujeitos de aprendizagem. Isto é, professora e diretora, dentro de suas concepções de avaliação tradicional, antes mesmo de conhecerem os alunos em ação pedagógica, já delineavam para algumas crianças um “tratamento” rígido e de segregação.

O segundo caso é o do menino João. Ele e mais dois estudantes, alunos da professora Ana, eram considerados meninos que não sabiam nada e também eram vistos como crianças difíceis. Não era por acaso que estavam com esta professora. O que chamou a atenção foi o fato de João estar há três anos na escola e mesmo assim ser consenso entre a equipe pedagógica que ele nada sabia.

Segue a frase da professora sobre o João: *ele é abandonado, mora em Águas Lindas, ele não aprende nada, é abandonado, ele está aqui na escola há três anos*. O abandono existia por parte de quem? Da família? Da escola? De todos? Esse é um exemplo real de exclusão dentro da própria escola. Um menino que passa três anos em um espaço escolar e ainda assim só é visto como alguém que nada aprendeu, sem qualquer possibilidade de aprendizagem.

Para Bourdieu e Champagne (2003), esse fenômeno como o de João corresponde ao que denominam de os “excluídos do interior”. Estudantes que passam grandes períodos de suas vidas dentro das escolas, buscando alcançar objetivos, aprendizagens, conhecimentos que lhes permitam viver plenamente na sociedade e acabam por serem excluídos dentro do próprio espaço escolar. Estudantes que são capazes de aprender possuem consciência da situação que estão vivendo e que acabam muitas vezes se acostumando com o fato de serem esquecidos.

A escola, como mais uma instituição reprodutora da sociedade capitalista, acaba por segregar e eleger os que têm condições de avançar nos estudos, seguindo o fluxo estabelecido e padronizado como ideal para aquele lugar e os que não estão “aptos.” Por razões diversas como cognitivas ou sociais, e com forte argumentação, são encontradas explicações para que os estudantes sejam esquecidos, ou melhor, excluídos no interior da escola. Segundo Bourdieu e Champagne (2003, p. 484):

Este é um dos efeitos mais poderosos e mais escondidos da instituição escolar, e da relação com as posições sociais que em teoria deve oferecer: a Escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência, mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar frente a si mesmos (sic) e aos outros com um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada.

Por mais perverso que possa parecer, esses estudantes que ficam com suas imagens arranhadas ou mutiladas, enfim comprometidas a partir das experiências vivenciadas no espaço escolar, já se sentem derrotados antes mesmo de o período letivo acabar, percebendo que os saberes da escola não pertencem a eles, e sim a uma outra parcela da sociedade. Mas mesmo assim permanecem na escola em busca de sucesso, de reconhecimento social, com a conquista de um diploma. Quando percebem que este espaço não lhes pertence, tem nas mãos a difícil escolha: seguir adiante, mesmo sabendo da ilusão que a escola representa ou desistir do sonho de estudar. Ainda nas palavras de Bourdieu e Champagne (2003, p. 485):

Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro.

Para Freitas (2002) esse fenômeno dentro das escolas também pode ser chamado de “internalização da exclusão”. Segundo o autor, mecanismos que mantêm a permanência do estudante nas escolas por anos consecutivos, aprovando sem que alcance os objetivos desejados, sem comprometimento com as aprendizagens, são demandas claras de uma política de governo que pretende baixar índices de crianças fora das escolas, criando o falso efeito da democratização da escolaridade.

Na medida em que João, nosso menino, que estava há três anos na escola e que o conselho de classe afirmava que ele nada sabia, não estaria essa escola vivenciando a internalização da exclusão? A preocupação com ele existia isso ficou evidenciado na conversa, mas em três anos não foi possível nenhum tipo de conquista? Tanto a professora, quanto à coordenadora e diretora foram unânimes na afirmação: *ele é abandonado, não tem quem cuide, e de um lugar longe, pobre e por isso não aprende.*

Assim, mais uma característica da internalização da exclusão: o responsável pelas aprendizagens é o próprio estudante, a “culpa” por não aprender é dele, que é abandonado. Segundo Freitas (2002, p. 311):

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, “internalizada” (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já *constituída fora da escola* e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos.

A partir de tudo isso parece mesmo que a lógica é essa. Que no caso de João ele é quem deve acabar se perguntando se não está no lugar errado. Assim como ele, nesse Brasil existem muitos meninos e meninas ávidos por conhecimentos e aprendizagens e nossas escolas os mutilam a cada dia com suas limitações pedagógicas e interesses políticos.

O segundo conselho de classe do qual participei aconteceu em novembro, e seu formato foi diferente do que havia participado em junho, pelo menos em um aspecto. Nesse estavam presentes todos os professores da escola, incluindo direção e coordenação pedagógica. No anterior, participavam apenas as professoras do mesmo segmento, não era um conselho de classe com a participação de toda a equipe pedagógica. A diretora iniciou o encontro explicando o motivo da mudança no formato do conselho de classe. O trecho da entrevista ilustra bem o que a levou a essa alteração:

Eu acompanhei dois momentos de conselho de classe aqui e percebi uma mudança do primeiro para o segundo. Vc percebe isso também?

Percebo. Antes a gente ouvia cada série, pegava a 1ª série, a 2ª série, a 3ª, a 4ª série e reunia e com a queda do Ideb, eu reverti esse sistema de avaliar o conselho escolar de avaliar os nossos alunos. Como? Eu juntei todo mundo. Porque o professor que hoje está com a 3ª série, ano que vem ele pode estar com o 1º ano, o professor que está com o 1º ano hoje, ano que vem ele pode estar com a 4ª série então esse problema é de todos da escola. (Diretora, entrevista, 11/11/2008)

A escola parecia mobilizada e um pouco assustada com o resultado divulgado pelo Ministério da Educação em relação ao Ideb (Índice Desenvolvimento da Educação Básica). A diretora explicou à equipe pedagógica que a partir da queda do índice da escola, algumas ações seriam tomadas e, dentre elas, o conselho de classe passaria a ser participativo para que todos se tornassem responsáveis pelos estudantes da escola. O Ideb consiste em um índice criado governo federal com o objetivo de regular e acompanhar o rendimento escolar pelo Brasil afora. Segundo o Ministério da Educação:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médio de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.⁴

A mudança na estrutura do conselho de classe foi positiva. Ter presentes todos os professores da escola, juntamente com a direção e coordenação, amplia sem dúvida a discussão e as possibilidades de alternativas para alcançar os objetivos desejados com os estudantes.

Será que a escola precisa receber resultados de indicadores externos para perceber as dificuldades e necessidades das crianças? E mais, a intenção de reunir toda a equipe no conselho, pelo que percebi tanto no encontro, como pela fala da diretora, muito mais do que buscar soluções, foi a de responsabilizar e não querer ouvir queixas do professor no ano seguinte sobre os estudantes com dificuldade.

Porque chega ano que vem, fala que o aluno foi de fulano e é por isso que ele está ruim, não! Porque você participou do conselho escolar, colega, e você não expôs. Então eu cheguei nessa diferença e de grande valia, todos os professores aprovaram essa forma de se dirigir o conselho de classe onde todos têm que estar presentes para ouvir cada aluno, cada colega, de todo mundo. (Diretora, entrevista, 11/11/2008)

Com a fala da diretora e com todas essas percepções em relação a dinâmica avaliativa NA escola, percebi que apesar das mudanças da estrutura do conselho de classe, pouco do

⁴ http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13

que observei do primeiro conselho de que participei em junho para esse foi alterado efetivamente. Houve muito mais uma mudança de participantes do que de concepção, de propósito, de intenção. Como a diretora realmente acreditava que o conselho de classe de novembro foi um sucesso, perguntei sobre os avanços com essa mudança.

Depois de ouvir os problemas com toda a equipe reunida, você considera que estão encontrados caminhos?

Sim. Nós já temos muitos resultados. Inclusive alunos que estavam já com dificuldade no seu rendimento escolar que avançaram. A professora diz: Ele está tranquilo, ele vai para uma 3ª série, ele vai para um 3º ano. Porque com essa queda do Ideb, com esse resultado do censo escolar, com esse resultado do rendimento escolar eu fiquei muito preocupada e com isso nós começamos a estabelecer metas.

Como relatei, o foco central continuou o mesmo do conselho anterior. A preocupação é o rendimento escolar, se os estudantes continuaram acompanhando as turmas, relação idade/série, para não aumentar a distorção e reduzir os índices da escola.

Se o conselho de classe é considerado uma das mais significativas instâncias avaliativas da escola, por seu um espaço de reflexão e de análise das aprendizagens dos alunos e do trabalho pedagógico dos professores e da escola, na escola pesquisada, este se apresentou como um espaço para se efetivar a visão individualista de cada professora a respeito das crianças com as quais trabalhava, deixando assim de cumprir sua função. Como afirma Hoffmann (2006, p. 39) "o sentido dos Conselhos é o de definir ações diversificadas pelo coletivo dos professores em termos do trabalho de formação dos alunos e do acompanhamento de suas aprendizagens nas diferentes áreas".

Ficou evidente nos exemplos apresentados que as professoras e diretora não enfocaram especificamente as aprendizagens das crianças. Todas as aprendizagens ficaram esquecidas e silenciadas: as das crianças consideradas com bom desempenho escolar e as aprendizagens das crianças que precisavam de uma maior intervenção pedagógica.

Também costumam fazer parte do contexto avaliativo da escola as coordenações pedagógicas e as reuniões com pais. Estes também são espaços em que se discute a avaliação praticada pela escola.

4.3 Coordenação Pedagógica

A coordenação pedagógica é um momento especial da organização do trabalho pedagógico em que o professor pode organizar seu planejamento, procurar referências para fundamentar seu trabalho, dialogar com seus pares, reunir-se com a direção, pais, quando necessário.

No caso do Distrito Federal, a coordenação pedagógica representa o “conjunto de atividades destinadas à qualificação, ao aperfeiçoamento profissional e ao planejamento pedagógico que, desenvolvidas pelo docente, dão suporte à atividade de regência de classe” (DISTRITO FEDERAL, Lei nº. 4.075, de 28 de dezembro de 2007, capítulo I, Da Organização, Seção I, Dos Conceitos Básicos, inciso X).

Além de espaço para planejamento, no DF, a coordenação pode ser utilizada para a formação continuada em serviço, isto é, momento de estudo coletivo, em que os professores, juntamente com a equipe pedagógica, podem discutir sobre suas práticas e refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. O professor da rede pública do DF atende aos alunos de uma turma de anos iniciais em um turno de 25h semanais e, no turno contrário, dedica 15h à coordenação pedagógica, o que perfaz um total de 40 horas semanais. Esse espaço, atualmente, também é utilizado para o reforço escolar.

Os momentos de coordenação pedagógica também fazem parte das ações pedagógicas, em que se inclui a avaliação praticada nas salas de aula e na escola como um todo. Nesses momentos podemos analisar quem são os seus participantes, quem avalia, se acontecem de forma coletiva ou não e, principalmente, se são utilizadas como espaços de reflexões e estudos sobre temas relacionados às necessidades da escola.

Particpei de 12 encontros de coordenação pedagógica. Destacarei três deles para relatar com detalhes, por acreditar que suscitaram questões em torno da avaliação NA escola que merecem considerações.

O primeiro deles foi em fevereiro, assim que os professores retornaram de férias. O principal objetivo desse encontro foi a distribuição de turmas para o ano de 2008. Esse assunto, como pude observar, causou muitas discussões e insatisfações por parte de alguns professores, principalmente daqueles que receberam turmas com crianças de faixas etárias com as quais não gostariam de trabalhar.

A distribuição de professor por turma e faixa etária no Distrito Federal está diretamente atrelada à pontuação que é aferida de acordo com critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação. Formação, cursos, especializações, tempo de serviço são os critérios utilizados para a contagem de pontos. Assim, a diretora entregou um documento para os professores preencherem com essas informações para, em seguida, iniciar as escolhas da turma.

A sala da reunião estava um completo burburinho, imagine receber uma turma de crianças sem nenhuma discussão ou critério pedagógico, lembrando que a escola é inclusiva, com turmas de crianças cegas e com deficiência mental, para serem distribuídas de acordo com uma pontuação de uma tabela fixada em um papel *craft*, com os nomes dos professores mais bem colocados, nos primeiro lugares. Enquanto isso alguns professores comentavam:

- *Eu pego só o que sobrar!*
- *Não gosto dos pequenos, só dos grandes, mas como cheguei agora vou ficar com o que sobrar.*
- *Gente, menino é tudo igual, tudo chato!*

A própria forma como a Secretaria de Educação do Distrito Federal legitima a organização da distribuição de turmas, no início do ano, já nos possibilita analisar o afastamento do olhar pedagógico e atento para as singularidades e especificidades que cada ano escolar exige. Não tenho dúvidas de que sem critérios estabelecidos não seria fácil chegar a um consenso nessa distribuição de turmas, mas outros caminhos pedagógicos podem ser construídos.

O tema avaliação não foi um assunto tratado nesse encontro. Também não houve em nenhum momento um direcionamento que vislumbresse a idéia sobre um possível planejamento ou reunião em que o tema avaliação fosse incluído na pauta. O ano de 2008 iniciou e a avaliação NA escola não foi mencionada.

