



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação

ERISEVELTON SILVA LIMA

O DIRETOR E AS AVALIAÇÕES PRATICADAS NA ESCOLA

Brasília/DF
Dezembro de 2011

ERISEVELTON SILVA LIMA

O DIRETOR E AS AVALIAÇÕES PRATICADAS NA ESCOLA

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração - Desenvolvimento Profissional Docente-DPD do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília – UnB.

Orientadora: Prof.a Dr.a Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

Brasília/DF
Dezembro de 2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 995331

Lima, Erisevelton Silva.
L732d O diretor e as avaliações praticadas na escola / Erisevelton
Silva Lima. -- 2011.
277 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

Orientação: Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

1. Diretores escolares. 2. Escolas - Organização e
administração. 3. Qualidade (Educação). I. Villas
Boas, Benigna Maria de Freitas. II. Título.

CDU 371.11

TERMO DE APROVAÇÃO

ERISEVELTON SILVA LIMA

O DIRETOR E AS AVALIAÇÕES PRATICADAS NA ESCOLA

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração – Desenvolvimento Profissional Docente – DPD do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (UnB) pela seguinte banca examinadora:

Prof.a Dr.a **Benigna Maria de Freitas Villas Boas**
Orientadora

Prof.a Dr.a **Clélia de Freitas Capanema**
Membro – UCB

Prof.a Dr.a **Mara Regina Lemes de Sordi**
Membro – Unicamp/FE

Prof. Dr. **José Vieira de Souza**
Membro – UnB/FE

Prof.a Dr.a **Lívia Freitas Fonseca Borges**
Membro – UnB/FE

Prof.a Dr.a **Ilma Passos Alencastro Veiga**
Suplente - UnB/FE

*Ao meu Pai Francisco que não teve a oportunidade de ir à escola, à minha mãe Socorro que não pôde permanecer nela porque tinha que ir plantar. A Dona Geralda Alfa (**in memoriam**). Às minhas filhas Eloisa Victória e Júlia Beatriz que já nasceram dentro da escola e à Taninha que entendeu que eu não podia parar de estudar, embora eu nunca tenha tentado!*

Agradeço

A Deus a vida e a maneira cristã por meio da qual procuro vivê-la.

À Prof.a Dr.a Benigna Maria de Freitas Villas Boas, orientadora da tese e professora de avaliação. Ensinava-me com ética quando falava, quando calava, quando olhava e quando agia.

À Prof.a Dr.a Ilma Passos Alencastro Veiga, que participou da avaliação do meu acesso e logo
confiou em mim.

À Prof.a Dr.a Clélia Capanema, acolhedora e conhecedora de caminhos.

Ao professor Dr. Vieira, mestre, disciplinado e estudioso.

À Professora Dr.a Lívia Freitas, destemida e entusiasta.

À professora Dr.a Mara de Sordi cuja leitura e escrita foram inspiradoras.

À escola pública e gratuita em todos os níveis, o maior patrimônio da humanidade.

Aos colegas do GEPA, o apoio na caminhada.

À Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – SEDF, exclusivamente a face do
Estado que ela representa.

À professora da SEDF Erondina Silva por meio da qual rendo homenagem a todos que respeitam
a função pública de professor. Ela dignifica a categoria.

À escola campo ou Escola do Andor onde realizei a pesquisa. Ali existe uma equipe de pessoas e
profissionais que me fizeram sentir orgulho e alegria por fazer parte da SEDF.

À amiga-irmã Maria da Graça dos Santos Vasconcelos, que torceu por mim e comemora todos os
meus êxitos.

À professora Vânia Leila e ao Prof. Dr. Roberto Algarte, amigos inspiradores.

Ao amigo Edvaldo Alves de Souza, mestre humanizador, formador de gestores em muitos
desafios.

Ao Wescley da Silva Alves e Rosemeire Silva porque me ajudaram em momentos muitos
difíceis.

É preciso lembrar sempre que, em se tratando da avaliação da aprendizagem, a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo (FISCHER, 2010, p. 49).

RESUMO

Os três níveis da avaliação: da aprendizagem, institucional e de larga escala compuseram o cenário da pesquisa em uma escola de anos finais do ensino fundamental da rede oficial de ensino do Distrito Federal, cuja diretora foi a principal interlocutora. A presente pesquisa, de cunho predominantemente qualitativo, foi realizada por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico. A coleta dos dados ocorreu durante todo o ano letivo de 2010 e se estendeu até março de 2011, totalizando quinze meses de contato direto com o campo estudado. O objetivo geral desta pesquisa se pautou em compreender, tomando-se por base a ótica do diretor de uma escola de anos finais do ensino fundamental, sua ação e influência sobre as práticas avaliativas ocorridas na escola em seus três níveis: da aprendizagem, institucional e de larga escala. E os objetivos específicos para a investigação foram: analisar a participação do diretor da escola em atividades e momentos de interação com pais, estudantes, professores e coordenadores pedagógicos quando o tema da avaliação estivesse presente; acompanhar e analisar o papel do diretor da escola em atividades que envolvessem a avaliação fora do âmbito escolar; discutir o entendimento do diretor da escola sobre as práticas avaliativas que ocorreram na escola em seus três níveis (aprendizagem, institucional e de larga escala); analisar, a partir da ótica do diretor, os reflexos e as articulações presentes nos processos avaliativos na escola em seus três níveis: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação em larga escala (SIADE). Para tanto, recorri a estudiosos como Charles Hadji (2001), Villas Boas (2008), Freitas *et al.* (2009), Sordi (2009), Hoffman (2010) entre outros para sustentar a argumentação teórica e a análise dos dados. Os resultados do estudo sinalizaram elementos singulares para a área, entre os quais destaco: a diretora da Escola do Andor e a coordenadora Alfa demonstraram que, mesmo conhecendo alguns conceitos e práticas sobre a avaliação formativa, isso não lhes garantiu modificar as ações dos docentes em sala de aula quanto ao mesmo tema; a avaliação em seus três níveis esteve presente nos conselhos de classe, nas coordenações pedagógicas, nas reuniões com pais e em outros espaços, porém não havia articulação entre eles. Quanto a este item, a pesquisa apontou que articular a avaliação em seus três níveis é uma tarefa que não depende unicamente da escola porque, no nível externo, ou de larga escala, são envolvidos atores e instituições que interferem ou modificam as práticas da escola, dado o caráter de dependência aos níveis governamentais a que se vincula a escola pública. A avaliação institucional, embora tema recente na rede de ensino local, teve sua prática especialmente nos conselhos de classe realizados pela escola; no entanto, sua articulação com os demais níveis encontrou entraves por não ser conhecida ou planejada para atingir esse mesmo fim. A avaliação de redes ou de larga escala abordada neste estudo, o SIADE, mesmo que no primeiro momento tenha ganhado o olhar otimista da diretora da escola, demonstrou ser uma política terceirizada e desarticulada do currículo, do projeto da escola e, inclusive, dos documentos oficiais que tratam da avaliação e da gestão na SEDF. A presente investigação demonstrou como neste tipo de trabalho a escola e o pesquisador podem, ao mesmo tempo, tornar o espaço-campo em um espaço-tempo a serviço da formação continuada e em serviço daqueles que se envolveram com uma pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação da aprendizagem – avaliação institucional – avaliação de larga escala – ensino fundamental

ABSTRACT

The three levels of evaluation – of learning, institutional and in large scale – have made up the research scenario at a Federal District's public school with the last grades of elementary education, whose principal was the main interlocutor. This predominantly qualitative research was carried out by means of an ethnographic case study. The data gathering was pursued during the 2010 school year, having stretched into March 2011, with a total of fifteen months of direct contact with the field studied. The general objective of this research study was to understand the school principal's scope of action and influence on the evaluation practices occurring at the school in the last three grades of elementary education – learning, institutional and large scale – from her point of view. And the specific objectives of the study were to analyze the school principal's participation in activities and interaction moments with parents, students, teachers and pedagogical coordinators when the topic of evaluation was present, to follow up and analyze the school principal's role in activities that involved evaluation outside the school premises, to discuss the principal's understanding of the evaluation practices that occurred at the school on all three levels (learning, institutional and large scale), to analyze the reflections and articulations present in the evaluation processes at the school, from the principal's point of view, on all three levels – evaluation of learning, institutional evaluation and large scale evaluation (SIADE). In order to do that, I resorted to scholars like Charles Hadji (2001), Villas Boas (2008), Freitas *et al.* (2009), Sordi (2009), Hoffman (2010), among others, to support the theoretical argumentation and the data analysis. The results of the study pointed out to exceptional elements for the area, such as: the Andor School principal and the Alfa coordinator demonstrated that, even being familiar with some concepts and practices on formative evaluation, they were not able to ensure changes of action in the classroom teachers regarding the same topic; the three levels of evaluation were present in class councils, in pedagogical coordination, at meetings with parents and in other environments; however, there was no articulation amongst them.

With regard to this last item, the research pointed out that to articulate the evaluation on all three levels was a task not solely dependent on the school because externally, or in large scale, actors and institutions are involved that interfere or modify the practices of the school, given the nature of dependence from the governmental levels to which public school is linked. Institutional evaluation, a recent theme at the local education network, had its practice especially at class councils carried out at the school; nevertheless, its articulation with the other levels found obstacles on account of its not being known or planned to reach the same end. The network evaluation or the large scale one approached in this study, the SIADE, even if at first optimistically regarded by the principal of the school, demonstrated that it was an outsourced policy, disconnected from the curriculum, from the school's project and even from the official documents that deal with evaluation and with the Education Secretary's (SEDF) management. This study has demonstrated how, in this type of work, the school and the researcher can, simultaneously, make the field-space become a time-space at the service of continued education and to serve those who were involved with the research.

KEY WORDS: evaluation of learning – evaluation institutional – evaluation in large scale – elementary education