Quando perguntei a uma das professoras presentes se eles aproveitavam aqueles momentos para discutirem algum texto, algum autor, ela respondeu que não. O que mais surpreendeu em sua fala foi a sugestão de que eu procurasse outra escola para realizar minha pesquisa, de não permanecer naquela, afinal elas não estudavam mais nenhum “textinho”, pois já sabiam tudo que era necessário para o trabalho acontecer.

O segundo encontro de coordenação coletiva de que participei aconteceu em abril. Destaco essa coordenação por perceber como a avaliação informal estava impregnada nas falas dos professores que estavam presentes naquele dia. Enquanto aguardávamos a coordenadora pedagógica chegar, os professores conversavam sobre as provas que estavam elaborando para o bimestre. Quatro deles estavam conversando sobre uma prova de matemática que um havia preparado. Quase todos os alunos haviam errado as questões dessa prova. O professor leu a questão da prova e uma professora perguntou:

- *Não está faltando nenhuma informação, não?*
- *Acho que está faltando uma informação.*
- *Você não exagerou, não?*

Apesar de muitos alunos terem errado a questão e de uma professora achar que faltavam informações e também que elas estavam muito difíceis, o professor não parou para refletir e continuou sua fala afirmando que uma de suas alunas o procurou pedindo para que ele não ficasse triste e chateado com ela por ter errado a questão. E ele falou:

- *Posso sim!*

A coordenação coletiva se constituía em um espaço de trocas de experiências, sendo um momento positivo para o crescimento do grupo. Essas trocas de experiências traziam aos professores a chance de pensar e repensar suas práticas cotidianas, inclusive a respeito da avaliação. Contudo, ainda faltava desdobrar o que ali acontecia, aprofundar a discussão sobre os temas levantados. Faltavam leituras ao grupo, para que pudesse avançar. Para Esteban (2002, p.30),

O modo como a escola, o/a professor/a e o/a aluno/a, sujeitos do processo ensino/aprendizagem, assumem o diálogo entre o *saber* e o *não-saber* dentro do movimento de construção de conhecimentos organizado pela escola é um importante articulador do movimento de manutenção/transformação das práticas pedagógicas e, em consequência, da produção dos resultados escolares.

Ainda nesse encontro, a diretora entrou apenas para repassar alguns recados da Secretaria de Educação, dentre eles os cursos que seriam oferecidos no ano. E só para demonstrar os reflexos e efeitos que são gerados pelas próprias regras locais, observe-se a colocação de uma professora para todo o grupo:

- Eu não vou fazer esses cursos, não. Só vou fazer aqueles que contam para a distribuição de turma.

O terceiro momento de coordenação coletiva que destaquei foi realizado em junho e a pauta estava voltada para assuntos administrativos. Por que destaquei esse momento? Nesse pude perceber o quanto a competição estava instaurada dentro do grupo de professores e, por incrível que pareça fomentada pela diretora. O assunto mais debatido nesse dia foi em relação à venda de rifas da festa junina. O professor e a turma que mais vendesse rifa e arrecadasse prenda para a festa ganharia um passeio diferente em um clube com piscina e brinquedos. O que mais chamou minha atenção foi o número de vezes em que a palavra competição apareceu nesse encontro. As professoras disputavam para ver qual delas conseguiria atingir o maior número.

Durante toda a semana, a escola respirou esse assunto. As crianças só falavam nisso, os professores só contavam rifas e prendas e o clima competitivo ficou declarado dentro da escola. A avaliação nesse período ficou totalmente direcionada para propósitos que contribuíssem para arrecadação de materiais; professores, estudantes e pais principalmente passaram a parceiros ou não de acordo com suas contribuições.

Acompanhei alguns dias que antecederam a festa junina; professores passavam na porta da sala do 1º ano, turma que eu observava, e comentavam para todo o grupo que já haviam arrecadado vários quilos de alimentos, para as comidas das barraquinhas. As rifas também eram motivos de disputa, para ver qual turma conseguia vender o maior número possível. A fala da professora da turma do 1º ano com as crianças não deixava dúvidas de que havia uma cobrança explícita para que todos fizessem seus pais comprarem as rifas e contribuíssem com as prendas e alimentos.

A avaliação entrava de forma sutil, mas marcante, quando uma criança era comparada com a outra para exemplificar o quanto uma ajudava a turma a ganhar o prêmio e outras não

se esforçavam para atingir o objetivo. Falas como essas eram presentes: *Todos querem passar o dia no clube, com piscina, não querem? Então temos todos que ajudar.* Essa avaliação informal NA escola no período de festa junina agregava juízos de valor aos estudantes, de acordo com suas contribuições ou não.

A partir dessas falas, dos encontros de coordenação pedagógica coletiva, das observações cotidianas e das entrevistas realizadas durante o ano, procurei identificar dois aspectos fundamentais da pesquisa: quem era avaliado e quem avaliava NA escola.

Durante as entrevistas, as pessoas em suas respostas disseram que a avaliação acontecia com todos que estão NA escola. Para os entrevistados, o processo avaliativo não deixava de fora nenhuma pessoa que estivesse vivenciando o cotidiano escolar. Então, para a primeira questão, sobre quem era avaliado NA escola, seguem as respostas:

Quem é avaliado na escola?

Professores, alunos, pais, direção aqui é onde envolve a avaliação institucional. Todos nós somos avaliados periodicamente. (diretora, entrevista, 11/11/2008)

Todos também. Alunos, professores, pais, servidores da limpeza, de apoio todos a partir do momento que entram na escola, até vc, né?! A gente é avaliado a todo o momento. Eu me avalio, às vezes eu estou fazendo uma pergunta para mim mesmo. Para saber se o que eu fiz está certo, se eu posso melhorar. (diretora adjunta, entrevista 11/11/2008)

Aí sim toda a equipe também. Todo o corpo escolar, na verdade, crianças e... todos os adultos...na medida que eu começo a colocar os meus reflexos sobre aqueles determinados alunos, eu vou ser avaliado por vc também....você vai olhar pra mim e colocar um ponto no meio e tal....não é fato? (secretário escolar, entrevista, 08/12/2008)

Contudo, no dia-a-dia, pude constatar que apenas os estudantes eram efetivamente avaliados, apenas eles tinham suas atividades cotidianas influenciadas pelas avaliações realizadas na escola.

Em apenas uma entrevista, percebi na resposta da coordenadora pedagógica uma reflexão crítica sobre as pessoas que eram avaliadas na escola. Ela considerou o processo avaliativo incompleto nos quais outros membros também deveriam ser avaliados. Acompanhe seu relato:

E quem é avaliado na escola?

Olha, o aluno, o professor, a própria direção, eu acredito que deveriam ser avaliados também os outros segmentos, mas eu acho que até porque muitos funcionários não são da Secretaria e sim prestam serviço, não sei. A portaria eu acho que deveria ser também avaliada, é fundamental. Escola tem dessa coisa, centraliza muito no aluno e no professor. Os outros segmentos seriam fundamentais. (coordenadora pedagógica, entrevista 04/12/2008)

Para a segunda pergunta, quem avaliava NA escola, as respostas foram muitas, e bem diferentes. A visão sobre esse aspecto da avaliação entre a equipe pedagógica é distinta. A diretora geral acreditava que são os professores que avaliavam, já a diretora adjunta considerava que todos os servidores estavam envolvidos nesse processo de avaliação, para a coordenadora pedagógica os professores e os coordenadores eram os responsáveis pela avaliação que acontecia na escola. As respostas obtidas nas entrevistas foram significativas para percebermos o desencontro de pensamento em relação à avaliação Na escola:

Quem avalia na escola?

Os professores. De uma maneira geral os professores. (Diretora, entrevista, 11/12/2008).

Todos os servidores da escola, alguns têm aspectos específicos outros não, geral. Todos. (Diretora adjunta, entrevista, 11/12/2008).

Pelo sistema o professor avalia o aluno, a coordenação avalia o trabalho desenvolvido pelo professor. (Coordenadora, entrevista, 04/12/2008).

Atualmente avaliam: a direção, os professores, os servidores, coordenadores, alunos e pais de alunos. (Professora da turma do 1º ano, 16/04/2008)

Encontrei consenso sobre essa questão, quando perguntei aos servidores de apoio. Suas respostas foram taxativas em relação a quem avaliava na escola:

Quem avalia na escola?

Na escola, direção e professores. (Secretário Escolar, entrevista, 08/12/2008)

O professor e a direção. (Auxiliar de Portaria, entrevista, 28/01/2009)

Para esses dois servidores a avaliação era uma tarefa exclusiva da equipe pedagógica, não cabendo a eles nenhum tipo de interferência.

Embora cada pessoa entrevistada tenha demonstrado segurança e convicção de suas respostas, a falta de consenso entre a equipe pedagógica da escola em relação à prática avaliativa e sua dinâmica ficou evidenciada. Como relatei, o tema avaliação foi pouquíssimo explorado nas reuniões de coordenação pedagógica e, assim, acredito que o descompasso e a falta de diálogo entre a equipe é mais um reflexo de como a avaliação foi tratada NA escola. Esteban, (2002, p. 32) salienta que:

O ponto de partida é o diálogo que, criando espaço para que seja explicitada a pluralidade de vozes existentes na vida escolar cotidiana, permita e estimule a reflexão, individual e coletiva, sobre o processo desenvolvido na sala de aula e a busca de formas coletivas de intervenção no sentido de ampliar a democratização do ensino. O horizonte é a construção de práticas pedagógicas favoráveis ao sucesso de todas as crianças na escola pública, numa sociedade que tenha como finalidade uma democracia real, que ultrapasse os limites da realidade virtual.

Os encontros de coordenação coletiva são espaços privilegiados dentro da escola, para estudos e debates sobre temas que surgem no cotidiano da escola e para investigação das práticas docentes, incluindo as avaliativas. Porém, considero que esse grupo ainda não conseguiu organizá-los bem e deles tirar o melhor proveito. As trocas de experiências existiram como mencionei anteriormente, mas não foram exploradas de modo a contribuir para a reorganização do trabalho pedagógico que pudesse beneficiar todos os alunos.

Além dos conselhos de classe e das reuniões de coordenação, destaco as reuniões de pais e os eventos extraclasse como importantes momentos para a análise das práticas avaliativas desenvolvidas por uma escola.

4.4 Reunião de Pais

Participar da vida escolar dos filhos, em sintonia com a construção de um projeto político-pedagógico como o descrito anteriormente, vai muito além de acompanhar o boletim com as notas no fim do ano letivo. A participação dos pais e da família, nos dias atuais, é

cada vez mais desejada e incentivada por instituições de ensino que buscam construir um espaço de reflexão no seu cotidiano.

Nos moldes tradicionais de organização escolar, a participação dos pais é bem restrita a momentos pontuais. Eventos especiais que ocorrem em um único dia, reunião individual para fazer crítica ao filho, ou coletiva para a entrega de resultados finais dos meninos, são bons exemplos de como a família é convidada a participar. Essa visão de participação nem sempre faz parte da rotina escolar. A partir das contribuições de autores que tratam deste tema, é possível perceber que a participação dos pais e da comunidade vem sendo alterada de forma significativa. O que se espera é que a família seja co-responsável pelo trabalho desenvolvido na escola.

[...] a família não é convidada da escola, num dia especial do ano, marcado por muita propaganda, mas sujeito ativo do cotidiano escolar e participe de suas decisões e orientações. (CNTE, apud VEIGA e FONSECA, 2001, p. 62)

A participação se dá em outra esfera, bem diferente de apenas acatar ou ser comunicado de alguma decisão. Participar, assim, significa “fazer parte”. Diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos e pais passam a fazer parte de um grupo que dentre outras ações pode: participar da elaboração do projeto político-pedagógico, do calendário anual, dos eventos escolares, como feiras de ciência ou gincanas, eleger temas importantes para debates e estudos, enfim, um grupo como esse pode gerar grandes possibilidades de crescimento pedagógico para todos que fazem parte da escola. Além disso, relações de afeto e solidariedade são construídas.

Um projeto que deseja atender verdadeiramente uma construção social mais justa e comprometida, necessariamente, precisará incluir formas de participação da família. Não tenho dúvida do quanto esse processo é trabalhoso e demorado, afinal quando tratamos de pessoas, sujeitos, estamos expostos a todos os tipos de opiniões e vivências, sendo que todas precisam ser ouvidas e discutidas. Nesse processo, o questionamento, as divergências farão parte da construção do projeto.

A reunião de pais, além de ser espaço de socialização do desempenho escolar dos estudantes, é o momento em que os pais são convidados a entrar na escola para conhecerem o trabalho pedagógico que lá é desenvolvido com seu filho.

Sendo a crítica, a dúvida e a curiosidade ingredientes fundamentais para o desencadeamento e avanço dos processos pedagógicos, acredito que nossa eterna busca seja por um projeto político-pedagógico que contemple todos esses espaços de forma séria e comprometida. Afinal, nossa finalidade maior é oferecer condições para que nossos jovens tenham uma formação cidadã, e a importância da avaliação nesse contexto é de extrema relevância.

Particpei de quatro reuniões de pais, sendo uma coletiva, para todos os responsáveis pelos alunos da escola, com a presença da direção e da equipe pedagógica e três com os pais da turma de 1º ano que acompanhei. O objetivo de observar esses encontros foi analisar como a escola estabelecia relação com a comunidade escolar, se havia uma relação de parceria ou não e também se o tema avaliação era tratado nesses espaços. Destacarei três desses encontros por considerar as situações observadas relevantes para o trabalho em curso.

Para a primeira reunião do ano letivo de 2008 foram convidados todos os pais. A pauta da reunião consistia nos seguintes itens:

- Apresentação da equipe;
- Música “Depende de nós”;
- Plano de trabalho 2008;
- Escola inclusiva;
- Projeto escola de horário integral;
- APM – Associação de Pais e Mestres.

Nessa primeira reunião do ano, durante a apresentação da equipe, ficou evidenciada a avaliação informal dentro do próprio grupo de professores. Na medida em que se apresentavam, os olhares e os gestos de alguns declaravam as insatisfações ou as preferências com seus companheiros de trabalho. Nenhuma mediação foi feita por parte da gestora. Ficavam claros os grupos dentro da escola, mas era como se não houvesse.

Quando tratou do item “escola inclusiva”, a diretora solicitou aos pais que não deixassem que os preconceitos os atrapalhassem no dia-a-dia. E citou o caso de uma menina que estava a sua frente, que era cadeirante:

- Nós pedimos para todos os pais que não vejam essas crianças como coitadinhas!

Nessa fala, na frente da criança, do pai da criança e de tantos outros, a diretora deu uma demonstração de que o preconceito é um sentimento que precisamos vencer dentro de nós mesmos.

Em relação à APM - Associação de Pais e Mestres - a diretora não explicou sua importância, somente deixou claro para os pais que seria uma contribuição voluntária, com valores estipulados pela própria família, com boletos mensalmente enviados para casa. Aguardei até o último momento da reunião para ver se iriam ampliar a discussão sobre a importância da APM para a vida da escola, mas não houve esse espaço, apesar do terceiro item do documento que segue abaixo enfatizar a participação dos pais na avaliação das atividades da instituição educacional. No Distrito Federal, conforme Portaria nº. 335, de 11 de setembro de 2007, a Associação de Pais e Mestres, no ano de 2008, possuía diversas finalidades, entre elas:

- I. Proporcionar aos pais uma forma de participação ativa na escola, em benefício do desenvolvimento integral dos alunos e do processo educacional;
- II. Auxiliar a administração escolar, nas questões pertinentes ao atendimento das necessidades da instituição educacional;
- III. Participar das reuniões de planejamento e avaliação das atividades da instituição educacional;
- IV. Captar recursos financeiros para prestar assistência suplementar e/ou emergencial à instituição educacional;
- V. Promover e apoiar atividades sócio-culturais e lazer à comunidade, visando ampliar o conceito de instituição escolar, transformando-a em um centro de integração e desenvolvimento comunitário;
- VI. Proporcionar aos pais oportunidades de participação e proximidade com a instituição educacional na qual seu filho estuda, a fim de assegurar-lhe melhor desempenho escolar;
- VII. Promover a obtenção de recursos financeiros para contribuir com os educandos, na medida de suas necessidades;
- VIII. Receber, executar, e prestar contas dos recursos financeiros obtidos por meio de repasses governamentais, como também os provenientes de doações, eventos etc.

- IX. Participar de festas organizadas pela comunidade em geral, a fim de promover um maior entrosamento e angariar fundos.⁵

Reduzir a participação dos pais na escola a uma contribuição mensal gerou efeitos que presenciei no dia-a-dia como, por exemplo, no caso dos questionários de pesquisa. Encontrei grande dificuldade em obter pais que se dispusessem a respondê-los. E não por má vontade ou preguiça e sim por desconhecimento e por não perceberem a importância do assunto para a vida de seus filhos.

Esse desconhecimento a respeito do tema avaliação pôde ser confirmado com a análise dos questionários preenchidos. Para a pergunta:

Quem avaliava na escola?

Todos os pais responderam ser o professor o responsável por essa tarefa. E para a questão seguinte:

Quem é avaliado na escola?

A resposta também foi unânime, os alunos.

Para todos esses pais, a avaliação NA escola permanece como a que foi vivenciada por eles quando eram alunos. Ainda entendiam que os professores deveriam ser os únicos responsáveis pelo ato de avaliar e que os alunos seriam os únicos a serem avaliados. Não encontrei nenhum sinal que pudesse sinalizar que os pais entendiam a avaliação como um processo de troca e mediação entre professor e aluno.

A direção e a equipe pedagógica não aproveitaram a presença de um número significativo de responsáveis pelos alunos da escola para tratar de assuntos que tivessem relação com a avaliação que seria realizada ao longo do ano letivo. Nesse encontro a avaliação ficou de fora da pauta da reunião.

⁵ <http://www.se.df.gov.br/>

A segunda reunião de pais da qual participei, também em fevereiro, foi apenas para os responsáveis pelos alunos do 1º ano, turma que eu estava acompanhando. Como neste encontro não houve uma pauta registrada, destaco os seguintes itens:

- Apresentação da professora;
- Adaptação;
- Regras e combinados da turma;
- Deveres de casa;
- Dia do brinquedo;
- Sondagem.

Como era a segunda semana de aula, a professora fez questão de frisar que ainda estava conhecendo o grupo e que não poderia falar muito sobre cada criança, sobre suas impressões iniciais. Interessante ressaltar que, durante suas conversas com os pais, comentou com todos os presentes como algumas mães deixaram seus filhos no primeiro dia de aula. *Algumas mães me falaram: - olha, esse aqui é terrível!* Apesar de a professora ter lembrado aos pais sobre essas falas, não houve por parte dela nenhuma mediação no sentido de desestimular esse tipo de conduta, pelo contrário, ela apenas afirmou que ainda era muito cedo para saber quem era tranquilo e quem era terrível.

Como é possível analisar, seria apenas uma questão de tempo para a professora realizar junto de seus estudantes a avaliação informal para verificar se as falas das mães no primeiro dia de aula estavam corretas ou não. Só precisava de um pouco mais de tempo para perceber quais crianças eram terríveis. A avaliação informal NA escola, assim tratada nessa reunião de pais, foi percebida durante todo o ano.

A professora continuou explicando para os pais seus procedimentos: *eu digo para eles: – olha, eu tenho essa voz mansa de fada, mas posso ser bruxa também.* E mais: *nós temos na sala o “grupinho do eu sozinho”.* Isso é o que fazemos. *Outro tipo de castigo não.* O grupo do “eu sozinho” ao qual a professora se referia era um espaço no canto da sala, isolado das demais carteiras, com a função de receber a criança que desobedecesse ou não cumprisse as regras estipuladas na sala. Essa, sem dúvida, era uma medida que colocava a criança em uma situação de exposição e evidência negativa. O estudante, a partir de condutas que não

eram as aprovadas pela professora, ficava exposto a situações de constrangimento diante seus colegas. Freitas (2003, p.42) afirma:

[...] a avaliação de “valores e atitudes”, que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes. Cabe enfatizar que é no campo da avaliação de valores e atitudes, bem como no da avaliação do comportamento do aluno, que se instala preferencialmente a lógica da submissão. A utilização da avaliação instrucional em articulação com estas duas dimensões cria o campo necessário para que se exercitem relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem. É o conjunto desses aspectos que denominamos “avaliação em sala de aula”.

Ser fada ou bruxa é uma fala que nos remete a uma maneira que se distancia bastante do que entendemos da sala de aula como um espaço de parceria, respeito, solidariedade, no qual a avaliação formativa se inclui. A avaliação formativa, como destaca Afonso (1999, p. 97),

[...] assenta numa relação de extrema confiança e cumplicidade entre os alunos e os professores – o que exige da parte dos professores a capacidade de fazer todas as articulações e pontes possíveis com os outros atores escolares e não escolares sem deixar que a comunidade signifique uma nova regulação que acabe por impedir aquilo que aqui se propõe: constituir-se como espaço de solidariedade, reciprocidade e emancipação.

Os pais presentes assistiram à reunião calados. Não fizeram comentários nem sobre o ser fada ou bruxa com as crianças, nem mesmo em relação ao “grupinho do eu sozinho”. A maneira de como seria conduzida a questão do “limite” com as crianças, dentro da sala de aula, me pareceu ser um assunto inquestionável. Os pais silenciosos demonstravam concordar com os procedimentos adotados pela professora em relação às regras e aos combinados da turma.

Outro combinado apontado pela professora na reunião relacionou-se aos deveres de casa. Ela perguntou aos pais: *quero saber – vocês querem dever todos os dias para casa, ou um dia sim, outro não?* A professora deixou essa decisão para os pais. E nesse momento, diferente do silêncio percebido anteriormente, uma das mães se mostrou um pouco desconfortável com a pergunta e respondeu: *não é a quantidade de dever de casa que*

importa, é a qualidade. E nesse momento a professora deu razão à fala da mãe e fechou o assunto afirmando que iria organizar bem as tarefas de casa para as crianças.

O último item da pauta era “sondagem”. Apesar de esse assunto tratar especificamente sobre avaliação, esta palavra não foi mencionada em momento algum. A professora explicou que estava realizando durante toda a semana a sondagem para identificar quais estudantes conheciam as letras e os números. *Essa é uma semana de sondagem. Eu faço um teste, uma prova individual. Eu testo aluno por aluno. Eles nem sabem que é prova, eu chamo pra eles de bate-papo.*

Apesar de a palavra sondagem trazer a idéia apenas de verificação, a professora estava nessas primeiras semanas de aula realizando um diagnóstico minucioso a respeito de cada criança. O diagnóstico individualizado vivenciado pela turma do 1º ano trouxe elementos que sinalizavam aspectos da avaliação formativa dentro da sala de aula.

O olhar cuidadoso, atento, buscando compreender como cada um de seus estudantes se desenvolvia foi realizado pela professora nesse período. Sobre isso Hoffmann (2006, p. 14) afirma. “O grande passo, na verdade, em termos de avaliação mediadora, é deixar de ver todos os alunos de uma sala de aula para pousar o olhar, sereno e tranqüilo, em cada um, porque o ‘todos’ é o maior fantasma da avaliação”.

O terceiro encontro de pais de que participei aconteceu em julho. Este também foi restrito somente aos responsáveis pelos alunos da turma do 1º ano que eu estava acompanhando. A pauta estava escrita no quadro:

- Mensagem: os limites;
- Agradecimento à colaboração na gincana e na Festa Junina;
- Recesso e início do 3º bimestre;
- Uso obrigatório do uniforme
- Pontualidade na entrada e saída;
- Saídas antecipadas;
- Acompanhamento da família nas atividades e organização do material escolar;
- Atualização de dados do aluno na secretaria escolar;
- Não trazer aparelhos celulares e MP3 para a escola;
- Reforço escolar;

- Envio de advertências;
- Resultado do rendimento das habilidades desenvolvidas neste bimestre.

Com tantos assuntos na pauta, a professora pediu licença para tratar de todos que eram administrativos primeiro, para em seguida explicar as questões pedagógicas. Com tranqüilidade e muita segurança pontuou cada assunto, tirando as dúvidas levantadas pelos pais.

Quando chegou o momento de conversar sobre o último item, a professora começou a explicar as etapas da psicogênese da escrita, proposta por Emília Ferreiro aos pais, afinal estávamos em uma turma de 1º ano, com crianças em pleno processo de alfabetização. Nesse momento, retomo a reflexão que fiz no capítulo sobre o conselho de classe em relação ao uso feito sobre esse estudo do processo de aquisição da escrita. Mais uma vez a professora traz, análises equivocadas em relação às etapas de desenvolvimento das crianças. Observem sua explicação aos pais: *Se a gente fosse usar a linguagem antiga, da nossa época, seria como fraco, os pré-silábicos, regular, os silábicos e silábicos alfabéticos e ótimo, os alfabéticos*. Destaquei esse momento da reunião por entender que a avaliação classificatória, que separa e organiza os estudantes de acordo com esses rótulos bem definidos, foi ilustrada de forma singular nessa fala. Sendo esse momento um encontro com os pais, as crianças NA escola e em casa passaram a ser tratadas dessa maneira: **fraco – regular – ótimo**.

Os pais sempre muito silenciosos procuravam aprender e descobrir em qual dessas categorias seus filhos de encaixavam. E foi nesse sentido que caminhou a reunião, cada responsável perguntando se seu filho era pré-silábico, silábico, silábico alfabético ou alfabético.

Aproveitando as perguntas dos pais, surgiram os nomes dos estudantes que estavam classificados como fracos ou regulares em relação ao desenvolvimento da aquisição da escrita. A professora aproveitou o momento para informar sobre o reforço escolar que era oferecido na escola no turno invertido.

Os dois últimos itens da pauta, “envio de advertências” e “resultado do rendimento das habilidades desenvolvidas neste bimestre”, foram tratados rapidamente. Quanto ao primeiro, a professora apenas repassou o recado da direção aos pais. O bilhete de advertência nas

cadernetas das crianças exigia o comparecimento do responsável pelo estudante à escola, no dia seguinte ao da sua entrega. Todos deveriam ficar atentos quando recebessem esse tipo de comunicado. O item “resultado do rendimento das habilidades desenvolvidas neste bimestre” só constava na pauta para que os pais soubessem que ao fim da reunião levariam para casa o relatório individual e os trabalhos realizados por seus filhos. Não houve nenhuma discussão a respeito desse assunto, a professora apenas comentou que aqueles que tivessem dúvidas poderiam procurá-la para conversar.