RESUMEN

Los tres niveles de la evaluación: del aprendizaje, institucional y de larga escala compusieron el escenario de la investigación en una escuela en los últimos años de enseñanza primaria en la educación oficial de enseñanza del Distrito Federal, cuya directora fue la principal interlocutora. La presente investigación, de cuño predominantemente cualitativo, fue realizada por medio de un estudio de caso del tipo etnográfico. La recolección de los datos tuvo lugar durante todo el año lectivo de 2010 y se extendió hasta marzo de 2011, totalizando quince meses de contacto directo con el campo estudiado. El objetivo general de esta investigación se pautó en comprender, tomándose por base la óptica del director de una escuela del Distrito Federal en los últimos años de enseñanza primaria, su acción e influencia sobre las prácticas de evaluación que se dieron en la escuela en sus tres niveles. Y los objetivos específicos para la investigación fueron: analizar la participación del director de la escuela en actividades y momentos de interacción con los padres, los estudiantes, los profesores y los coordinadores pedagógicos cuando el tema de la evaluación estuviera presente; acompañar y analizar el papel del director de la escuela en actividades que involucrasen la evaluación fuera del ámbito escolar; discutir el entendimiento del director de la escuela sobre las prácticas evaluativas que tuvieron lugar en la escuela en sus tres niveles; analizar, a partir de la óptica del director, los reflejos y las articulaciones presentes en los procesos evaluativos en la escuela en sus tres niveles: evaluación del aprendizaje, evaluación institucional y evaluación de larga escala (SIADE). Por lo tanto, acudí a estudiosos como Charles Hadji (2001), Villas Boas (2008), Freitas *et al.* (2009), Sordi (2009), Hoffman (2010) entre otros para sustentar mi argumento teórico y el análisis de los datos. Los resultados del estudio señalaron elementos singulares para el área, entre los cuales destaco: la directora de la Escuela del Andor y la coordinadora Alfa demostraron que, aún conociendo algunos conceptos y prácticas sobre la evaluación formativa, eso no les garantizó modificar las acciones de los docentes en la clase en relación al mismo tema; la evaluación en sus tres niveles estuvo presente en los consejos de clase, en las coordinaciones pedagógicas, en las reuniones con los padres y en otros espacios, sin embargo no había articulación entre ellos. En relación a este ítem, la investigación apuntó que articular la evaluación en sus tres niveles es una tarea que no depende únicamente de la escuela porque, en el nivel externo, o de larga escala, son envueltos actores e instituciones que interfieren o modifican las prácticas de la escuela, dado el carácter de dependencia a los niveles gubernamentales a que se vincula la escuela pública. La evaluación institucional, pese a que sea un tema reciente en la enseñanza oficial local, tuvo su práctica especialmente en los consejos de clase realizados por la escuela; no obstante, su articulación con los demás niveles encontró inconvenientes por no ser conocida o planeada para alcanzar ese mismo fin. La evaluación de la enseñanza oficial o de larga escala abordada en este estudio, el SIADE (Sistema de Evaluación Local), aunque en el primer momento haya ganado la mirada optimista de la directora de la escuela, demostró ser una política de terceros y desarticulada del currículo, del proyecto de la escuela e, inclusive, de los documentos oficiales que tratan de la evaluación y de la gestión en la SEDF (Secretaría de Estado de la Educación del Distrito Federal). La presente investigación demostró cómo en este tipo de trabajos la escuela y el investigador pueden, al mismo tiempo, volver el espacio-campo en un espacio-tiempo a servicio de la formación continuada y en servicio de aquellos que se han envuelto con una investigación.

PALABRAS-CLAVE: evaluación del aprendizaje – evaluación institucional – evaluación de larga escala - enseñanza primaria

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Relação etapa/matriculas/escolas na Educação Básica na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal	26
Quadro 02: O Conselho de Classe Participativo da Escola do Andor.....	142
Quadro 03: Resultados dos desempenhos dos estudantes da Escola do Andor – Ano-base 2010.....	152

LISTA DE SIGLAS

AIF – Avaliação Institucional Formativa

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANRESC - Avaliação Nacional da Rede Escolar

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

CEF – Centro de Ensino Fundamental

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

FE – Faculdade de Educação

GEPA – Grupo Pesquisa, Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico

GT – Grupo de Trabalho

IDDF – Índice de Desempenho Educacional do Distrito Federal

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA - Program International Student Assessment

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROGESTÃO – Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

RITLA – Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana

SEDF – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

SIADE – Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TIMSS - Third International Mathematics and Science Study

UCB – Universidade Católica de Brasília

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. DA TRAJETÓRIA PESSOAL À PROFISSIONAL: O ENCONTRO COM O OBJETO DA PESQUISA	19
1.1 De minha infância: a primeira referência de diretor de escolas	19
1.2 Tornei-me professor, diretor de escolas e formador	21
1.3 O diretor de escolas e a Gestão Compartilhada no Distrito Federal.....	25
1.4 As Diretrizes de Avaliação, o Regimento das Escolas Públicas e as Diretrizes Pedagógicas da SEDF	33
1.4.1 As Diretrizes de Avaliação	33
1.4.2 O Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	39
1.4.3 As Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.	42
1.5 As pesquisas sobre o tema, no período de 2004 a 2010.....	45
1.6 O encontro com o objeto da tese e os objetivos da pesquisa	46
2. O DIRETOR DE ESCOLAS E A AVALIAÇÃO EM SEUS TRÊS NÍVEIS	48
2.1 O diretor de escolas: sua origem e seu papel na Escola de Educação básica.....	48
2.2 O diretor de escolas e a avaliação da aprendizagem na Escola de Educação Básica.....	54
2.2.1 A avaliação formativa como aliada da gestão escolar	54
2.2.2 O diretor de escolas e o conselho de classe.	56
2.2.3 A autoavaliação como elemento da avaliação formativa.....	60
2.3 A avaliação, o currículo e o diretor: o cenário, o texto e o ator.	64
2.4 O diretor de escolas e a avaliação de larga escala: o caso do SIADE no Distrito Federal....	72
2.4.1 O papel da avaliação em larga escala	72
2.4.2 O caso do SIADE	78
2.5 O diretor de escolas e a avaliação institucional na Educação Básica.....	87
2.5.1 A avaliação institucional: o que é e para que serve?	87
2.5.2 A Avaliação Institucional Formativa – AIF: possibilidades e funções	96
3. A BÚSSOLA, A LENTE E A CAMINHADA: UM ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO.....	103
3.1 O estudo de caso do tipo etnográfico	103
3.2 Os interlocutores da pesquisa.....	107
3.3 A escolha da escola	109
3.4 Os Registros reflexivos	110
3.5 A análise documental	113
3.6 A observação participante	114
3.7 O questionário	116
3.8 A análise das informações.....	117

4. MOSAICO DE PRÁTICAS E ENTENDIMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO EM SEUS TRÊS NÍVEIS NA ESCOLA DO ANDOR.....	119
4.1 A Escola do Andor	120
4.1.1 A diretora da Escola do Andor.....	121
4.2 A avaliação da aprendizagem: categoria central e complexa.....	122
4.3 A avaliação institucional	155
4.4 A avaliação de larga escala.	166
4.5 A avaliação e seus três níveis: o movimento entre eles	182
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 204
 REFERÊNCIAS	 213
 APÊNDICES	 222
 ANEXOS.....	 227

INTRODUÇÃO

*Já que se há de escrever, que pelo menos não se esmaguem com palavras as
entrelinhas...*
Clarice Lispector

Uma tese de doutorado! Não me lembro do momento exato em que decidi realizar um trabalho repleto de tanto significado. Com ele aprendi que escrever se tornou a maneira mais sensata de continuar dizendo, mesmo quando a voz não puder alcançar alguma distância. A escrita tornou-se neste trabalho o exercício constante de tomada e retomada do pensamento; a isso denomino reflexão. As letras, as sílabas e, por fim, as palavras saltavam da tela, da página e aos poucos iam-se tornando apelos, esclarecimentos, elogios, críticas, gritos e desabafos. Hess (2005) esteve presente por todo esse tempo e com razão; a construção de uma tese é um momento existencial. Em função disso, não pude separar o ser humano do profissional: fui estudante, professor, diretor de escolas, formador de profissionais da educação e agora pesquisador na mesma Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal- SEDF. Enquanto aprendia e crescia, construía soluções, hipóteses e um amontoado de dúvidas e inquietações que me remeteriam até aqui: a busca.

Esta tese não se desvincula de mim nem eu, dela. Não é autobiográfica, porém em pesquisas desse tipo as histórias da vida pessoal, acadêmica e profissional do pesquisador formularam e reformularam indicadores sobre os quais agora me debruço. Elas – as questões e dúvidas que conduziram à pesquisa – foram erguidas em um processo dialético cujo encontro com o objeto de investigação revelou minha proximidade e identidade com a área. Nóvoa (2000) fez alusão ao fato de que não é possível separar a pele pessoal daquela que reveste o profissional. Com isso, justifico a trajetória de fatos desde a infância que serviram para apresentar o objeto desta investigação.

Ao ler e reler inúmeros trabalhos, respeitando cada um em seu tempo e época, não poderia ignorar o momento político conturbado por que passava a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEDF). Daí o interesse em não colocar este espaço a serviço dos “denuncismos”; tenho receio dos “ismos” que reverberam nos espaços sociais (públicos e privados), servindo muito pouco ao crescimento das pessoas e das instituições. Contudo, é inegável que, ao realizar a pesquisa no ano de 2010, os reflexos do desmonte político pelo qual

passou o Governo do Distrito Federal, anunciado pela imprensa em âmbito nacional e internacional, atingiu também a escola.

Esta tese se constituiu no esforço de um aluno que, passado ao estágio de professor, buscou a relevância de se tornar pesquisador na mais coerente alusão à máxima socrática: *Só sei que nada sei*. Embora soe pretensiosa a intenção, por meio deste estudo quis servir ao dessilenciamento de muitas vozes, a minha, sobretudo, que precisava declarar gratidão à escola tantas vezes mal conservada, criticada e esquecida na ordem das prioridades das políticas públicas. A escola que defendo como de boa qualidade é pública, laica, plural e sobrevivente aos achismos e aos governos. O que a faz melhor é quando consegue manter-se leal, observadora e intransigente no sentido de assegurar a educação (centrada nas aprendizagens) para todos porque condiz com o caráter de direito público subjetivo (BRASIL - CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). Ela, por ser pública, precisa ser de todos, cabendo também a todos o dever de bem cuidá-la.

Ao trazer o diretor da escola para a cena, cujo foco foi a avaliação em seus três níveis, propus um diálogo entre o representante e o poder. A avaliação é categoria complexa, forte e capaz de definir os rumos das pessoas ou, como bem disseram, ela pode abrir ou fechar portas (FREITAS *et al.*, 2009).

Ao tomar a decisão de buscar a compreensão do diretor da escola sobre a avaliação em seus três níveis: da aprendizagem, institucional e de larga escala, porque dele podem partir decisões que modifiquem ou transformem os procedimentos e processos avaliativos, inclusive, à sua revelia ou em função de seu desconhecimento, procurei dar sentido ao fato de que quem está na gestão “age” inclusive pela omissão. Além da literatura acadêmica não apresentar algum trabalho com esse foco, o diferencial foi também o caminho metodológico percorrido para isso. A pesquisa do tipo etnográfico e o uso dos registros reflexivos (ZABALZA, 2004) permitiram a interação com os atores da pesquisa e o tempo necessário para analisar discursos e práticas em razão desta temática.

Esta investigação procurou compreender como captava, cumpria, delegava ou, por acaso, se omitia o diretor da escola diante da teia complexa em que se constituíram a avaliação em seus três níveis, no interior de uma escola pública de anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Este estudo não se diferenciou apenas pelos procedimentos usados para a coleta dos dados. Proporcionou análise, reflexão e formação em serviço para a escola e, especialmente, para a diretora que esteve envolvida diretamente com o processo de pesquisa. Não são raras as queixas advindas de instituições que, após abrirem suas portas para as pesquisas e os pesquisadores, pouco retorno conseguem obter dessa relação. Acredito que essa interação deve ser uma parceria a serviço do conhecimento e das aprendizagens mútuas entre pesquisadores e colaboradores da pesquisa.

É importante esclarecer que, embora se trate de uma tese sobre avaliação, não adentrei a escola com a intenção de avaliar papéis e posturas, quem estava certo ou errado; ao contrário, procurei as lógicas e os ilogismos (SARUP, 1986; BARLOW, 2006) mais recorrentes e significativos na organização. No estudo nomeei a instituição como a Escola do Andor por duas razões: a primeira, por uma questão ética para manter o sigilo da organização que me foi aberta de maneira gentil e acolhedora por mais de um ano. A segunda razão foi por causa do andor: ele serviu de metáfora para a condição em que percebi a escola ser tratada, ou seja, sendo o andor uma espécie de padiola portátil, geralmente bem ornamentada nas procissões, colocada nos ombros para levar os santos nas festas religiosas (HOUAISS e VILLAR, 2004). Na ocasião considerei a escola ocupando um duplo papel: ela era andor, mas também era o objeto sagrado a ser transportado por seus atores. Encontrei nestes uma equipe diretiva e um coletivo de profissionais que não queriam sob hipótese alguma uma escola para baixo. Ao contrário, eles a tratavam como algo valioso e a queriam no alto e para cima, de preferência em posição de destaque para que todos pudessem ver as boas realizações.