À medida que a professora entregava os envelopes aos pais, com tranqüilidade tecia comentários avaliativos sobre cada criança. *O Felipe. No bimestre passado foi bom, mas nesse! Ele tem chutado muito. No refeitório, aqui na sala, eu tenho colocado ele para sentar só; O Matheus está alfabético. A leitura está muito boa, mas o comportamento...; O Miguel, a evolução da aprendizagem é muito boa. Ele gosta mais de Matemática do que de Português. O comportamento dele melhorou 1000%; De um modo geral a turma é um encanto. Eu não tenho um aluno que me desrespeite. O Igor. Esse é uma criança que nós vamos conversar, né pais? Ele ainda está pré-silábico, eu fico preocupada. Não estou vendo a sua evolução.*

Todas essas falas são carregadas de juízo de valor e o uso feito da avaliação informal pela professora até aquele momento não se encaminhou na perspectiva de encorajar o estudante a avançar nas suas aprendizagens e sim de colocá-los em situações de constrangimento. Para Villas Boas (2005, p. 24)

É preciso ter cautela com a avaliação informal: ela é uma faca de dois gumes, podendo servir a propósitos positivos e negativos, dependendo da forma de interação do professor com os alunos. O uso da avaliação informal em benefício da aprendizagem do aluno se dá quando, por meio dela, ele recebe encorajamento.

O trabalho desenvolvido com os pais, em todos os encontros dos quais participei, não privilegiou a avaliação como um tema importante a ser tratado NA escola. Em nenhuma reunião citou-se a palavra avaliação das aprendizagens, houve sim uma explicação de como a professora organizava e dividia o grupo de estudantes, restringindo muito a função da avaliação.

A reunião de pais priorizava principalmente assuntos relevantes para a organização administrativa, com recados da direção. Assim a frequência dos pais a esses encontros, com

o passar do tempo, foi cada vez menor. Um espaço privilegiado como esse, de encontro com os pais, não foi aproveitado para que se discutissem as práticas avaliativas.

O projeto político-pedagógico anunciava como meta envolver toda a comunidade escolar na avaliação institucional, mas não percebi ações nesse sentido.

4.5 A sala de aula: “Eu fico triste porque eu não sei ler”

Um espaço grande, com carteiras adequadas, com 28 (vinte e oito) crianças de 6 (seis) e 7 (sete) anos de idade. Apesar de grande, um lugar muito cheio, muitas caixas, murais com materiais prontos, sem a produção das crianças. Em cima do quadro de giz, um alfabetário com desenhos estereotipados que serviam de modelo para as produções das crianças.

Freqüentei a sala do 1º ano durante todo o ano, foram muitos encontros com a turma. Passei a fazer parte do grupo e assim acabei ajudando no dia-a-dia da turma. Tanto os estudantes como a professora, me receberam muito bem na sala de aula. Todos me solicitavam ajuda, o que permitiu que minha observação fosse o mais real possível.

O trabalho desenvolvido pela professora, apesar de tratar a todo o momento da psicogênese da escrita, pareceu-me tradicional. As letras eram apresentadas ao longo das semanas e assim aos poucos as crianças escreviam palavras mais complexas. Em um dos dias que passei com a turma, estavam trabalhando a letra “B” e com isso, só podiam escrever palavras que tivessem essa letra: BOLA, BALA, BOI.

Dois outros pontos me fizeram confirmar a prática tradicional da professora no cotidiano escolar. As crianças só saíam da sala de aula organizadas em duas filas, por gênero e por tamanho. Essa formação foi do início ao fim do ano. O segundo ponto trata da organização dos estudantes na sala. Todos têm seus lugares marcados, sendo que as meninas mais quietas sentam-se na frente e os meninos “bagunceiros” no fundo da sala.

Essa organização dos estudantes na sala de aula parece pautar-se por critérios obtidos por meio da avaliação informal, não contribuindo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico comprometido com a formação de cidadãos para terem inserção social crítica. Observei em muitos momentos que as crianças que estavam sentadas no fundo da sala estavam perdidas, deixando de entender as explicações dadas pela professora e com isso se

distraído com os colegas da carteira ao lado. Villas Boas (2008, p.44) nos lembra de uma questão central:

[...] Qualquer criança gosta de ser acolhida e merecer a atenção de seus mestres. Quando isso não acontece, ela pode se recolher e não solicitar a sua ajuda. Além disso, ela pode se sentir incapaz e incorporar a idéia de que o problema é ela.

A avaliação, como fui percebendo, era feita a partir do contato que a professora realizava com as crianças em sua mesa. Ela chamava um por um para verificar se havia escrito as palavras certas. Ora eram palavras ditadas, ora eram palavras escritas no quadro para serem copiadas. Em alguns momentos a professora também circulava pela sala para observar os erros dos estudantes para mandar apagar e escrever certo.

O registro da avaliação formal era feito por meio de relatórios descritivos individuais. Ao fim de cada bimestre, a professora escrevia um parágrafo sobre cada criança, no qual relatava os avanços e as dificuldades encontradas no decorrer do período com os estudantes. Analisando o relatório individual de diferentes crianças foi possível observar que os pontos abordados em todos eles eram muito parecidos. Voltando à classificação dos alunos em fracos, regulares e ótimos, mencionada na reunião de pais, percebi a existência dessa mesma divisão, utilizando a nomenclatura técnica, pré-silábicos, silábicos e alfabéticos. Assim as crianças eram enquadradas em uma das três classificações, e o texto do relatório estava pronto.

Usei o grupo focal como metodologia para saber o que as crianças pensavam sobre a avaliação e como ela era vivenciada por elas NA escola e na sala de aula. Suas falas são eloqüentes:

Vocês sabem como que a professora faz para saber o que vocês aprenderam e o que vocês não aprenderam?

G- Cada dia ela passa um dever e depois ela vê se está certo.

M- Ela chama na mesa para ler alguma coisa.

Mi- Quando está errado ela manda fazer de novo.

G- Manda ler um pedaço do caderno na mesa.

Essa rotina de chamar os estudantes à mesa para conferir os trabalhos e para perceber como caminhava a aprendizagem de cada um mostra-nos uma avaliação processual, que

busca acompanhar o desenvolvimento dos estudantes à medida que são lançados novos desafios e conteúdos na sala de aula. Essa, sem dúvida, foi uma prática cotidiana positiva percebida ao longo das observações. Apesar de ser uma prática reconhecida como valiosa, os desdobramentos dessa ação ficavam prejudicados. A professora, com 28 crianças na sala, muitas vezes diagnosticava as dificuldades dos estudantes, mas, por estar sozinha na sala, nem sempre conseguia agir efetivamente para ajudar na superação das necessidades encontradas. E assim, o reforço escolar, no turno invertido, acabava sendo a solução.

Vocês fazem algum exercício em que a professora pede para vocês fazerem sozinhos?

G- Ela já falou isso!

M- Agora ela não fala mais.

Mi – Fala sim. As vezes ela faz.

G- Tipo esses dois ali. Esses são de casa. Esse aqui também.

Mi- Quando faz uma coisa errada ela grita e deixa sem recreio.

E quando faz uma coisa certa?

Mi e G- Ela não briga não, deixa ir pro recreio, deixa brincar. As coisas erradas a tia deixa sem recreio. (Alunos do 1º ano, grupo focal, (11/11/2008)

As percepções que tive em relação à avaliação estavam de acordo com as idéias das crianças. Elas também entendiam que a professora avaliava no momento em que os chamava à mesa e pedia para ver os cadernos ou para fazer uma leitura.

O que não tive oportunidade de observar, mas que ficou evidente conversando com as crianças, foi a avaliação em uma perspectiva punitiva. Vários estudantes afirmaram que quem não terminava as tarefas ou não as realizava da forma esperada pela professora deixava de ir para o recreio, momento preferido de todos.

O que vocês mais gostam aqui na escola?

R- Recreio, comer.

Rafael- Do recreio, porque a gente pode correr .

Igor- Do recreio, a gente pode se divertir.

JV- Do recreio, a gente pode brincar.

L- Ah!! Brincar, ir pro recreio e fazer dever. (Alunos do 1º ano, grupo focal, (11/11/2008)

Interligando as falas acima, com a fala da professora na reunião de pais em que ela anunciou que não havia castigo, apenas o “grupinho do eu sozinho” para aquelas crianças que precisavam pensar um pouco nas suas condutas, constatei que as percepções das crianças eram diferentes do que a professora havia afirmado para os pais em reunião. Ficar isolado do grupo ou perder o recreio eram formas de castigo para as crianças. Elas esperavam ansiosas por esses momentos.

Como não presenciei nenhuma situação em que crianças ficaram sem recreio ou foram para o “grupinho do eu sozinho”, utilizei o grupo focal para analisar quais eram os estudantes que provavelmente passavam por esses castigos. Nenhuma menina levantou as questões sobre os castigos, somente os meninos o fizeram. Principalmente aqueles que se sentavam nas carteiras de trás, comentavam muito sobre a perda do recreio. O reflexo da avaliação informal estava presente nas aprendizagens de alguns meninos dentro da sala, apesar de a professora não se dar conta desta situação.

Outro aspecto que surgiu das conversas com as crianças foi a avaliação que eles faziam dos colegas, a partir dos comentários que ouviam da professora. A maneira como cada um referia-se ao outro demonstrava que dentro da sala de aula a avaliação e os comentários sobre os avanços e as dificuldades dos estudantes eram abertamente socializados entre todos. Até mesmo o tom que determinadas crianças usavam durante o grupo focal remetia à forma como a professora referia-se no dia-a-dia.

E se a professora perceber que algum amigo não aprendeu, não entendeu o que ela ensinou o que acontece?

L- Ensina ele mais vezes.

Gi- E assim, ela também as vezes, quando a gente está fazendo tarefa, e os outros não estão fazendo tarefa, aí a tia manda eles fazerem a mesma tarefa depois. Assim oh! Tipo assim, você já ouviu o nome Rafael? Já viu!? Então! Ele não faz! Sempre leva o dever pra casa e ele não traz! A tia fala: Rafael se você não trouxer amanhã vai ficar de castigo! Porque vc não está trazendo o dever. Ele faz tudo atrasado, é atrasado.

Ana- Ele faz uma página. A professora deu chance onze dias.

Gi- Não foram quinze dias para pintar oito páginas

Ana- A tia nem dá mais dever de casa pra ele.

Gi- E vc sabe quem é o Igor?

Sei.

Gi- Ele um dia na hora que a tia saiu ele tava colocando o óculos dele quebrado só com uma parte de vidro. Ele e o Rafael não aprendem porque são folgados demais. Eu tava no reforço, a Bia e o Igor. O Igor estava escrito PIPOCA, ele lia CABECA. Eu e a Bia lia PIPOCA e ele não queria lê.
(Alunos do 1º ano, grupo focal, (11/11/2008)

Como se pode observar, Rafael foi avaliado cruelmente pelos colegas. Um dos comentários deles merece atenção: o dever de casa. Meirieu (1998, p. 10) afirma que

Nunca insistiremos o suficiente no facto de que todo o trabalho que é sistematicamente mandado para fazer em casa é, na realidade, um trabalho remetido para a desigualdade: desigualdade de condições de habitação, mas, também, e sobretudo, de ambiente cultural. [...] pôr em prática, na escola, estruturas como salas de apoio onde os alunos possam encontrar a ajuda de que necessitam.

As crianças reconheciam que Rafael não era capaz de fazer os deveres de casa e, o que é mais preocupante, observavam que “a tia nem dá mais dever de casa pra ele”. A escola não dispunha de mecanismos de apoio à aprendizagem das crianças. Como a necessidade de Rafael não era atendida, todas as crianças da turma estavam aprendendo uma lição: nem todos os alunos têm o direito de aprender na escola.

Crianças como o Rafael e o Igor vivenciavam na sala de aula uma avaliação marcada pelo fracasso. A partir das necessidades que apresentavam, eram estigmatizados e tratados como os meninos que não conseguiam avançar. É incrível e ao mesmo tempo lamentável perceber como crianças de apenas seis, sete anos, com tão pouca história escolar vivida, já se encontravam fortemente marcados pela avaliação informal. Villas Boas (2008, p. 44) nos lembra sobre a importância e o cuidado que devemos ter com esse tipo de avaliação:

A avaliação informal é uma modalidade crucial no processo avaliativo porque costuma ocupar mais tempo do trabalho escolar do que a formal (provas, relatórios, exercícios diversos, produção de textos etc.). Isso é compreensível. Quanto mais tempo o aluno passa na escola em contato com professores e outros educadores mais ele é alvo de observações, comentários, até mesmo por meio de gestos e olhares, que podem ser encorajadores ou desencorajadores. Tudo isso compõe a avaliação informal, que se articula com a formal.

Como Rafael e Igor foram nomes muito mencionados no decorrer do grupo focal, priorizei um tempo maior de conversa com esses dois meninos para observar se já sentiam os reflexos das avaliações em suas vidas. E como pesquisadora e professora, suas falas me emocionaram. Nesse grupo estava além deles, o João Vítor.

Vocês acham que estão aprendendo bastante?

Rafael- Eu mais ou menos

JV- Porque ele não sabe fazer letrinha de mão dada, só um pouquinho. Não sabe lê um pouquinho. O Igor também. O Igor já está mais espertinho.

Todo mundo é esperto. A escola é o lugar que ajuda a gente a aprender, então vocês estão no lugar certo, né?! Cada um aprende de um jeito, uns aprendem muito rápido, outros aprendem mais devagar, mas todos aprendem.

Igor- Eu ainda não sei lê.

JV- Igor, quando você chegar em casa, chama alguém para te ajudar a ler. Quando eu chego em casa eu leio três livros, almoço descanso e depois eu leio mais.

Igor – Eu fico triste porque eu não sei ler.

Por que?

Igor- A tia dá bronca em quem não consegue ler.

JV- A tia pede pra gente lê, depois pede pro Igor e ele não consegue.

Será que você fica desatento ou não consegue mesmo?

Igor- Não consigo.

Você já explicou isso pra tia?

Igor- Ela já sabe.

O que vocês mais gostam na escola?

Rafael- Do recreio, porque a gente pode correr.

Igor- Do recreio, a gente pode se divertir.

JV- Do recreio, a gente pode brincar.

Na sala pode se divertir?

Todos- Não.

Rafael- Não só pode aprender, se não a gente vai ficar burro o dia todo e vai reprovar.

Na sala não dá para se divertir?

Rafael – Não, senão vai reprovar e vai ficar na mesma sala, vai ser muito chato.

Quem fala isso para você Rafael?

G- Eu sei.

Todo mundo é inteligente, cada um aprende de um jeito. Uns sabem jogar futebol muito bem...

Igor- Eu sei !!!

Rafael e Igor estavam cientes de que não estavam aprendendo como a professora gostaria e se sentiam diferentes da turma. Igor chegou ao ponto de desabafar que ficava triste por não saber ler e que apesar de tentar muito, não conseguia. Rafael, mesmo sem que ninguém diga, já sabia que quem não aprende fica burro e acaba sendo reprovado. Os dois meninos, apesar da pouquíssima idade e do pouco tempo escolar, já conheciam de perto as marcas negativas deixadas pela avaliação classificatória, voltada para uniformizar e moldar as aprendizagens de todos os estudantes. Segundo Esteban (2002, p. 173)

A avaliação frequentemente atribui um valor negativo ao que não pode compreender e nomear. As manifestações de conhecimentos, desenvolvimento, capacidades, habilidades, valores que se desmarcam do padrão e fazem emergir a turbulência, que nem sempre se traduz em movimentos e vozes fora da hora, são frequentemente interpretados como não aprendizagem e como fracasso escolar. Os alunos e alunas que não demonstram as habilidades e capacidades pretendidas, que não revelam saber o que foi ensinado, que se distanciam do padrão de desenvolvimento considerado normal, que não realizam as atividades vistas como produtivas, trazem a turbulência para o processo ensino/aprendizagem.

A professora parecia não entender que Rafael e Igor não desenvolviam suas aprendizagens no mesmo ritmo das outras crianças e que poderiam ser estimulados a partir das capacidades que demonstravam ter. Esses dois meninos acabavam sendo motivos de turbulência dentro da sala de aula, como citado por Esteban.

Apesar de as crianças não saberem o significado da palavra avaliação e de não passarem por provas, a avaliação a que estavam submetidas era marcada por duas fortes

características que considero extremamente influenciadas pela dinâmica avaliativa encontrada NA escola.

A primeira característica refere-se ao seu caráter punitivo, de controle, revelado nas falas das crianças. Esse procedimento busca manter os estudantes sob o domínio e determinações das regras pré-estabelecidas. A segunda característica refere-se ao fato de também os colegas se avaliarem, ressaltando as fragilidades de cada um deles. Todos se julgavam e denunciavam uns aos outros. Chamar os colegas de “*folgados*”, “*preguiçosos*” “*atrasados*” revelava o clima de competição e de avaliação perversa, rigorosa entre eles próprios. A avaliação por colegas poderia desempenhar outro papel, com caráter positivo, caso a professora encaminhasse essa atividade avaliativa de uma forma a encorajar os estudantes, em uma perspectiva formativa. A reflexão de Villas Boas (2008, p. 49) cabe perfeitamente aqui:

A avaliação por colegas (da mesma disciplina ou da mesma turma, por estarem desenvolvendo as mesmas atividades) é um componente importante do processo avaliativo e pode ser o primeiro passo para a auto-avaliação. Sabendo que suas atividades serão apreciadas por colegas, os estudantes certamente as prepararão com mais cuidado e, possivelmente, com mais prazer. As tarefas diversas podem ser avaliadas em dupla de alunos e, posteriormente, em grupos de três ou quatro, sempre tendo o acompanhamento do professor. Essa ajuda mútua tem a vantagem de ser conduzida por meio da linguagem que os estudantes naturalmente usam. Além disso, os alunos costumam aceitar mais facilmente os comentários de colegas do que de seus professores.

A avaliação praticada na turma de 1º ano pareceu-me ser resultado da falta de comprometimento com a avaliação NA escola como um todo. O caráter punitivo ou de recompensa para manter a ordem escolar, representado pela avaliação classificatória, estive presente no ambiente escolar como um todo. Para Afonso (2005, p. 22),

[...] em muitos casos as classificações escolares transformam-se em “estratégias-chave de manutenção da ordem”, ou são simplesmente instrumentos disciplinadores a que os professores recorrem para impor aos estudantes os valores e os comportamentos que eles idealizam como adequados. Seja como forma de recompensa seja como forma de punição ou coerção, avaliar é uma forma de poder que tanto pode aparecer dissimulada como andar associada a outros poderes.

Parceria, competição, cooperação foram temas que já tratamos anteriormente. O clima percebido na sala de aula pareceu ser reflexo das relações estabelecidas NA escola de uma maneira geral. A professora, nessa realidade pesquisada, ainda não havia conseguido ser mediadora no sentido de amenizar ou proporcionar na sua sala de aula um ambiente voltado a relações de maior cooperação e companheirismo. Essas não são questões da presente pesquisa, mas não posso deixar de refletir sobre o papel de todos nós na busca de uma sociedade um pouco mais solidária e menos competitiva, na qual a busca por recompensas parece dar sentido a todas as ações.

4.6 A avaliação externa e sua influência sobre a avaliação NA escola

A avaliação será frustrada, as liberdades cerceadas, os desejos mutilados, e a aprendizagem não progredirá se necessidades anteriores, insatisfeitas, não forem significativamente correspondidas como elos vivos que se encadeiam nas correntes do tempo. (CARMO e SOUZA, 2000, p. 103)

Em 1990 foi aplicada no Brasil pela primeira vez uma prova em larga escala. O **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** (Saeb), que já vinha sendo desenvolvido e planejado na década de 80, teve seu início. O governo federal, levantando a bandeira de que esta era uma nova estratégia para se aproximar da realidade do sistema educacional brasileiro, para conhecê-lo, investiu na implantação dessa avaliação no país. São aplicadas provas de dois em dois anos a estudantes em períodos de término de segmentos escolares, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de oito anos e também a alunos do 3º ano do ensino médio. Participam escolas públicas e privadas.

A avaliação em larga escala como o Saeb é realizada a partir de uma amostragem, não são todos os alunos destes segmentos que realizam a prova. O objetivo anunciado pelo governo é o de maior aproximação entre o governo federal e as instituições de ensino. O que verificamos são impactos nem sempre positivos, como na escola pesquisada. Para Sacristán e Gómez (1998, p.318), “onde existem exames públicos, a controvérsia está presente, pois se trata de um sistema de controle assentado em razões contraditórias”. E mais: “junto com estes argumentos sociais e políticos de igualdade soma-se a preocupação técnica de atingir mais objetividade em todos os processos de avaliação, proporcionando parâmetros de

medida ou diagnóstico iguais para todos”. O que verificamos até hoje foi a apresentação de resultados em escala nacionais que ranqueiam as melhores e piores escolas por regiões do Brasil. Villas Boas (2008, p. 19) pondera que:

Avaliar é necessário. Ter indicadores de avaliação que apontem a situação de cada aluno, de cada escola e de cada município é fundamental. Mas o principal objetivo disso é ter como foco a aprendizagem não somente de alunos, mas também de professores. Por isso é questionável o fato de os primeiros resultados do Ideb terem produzido ranqueamento das escolas, elogiando as primeiras colocadas e desqualificando as últimas.

Após a criação do Saeb como mais uma proposta de avaliação externa, o Ministério da Educação implementa em 2005 a **Prova Brasil**. Esta surge como um complemento ao Saeb, com o objetivo de trazer maiores detalhes em relação à realidade das escolas brasileiras, já que o sistema anterior realizava uma avaliação por regiões. A Prova Brasil também é aplicada a estudantes de 4ª e 8ª séries só, que dessa vez, todos a realizam. Os resultados dessa prova se complementam com os resultados do Saeb, acrescentando-se a eles os dados do **Censo Escolar**, o que resulta no Ideb - **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**.

O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.⁶

No caso do Distrito Federal, o governo local criou mais uma avaliação em larga escala, utilizando a mesma justificativa do governo federal, a de estreitar a relação entre as escolas e o poder público. A Secretaria de Educação do DF apresentou a todas as escolas da rede o **Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal - SIADE** - criado por meio do Decreto nº. 29.244, de 2 de julho de 2008. Ao final do ano de 2008 foram avaliados alunos ao término das 2ª, 3ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental de 8 anos e os alunos dos anos 3º, 5º, 7º e 9º, do ensino fundamental de 9 anos, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Também foram avaliados estudantes no término do 3º ano do ensino médio em Língua

⁶ http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13

Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Segundo informações contidas no site oficial da Secretaria de Estado e Educação do DF, o SIADE possibilitará

[...] a realização de um profundo diagnóstico do sistema de ensino do DF, na medida em que ele é composto de vários tipos de instrumentos relacionados a distintos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, além de levar em conta o desempenho da escola nas avaliações oficiais realizadas pelo Ministério da Educação e no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Permite, assim, que a própria administração da instituição seja também avaliada.⁷

No ano de 2008, a escola pesquisada passou por três momentos diferentes de avaliação externa. No primeiro deles, aos alunos do 2º ano, antiga 3ª série do ensino fundamental de oito anos, foi aplicada a Provinha Brasil. As crianças desse segmento realizaram duas vezes essa avaliação externa: no primeiro semestre e no segundo.

A avaliação é uma iniciativa inaugurada pelo Ministério da Educação (MEC) no primeiro semestre de 2008, que visa oferecer às redes públicas de ensino um instrumento de diagnóstico do nível de alfabetização das crianças com idade entre seis e oito anos de idade. O Inep/MEC disponibiliza, anualmente, duas versões da Provinha Brasil. A primeira no início do ano e, a segunda, para ser aplicada no término do ano letivo, caracterizando, assim, o ciclo da prova.⁸

Nesse período, a escola parecia não ter outros alunos senão aqueles que iriam realizar a prova do governo federal. Coordenadores, diretoras e as professoras das turmas correspondentes concentravam seus esforços no objetivo de garantir o maior número possível de crianças no dia da aplicação da prova. O maior número de estudantes interferiria no resultado final da escola.

Depois de realizada a prova, em uma reunião de coordenação pedagógica coletiva, a coordenadora socializou com o todo o grupo de professores o resultado dessa avaliação externa: *foram avaliadas quatro turmas e somente dois estudantes não fizeram a prova. Nossa média de acerto foi de 69%, eu achei o resultado muito bom. O resultado final, que vai valer mesmo, é no fim do ano.* Esse foi o desempenho do primeiro semestre, por isso a coordenadora referiu-se à segunda etapa, que só aconteceria ao fim do ano letivo. Como ela

⁷ <http://www.se.df.gov.br/>

⁸ <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>

considerava que o índice de acerto poderia subir, ela continuou sua fala: *eu adoro enfeitar a escola, sei enfeitar muito bem, mas eu vou parar de enfeitar e vou centrar meu trabalho nesse foco*. Essa fala demonstra uma perspectiva equivocada da função da coordenação pedagógica na escola. Seu papel, sem dúvida, vai muito além de enfeitar a escola, seu compromisso, independentemente dos índices de acertos dos alunos na Provinha Brasil, deveria ser com as aprendizagens dos estudantes.

Além de repassar o resultado para os professores, a coordenadora fez uma proposta: *o interessante seria a gente avaliar a provinha. Ela é muito bem elaborada, ela traz uma visão exata do que precisamos trabalhar*. Avaliar a prova aplicada às crianças é sem dúvida uma estratégia importante para conhecer o que vem sendo abordado nas avaliações externas, elaboradas por especialistas nos diversos temas. O cuidado que precisamos ter é justamente o de não tomarmos essas provas externas como padrões, como as definidoras do currículo que articularemos com as crianças na sala. Não podemos cair na armadilha de considerar que o trabalho pedagógico que realizamos NA escola poderá ser determinado pelo que vem sendo priorizado nas questões de prova de larga escala.

Os alunos, no meio dessas provas, pareciam apenas um elemento de manipulação. Durante o ano letivo eles trabalharam normalmente. Nos períodos que antecederam as provas externas, a preocupação era prepará-los para se saírem bem nelas. Algumas delas estavam sendo aplicadas pela primeira vez na escola investigada, que ainda parecia estar perplexa diante desse novo formato avaliativo a que ela estava sendo submetida. É interessante observar que as escolas brasileiras passaram a ser submetidas à avaliação externa sem o devido preparo para isso. Quando as escolas da rede pública do DF estavam se engajando na avaliação formativa, particularmente no ano de 2008, foi intensificada a avaliação externa, sem que houvesse reflexão aprofundada sobre como usar os resultados desta na avaliação em benefício da primeira. Sacristán e Gómez (1998, p. 320) consideram que:

Nos sistemas educativos que possuem essas avaliações externas se levantam movimentos e posições críticas para um procedimento que torna os docentes mais dependentes da ordenação externa, subtraindo-lhes autonomia profissional; por outro lado, têm importantes conseqüências educativas negativas. Qualquer avaliação que se faça desde fora, pretendendo fixar-se no básico, acaba ocupando-se inevitavelmente de aprendizagens relacionadas

com objetivos curriculares empobrecidos, ainda que só sejam pelo fato de que são os mais fáceis de comprovar e medir. Outras metas, como o desenvolvimento de atitudes, habilidades e processos educativos menos fáceis de constatar pelo avaliador externo, ficarão relegadas.