As categorias que serviram para agrupamento dos dados e sugeriram uma análise mais articulada dos fatos e depoimentos foram organizadas em: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de redes ou de larga escala. Não foi fácil, em muitas ocasiões, apontar o início de uma e o término da outra, frente ao movimento e à dinâmica da escola. Em meio a essas categorias surgiram temas que as perpassaram e com propósitos distintos: o conselho de classe, o uso da coordenação pedagógica e a reunião com os pais. O fio condutor da análise perpassou as informações sobre esses espaços com o desejo de identificar se a função formativa da avaliação os percorria, potencializando-os e articulando-os aos objetivos da Escola e a sua função social.

Esta pesquisa não adentrou todos os espaços percorridos pela avaliação. Procurou compreender a partir da ótica do dirigente maior da escola onde se inseriam algumas lógicas,

conceitos e outras lacunas ainda não evidenciadas em estudos desta natureza. O espaço da sala de aula não foi objeto direto da observação participante; lidei com os elementos trazidos por docentes, estudantes, pais, direção e coordenação pedagógica. As lutas e as disputas travadas no interior desse espaço, da sala de aula, muitas vezes procuravam legitimação em outros espaços por meio da avaliação. Assim foi o caso do conselho de classe, espaço em que os docentes se sentiam mais livres e apoiados por seus pares para emitirem seus juízos de valor e “sentenciarem” alguns estudantes com avaliações severas sob as quais excluía o trabalho pedagógico, as interações nele existentes e as práticas da sala de aula (MATTOS, 2005).

O cenário avaliativo no âmbito da escola abriu questões para as quais não pude trazer respostas conclusivas, mas sobre uma tenho convicção: avaliar sem autonomia para mudar o que se propôs avaliar torna desacreditados a avaliação e o avaliador (COSTA, 2007). Os excessos que advêm de examinar a escola, os profissionais que nela estão e os estudantes como “cobaias”, típicos da ótica mercantil (GENTILLI, 1997), geram ônus incalculáveis para as pessoas e as organizações, cabendo, inclusive, desqualificar o que ocorreu como não sendo de fato uma avaliação. O que depreendi da experiência com esses exames e suas consequências é que caem na conta do esquecimento de quem os promoveu, mas deixam suas marcas profundas naqueles que sofreram com os rótulos que eles deixaram.

Não sou contrário à avaliação em nenhum dos níveis, até porque precisamos comprometer-nos com a sociedade que contribui com seus impostos em prol de uma educação de boa qualidade. Acontece que essa boa qualidade é uma via tão movimentada e de tantas mãos que a avaliação não pode ser usada como a única forma de responder a esse anseio. O Estado, que é tomado pelo governo, como um carro pelo motorista a cada quatro anos, é muitas vezes guiado na via dos interesses e das conveniências que tendem a acomodar parcela da sociedade insatisfeita com seus resultados por meio do uso dos exames para atenuar esse processo político de insatisfações (CABRITO, 2009). O que a população não consegue compreender é que o estampido dos resultados e o *show* pirotécnico dos ranques somem, como na maioria desses espetáculos, tão rápido quanto aparecem. Enquanto isso, as escolas e seus atores são esquecidos e abandonados à própria sorte até o “festival” das próximas provas, exames e seus resultados.

A presente investigação está organizada em quatro capítulos:

- No primeiro capítulo apresento breve resgate de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, convidando o leitor para enveredar pelos sentidos que

me levaram ao objeto deste estudo. A instituição de ensino dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) foi o lócus privilegiado onde ocorreu esta investigação, cujo diretor foi o principal interlocutor.

- No segundo, evidencio a sustentação teórica ao estudo. Para o centro da discussão, trouxe o diretor de escolas na perspectiva de dialogar com a avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala. Para essa conversa com o diretor, trouxe também o currículo e o projeto da escola. Ao discutir a avaliação externa, priorizei a análise sobre o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal, o SIADE.
- No capítulo terceiro resalto o estudo de caso do tipo etnográfico cuja lente metodológica serviu de meio para compreender o campo da pesquisa. Apresento, com acentuada ênfase, o procedimento utilizado na coleta de dados aqui denominado registros reflexivos (ZABALZA, 2004), a estratégia principal, embora não única, entre outras que utilizei para compor os sentidos e análises na pesquisa.
- No quarto capítulo destaco os achados da pesquisa ou o mosaico formado de visões e percepções sobre a avaliação em seus três níveis na Escola do Andor. Neste ponto do estudo, tomei a decisão de partir quase sempre da ótica da diretora da escola, a principal interlocutora. Aos poucos fui inserindo os demais atores (professores, coordenadores, estudantes, etc.) e mais percepções e dados que compuseram o cenário avaliativo na escola estudada.

Por fim, apresento as considerações finais e levanto outros temas e questionamentos que poderão sinalizar novas pesquisas e investigações.

1. DA TRAJETÓRIA PESSOAL À PROFISSIONAL: O ENCONTRO COM O OBJETO DA PESQUISA

Neste capítulo, remonto por meio de breve trajetória pessoal, acadêmica e profissional os elementos que se vincularam aos eixos temáticos deste estudo, permitindo o encontro com o objeto da investigação.

1.1 De minha infância: a primeira referência de diretor de escolas

As crianças e também os homens em geral formam um coletivo quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos.
(PISTRAK, 2000, p. 177).

A pesquisa que agora se delineia articulou elementos de minha percepção de estudante, professor e diretor em um cenário representado pela escola de anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). O pesquisador foi construído e reelaborado à luz da literatura que agora me auxilia a reinterpretar e a ressignificar pontos que antes não eram possíveis de relacionar sob o ângulo do senso comum. A trajetória não é um marco divisor e sim o resultado do movimento dialético que tornou o pensar e o agir em produtos da leitura, da escrita e da crítica, portanto, processo.

Desejava ser professor desde a infância, preferencialmente em escolas públicas. O sentido de buscar essa escola para atuar como profissional remetia-me ao cenário onde me encontrava e me identificava com meus pares desde a infância simples. É dessa época a lembrança de certa diretora, bem intencionada que, numa espécie de apoio à professora, repetidas vezes visitava nossa classe para nos lembrar que devíamos lavar as mãos quando chegássemos a nossas casas antes que realizássemos, à mesa, nossas tarefas escolares.

Hoje, analiso a recomendação da diretora, levando em consideração a época e o aluno que possuía uma mesa e cumpria a rotina de realizar seus trabalhos escolares. Ela falava como se todos tivessem certo “*habitus* cultivado” relativo à cultura escolar (BOURDIEU, 2007, p. 211). Embora fosse um dos alunos que não tinham a tal mesa, vale recordar que a presença da diretora, não por imposição ou medo, mas pelo carisma, preocupação e acolhida sempre demonstrados, me estimulava, como a muitos dos colegas de classe, a cumprir as tarefas.

Essa diretora, dona Lygia, marcou minha vida, profundamente. Ao longo daqueles anos do início da década de 1980, era ela quem nos recebia no portão da escola, liderava as horas

cívicas, auxiliava a professora a “tomar” nossas leituras, acompanhava atentamente nosso desempenho escolar, sem falar das visitas inesperadas daquela mulher extraordinária em nossas casas. Visitas motivadas por nossas ausências às aulas e, especialmente, quando adoecíamos. Não existia o Estatuto da Criança e do Adolescente, importante lembrar, mas a preocupação dela com a infância, o acesso e a permanência no ambiente escolar era algo além daquele tempo.

Entre as diversas atitudes marcantes de nossa diretora estava a tabuada, que vez ou outra ela procurava acompanhar; não nos assustava, ao contrário, gostávamos de nos preparar para nos apresentarmos para ela. Era motivo de orgulho externar o que sabíamos e havíamos aprendido com nossa professora Maria Abadia da Silva, outra profissional e ser humano exemplar. Presença forte era nossa diretora durante as apresentações referentes às datas comemorativas e momentos cívicos realizados no pátio da escola. Vibrava conosco, aplaudia-nos e sentíamos uma enorme satisfação.

Cumprir lembrar que não entendia de pedagogia, gestão escolar, tampouco de avaliação aos oito anos de idade. Entretanto, uma matriz ou várias se firmavam em minha mente diante dos exemplos que me rodeavam na primeira etapa da vida escolar. Isso me remeteu ao que Nóvoa (2000) sabiamente disse sobre a indissociabilidade das peles, ou seja, a pessoal não se separa da profissional. Embora os estudos sobre a formação dos professores abordem o fenômeno como algo relativo aos processos formais praticados em licenciaturas ou cursos equivalentes, o profissional passa a habitar a pessoa e não o contrário. Nossas histórias de vida ou nosso trajeto dizem muito da pessoa que construímos, mas refletem bastante o profissional em construção.

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 2000,p.17).

Não seria falacioso dizer que naquela escola construíamos um “coletivo”, como disse Pistrak (2000), porque havia de certa forma uma cumplicidade, uma acolhida e um caminho que percorríamos conscientes, em que ao final todos queríamos a mesma coisa: aprender e sentirmo-nos bem naquela instituição.

As características da lembrança de minha primeira diretora compuseram uma agenda, ainda incomum, para muitos diretores. O tempo de aprender, cercado de cuidados e atenção, era conduzido como prioridade sem perder o foco para a burocracia governamental. A escola possui sua dinâmica e dela surgem movimentos imprevisíveis, uns que desgastam, outros que ajudam a

continuar investindo mais tempo. Dona Lygia, porém, cuidava da escola e das burocracias sem descuidar de cada um de nós. Isso era o que eu sentia.

1.2 Tornei-me professor, diretor de escolas e formador

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada [...] (VEIGA, 1998, p. 77).

A gente não se faz professor, diretor ou qualquer que seja a profissão na alcova solitária de alguma elucubração. Ao contrário, é como a peça urdida no calor de uma fábrica, ora na água, no fogo, no esmeril, na brasa; ora com gente, sozinho, na sala de aula, na rua, em casa.

No dia 2 de janeiro de 1992, tomei posse por meio de concurso público, como professor na antiga Fundação Educacional do Distrito Federal, mais tarde absorvida pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Saí com o documento de apresentação em mão e fui ávido para a escola, feliz por diversas razões. A primeira, por estar no emprego sonhado desde a infância, um professor de escola pública (e concursado); a outra, porque agora daria início a uma testagem responsável de hipóteses erguidas antes mesmo da formação inicial e contaria novamente com meus pares: os meninos que não tinham mesas para realizarem seus deveres de casa. O cenário já se configurava apropriado porque, de início, fui enviado para uma escola distante, cerca de 40 km de Brasília; tratava-se de área carente e bastante afastada dos benefícios e da boa qualidade de vida peculiar à geografia do poder e do “bem-viver brasileiro”, pois, quanto mais afastado do centro, piores as condições materiais e de acesso ao conhecimento.

Qual foi minha surpresa? Não fui recebido pelo diretor da escola, muito menos no portão, pois ele não estava. Não fosse um gentil porteiro, nem teria sido recebido. Já senti saudades da dona Lygia. Esperei algumas horas até que o responsável pela escola chegasse com muitos papéis da Diretoria Regional de Ensino. No Distrito Federal não há secretarias municipais de educação, mas 14 diretorias regionais de ensino cujos diretores são de livre indicação do Secretário de Educação e ou do Governador.

O diretor da escola recebeu meu memorando e disse que poderia voltar no dia seguinte para recuperar uns livros na biblioteca ou, se quisesse, poderia lecionar para dezesseis alunos em recuperação, embora já alertasse: “*não vai adiantar muita coisa, só um milagre; esses já estão*

reprovados e de pouco adiantarão quinze dias de aulas. Se não conseguiram em um ano, o que serão quinze dias?”. Confesso que, em meio ao choque, fiz as duas coisas. Acolhi especialmente a turma composta de dezesseis alunos e alunas com duas e até três repetências, judiados pelo tempo e pelas condições de vida; também recuperamos (eu e os alunos) alguns livros mal conservados da biblioteca. Esforcei-me bastante durante aquela quinzena quando a professora titular retornou. Ela soube de meu trabalho, olhou-me com descrédito e não aceitou que eu participasse da elaboração da “prova escrita”, que seria o único elemento para “avaliação” da “turma dela”, palavras da regente.

Meus choques (decepções) foram sendo somados à percepção que o diretor tinha da escola, do papel dele, da avaliação, da aprendizagem e do que a docente propunha. Embora absurdamente contraditórios, estavam todos legitimados. Infelizmente, todos os meninos foram reprovados.

Minha tristeza só não foi maior porque, iniciado o ano letivo, a turma rejeitada, portanto não desejada pelos docentes mais antigos com maior pontuação nos critérios de distribuição de cargas ou turmas (tempo de serviço), ficou comigo. E nela estavam meus dezesseis “reprovados”, dos quais a maioria repetente. Como isso daria outro estudo, afianço que foi o último ano em que aquelas crianças cursaram a 4ª série, no final de 1992: saíram com êxito da escola para a série seguinte, agora em uma instituição de anos finais do Ensino Fundamental. Com a aprovação, foram para o Centro de Ensino mais próximo. Lá pude realizar visitas e conversei com muitos de seus novos professores e com a direção para compreenderem mais e melhor a trajetória de vida e acadêmica daqueles meninos e meninas. Como não havia nenhum relatório escrito que acompanhasse o histórico deles, restava o relato verbal.

Diante desses fatos, naquele ano comecei a sentir vontade de ser um diretor de escola; afinal, começava a questionar se realmente deveria ser aquela a postura de um dirigente escolar: não se envolver com a parte pedagógica da escola, não participar, como dona Lygia, da vida acadêmica e pessoal dos estudantes. Enfim, os profissionais daquela escola começavam a destoar e entrar em crise com minha matriz de referência. Ainda mais drástico foi o diretor da escola corroborar o efeito Pigmaleão em sala de aula, ou seja, a profecia autorrealizável (ROSENTHAL, J.; JACOBSON, L., 1968). Ele declarou que aquela turma era um conjunto de fracassados e de que nada adiantariam aulas de recuperação porque já estavam reprovados, como o foram de fato.

Lamentei constatar naquele ano de 1992 que o ideal de Pistrak (2000) de coletividade ali não existia; era bruscamente substituído por uma visão verticalizada e classificatória, marcada por uma hierarquia corporativista e danosa, que sabemos estar incrustada nas relações subjetivas do serviço público. Diante das dificuldades, não foi difícil compreender que a necessidade de buscar mais conhecimentos e titulação para os enfrentamentos dentro da Secretaria de Educação seria condição mínima para continuar a caminhada.

Em 1996, com o governo da Frente Brasília Popular, representada pelo professor Cristovam Buarque, fui candidato nas eleições diretas para dirigir uma escola. Essa função veio paralela à especialização em Administração da Educação, cursada na Universidade de Brasília (UnB). A relação teoria (com o curso na Universidade) e prática (com o exercício na direção da escola) constituiu-se de atividades de formação as mais ricas e efervescentes que à época pude experimentar. Descobri que assumir uma direção de escola requeria coragem, apoio dos pares e da comunidade escolar, e bastante conhecimento. Isso caracterizava o mínimo necessário para a elaboração e aquisição da competência técnico-científica, além das habilidades políticas cujo diálogo demonstrava ser imprescindível à condução da gestão de uma instituição de ensino.

Depois de cumprido o mandato, deixei a direção e voltei a atuar como docente, agora no ensino médio. Senti que o que sabia era pouco e precisava estudar mais e compreender o universo complexo da gestão e da avaliação escolar. Em 2002, retomei meus estudos com o ingresso no curso de mestrado na Universidade Católica de Brasília (UCB), em que a formação e a atuação do diretor escolar constituíram meu objeto de estudo. Queria saber se diretores que atuavam com ou sem formação na administração escolar apresentavam em suas práticas algum diferencial. Nesse momento, comecei a perceber que as pesquisas sobre a atuação do diretor de escolas eram praticamente inexistentes. Minha dissertação de mestrado recomendou à Secretaria de Educação que investisse mais em cursos de formação continuada para esses profissionais. Naquela época não existiam cursos regulares ou um programa sistemático de formação para diretores de escolas, oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

No ano de 2005, concluído o curso de mestrado, fui convidado pela então diretora da EAPE para organizarmos o curso Progestão, que implantamos na SEDF, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Esse programa de formação continuada já era uma experiência exitosa em diversas unidades da federação.

O Progestão, na época, era composto por nove módulos desenvolvidos sob eixos problematizadores que permitiam uma relação com as práticas em gestão escolar. Enquanto os cursistas (na maioria, diretores de escolas) conduziam seus estudos, podiam aplicar no cotidiano das escolas as experiências e as propostas apresentadas em cada módulo. A proposta do curso era organizada por meio de uma metodologia semipresencial e primava por não afastar o diretor da escola. Trabalhei em três versões do curso e, de maneira concomitante, atuei na coordenação técnica e na docência; participei, então, da formação direta de cerca de 400 diretores de escolas das diferentes diretorias regionais de ensino do Distrito Federal.

Novamente estava diante das inquietações e angústias que me remeteram à especialização, ao mestrado e, agora, doutorado. Quem eram aqueles diretores? O que pensavam sobre a organização do trabalho pedagógico da escola? Que concepções tinham da avaliação em seus três níveis? Por que permitiam que professores, em situações similares às de 1992, reprovassem estudantes sumariamente? Onde estariam as donas Lygias, minha matriz de referência em gestão escolar? Cada experiência com a formação de professores e especialmente dos diretores causava em mim muitas surpresas. Com o Progestão-DF tive a possibilidade de captar a percepção de centenas de diretores das mais de seiscentas instituições vinculadas às 14 diretorias regionais de ensino de todo o Distrito Federal. Da educação infantil ao ensino médio, inclusive das escolas técnicas e das escolas de educação de jovens e adultos, meu entusiasmo e espanto só aumentavam diante das falas e contrastes entre realidades que me chegavam por esses chefes de escolas. Os estudos no curso de mestrado já me haviam revelado outra lacuna, além da falta de pesquisas envolvendo o diretor com a organização do trabalho pedagógico (LIMA, 2004). Agora outro breu, outra nebulosa se apresentava, era o fosso existente nas pesquisas que abordassem a gestão e a organização das escolas dos anos finais do ensino fundamental, sem mencionar a avaliação e as práticas avaliativas que nelas ocorrem em seus diferentes níveis, porque produções com este objeto são quase inexistentes.

Durante os cursos de formação continuada que ministrava, percebia que os diretores dessas escolas, de anos finais do ensino fundamental, demonstravam dificuldades das mais variadas ordens, provavelmente em decorrência da formação inicial fragilizada, oriunda dos cursos de licenciatura pelas quais passaram. Não é falacioso afirmar que, nessas escolas, a esmagadora maioria provém das licenciaturas nas áreas específicas do saber; portanto, não há estranheza no fato de que seus diretores, costumeiramente são retirados desse mesmo grupo. Isso

me levava novamente a refletir sobre essas licenciaturas em que pouco ou nada se estuda sobre avaliação, gestão escolar e organização do trabalho pedagógico voltadas para essa etapa da educação básica. É bem verdade que todos cursam a disciplina Didática que, geralmente, pouco trata da avaliação ou, quando muito, é a última unidade a ser discutida. Encerra-se, portanto, o semestre com a mesma lógica que ocorre na prática: a avaliação fica no final e não no processo (VILLAS BOAS, 2004). Daí não é difícil inferir que isto traz danosas consequências às salas de aula, como também afeta as outras funções e espaços em que os docentes passam a atuar após suas formaturas.

Cumprida a etapa do curso Progestão no Distrito Federal e com o término do ano de 2006, outras perspectivas se anunciavam. O partido Democratas, do governador eleito no DF, tomava a frente na Secretaria de Estado da Educação. Iniciava-se outro momento com novos desafios e rumos para a Secretaria e para toda a comunidade escolar. Destaco a seguir o cenário e as modificações ocorridas no campo educacional e na SEDF, a partir da legislação e das novas políticas de gestão adotadas.

1.3 O diretor de escolas e a Gestão Compartilhada no Distrito Federal

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 2000, p. 16).

Antes de iniciar a discussão sobre o papel do diretor na Gestão Compartilhada, elemento norteador das políticas públicas educacionais, convém apresentar um breve panorama de como estão distribuídas as matrículas pelas escolas da rede oficial de ensino no Distrito Federal. Entendo que assim começo a desvelar o campo de atuação dos diretores de escolas, o cenário da gestão e das práticas avaliativas que estão intimamente relacionados.

Quadro 01: Relação etapa/matrículas/escolas na Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal

Etapas da Educação Básica	Matrículas em 2007	Escolas Oficiais
Anos Iniciais (BIA a 4ª série)	181.154	314
5ª a 8ª séries	125.404	151
Ensino Médio	64.273	74
Totais	370.831	539

Fonte: Censo Escolar 2008/SEDF – Não estão incluídas as escolas e as matrículas de educação infantil, educação profissional e aquelas escolas que atendem especificamente as classes da Educação de Jovens e Adultos.

Percebe-se que o Estado pretendeu, por meio da universalização da educação básica, garantir o ensino obrigatório aos anos iniciais com 314 instituições de ensino. Antes que essa primeira fase (do ensino fundamental) terminasse, caiu para menos da metade (151) o número de instituições que deveriam oferecer a continuação do ensino obrigatório, *direito público subjetivo*, conforme a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96. É nesse sistema de ensino de distribuição desigual que atuam os diretores de escola. Algo que, de início, já nos inquieta são questões que não conseguirei responder com esta investigação, mas precisam ser levantadas para efeito de reflexões e, quem sabe, outras pesquisas. Por trás dessas perguntas pode ser que estejam nas práticas avaliativas as respostas para a maior parte delas. E se todos os estudantes dos anos iniciais fossem promovidos com sucesso para os anos finais, onde estudariam? Embora juntos correspondam a 10.774 turmas distribuídas ao longo de oito anos de escolaridade, são reduzidas com o passar do tempo para 1.690 turmas de ensino médio, sendo este o ponto de estrangulamento que me fez refletir sobre o que pode estar ocorrendo. Mesmo que existam escolas de ensino médio com mais turmas ou com classes mais numerosas, é bastante desproporcional se compararmos aos quantitativos anteriormente existentes. Nossos alunos estariam ao longo dos oito ou nove anos de duração do ensino fundamental migrando para as escolas particulares? Inclusive aqueles das áreas mais carentes que são grande maioria no Distrito Federal? Enquanto uma investigação e mapeamento desse fluxo não confirmam essas hipóteses, começo a acreditar que o presente quadro sugere a existência de práticas avaliativas que corroboram a estrutura piramidal da rede oficial de ensino do Distrito Federal. Temos uma estrutura maior e também inchada na base por meio do ensino fundamental, ocasionada pela entrada numerosa com significativa retenção dos alunos nesse período, o que tem gerado um

ensino médio menor, não apenas em quantidade de alunos, mas também no total das escolas que se destinam a atendê-los. Penso que se apostou na cultura do fracasso escolar porque o contrário implicaria mais prédios e mais investimentos em educação.