A segunda avaliação de larga escala à qual algumas turmas da escola foram submetidas foram as provas do SIADE. O impacto de mais uma prova, integrante de uma avaliação externa, não poderia ser mais inadequado e distanciado da preocupação com a aprendizagem. A notícia chegou em abril, os estudantes precisariam realizar a prova em novembro. A medida mais imediata que percebi foi a de as crianças serem colocadas para conhecer questões de prova do tipo das usadas pela Fundação CESGRANRIO, instituição responsável pela sua elaboração.

Analisando a forma como essa prova foi aplicada aos estudantes, imaginei como seria vivenciar aquela situação de avaliação. Acompanhei a prova que estava sendo aplicada às crianças da 2ª série/3º ano do ensino fundamental. Olhares assustados, até mesmo perdidos tentando compreender o porquê de tantas regras, meninos e meninas procuravam cumprir os comandos dados pelo adulto. Procurando entender também aqueles procedimentos, fui buscar informações e encontrei no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do DF o “Manual do Aplicador 2ª/3º EF – Orientações Gerais – SIADE”. Além de apresentar com fotos como os aplicadores deveriam lacrar os envelopes plásticos com os objetos pessoais das crianças, outras orientações chamaram minha atenção:

- Organizar a sala para a aplicação;
- Criar um clima tranquilo e agradável;
- Guardar todos os cadernos no envelope plástico, lacrando-o;
- Não aceite alunos retardatários depois do início da prova;
- É importante que o aplicador acompanhe o trabalho da turma, questão a questão, sem, no entanto, ler o enunciado ou explicar qualquer resolução;

Como uma professora vinda de fora da escola, estranha ao grupo de estudantes e com tantas regras rígidas, não pude deixar de fazer um paralelo com o dia em que prestei vestibular. Crianças de apenas 8 anos de idade, sendo submetidas a um clima de concurso, não podiam apresentar suas dúvidas quando liam os enunciados das questões. Pareceu-me

que foi criado um ambiente totalmente afastado dos princípios da avaliação formativa. Interessante é perceber a contradição entre os pontos orientados pela própria Secretaria de Educação. Ao mesmo tempo em que impede o estudante de ser avaliado no contexto ao qual está acostumado, com a presença do seu professor, orienta a criação de um clima tranquilo e agradável. Seria isso possível?

É relevante destacar também o clima de euforia que se instaurou dentro da escola, porque os possíveis bons resultados significariam a chance de um décimo quarto salário para a equipe da escola. Na reunião em que a diretora contou a novidade, registrei sua fala: *Esse ano já vai ter o 14º salário, se nós formos bem, se reduzirmos os índices de reprovação, nós vamos ganhar dinheiro.*

As avaliações de larga escala promovidas pelo Ministério da Educação ao longo desses anos vêm influenciando fortemente a organização do trabalho pedagógico e causando efeitos que já podem ser percebidos no cotidiano das escolas. As avaliações dos governos locais começam a entrar em cena também. No caso da escola pesquisada, não foi somente o cotidiano que foi alterado em função das avaliações externas, o próprio projeto político-pedagógico está se modificando e se distanciando do seu pressuposto em relação à formação humana.

Como analisei anteriormente, parece-me que a escola incorporou todo o discurso oficial e em seu projeto político-pedagógico passou a atender as expectativas do governo e não as expectativas dos estudantes, ávidos em conquistar novos conhecimentos. Outra fala da diretora demonstra mais uma vez o descompasso entre a função da escola e o que estava sendo pensado nas reuniões: *Vamos ver aquelas crianças que não deveriam estar de jeito nenhum na série que estão para colocar no reforço. Se não tiver nenhuma criança com dificuldade maravilha, pra passar na Prova Brasil, a gente ganha um dinheiro a mais. A ênfase dada ao bom resultado no exame externo não parece estar centrado nas aprendizagens, mas a outros interesses.*

Os exames nacionais penetraram nas escolas efetivamente há mais de dez anos, mas, mesmo assim, já produzem efeitos visíveis no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Percebe-se maior preocupação com a “correção de fluxo” dos alunos do que com suas aprendizagens. Já se observam mudanças na dinâmica avaliativa da escola.

A preocupação com o sujeito, a procura por atender a comunidade local com suas especificidades, os pressupostos da formação cidadã, de indivíduos mais cooperativos e solidários são aspectos que tenderão a perder espaço para uma discussão totalmente quantitativa e formuladora de índices nacionais. A seguinte reflexão de Esteban (2008, p. 12) cabe perfeitamente aqui:

[...] Os exames nacionais atuam no sentido de comprometer a escola com o desempenho, a competitividade e a eficiência, gerando processos que desautorizam a solidariedade e a criação, dificultando, portanto, que a relação aprendizagem-ensino ultrapasse a mera relação de transmissão-recepção-armazenamento de informações. O exame convoca os sujeitos para que digam a palavra autorizada, retirando dela seu potencial de conflito, silenciando a expressão da diferença para facilitar a incorporação da voz do *outro* como se de sua própria voz se tratasse. p. 12

Outro ponto que destaco para analisar é a própria falta de clareza que a diretora adjunta da escola tem sobre essas avaliações externas, sobre suas funções, seus objetivos, o que é feito com os seus resultados.

E a aprendizagem dos alunos é avaliada externamente?

É avaliada pela Secretaria, pela Regional. No final de cada mês é mandado o rendimento escolar, é mandado. Já estou com o rendimento de 3ª e 4ª séries para mandar.

E o que é feito com essas informações, você sabe?

Não sei, eles devem usar para comparar com as outras escolas.

O que você acha do Ideb?

Acho boa. Agora o GDF vai esse ano implementar uma avaliação pra 3ª e 4ª série. Eu sou totalmente a favor.

A diretora adjunta afirma ser boa a avaliação externa, mas demonstra não compreender bem o que é feito com os seus resultados, encaminhados todos os meses a setores da Secretaria de Educação. Parece-me haver falta de entendimento por parte da equipe sobre as políticas de governo que estão sendo desenvolvidas para as escolas públicas. Ao afirmar

ser totalmente a favor da criação de mais uma forma de avaliação externa, a diretora não percebe as suas conseqüências para o trabalho da escola.

A falta de entendimento sobre o papel das avaliações de larga escala por parte do gestor, a preocupação excessiva com os índices de acerto nos exames externos, a intenção de analisar as provas aplicadas para identificar e definir a forma de trabalhar com os alunos indica a necessidade de o sistema de ensino desenvolver estudos com as equipes das escolas para compreenderem o cenário avaliativo que está sendo imposto às escolas brasileiras e suas repercussões no interior da escola e o que pode ser feito para minimizar os possíveis danos às aprendizagens de alunos e professores.

A avaliação das aprendizagens vem, nessa nova perspectiva, recebendo novo formato. A avaliação formativa poderá ir cedendo espaço para os exames, que têm o ranqueamento como seu propósito. Em lugar de buscar soluções para as necessidades dos estudantes, a avaliação poderá retomar o seu papel de verificar, examinar e selecionar os alunos. Como resultado, a lógica da exclusão continuará a invadir a escola. Esse caráter equivocado da avaliação é bem explicado por Esteban (2008, p. 5)

A avaliação cumpre sua função, pois o exame não é lugar de diálogo, de encontro, de trocas, indispensáveis ao melhor conhecimento do outro para ajudá-lo a *ser mais*, na perspectiva freireana. O exame é lugar de imposição do silêncio, onde só se deve falar daquilo sobre o que se foi perguntado e procurando dar a resposta que atende a expectativa do outro, portanto, silenciando o que foge do roteiro preestabelecido. O exame é um processo que busca conhecer o indivíduo para melhor submetê-lo à norma ou para expor seu saber ou seu não saber como justificativa de sua inclusão ou exclusão. (p.5)

A prática da avaliação formativa que busquei identificar durante o período de pesquisa, foi sendo cada vez mais difícil de ser encontrada NA escola. A preocupação com a aprendizagem, com o desenvolvimento da individualidade do estudante, o cuidado com os saberes de cada um, com a construção de um ambiente de troca, de mediação entre professor/aluno, foi sendo substituído por discursos voltados para índices, aprovação, reforço, exames e todas as outras palavras trazidas por esse contexto de avaliação de larga escala.

5. Considerações Finais

Ao propor essa discussão sobre avaliação escolar, procurei defender a ideia de que o estudante, quando chega ao primeiro dia de aula, quando atravessa os portões da escola, já está sendo avaliado. A avaliação deve ser realizada por todos os que trabalham no espaço escolar, de maneira formal ou informal, durante toda a permanência do aluno na escola. Nesse contexto, a avaliação se torna responsabilidade de toda a equipe que compõe a escola (funcionários, coordenadores, diretores e, claro, dos professores e estudantes), não devendo se restringir à sala de aula.

Como tive como objetivo geral analisar a dinâmica avaliativa que acontecia NA escola, procurei observar os momentos em que a avaliação estivesse presente porque considerei que estes momentos interferiam de uma forma positiva ou não nas avaliações que eram realizadas com os estudantes.

Segundo o dicionário Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, ano de 1999, p. 684, a palavra dinâmico tem os seguintes significados: respeitante ao movimento e às forças; ativo ou diligente em alto grau; muito empreendedor. Quando me propus a investigar a dinâmica da avaliação NA escola, esperava encontrar práticas avaliativas que movimentassem as atividades de toda a escola e as da sala de aula. Encontrei, de certa forma, uma dinâmica avaliativa, mas movimentando a avaliação classificatória.

A concepção de avaliação anunciada no projeto político-pedagógico da escola não se apresenta de forma clara. Apesar de trazer elementos da avaliação formativa, no próprio texto do documento a avaliação classificatória estava explícita. Ao mesmo tempo em que anunciava desenvolver a avaliação processual, definia que a avaliação seria realizada ao final de cada bimestre, por meio de provas, atividades e exercícios estabelecidos pelos professores. O Projeto Político-pedagógico mencionava um trabalho voltado para a formação do cidadão crítico, mas durante as observações, o que constatei foi uma dinâmica avaliativa punitiva, com regras rígidas e um clima de competitividade instaurado entre as crianças, professores e equipe. Revelou-se, assim, um grande descompasso entre as confusas proposições do PPP e a realidade fática do trabalho conduzido pela equipe pedagógica no que tange à avaliação escolar.

A falta de diretrizes na condução do trabalho pedagógico da escola não foi percebido somente no projeto político-pedagógico. A maneira como a professora do 1º ano conduzia suas atividades dentro da sala de aula e as demais situações que presenciei mostraram-me uma certa desarticulação das práticas avaliativas dentro da escola. Nesse contexto, cabe fazer uma reflexão sobre o papel do gestor na articulação das atitudes avaliativas praticadas pela escola.

A diretora geral e a adjunta não demonstraram ser figuras articuladoras do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Não pude perceber nenhuma pessoa que estivesse conseguindo cumprir esse papel. Essa incapacidade de articulação configurou-se, assim, como o grande elemento motivador para uma análise crítica das responsabilidades dos gestores nesse processo avaliativo.

O gestor, sem dúvida, é um educador fundamental para orientar a equipe em relação às posturas frente ao trabalho escolar. A prioridade que se dá aos assuntos administrativos ou aos pedagógicos depende do trabalho conjunto com toda a equipe.

A diretora da escola estava sempre trabalhando, resolvendo muitos assuntos e problemas do cotidiano escolar, demonstrando ter o tempo completamente tomado por questões burocráticas. Essas observações me fizeram lembrar do tempo em que estive à frente da direção de um Ciep no Rio de Janeiro. Nesse contexto, entendo, também, que a realidade apresentada no cotidiano, muitas vezes nos impede de avançar como desejamos. Lück (2003, p.16) reforça a importância do gestor:

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal.

Uma atitude que partiu diretamente da diretora, frente aos resultados do Ideb, foi a reorganização do conselho de classe. Sem dúvida, essa foi uma mudança significativa na estrutura de como os professores passaram a participar de um momento tão importante para a avaliação NA escola. Além disso, foi enfatizada a estratégia de reforço escolar para atingir metas relacionadas às políticas públicas. Essas mudanças podem ser compreendidas como consequências dos resultados das avaliações externas.

Em relação ao resultado das avaliações desenvolvidas dentro da própria escola, observei que o foco sobre o que fazer com essas informações não mudou muito em relação ao anterior. A preocupação também esteve voltada para crianças com baixo rendimento. A expressão “distorção idade/série” era a mais utilizada ao tratar da situação das crianças no momento de avaliação. Assim, os resultados da avaliação NA escola serviam para enquadrar cada estudante adequadamente à idade/série, por meio do reforço escolar no contra turno de aula.