Voltarei a atenção para o diretor de escolas, que é o foco deste item; contudo, estão levantadas algumas perguntas que precisam de respostas corretas, o que não constitui objeto desta investigação.

O diretor de escolas não é um simples profissional técnico no âmbito de uma Secretaria de Educação. É preciso que se leve em conta sua importância no desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar; deve ser ele incluído no grupo dos articuladores das políticas públicas e não um mero coadjuvante. Quando a função de diretor de escolas e sua centralidade são percebidas pelas Secretarias de Educação, muitas as subutilizam tornando-o “garoto de recados” dos sistemas de ensino (SANTOS, 2002; LÜCK, 2000). Imputam-lhe tarefas importantes, não há dúvida; porém, quando se refere a seus resultados, o Estado acaba subestimando as responsabilidades e capacidades desses profissionais. Nesses processos, o mesmo Estado acompanha, mede e classifica, mas ao final remete à exposição e exclusão por meio de um jogo de culpa envolvendo o diretor, a escola e os demais profissionais que dela fazem parte. Esses processos não são de entendimento fácil, pois perdem-se em emaranhados históricos, políticos, culturais e técnicos que precisam de estudos aprofundados para sua apreensão, peculiares de cada unidade da Federação.

O Distrito Federal teve de 1990 a 1994 a indicação política de diretores pela Secretaria de Educação. Entre 1995 e 1998 a eleição direta prevaleceu, e foi intitulada de Gestão Democrática (MENDONÇA, 2000). Com o retorno do governo anterior ao período da Gestão Democrática, retoma-se, então, de 1999 até 2006 o processo de indicação. Mesmo com pequena alteração na forma de provimento do cargo (prova e análise de currículo), que culminava em uma lista tríplice, restava ao final a indicação. A diferença é que, ao se compararem todas as leis que tratavam da indicação ou nomeação dos diretores, observei que nenhuma vinculava a permanência do diretor no cargo em face do desempenho dos estudantes. Contudo, esse item muda com a nova lei e a instituição escolar passa a ser alvo de diversos instrumentos de avaliação, agora respaldados pela Lei n.º 4.036/2007, Lei da Gestão Compartilhada.

Retomando as idas e vindas entre indicar e eleger diretores e novamente indicar, a verdade é que se abriu uma “ferida” por meio de verdadeiros duelos entre sindicatos, governo e

profissionais. Esta, por sua vez, não deixava de interferir nas relações no interior das instituições e no âmbito das diretorias regionais de ensino. Convém ressaltar que essas diretorias foram alvo de críticas e reivindicações, dado que, durante os períodos acima apresentados, todos os diretores sempre foram indicados pela Secretaria de Educação. O governo revela sua face pseudodemocrática quando apoia eleições para diretores das escolas, mas sustenta os diretores das Diretorias Regionais de Ensino sob o manto da política partidária metamorfoseada de preocupações técnicas.

Em 2007, quando o Partido Democratas assumiu o Governo do Distrito Federal com a perspectiva de democratizar a educação e suas políticas, foram criados mecanismos que pinçaram dos últimos modelos de gestão algumas estratégias para conformar-se em uma: a Gestão Compartilhada. Buscou-se com isso atender aos anseios das diferentes frentes e forças que marcavam o contexto político-partidário local, que resultou no nome dado à nova lei que substituiu a anterior Gestão Democrática: Lei da Gestão Compartilhada, a Lei n.º 4.036/2007. Conforme o discurso político dos representantes da SEDF, esse nome respaldaria o desejo de democracia e participação, mas não se poderia usar o nome Gestão Democrática porque seria uma alusão ao que já havia sido utilizado pelo governo da Frente Brasília Popular, no período de 1995 a 1998. Até aqui nenhuma novidade porque já é sabido que todo governo procura colocar sua própria marca no período de sua gestão, preferencialmente anulando a lembrança dos termos utilizados pelo governante anterior (estratégia de *marketing*).

Entretanto, o que tem a ver a Lei da Gestão Compartilhada (4.036/2007) e a colocação de diretores no cargo com esta pesquisa cuja temática e foco está na avaliação em seus três níveis? A resposta é: tudo! A lei traz em seu teor a forma de colocação do diretor no cargo e vincula sua permanência a elementos que se configuraram fundamentais para este estudo porque se trata da avaliação em seus três níveis: na sala de aula, na instituição e de larga escala. Os diretores, as escolas e os alunos serão avaliados e todo o processo estará imbricado, porque diz respeito, inclusive, à permanência ou não da equipe diretiva nos cargos que agora ocupam. Embora esses elementos não estivessem explícitos quando da elaboração da lei da Gestão Compartilhada, isso também tem explicação em decorrência da forma desarticulada como foram surgindo os decretos que regulamentaram a referida lei. A urgência política requeria resposta imediata à maneira de preencher os cargos de diretor, palco de tantas disputas no Distrito Federal. Só aos poucos se vai percebendo o porquê da colocação por mérito (provas e análise de currículo)

até chegar à eleição pela comunidade escolar. A partir daí, desdobrar-se-á em assinar um termo de compromisso que condicionará o diretor e sua equipe à avaliação interna e externa à escola.

Quanto à legislação vigente, sabemos que cada Estado e Município, à luz da Constituição Federal de 1988, organiza seu sistema de ensino e o estrutura sob sua crença e interpretação do que seja gestão democrática. No caso do Distrito Federal, é a Lei nº 4.036/2007, conhecida como Lei da Gestão Compartilhada, que norteia o planejamento, a gestão e a avaliação do sistema oficial de ensino. Essa legislação cuidou especialmente do provimento de cargos de diretor e vice-diretor, da gestão financeira das instituições com o programa específico de descentralização de recursos (este com decreto próprio vinculado a essa lei); tratou da contratação de professores temporários e do item que mais me interessou neste estudo: a preocupação com os três níveis da avaliação, especialmente quanto ao monitoramento do desempenho dos estudantes. A nova lei imputou ao diretor e a sua equipe responsabilidades maiores e modificou substancialmente as rotinas e os processos internos nessas organizações. Com isso aumentava meu interesse em captar, sob a ótica do diretor, as percepções quanto aos processos avaliativos que agora recaíam sobre a instituição escolar.

A vinculação do diretor de escolas com os resultados da avaliação (em seus três níveis) é matéria de inovação no sistema de ensino local. A seguir, destaco da Lei nº 4.036, de 25 de outubro de 2007, seus objetivos (art. 2º) e os incisos V e VII do mesmo artigo, que dispõem claramente sobre o vínculo da escola aos mecanismos internos e externos da avaliação. Observem como sinalizam para a necessária prestação de contas à comunidade escolar.

LEI Nº 4.036 DE 25 DE OUTUBRO DE 2007. (Autoria do Projeto: Poder Executivo)
Publicado no DODF nº 207 de 26/10/2007, páginas 1/4
Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências.
O GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL, FAÇO SABER QUE A CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL DECRETA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º - A gestão compartilhada na instituição educacional da rede pública de ensino do Distrito Federal será exercida conforme o disposto no artigo 206, VI, da Constituição Federal, nos artigos 3º, VIII, e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no artigo 222 da Lei Orgânica do Distrito Federal.

Art. 2º - A gestão compartilhada visa atingir aos seguintes objetivos:

- I - implementar e executar as políticas públicas de educação, assegurando a qualidade, a equidade e a responsabilidade social de todos os envolvidos;
- II - assegurar a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- III - otimizar os esforços da coletividade para a garantia da eficiência, eficácia e relevância do plano de trabalho e da proposta pedagógica;

IV - garantir a autonomia das instituições educacionais, no que lhes couber pela legislação vigente, na gestão pedagógica, administrativa e financeira, por meio do Conselho Escolar, de caráter deliberativo;

V - assegurar o processo de avaliação institucional mediante mecanismos internos e externos, a transparência de resultados e a prestação de contas à comunidade;

[...]

Art. 5º Para os cargos de Diretor e Vice-diretor, o servidor deverá reunir em seu perfil características que possibilitem:

VII - acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem, os resultados das avaliações externas e os indicadores de desempenho divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP, do Ministério da Educação — MEC, com vistas à melhoria do desempenho da instituição educacional;

O inciso V (art. 2º) usa o termo avaliação institucional, sugere a utilização de elementos externos e internos (que se referem ao que possa a escola produzir em seu interior com sua autonomia), declarando sua necessária prestação de contas à comunidade. Neste caso, a SEDF tem reservado dias específicos no calendário escolar para a realização dessa avaliação. Até a data de promulgação da Lei n.º 4036/2007, não existia o que mais tarde foi denominado Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE). A legislação insere o diretor no cenário da avaliação externa por meio da necessária obrigação de acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola, assim como seus indicadores de aprendizagem pelos resultados e índices de desempenho até então não mencionados ou trabalhados no cotidiano das escolas públicas do Distrito Federal. Neste ponto chamo a atenção para o que discuto nesta tese, ou seja, a vinculação do diretor aos três níveis de avaliação: da aprendizagem, institucional e de larga escala. Enfatizo este item porque, ao remeter o diretor para que se oriente pelos indicadores externos considerando a proposta pedagógica da escola, restaria à avaliação institucional promover essa mediação (FREITAS *et al.*, 2009). Afinal, o nível da avaliação da aprendizagem já está inserido bem ou mal na proposta pedagógica da organização escolar. Quanto ao sistema de avaliação de larga escala local, o SIADE, só será criado após a lei da Gestão Compartilhada.

Todavia, mesmo com a criação do sistema de avaliação próprio do Distrito Federal, os outros indicadores não deixarão de exercer pressão sobre as escolas, como previsto em lei (art. 20 da Lei n.º 4.036/2007).

Art. 20 - A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal criará mecanismos próprios para acompanhamento anual do desempenho de cada instituição educacional, tendo como referência principal o Índice de Desempenho da Educação Básica – IDEB, divulgado pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. O acompanhamento anual de desempenho escolar de que trata o *caput* considerará o desempenho da instituição educacional em relação ao seu próprio desempenho no ano anterior. (BRASÍLIA.GDF.Lei Distrital n. 4.036/2007. Lei da Gestão Compartilhada)

Retomando o processo seletivo ao cargo de diretor e vice-diretor, quando vencidas as etapas (provas, currículo, audiência pública, eleição ou aceite do conselho) constantes nos artigos 7º ao 17º da Lei n.º 4.036/2007, o diretor assinará termo de compromisso que trará comprometerimentos importantes. Um deles é o que trata da redução dos índices de evasão, repetência e o compromisso com a melhoria do desempenho dos alunos da instituição, o que inclusive será a condição para que esse diretor e sua equipe permaneçam nos cargos.