Apesar dos diversos impactos e efeitos negativos gerados pelas avaliações de larga escala na dinâmica avaliativa da escola, acredito que a política de exames externos, como se está presenciando nesse período, não está associada ao governo atual apenas, ela será uma política que permanecerá e se estruturará cada vez mais em países como o Brasil. Com o objetivo de aumentar índices de desenvolvimento, a avaliação de larga escala oferece a oportunidade de acompanhar ou “forjar” o desenvolvimento da educação de um país.

Como a avaliação externa estará cada vez mais presente nas escolas públicas, acredito que diretores e equipes escolares devam buscar alternativas para aproveitar as informações oferecidas por essas provas. Cruzar as informações das avaliações realizadas na escola com os resultados dos índices governamentais pode trazer informações relevantes para o desenvolvimento de estratégias e para o atendimento de possíveis necessidades percebidas. Como ressalta Villas Boas (2008, p. 19), “é preciso pensar o que se vai fazer com os resultados obtidos. Combinados aos resultados da avaliação conduzida diariamente *na* escola, os resultados do Ideb podem contribuir para tornar mais significativa a avaliação formativa”.

Como já foi colocado no início destas considerações finais, procurei defender também a ideia de que as práticas de avaliação NA escola devem ser realizadas por todos, desde o porteiro, até os professores e alunos, passando pelos funcionários da limpeza, da biblioteca, da secretaria e por todos os outros que fazem com que a escola funcione. Por isso, reservei para este espaço de conclusão falas de alguns servidores da escola que revelam parte da sua dinâmica avaliativa. Embora tivessem afirmado que a avaliação era praticada pela direção e pelos professores, no seguinte depoimento eles vão além. Perguntei-lhes se eles também praticavam a avaliação. Suas respostas foram eloquentes:

No meu caso, eu não sei avaliar como elas avaliam, mas eu percebo... Sabe qual é a avaliação que eu faço mais concreta aqui? É que como direção a gente recebe aqueles meninos que estão dando problema em sala de aula da sala e aí quando por alguma eventualidade falta uma pessoa da direção para conversar com esses meninos, eles vem para a minha sala e o que eu percebo na conduta daquele moleque, ora, que ele não está se adaptando com o professor e ele não sabe expressar isso de outra maneira, são aqueles meninos considerados hiperativos que temos aqui ou até o "aluno tido como normal", aí quem sabe...a professora coloca-o coagido de certa forma, consciente ou inconsciente, que ele fica reprimido ou sei lá. Então ele se retrai e aí eles acabam se expressando de uma forma negativa, né?. E nas conversas que eu tenho tido com alguns deles, eu percebo que essa situação pode ser contornada de uma forma bem mais simples da que ocorre aqui na verdade, na prática, né?

Dos meninos que passaram na minha mão, a maioria tem essa dificuldade, como se fosse uma falta de comunicação na relação com determinada pessoa. (Secretário Escolar, entrevista, 08/12/2008)

Às vezes a gente avalia, mas a nossa avaliação não vale nada, né? Eu mesmo não sinto espaço para falar. Não sei se elas dão algum valor nisso. (Auxiliar de Portaria, entrevista, 28/01/2009)

Os dois entrevistados perceberam que também praticavam avaliação NA escola. Observando a fala do secretário escolar pude perceber a presença de reflexões muito voltadas para uma visão formativa da avaliação. Durante toda a entrevista ele demonstrou preocupação com a individualidade da criança, com a adaptação com o professor, com a repressão sofrida dentro de sala de aula. Considerei muito relevante sua reflexão a respeito da falta de diálogo com esses estudantes que chegavam até a sala da direção. Apesar desse posicionamento crítico e interessado pela avaliação, ele concordava com a auxiliar de portaria sobre a falta de importância que sua opinião tinha para a equipe pedagógica.

E você acha que essa avaliação que você faz do estudante aqui na sua sala, pode interferir e contribuir para o pedagógico na sala de aula?

Aí é mais difícil, porque aí eu tenho que ter uma compatibilização de conversa, de participação mais na vida da sala de aula, junto com o professor, junto com o pedagógico mesmo, né? E isso não ocorre com muita facilidade não.

Tanto na fala do secretário escolar como na da auxiliar de portaria foi possível perceber que a comunicação entre a equipe pedagógica e a equipe administrativa era um ponto que precisava ser revisto na escola. Ficou evidenciada a pouca importância que era dada às suas percepções em relação à avaliação NA escola como a outros assuntos.

Diferentemente do que constatei nesta pesquisa, na investigação conduzida por Nogueira (2006), o secretário escolar tinha uma participação ativa na avaliação realizada NA escola, chegando ao ponto de avaliar as professoras. A pesquisadora relata um fato por ela observado (p. 104):

Estava na secretaria e aguardava autorização para ter acesso aos diários, quando as duas professoras colaboradoras da pesquisa foram buscar os seus respectivos diários de classe. O Secretário cobrou o diagnóstico inicial do diário de classe da professora A. Ela alegou não ter tido tempo de fazê-lo. No entanto, como foi uma cobrança pública, a professora ficou constrangida, pois, no mesmo instante da cobrança, a outra professora recebeu os parabéns do secretário. Percebi, neste dia, uma avaliação anexada no diário de todos os professores com o título “avaliação do diário”, com espaço para cada bimestre. O que me chamou atenção foi observar a avaliação pública da professora A. Esse fato demonstrou que as professoras colaboradoras da pesquisa e as demais que trabalham na escola eram constantemente avaliadas pelo secretário escolar. Essa avaliação, seja de forma oral ou escrita, representava para elas um ato de coação, aspecto que deveria ser evitado no ato de avaliar, pois imputava rótulos sociais/profissionais às professoras. Segundo o secretário: Observo se os professores já fizeram o diagnóstico inicial da turma, pois se isto não for solicitado e cobrado, o professor não faz. Chega novembro e tem professor que ainda não fez.

A descrença e falta de crédito demonstrada pelo secretário escolar e pela auxiliar de portaria - pessoas que não são propriamente educadores de formação, mas que lidam diretamente com todas as crianças da escola - reforçam o descompasso que parece existir com relação à avaliação NA escola. Apesar de toda a equipe pedagógica concordar e acreditar que o estudante inicia o processo avaliativo desde o momento em que entra na escola até o momento da saída, esse pensamento ficou restrito à teoria. Se houvesse interesse de praticar a avaliação em uma perspectiva que envolvesse todos os agentes responsáveis pelo cotidiano escolar, haveria um empenho de entrelaçar informações, unir esforços para que a comunicação e o entendimento de todos tivessem um fio condutor que alinhavasse a avaliação NA escola. Porém, apesar do pensamento coletivo a respeito da avaliação ter uma perspectiva formativa, ele ficava restrito à teoria.

Outra conclusão a que cheguei em relação a dinâmica avaliativa Na escola foi a utilização equivocada da avaliação informal durante o período da pesquisa. Nas vezes em que percebi essa avaliação entrando em ação NA escola, seu caráter não estava associado a desenvolver um ambiente encorajador e positivo. A convivência entre professores e estudantes por longos períodos juntos entre professores e estudantes serviu para estigmatizar e enfraquecer esses últimos diante de seus desafios. A avaliação informal também era aplicada aos pais. Como considero as respostas dadas pelo secretário escolar fortes e cheias de significado para a pesquisa, ressalto novamente seu depoimento, só que, desta vez, em relação à avaliação informal. Tratávamos sobre quem era avaliado na escola, quando surgiu essa questão:

E esses adultos avaliados, você acha que são somente os que trabalham na escola ou não?

Principalmente os pais. Têm muitos que pensam: o filho é assim por causa do papai e da mamãe.

O secretário escolar reforçou em sua entrevista o uso que a escola fazia da avaliação informal com seus estudantes e seus pais. Quando ele trouxe para a conversa os adultos avaliados na escola, perguntei sobre quais adultos seriam esses. E então apareceram os pais.

Esses pais, muito mais do que avaliados para receberem ajuda da escola, eram avaliados para serem responsabilizados pelos fracassos dos filhos. A fala do secretário escolar ilustra bem: *o filho é assim por causa do pai e da mãe*. Quantos de nós que trabalhamos em escolas já não ouvimos frases como esta? A criança não aprende porque a família é desestruturada. Nesse sentido, a avaliação informal realizada pode antecipadamente marcar o fracasso escolar de muitos estudantes.

Todas essas reflexões foram se entrelaçando com os acontecimentos vivenciados na escola, produzindo uma série de efeitos que influenciaram nas avaliações realizadas com os estudantes. Como foi possível perceber, a avaliação NA escola veio desempenhando um papel restrito, de verificador das aprendizagens, utilizando a prática como reflexão, uma avaliação voltada para a concepção classificatória.

O que foi percebido foi uma preocupação excessiva com as demandas das políticas públicas, do governo federal e do governo local em relação à avaliação NA escola e com isso, pouco foi o espaço e o tempo que sobraram para o trabalho voltado para a construção de uma escola que atendesse às necessidades e demandas sociais.

De acordo com entendimento sobre a avaliação que acontece Na escola como um todo, com os estudantes sendo avaliados em todos os momentos e espaços, ficou claro que as escolhas e opções de como encaminhar os processos avaliativos eram restritos à sala de aula, à dinâmica individual do professor, resumindo-se a instrumentos aplicados para verificar desempenhos. Essas escolhas, que poderiam acontecer no coletivo, entre os professores e coordenadores, até mesmo com a participação dos estudantes, acabaram terminando no isolamento de cada professor em sua sala de aula, sem articulação com os demais segmentos da escola.

A dinâmica avaliativa da escola pesquisada revelou que havia uma desarmonia NA escola: entre o que se fazia na sala de aula, o que era expresso nas coordenações pedagógicas e demais reuniões e o que, institucionalmente, a escola apresentava como resultado do seu trabalho ao longo de um ano letivo.

Também ficou evidenciado na pesquisa que a participação dos pais era extremamente restrita. Eles não eram co-atores do trabalho desenvolvido com seus filhos, mas convidados a participar de momentos estanques realizados em períodos determinados, como as reuniões nas quais eram apenas comunicados dos resultados escolares das crianças. Não foi possível observar o desenvolvimento de um trabalho com os pais em relação à avaliação praticada Na escola.

Observei ações isoladas de práticas avaliativas em uma perspectiva formativa, que poderiam ser socializadas e talvez aprofundadas por toda a equipe em sessões de estudos. A escola ainda não apresentava uma dinâmica avaliativa que caminhasse para a avaliação formativa. Buscar um entendimento e uma concepção coerentes de avaliação por parte de todos que fazem parte da escola, apesar de ser uma tarefa longa e trabalhosa, é fundamental para que um trabalho de qualidade, comprometido com a aprendizagem do estudante, aconteça na prática coletiva NA escola.

Então, concluo que cabe a nós não esquecermos que a escola serve à reprodução das relações sociais não somente pelos conteúdos que ela propõe, mas também pela forma como

é conduzida a avaliação dos estudantes. Por isso, creio que a avaliação NA escola pesquisada ainda se apresenta em uma perspectiva limitada, restringindo os possíveis entrelaces que poderiam ser articulados para melhor realizá-la. Para essa escola é possível vislumbrar uma prática que possa contribuir verdadeiramente para a construção de cidadãos em condições de interferir na estrutura social que temos configurada nos dias de hoje. A escola produz e reproduz a avaliação classificatória, reforçando ainda mais a sociedade segregadora.

O que considero relevante e que gostaria de deixar como contribuição de pesquisa é a reflexão de como a avaliação NA escola pode ser um trabalho desenvolvido por meio da dinâmica permeada por muitos caminhos e construída por inúmeras interfaces. Todos esses elementos juntos e articulados poderão favorecer movimentos avaliativos mais significativos e formativos. Caberia, então, à avaliação aguçar a sensibilidade dos alunos, tornando-os mais humanos, ajudando-os a compreender melhor o outro, a eles mesmos e à realidade que nos cerca.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **A investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora 1994.

BOURDIEU, Pierre (Coord.) **A miséria do mundo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARMO, Paulo Roberto do; SOUZA, Vilmar Figueiredo de. **A revolução das aprendizagens**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de Classe e Avaliação**. Campinas - SP: Papirus, 2004.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 4ª ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2006.

<www.df.gov.br>

Acesso em 17 nov 2008

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). **Abandono, Censo escolar 2007**.

<http://www.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=13601>
Acesso em 17 nov 2008

DISTRITO FEDERA [BRASIL]. Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências.**
< <http://www.se.df.gov.br/sites/400/402/00000826.pdf>>
Acesso em 17 nov 2008

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.** 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Maria Teresa. **Exames nacionais e subalternização das classes populares.** GT-06: Educação Popular, Anped, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** 6a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 7. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2005.

_____. **Ciclos, Seriação e Avaliação.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A internalização da exclusão.** Educação e Sociedade. Volume 23, n. 80. Campinas, setembro, 2002.