O Termo de Compromisso tomou como base o disposto na Lei n.º 4.036/2007. A seguir, transcrevo o referido termo celebrado entre a SEDF e a equipe diretiva eleita ou aceita pelo Conselho Escolar, após o pleito (art. 3º do Termo de Compromisso):

A equipe eleita deverá zelar pela:

1. Diminuição dos índices de repetência em 20%, a partir do ano letivo de 2008.
 2. Elevação do índice de desempenho individual da Instituição Educacional, referendado pela média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2005.
 3. Redução em 20% no percentual dos alunos defasados em idade x série, mediante a adoção de estratégias de intervenção, desenvolvidas em parceria com a comunidade escolar, a partir dos dados do censo escolar de 2006.
 4. Aumento do índice de aprovação em 20%, a partir do ano letivo de 2008.
 5. Atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais.
 6. Acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, em classes comuns.
 7. Diminuição da evasão escolar em 20% ao ano, a partir do ano letivo de 2008.
- (BRASÍLIA.GDF.Lei Distrital n. 4.036/2007. Lei da Gestão Compartilhada)

A Lei n.º 4.036/2007 merece alguns destaques para que problematizemos o objeto de estudo. Ela coloca sobre a escola, e em especial sobre o diretor e a equipe gestora, uma séria responsabilidade: conduzir processos internos de avaliação que deverão resultar em melhoria nos índices de desempenho, que poderão manter ou não a equipe no cargo.

O monitoramento que caracteriza o “Estado Avaliador” (DIAS SOBRINHO, 2002) se materializa, no caso do Distrito Federal, com a imputação dessas determinações a um pequeno grupo representado diretamente pelo diretor da escola: os resultados esperados como a redução ou melhoria dos índices nem sempre disponíveis ou ao alcance da ação educacional. Por melhor que seja sua gestão, serão sempre de responsabilidade da escola e não do Estado ou do governo que faz a cobrança.

Na intenção de sintetizar os elementos estruturantes que constituem a Gestão Compartilhada no Distrito Federal, apresento o foco principal das ideias e alguns desdobramentos que configuraram a Lei n.º 4.036/2007:

- Escolha dos dirigentes, especialmente o diretor e o vice-diretor e o porquê do termo Gestão Compartilhada: A lei usa o termo gestão compartilhada em vez de democrática. Estratégia de governo para não retomar o uso do termo utilizado no Governo Popular (1995-1998). O termo compartilhada traz a ideia de democrática e se ancora na Constituição de 1988 e na LDB 9.394/96, porém a participação da comunidade escolar, no caso da eleição, só ocorrerá após prova escrita de conteúdos e análise de currículo, além de elaboração e apresentação de proposta de trabalho para a comunidade. Então, poderá acontecer a escolha pelo voto direto;
- Elevação dos Índices: O diretor, após ter passado pelo processo seletivo, indica a equipe gestora (secretário escolar, supervisores administrativos e pedagógicos). Os coordenadores pedagógicos são escolhidos pelos professores, mas precisam da anuência do diretor (ano-base 2010). O diretor assina termo de compromisso, obrigando-se a atingir o plano de metas para redução dos índices de evasão e repetência e consequente aumento das taxas de aprovação dos alunos. Responsabiliza-se pela observação dos índices de desempenho apontados pelos medidores externos tanto federais (IDEB, SAEB, PROVA BRASIL) quanto locais (SIADE), que serão balizadores dos índices internos da escola;
- Descentralização dos Recursos: A ideia da gestão compartilhada traz a filosofia de compartilhar responsabilidades e descentralizar recursos para gerar autonomia. Com isso, a escola precisa responsabilizar-se pela gestão pedagógica e por grande concentração de processos burocráticos, administrativos e de gestão financeira;
- Formação Continuada e em Serviço: A gestão compartilhada no plano de metas e no compromisso assinado pelo diretor da escola oferece como contrapartida a formação em diversos cursos: formação em serviço, *lato sensu* e em outros de curta e média duração. Entram em cena outras organizações formadoras e não apenas a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE, que era a maior responsável por essa tarefa na rede oficial de ensino do Distrito Federal. Participam dessa empreitada organizações de grande porte como a Rede de Informação Tecnológica

Latino-Americana (RITLA), Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna, que iniciam seus serviços educacionais e de apoio às políticas públicas de combate à evasão, repetência e também de iniciação científica em toda a rede de ensino.

Já é possível imaginar a forte tensão que se instaurará nas escolas e nessas equipes diretivas, agora marcadas pelo receio da exoneração em face da pressão por resultados. Nóvoa (2000, p. 16) alerta quanto ao fato de que os profissionais da educação fazem parte de uma busca por um “processo identitário” cujo alcance ocorre por meio de conflitos e lutas porque, afinal, não lhes é dada tal identidade. O mesmo autor afirma também que esse processo pode ocorrer pelo uso da autonomia e da capacidade de controle que o próprio indivíduo venha a exercer sobre seu trabalho (*Ibidem*, p. 17). Até aqui esse espaço de autonomia e de autocontrole parece bastante comprometido com as ações de um Estado monitorador.

A seguir, apresento e analiso os documentos norteadores da avaliação na rede oficial de ensino do Distrito Federal. São textos determinantes para a reorientação das políticas públicas locais (no tocante às práticas avaliativas) na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

1.4 As Diretrizes de Avaliação, o Regimento das Escolas Públicas e as Diretrizes Pedagógicas da SEDF

Neste item, abordo os documentos oficiais que orientam a temática da avaliação nas escolas da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. O diretor é citado nesses documentos? Que espaços e procedimentos são a ele destinados? Existe articulação entre a avaliação da aprendizagem com os demais níveis da avaliação nesses documentos? Esses são questionamentos que norteiam uma breve incursão com o intuito de fundamentar teoricamente este estudo.

1.4.1 As Diretrizes de Avaliação

O documento *Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e da Aprendizagem para a Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal* é composto por seis capítulos, com um total de 48 páginas. Por meio desse documento, a SEDF declarou-se em observância à avaliação formativa e com isso se comprometeu com uma maneira não excludente

e emancipadora de avaliar. Portanto, ao passo que normatiza, procura também orientar e direcionar como devem ser os procedimentos avaliativos nas escolas de Educação Básica da rede.

Quanto ao teor do documento, destaco os elementos que são importantes para esta investigação.

No primeiro tópico *Trajetória das Concepções de Avaliação e sua Repercussão no Sistema de Ensino do Distrito Federal*, foi realizado um esforço teórico para descrever as concepções de avaliação que influenciaram a SEDF, nos últimos 50 anos. Essa intenção não foi bem sucedida e, embora seus elaboradores não mencionem, a tarefa tornou-se pouco produtiva porque não se localizaram pesquisas nas quais o Distrito Federal fosse objeto de alguma investigação nesse sentido. O texto não apresenta dados e fatos suficientes para compor o trajeto de tempo anunciado.

No intuito de situar no contexto histórico brasileiro a trajetória da avaliação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), descrevemos o processo de avaliação educacional nos últimos 50 anos, tendo em vista que data de 1960 a inauguração da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (BRASÍLIA/GDF/SEDF, Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e da Aprendizagem para a Educação Básica, 2008, p. 11).

O texto procurou apontar por meio das ideias de Tyler (1949) e Bloom (1971) certa tendência à concepção positivista e quantitativa que a antiga Fundação Educacional do Distrito Federal seguiu até consolidar o que hoje apresenta como sua diretriz de avaliação. O texto não aborda diretamente os estudos dos autores mencionados acima; eles são trazidos para exemplificar os sentidos dados às análises de Clarilza Prado de Souza (1998), cujo trabalho foi bastante utilizado para a realização de uma análise macro das tendências da avaliação no país sem, contudo, abordar diretamente o Distrito Federal.

O documento procurou enfatizar que foi a partir da LDB 9.394/96 e sob a influência de estudiosos como Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffman, Charles Hadji e outros que a rede local (SEDF) procurou superar o paradigma quantitativo que fortemente tem impregnado as ações avaliativas. Com isso, o texto aponta para a SEDF outro olhar (qualitativo) e, portanto, formativo sobre a avaliação. A ideia básica, segundo o texto das Diretrizes, não era tratar o paradigma quantitativo como um processo contrário, mas complementar ao qualitativo (BRASÍLIA/GDF/SEDF, Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e da Aprendizagem para a Educação Básica, 2008, p. 12).

Por se tratar de um texto oficial de uma Secretaria de Educação, considereirei merecedor de mais cuidados para que sejam evitados equívocos dessa natureza, ou seja, a redação das Diretrizes de Avaliação atribuiu à legislação maior, e mais especificamente a seu artigo 24, o uso do termo avaliação formativa como uma orientação legal:

[...] nesse sentido, normatiza a operacionalização dos critérios avaliativos previstos no Art. 24 da LDB: avaliação formativa, contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno (BRASÍLIA/GDF/SEDF, Diretrizes de Avaliação Do Processo de Ensino e da Aprendizagem para a Educação Básica, 2008, p. 15).

O art. 24, inciso V da LDB 9394/96, não traz essa denominação avaliação formativa. Sugere, mas não está explícito:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

O segundo eixo do documento, *A Avaliação no Contexto Escolar*, continua descrevendo a importância da avaliação formativa. Baseia-se em diversos autores como Jussara Hoffman, Cipriano Luckesi, Telma Ferraz Leal, entre outros, para fortalecer os argumentos favoráveis ao uso da avaliação formativa. Entretanto, não menciona o papel do diretor da escola ou sua responsabilidade frente à articulação dos processos pedagógicos e de gestão nos quais se insere a avaliação. O documento vincula a avaliação à organização do trabalho pedagógico, porém não cita os responsáveis por esse processo.

Dessa forma, a avaliação está intrinsecamente ligada à organização do trabalho pedagógico e, por isso, faz-se necessária uma retomada do processo de ensino e de aprendizagem de modo a transformar a uma cultura arraigada de conceitos e preconceitos na hora de submeter a aprendizagem ao processo avaliativo (BRASÍLIA/GDF/SEDF, Diretrizes de Avaliação Do Processo de Ensino e da Aprendizagem para a Educação Básica, 2008, p. 17).

O texto a essa altura repete e reafirma a intenção de adoção da avaliação formativa. Assim o documento ratifica a opção, *in verbis*:

Com base nos pressupostos apontados, pode-se concluir, dessa forma, que a avaliação deve realizar-se numa perspectiva formativa que transforma o espaço educativo em um ambiente de desafios pedagógicos e de construção de conhecimentos e de competências (BRASÍLIA/GDF/SEDF, Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e da Aprendizagem para a Educação Básica, p.19, 2008).

O terceiro item das Diretrizes de Avaliação, *Significados e Pressupostos da Avaliação Formativa*, reforça a concepção de avaliação formativa. O documento traz importantes conceitos, mas não consegue apresentar-se como uma diretriz. Concentra-se em discorrer teoricamente sobre o assunto e não aponta caminhos ou formas de operacionalizar essa função avaliativa para constituir-se em uma diretriz:

Para Ferreira (2005), diferentes são os conceitos utilizados para definir a avaliação formativa, destacando-se: mediadora por Hoffmann (1993), emancipatória por Saul (1994), dialógica por Freire (1996), diagnóstica por Luckesi (1999) e dialético-libertadora por Vasconcellos (2000). Tais concepções servem tanto para definir a avaliação formativa como para ampliar o campo da avaliação da aprendizagem (BRASÍLIA/GDF/SEDF, Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e da Aprendizagem para a Educação Básica, 2008, p. 21).

Sobre este trecho do documento, vale retomar a assertiva de Villas Boas (2002, p. 133), segundo a qual avaliação formativa é aquela “que se insere em um trabalho pedagógico que visa à aprendizagem de todos os alunos”. De nada vale vincular adjetivos à avaliação se a escola não cumprir sua função social que é a de levar todos os estudantes a aprenderem.

O quarto tópico do documento, *Orientações Procedimentais*, é o único que menciona os gestores no processo avaliativo. A iniciativa é tímida e impõe à ação docente a responsabilidade por avaliar e gerir o processo de avaliação, como se pode observar:

Em suma, os instrumentos e procedimentos avaliativos devem compor um conjunto de informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem que possibilitem ao professor:

- planejar o trabalho pedagógico para promover aprendizagem;
- interpretar os indícios visando compreender e intervir respeitosamente e de maneira efetiva nas dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como sistematizar e ressaltar seus avanços;
- rever metas, estabelecer novas diretrizes, propor outras metodologias de ensino, gerando novas aprendizagens;
- situar o aluno no processo de ensino e de aprendizagem a partir do diálogo, fazendo-o compreender sua trajetória de aprendizagem; e
- construir formas de comunicação efetiva para que todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem – professores, alunos, familiares e gestores – participem do processo avaliativo (BRASÍLIA/GDF/SEDF, Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e da Aprendizagem para a Educação Básica, 2008, p. 26).

No quinto item, *Registros Avaliativos*, o texto reforça sua opção pela avaliação formativa e, mesmo adotando notas de 0 a 10, como forma de registro, procura defender sua opção sob os argumentos a seguir:

A avaliação formativa busca evidências de aprendizagens por meio de instrumentos e procedimentos variados, não sendo aceita uma única forma como critério de aprovação ou reprovação. Pesquisas, relatórios, questionários, testes ou provas interdisciplinares e contextualizadas, entrevistas, dramatizações, entre outros, são exemplos de instrumentos/procedimentos que, inter-relacionados, caracterizam a avaliação formativa. Compete à instituição educacional, em sua Proposta Pedagógica, desenvolver a avaliação formativa, envolvendo as suas dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora e social no processo avaliativo do aluno.

Cabe ressaltar que a avaliação por notas utilizadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal não invalida a concepção de avaliação formativa, desde que se fortaleça entre professores e alunos o princípio da corresponsabilidade avaliativa embasada no diálogo e na seleção dos objetivos de formação.

Sendo assim, as informações obtidas por meio dos diversos instrumentos e procedimentos avaliativos utilizados pelo professor sintetizam-se, bimestralmente, em notas de 0 a 10. **No caso de serem adotados testes ou provas como instrumentos de avaliação, o valor a estes atribuído não pode ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da nota final de cada bimestre.**

É de fundamental importância que professores e demais participantes da comunidade escolar compreendam que a caracterização da avaliação formativa não se dá pelos instrumentos utilizados para se evidenciar as aprendizagens por si só, mas sim pelos procedimentos, isto é, pelo diálogo e pela ação humana do professor, do Conselho de Classe e dos alunos perante esses instrumentos.

A promoção dos alunos do Ensino Fundamental – Séries e Anos Finais e Ensino Médio dar-se-á, regularmente, ao final do ano ou do semestre letivo, conforme o caso, sendo considerado aprovado o aluno que obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco) em cada componente curricular e alcance a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas trabalhadas no ano/série (BRASÍLIA/GDF/SEDF, Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e da Aprendizagem para a Educação Básica, 2008, p. 30-31) (Grifou-se).

O documento oficial define que a avaliação formativa para a rede de ensino é aquela que utiliza procedimentos variados e abrange diferentes dimensões (cognitivas, afetivas, físicas, etc.). Entretanto, segundo Hadji (2001), não é o instrumento que faz a avaliação formativa, mas a intenção em querer ajudar o estudante a aprender e o desejo de não o excluir do processo. O uso de testes e provas é sugerido e não obrigatório, porém a incompreensão desse item é generalizada na rede, como veremos no capítulo onde apresento os dados da pesquisa de campo. O uso de notas de 0 a 10 reforça o uso da avaliação classificatória, constituindo-se um entrave ao alcance da avaliação formativa. Na maioria das vezes, as notas comprometem-se com resultados e não com o processo de aprendizagem.

O sexto tema abordado pelo documento, *Conselho de Classe*, sinaliza importantes considerações quanto ao uso desse espaço como instância para a avaliação formativa; entretanto, ao fazer menção ao papel do diretor apenas repete o que expressa o *Regimento Escolar das*

Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Não traduz, por ser uma diretriz, qual seria o papel e a função do diretor. O trecho não aborda as reais possibilidades da avaliação como foco de discussões, articulações e ou procedimentos a partir do Conselho de Classe. Apenas o conceitua e apresenta sua composição:

[...] é um colegiado composto por professores de um mesmo grupo de alunos, ou, no caso do Ensino Fundamental – Séries e Anos Iniciais, por professores de uma mesma série ou ano, o diretor (ou seu representante), o orientador educacional, o coordenador pedagógico e o representante dos alunos, quando for o caso. Podem participar, ainda, todos os alunos e os professores de uma mesma turma, bem como pais e responsáveis, quando o Conselho for participativo. [...]

Nesse sentido, o Conselho de Classe, no processo da gestão compartilhada da instituição educacional, por meio de seu eixo central, que é a avaliação escolar, deve ser considerado na organização da proposta pedagógica de cada unidade escolar (BRASÍLIA/GDF/SEDF, Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e da Aprendizagem para a Educação Básica, 2008, p. 37-38).

Pela segunda vez, o texto das Diretrizes cita a gestão, agora se reportando diretamente à política local intitulada Gestão Compartilhada. Nele está explícita a intenção atribuída à avaliação como eixo central dessa política pública, mencionado anteriormente. O documento não tratou da avaliação no nível institucional e/ou de larga escala, embora a Gestão Compartilhada, Lei n.º 4.036/2007, faça vinculação direta do diretor e de sua equipe ao assunto.

Quanto ao papel da gestão escolar, equipe diretiva ou equipe gestora, algo me chama a atenção para esse emaranhado de termos com concepções democráticas. A existência da gestão escolar e a ideia de pluralidade que ela procura traduzir não retiram a responsabilidade do diretor da escola cuja centralidade é constantemente testada e exigida. A avaliação como categoria que gera ação (SORDI, 2010) dá origem também a comprometermos por parte daqueles que estão à frente das instituições avaliadoras e avaliadas. O diretor de escolas, podendo fazer-se representar conforme as Diretrizes de Avaliação e outros documentos da rede pública do DF em momentos importantes como as reuniões do conselho de classe, transfere ações que deveriam ser suas e, com isso, delega responsabilidades que outros podem não incorporar adequadamente. A ideia da gestão democrática sinaliza que a responsabilidade é de todos, mas não pode cair no equívoco de que, em função disso, todos aguardem que o outro a cumpra. Ferreira (2004) acresce algo de valor considerável ao papel desse diretor cuja função está imbricada com a gestão da educação em uma cultura globalizada. Trata-se da necessidade de tomar decisões sérias e constantes que fortaleçam uma gestão comprometida com a organização de espaços que possibilitem a formação

humana, ética e dialogada. Parece-me que na lógica da transferência de papéis e na terceirização de responsabilidades isso não corrobora o postulado por Ferreira.

As Diretrizes de Avaliação não encerram o capítulo dos textos oficiais sobre a temática da avaliação. Esse documento, como outras iniciativas na rede pública, foi elaborado com as participações de professores das diferentes Diretorias Regionais de Ensino. Estaria a falha na metodologia utilizada? Não sei. Entendo a educação como processo, assim como a democratização dela. A SEDF, por meio dos governos que a representaram, tem tentado acertar. O que não cooperou foi o tempo político que agiu em detrimento do tempo técnico. O primeiro tem muito pressa, o segundo precisa de mais tempo e mais investimento social. A seguir, discutirei outro documento. Trata-se do *Regimento Escolar* que retoma e ratifica anseios até aqui apresentados e permite outras reflexões e análises.

1.4.2 O Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

O Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, publicado no DODF n.º 240, de 14/12/2009, está em sua 5ª edição. Seu texto é composto de seis títulos e 315 artigos, distribuídos em 94 páginas na versão impressa. Nele o termo diretor surgiu 31 vezes, mas apenas o art. 8º, inciso VII, vincula-o ao tema da avaliação. Nos demais títulos, à exceção do Conselho de Classe (artigos 39, 41 e 42), cujo teor já foi mencionado, o diretor é incumbido de atos administrativos e burocráticos para atribuir/delegar funções. Vejamos o texto do art. 8º:

Art. 8º Para os cargos de diretor e de vice-diretor, o servidor deverá reunir em seu perfil características que possibilitem:

[...]

VII - acompanhar e avaliar o desenvolvimento da Proposta Pedagógica e os indicadores de aprendizagem, os resultados das avaliações externas e os indicadores de desempenho divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação – MEC, com vistas à melhoria do desempenho da instituição educacional; DISTRITO FEDERAL (Brasil) Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 5ª ed. Brasília: 2009, p. 12).

Este documento reforça o que já foi anunciado quando do processo seletivo para o cargo ou função de diretor de escolas sob a Lei n.º 4.036/2007, Lei da Gestão Compartilhada. Retoma a ideia de que o profissional reúna em seu perfil características que não são adquiridas ao acaso.

Nesse ponto, o texto oficial abriu mão de apresentar exigências mais concretas no que se refere à formação desse novo diretor de escolas que agora está diante de novas e desafiadoras demandas. Vale lembrar que a seleção dos diretores inclui prova escrita de conteúdos, análise do *curriculum vitae* e apresentação de plano de trabalho para a comunidade, com eleição ao final. Com o exigido no inciso VII o risco de que esses profissionais se apropriem dos resultados ou índices como únicos meios para dialogar e negociar qualidade no interior da instituição tenderá a uma forçosa ideia de que os exames externos, por si, sejam capazes de avaliar a qualidade da escola, dos alunos e do trabalho de cada professor (FREITAS *et al.*, 2009).

Merece destaque o Capítulo XIII do Regimento, *Da Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem* o parágrafo único do art. 135 que diz:

Art. 135. A avaliação constitui elemento indissociável do processo educativo e visa acompanhar, orientar, regular e redirecionar o trabalho educativo.
Parágrafo único. Os docentes deverão explicitar aos alunos e pais ou responsáveis os critérios para a avaliação do rendimento escolar, bem como a pontuação definida para cada instrumento ou procedimento avaliativo (DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 5ª ed. Brasília: 2009, p. 57).

Este artigo estabelece um elemento ético do qual o diretor de escolas não pode abrir mão: a transparência dos critérios avaliativos. Contudo, isso não se dará por meio da imposição. Precisa ser construído por meio do projeto político-pedagógico da escola no qual a avaliação deve ter um capítulo considerável. Embora o regimento não deixe claro, assim como as Diretrizes de Avaliação não conseguiram apontar o rumo, reside neste item a ação efetiva do diretor da escola comprometido com uma gestão democrática. As relações de poder, elemento da subjetividade que está por trás da avaliação informal (FREITAS *et al.*, 2009), pode até ser utilizado em benefício do estudante, porém a clareza dos critérios e a negociação em torno deles podem assegurar que a escola, seus atores e o coletivo dela acertem mais.

Ainda em relação ao artigo 135, não quero retirar a autonomia do professor frente a sua inadiável boa comunicação com os pais e a comunidade escolar. Acontece que nem sempre será possível ao professor regente, sozinho, dirimir dúvidas e resolver todos os conflitos oriundos das práticas avaliativas e seus instrumentos, entre outras decisões que precisarão ser tomadas. Acredito que cabe incluir o diretor da escola nesse processo. Ele será convidado a prestar contas, responder por decisões do grupo e ser submetido a situações cujo entendimento do processo avaliativo será imprescindível. Quando os pais ou responsáveis pelos estudantes entrarem com

recursos nas Diretorias Regionais de Ensino diante dos resultados ou dos processos internos de avaliação a que foram submetidos, o diretor também será chamado para responder.