_____. **Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** Educação e Sociedade. Volume 28, n. 100. Campinas, outubro, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber livro Editora, 2005. 77 p. (série Pesquisa de Educação; 10)

_____. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **O professor e a avaliação em sala de aula.** Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, p. 97 a 114, jan./jun. 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1999.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

INEP. Ministério da Educação. **O que é Prova Brasil e o que é Saeb?**
http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=13
Acesso em 20 nov. 2008

INEP. Ministério da Educação. **O que é o Ideb**
http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13
Acesso em 20 nov. 2008

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada. Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 21ª Ed. Vozes. Petrópolis, RJ.2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 10ª edição São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, M e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIRIEU, Philippe. **Os trabalhos de casa**. Lisboa, Portugal: Editora Presença, 1998.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzhaupt. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOGUEIRA, Vânia Leila de Castro. **Registros avaliativos do professor nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. UnB/FE, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RIOS, T. Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A.I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Flávia Regina Vieira dos. **Conselho de Classe: construção de um espaço de avaliação participativa.** Porto Alegre, ENDIPE, 2008. Texto integrante do painel Avaliação formativa: ações e repercussões.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA, Marília (Orgs). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior:** Projeto Político-Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VEIGA-, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos de Souza. O projeto-político: um guia para a formação humana. **in** VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 2. ed. Campinas – SP: Papirus, 2005.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 1 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Anexos

ANEXO II
Regimento Interno

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

REGIMENTO INTERNO

Estar juntos é um começo:
Continuar juntos é progresso, trabalhar em conjunto é um sucesso.
Napoleon Hill

FEVEREIRO/2008

PREZADOS PAIS, ALUNOS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS, recomeçamos o ano letivo cheios de entusiasmo e com a perspectiva de um ano melhor.

O excesso de trabalho jamais será obstáculo para bons resultados desde que todos estejamos empenhados na construção de uma Comunidade Educativa na qual, realmente, a responsabilidade, a competência e o compromisso ético sejam prioridade.

Para tanto, devemos cultivar um ambiente de prazer (para trabalhar e estudar) em nosso meio, eliminando toda a manifestação de violência, seja contra o outro que está ao nosso lado, seja contra o patrimônio da escola, para que nos tornemos de fato um grupo de profissionais que objetivam a democratização do saber.

A observância de normas estabelecidas contribuirá para um ambiente de prazer, alegria, entusiasmo e respeito. Seguem orientações com o objetivo de firmamos um contrato, para que o nosso trabalho aconteça de maneira construtiva e responsável, culminando na conquista de aprendizagens significativas por todos os sujeitos participantes deste propósito.

IDENTIFICAÇÃO

DIREÇÃO E EQUIPE

DIRETORA:

VICE - DIRETORA:

Supervisores:

Secretário:

ORIENTADORA EDUCACIONAL

“Aqui ser feliz é a lição de todos os dias”

Sejam bem-vindos

Missão da Escola

Proporcionar uma escola pública de qualidade, garantindo o acesso, a permanência, o sucesso e a felicidade dos alunos, respeitando a diversidade e a ética na formação de valores para uma educação cidadã, solidária e socialmente inclusiva em um ambiente prazeroso.

FUNCIONAMENTO

1 – Horário

Matutino: 7h30min às 12h30min.

Vespertino: 13h às 18h

Observação: Em dias chuvosos os alunos sairão 20 minutos mais cedo, ou seja

Matutino: 12h10min.

Vespertino: 17h40min.

2 – ENTRADA E SAÍDA DOS ALUNOS

2.1 – *Os pais e/ou responsáveis deverão deixar e/ou buscar os alunos no portão da escola.*

2.2 – *O eventual atraso do aluno deverá ser justificado à Direção da escola.*

2.3 – *Após três ocorrências de atrasos, os responsáveis serão convocados para assinar termo de compromisso.*

2.4 - **Caso esse horário seja alterado em determinado dia, a família ou responsáveis serão avisados com antecedência, através de comunicado por escrito.**

SAÍDA ANTECIPADA

A saída antecipada somente será autorizada por motivos relevantes, mediante a presença dos pais ou responsáveis pelo aluno. A mesma ocorrerá mediante autorização da Direção da escola.

3 – Assiduidade

3.1 O aluno deverá freqüentar com assiduidade as aulas , executando todas as atividades de classe e extra-classe

3.2- A escola não se responsabilizará pelo aluno infreqüente . Após três faltas consecutivas ou alternadas no mês, os responsáveis deverão justificar a ausência do aluno.

3.3 – Em caso de doença, as faltas poderão ser justificadas por atestado médico entregue á professora (o) para anexar no diário de classe.

ATESTADO MÉDICO / MEDICAÇÃO

3.4 – Os atestados médicos dos alunos para justificarem possíveis faltas no decorrer do ano letivo deverão ser entregues na secretaria da escola no prazo de 48 horas a contar do seu início. **A escola não ministra nenhum tipo de medicação para o aluno, dessa forma, ocorrendo a necessidade de uma medicação, o aluno será encaminhado á família para as devidas providências.**

4- ATENDIMENTO AOS PAIS

4.1 – Os responsáveis poderão procurar a Direção para dar sugestões, obter esclarecimentos ou informações sempre que necessário.

4.2 – Os responsáveis deverão procurar a professora/ professor somente no horário inverso ao da aula do aluno, ou seja no horário de coordenação dos professores, nos dias da semana, segunda-feira, quinta-feira nos seguintes horários:

Matutino: 8h ás 10h.

Vespertino: 14h30 ás 16h30.

4.3 - Os assuntos referentes ao aluno, metodologias, postura do professor, entre outros, deverão ser tratados, primeiramente com o professor(a).

4.4 – Os responsáveis deverão participar de todas as reuniões promovidas pela Direção e /ou professor(a).

Obs: A escola não se responsabilizará caso decisões tomadas em reunião contrariem os interesses dos responsáveis ausentes.

5- ATENDIMENTO DA SECRETARIA

Organiza toda a documentação do aluno. emite declarações, históricos, boletins e demais documentos escolares.

Atendimento : Alunos e Comunidade

2ª, 3ª, 4ª, 5ª feiras, das 7h30 às 17h
sexta-feira de 7h30 às 12h.

Observação: Os pais poderão enviar pelos filhos o cartão de passes que poderá ser assinados de segunda a sexta feira na hora do intervalo.

6 – Telefone

O telefone da escola é ; , **de uso funcional** e não será permitido o uso pelo aluno, a não ser em casos de emergência, sendo a ligação feita pela direção para telefones fixos ou a cobrar no caso de celulares. É necessário que o aluno tenha sempre um cartão telefônico na mochila para o uso do telefone fixo dentro da escola.

6.1- Uniforme:

O uso do uniforme é obrigatório, a escola solicita seu uso para facilitar a identificação do aluno dentro e fora da escola, garantindo sua segurança.

7 – DANOS MATERIAIS

Os danos causados ao patrimônio público, de qualquer modo, como carteiras, material alheio, instalações sanitárias, pichações com uso de pincéis e corretivos, serão ressarcidos pelo causador.

A aula é um momento precioso de construir novas aprendizagens, portanto neste momento não é permitido ter qualquer atitude que vá contra este objetivo e que seja desrespeitosa.

8 – ABONOS DOS PROFESSORES

Os professores terão direito a 5 (cinco) abonos durante ao ano letivo, segundo a Lei n.º 1.303/96, onde será encaminhada aos alunos atividades para serem entregues no dia seguinte.

9 - BOLETIM ESCOLAR

Nosso processo de avaliação é processual e se dá através de observações realizadas no contexto da sala de aula, pela realização das atividades, trabalhos, pesquisas solicitadas pelo professor. Ao final de cada bimestre em datas previstas pelo Calendário Escolar, haverá uma reunião quando os pais terão oportunidade de entrar em contato com todos os professores de seus filhos. As informações sobre as reuniões serão encaminhadas através de bilhetes.

Observação: Conforme a Lei 449 de 17/03/93, o pai ou responsável tem direito ao ABONO DE PONTO BIMESTRAL (declaração) que poderá ser adquirida na secretaria da escola.

10 – REGIME DISCIPLINAR

10.1 – O aluno deverá tratar com cortesia e respeito todos funcionários e alunos da escola.

10.2 - As normas construídas coletivamente pelas turmas deverão ser cumpridas por todos os alunos.

10.3 - O aluno deverá zelar pela limpeza e conservação do ambiente escolar, instalações e equipamentos e materiais existentes na escola. Os responsáveis poderão ser responsabilizados financeiramente pelos prejuízos causados por seus filhos. Ao patrimônio escolar.

10.4 -É vedado ao aluno:

- Portar objetos ou substâncias que represente perigo para a sua saúde, segurança e integridade física ou de outrem.,
- Impedir colegas de participarem das atividades escolares ou incita-los a ausência.,
- Trazer objetos diversos que não pertencem ao material escolar, como pulseiras, brincos, peças de valor. Não portar celular, aparelhos eletrônicos , como: mp3, joguinhos etc. A escola não se responsabilizará por perdas ou danos ao aparelhos.

O aluno, pela inobservância das normas contidas neste regimento, conforme a gravidade e/ ou reincidência das faltas, estará sujeito às seguintes sanções:

I – Advertência oral;

II – advertência escrita;

III – suspensão de, no máximo, 3 (três) dias letivos, e/ ou com atividades alternativas na escola;

IV – transferência por comprovada inadaptação ao regime da escola, quando o ato for aconselhável para a melhoria do desenvolvimento do aluno e a garantia de sua segurança e / ou de outros.

As sanções são aplicadas , gradativamente, sem se associarem, embora a gravidade da falta possa determinar a aplicação de qualquer delas, independente da ordem em que forem colocadas.

11 - DIREITOS DOS ALUNOS

11.1 – Ao aluno é assegurado o direito de:

- Ser respeitado a sua dignidade como pessoa humana, independente de sua convicção religiosa, política ou filosófica, grupo social, etnia, sexo e nacionalidade;
- Receber ensino de qualidade;
- Conhecer o resultado de seu desempenho escolar;
- Ter reposição dos dias letivos das aulas;
- Receber tratamento educacional especializado. Quando necessário.

11.2 – Deveres dos alunos;

- Aplicar-se com responsabilidade ao estudo, para melhor aproveitamento das oportunidades de ensino e de aprendizagem;
- Comparecer pontual e assiduamente às atividades escolares;
- Observar os preceitos de higiene individual;
- Participar das atividades desenvolvidas pela escola.

12- PAIS OU RESPONSÁVEIS DEVEM...

- Participar de reuniões de Pais e Mestres prevista em calendário escolar e em convocações extras que se fizerem necessárias;
- Tomar conhecimento dos resultados das avaliações de seu filho;
- Ficar atentos às normas e orientações da escola;
- Acompanhar a frequência dos filhos às aulas, justificando suas faltas e seus eventuais atrasos;
- Comparecer à escola, sempre que for necessário.

13 - AVALIAÇÃO

A verificação do rendimento escolar compreende a avaliação da aprendizagem e tem como objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno e identificar em medida os conteúdos significativos necessários ao domínio das competências e habilidades da programação curricular foram alcançadas

- 13.1 A avaliação do rendimento escolar é de competência do professor e é feita mediante instrumentos e estratégias adequadas ao projeto pedagógico, tais como observação, exercícios, provas, pesquisas, trabalhos e outras atividades.*
- 13.2 Os resultados da avaliação do rendimento escolar são expressos por meio de relatórios descritivos individual por bimestre.*

14 - MATERIAL ESCOLAR

A aquisição do material de uso do aluno, solicitado pela escola é de responsabilidade dos pais e deverá ser repostado sempre que necessário. O livro didático será fornecido pelo MEC, devendo ser devolvido à escola no fim do ano letivo, em condições satisfatórias de uso.

15 - ENDEREÇO

*Os endereços e telefones para contato devem ser sempre atualizados na secretaria.
A escola não fornece endereços e /ou telefones de alunos, professores e funcionários.*

16 - ATIVIDADES EXTRACLASSE

- Passeios educativos (no decorrer do ano letivo)

Serão realizados com objetivo de enriquecer o currículo, desenvolver a socialização, incentivar o convívio com a natureza , ampliar os conhecimentos e inserir em outro contexto cultural. Essas atividades serão realizadas com a autorização prévia dos pais ou responsáveis. Os alunos serão acompanhados pela direção e professores.

- Festa junina

*Atividade que será realizada no **sábado, dia 07/06/2008**, mantendo a tradição e promovendo o momento de interação entre funcionários e os alunos com seus respectivos familiares.*

- Festa da Família

*Atividade que será realizada. **Sábado, dia 16/08/2008**, com o objetivo de estabelecer a integração social entre família e escola buscando fortalecer valores paz, união, confraternização, respeito e amor.*

- Feira Cultural

*Será realizada, **sábado, dia 08/11/2008**, o objetivo de valorizar e descobrir os talento em sala de aula e promover a pesquisa e estudos da cultura nacional e conhecimentos gerais. É composta de atividades pedagógicas e culturais envolvendo todos os alunos da escola.*

17 - OBSERVAÇÕES GERAIS:

A **Escola Classe**, observando aspectos pedagógicos, organiza as turmas para cada ano letivo e, assim sendo, **não aceita pedidos de troca de turmas com a desculpa sempre comum de que o(a) aluno(a) quer ficar na mesma sala de colegas.**

A formação de novas amizades no processo de socialização entre os alunos é também aspecto formativo trabalhado na **Escola Classe**

O aluno deve tratar com respeito e cordialidade todos os que colaboram com sua formação. O uso de expressões como: por favor, com licença, obrigado(a) e outras, evidenciam boa orientação.

É importante ressaltar que a escola prioriza o cognitivo juntamente com o formativo, não descuidando de valores como: uso dos limites, do respeito e da responsabilidade, que avaliados no decorrer do ano letivo, **podendo a escola, se necessário for, pedir o desligamento do aluno em caso de não observância de tais valores.**

Atenciosamente,

A Direção da Escola Classe

Apêndices