Em seguida, no artigo 136, torna-se oficial com o inciso I o que as Diretrizes mencionaram, a opção pela avaliação formativa na rede pública de ensino no Distrito Federal:

Art. 136. A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem observará os seguintes critérios:

I - avaliação formativa, processual, contínua, cumulativa, abrangente, diagnóstica e interdisciplinar, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno (DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 5ª ed. Brasília: 2009, p. 58).

O inciso I do art. 136 sugere preocupação da rede de ensino do Distrito Federal em não ser excludente. A avaliação não diz respeito apenas à avaliação das aprendizagens. Ao mencionar o processo de ensino, remete para outra face importante, a organização do trabalho pedagógico na escola. Isto, porém, não se coaduna ou não se articula com as Diretrizes de Avaliação ou mesmo com a avaliação de redes, o SIADE, de que tratarei mais adiante. Avaliar o processo de ensino extrapola o âmbito da sala de aula porque vai requerer análise de elementos, como a formação docente, o currículo e o planejamento. Esses documentos poderiam vincular diretamente o diretor ao processo avaliativo desenvolvido em toda a escola, inclusive porque sobre ele recairão as responsabilidades quanto ao desempenho de todos que dela fazem parte. A avaliação é uma categoria forte no campo das decisões pedagógicas (SORDI, 2010). Em decorrência disso, envolver o diretor da escola diretamente nesse processo, que alia elementos da ética com a prática e com a necessária transparência, parece sinalizar a ressignificação da escola, de seus atores e do sentido a que ela se propõe: educar para a cidadania. Caberia inserir no artigo 136 o importante papel da avaliação institucional para proceder à avaliação do processo de ensino cujo teor e responsabilidades não podem ser abarcados pela avaliação da aprendizagem nem pelas avaliações externas. O Regimento Escolar da rede oficial do DF procura cumprir seu papel de organizador de um sistema. O grau de complexidade que compõe as diferentes unidades educacionais torna essa tarefa impraticável. O Distrito Federal conta atualmente com cerca de seiscentas e cinquenta escolas distribuídas entre centros de educação infantil, escolas classes (atendem aos anos iniciais do ensino fundamental), centros de ensino (atendem aos anos finais do ensino fundamental), escolas de ensino médio, centros educacionais (atendem aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio), além daquelas que atendem concomitantemente a sua destinação mais as classes

da educação de jovens e adultos, além dos centros de línguas, centros de educação especial e outras organizações educativas. Não é possível com toda essa diversidade um documento que atenda a tamanha complexidade e, ainda, sustente autonomia para a proposta pedagógica de cada instituição. O que depreendi até aqui foi que esses textos criam amarras institucionais com receio da desorganização. Tais amarras, por sua vez, deixam a escola isolada em si mesma e refém das interpretações da Diretoria Regional de Ensino a que se vincula.

A seguir, apresento o último documento da rede oficial de ensino do Distrito Federal (Diretrizes Pedagógicas da SEDF). Sua ordem cronológica de publicação conclui o ciclo e apresenta orientações para o tema da avaliação na escola pública local.

1.4.3 As Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

Este documento cujo teor se destina à orientação dos procedimentos pedagógicos na rede oficial de ensino do Distrito Federal para os anos de 2009 a 2013 consta de oito itens destinados a organizar o trabalho pedagógico na escola e no sistema de público de ensino. Sua versão impressa tem cento e quatro páginas, incluídas as referências. Os textos estão distribuídos sob as seguintes temáticas: *função social da instituição educacional, fins e princípios norteadores, proposta pedagógica da instituição educacional, fundamentos teóricos e metodológicos, organização curricular e respectivas matrizes, avaliação, desenvolvimento profissional docente* e, por último, *apoio educacional*.

A avaliação é tratada no início do documento sob a designação de *avaliação institucional*; na verdade, refere-se à avaliação de redes ou de larga escala, no caso, o SIADE. Como se situa no item relativo aos “Fins e princípios norteadores”, considero que esse sentido causa certa confusão porque, embora empreenda etapas que se afinem ou possam ser utilizadas pela escola na avaliação institucional, o texto não se refere a esse nível da avaliação e sim à avaliação de redes ou de larga escala. A avaliação institucional é outra, deve ser realizada continuamente pela escola, na escola e por seu coletivo, tendo seu projeto político-pedagógico como ponto de partida e de chegada (FREITAS *et al.*, 2009). A seguir, o trecho do documento:

Avaliação institucional: O Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais da SEDF (SIADE) destinar-se-á a aferir as condições de oferta do ensino do DF. Esse sistema permitirá a avaliação da Educação Básica, fornecendo informações

ao órgão de planejamento educacional, às equipes da Subsecretaria de Educação Básica, às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino e às próprias instituições educacionais. [...] O referido sistema compreende três processos de avaliação educacional específicos: avaliação das políticas educacionais, da Gestão Compartilhada e do rendimento escolar. Assim, a avaliação institucional constitui-se um instrumento permanente de planejamento, por meio do qual a SEDF acompanhará de forma mais eficaz o ensino que é ofertado no DF, de forma a propiciar o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF – Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. Diretrizes Pedagógicas – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013, p. 17. Brasília/DF, 2008).

No item em que apresenta a estrutura da proposta pedagógica a ser seguida pelas escolas da rede oficial de ensino do Distrito Federal, o texto ancorou-se na Resolução n.º 1/2005 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), especificamente em seu art. 142. Nele contempla-se a avaliação da aprendizagem e não há menção a nenhum outro nível. A seguir, o texto na íntegra:

A busca por uma instituição educacional pública de qualidade concretiza-se mediante a construção e a vivência de uma proposta pedagógica que reflita o pensamento e a identidade de todos os membros da comunidade escolar, com base nas diretrizes institucionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Como instrumento norteador e explicitador da ação educativa, a proposta pedagógica deve definir os fundamentos histórico-socioculturais, epistemológicos e didático-pedagógicos orientadores da práxis educativa, devendo contemplar, segundo a Resolução n.º 1/2005 – CEDF, Art. 142:

I origem histórica, natureza e contexto da instituição;

II fundamentos norteadores da prática educativa;

III missão e objetivos institucionais;

IV organização pedagógica da educação e do ensino oferecidos;

V organização curricular e respectivas matrizes;

VI processos de avaliação da aprendizagem e de sua execução;

VII estratégias para a sua implementação: recursos físicos, didático-metodológicos, pessoal docente, de serviços especializados e de apoio;

VIII gestão administrativa e pedagógica (DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF- Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. Diretrizes Pedagógicas – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013, p. 20. Brasília/DF, 2008).

No item do documento reservado para apresentar a *Avaliação*, ratificou-se a opção da rede pela avaliação formativa. O diretor da escola não foi citado neste item e não há menção aos outros níveis da avaliação (institucional e de larga escala). Nele, a SEDF não descarta a avaliação classificatória e, mesmo declarando-se optante pela avaliação formativa, aborda esta de maneira contraditória:

Nessa perspectiva, deve-se evitar a adoção da função classificatória da avaliação como única forma de avaliar, visto que quando sua função principal é a classificação, avalia-se simplesmente para registrar um resultado numérico que determina a aprovação ou a reprovação do aluno (DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF- Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. Diretrizes Pedagógicas – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013, p. 89. Brasília/DF, 2008).

O caráter contraditório a que me refiro está no fato da redação não excluir a função classificatória; ao contrário, sugere certa convivência com a mesma: “deve-se evitar... como única forma de avaliar”. O trecho apresenta o sentido de que a avaliação classificatória é também uma das formas de avaliar, ou seja, não considera sua realização equivocada ou mesmo contraproducente diante da ideia da avaliação formativa. O resultado numérico a que se refere revela outra contradição, neste caso ratificada pelo Regimento e pelas Diretrizes de Avaliação; afinal, na rede pública o uso de notas (0 a 10) é um norte legal e, portanto, institucional para as escolas de anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Cabe o que diz Hoffman (2009), ao explicar que as notas e as provas funcionam como redes de segurança que garantem maior poder de controle aos professores sobre alunos e pais, assim como tornam a escola e o sistema mais centralizadores e com maior possibilidade de regulação. A avaliação formativa não se afina com essa estratégia de notas nem com a ideia de recuperação. É um processo de acompanhamento responsável das aprendizagens.

O conselho de classe teve seu destaque no documento das Diretrizes Pedagógicas. Nele é retomado o teor da centralidade que deve ocupar a Avaliação Escolar no processo de Gestão Compartilhada da escola. Novamente o documento deixa em aberto as responsabilidades e os responsáveis por esse espaço de grande importância para a avaliação em seus três níveis:

Nesse sentido, o Conselho de Classe, no processo da gestão compartilhada da instituição educacional por meio de seu eixo central, que é a avaliação escolar, deve ser considerado na organização da proposta pedagógica de cada unidade escolar (DISTRITO FEDERAL (Brasil) Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF – Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. Diretrizes Pedagógicas – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013, p. 94. Brasília/DF, 2008).

Até aqui foi possível perceber que existem sentidos, conceitos e diretrizes que sinalizam a vontade da SEDF em promover a avaliação formativa na rede pública de ensino. Também é inegável que o processo avaliativo não se refere apenas ao professor e ao estudante, pois avaliar envolve distintos processos e tomadas de decisões dentro e fora da sala de aula.

Os documentos analisados não deixam claro o papel do diretor diante da avaliação em seus três níveis, à exceção da Lei da Gestão Compartilhada que o vincula diretamente aos índices e resultados externos (dos estudantes e da escola) quando trata da avaliação profissional do diretor e da equipe diretiva da escola, ou seja, neste caso, à avaliação de redes ou de larga escala.

A SEDF não apresenta nos textos oficiais evoluções ou acréscimos no campo da avaliação. O que as Diretrizes de Avaliação não conseguiram contemplar, o Regimento Escolar não retomou e as Diretrizes Pedagógicas, por sua vez, deixaram no vácuo as mesmas questões ainda insolúveis: a contradição entre a avaliação formativa e as notas, o papel do diretor, os critérios de avaliação e sua transparência, a participação dos estudantes no processo avaliativo, os três níveis da avaliação e sua devida articulação, etc.

1.5 As pesquisas sobre o tema, no período de 2004 a 2010

Visitar a literatura e selecionar os elementos oriundos de outras pesquisas, assim como as lacunas existentes no campo tornou-se um trabalho de valor significativo para a propositura desta investigação. A originalidade requerida para um trabalho neste nível é um dado relevante que se demarca, entre outras questões, pelas ausências de trabalhos na área ou campo que acabam reforçando a necessidade cada vez maior de sua realização. Nessa perspectiva, realizei levantamento bibliográfico relativo aos anos de 2004 a 2010. Foram fontes de consultas os *sites* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e as publicações da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE).

Os estudos analisados não apresentaram o diretor de escolas como objeto principal ou interlocutor central na investigação quando tratavam da avaliação escolar ou educacional. Em alguns, ele surgia como respondente a questionários, entrevistado ou mesmo partícipe secundário. Com isso percebi que minha proposta reservava certo grau de originalidade.

As produções encontradas nos grupos de trabalho (GTs) da ANPEd entre 2004 e 2010 sobre o tema da avaliação somaram 20. Cumpre destacar que apenas em duas (CAMPOS e ALMEIDA, 2007 e FERNANDES, 2010) o diretor de escolas surgiu com certo destaque, mas não estava vinculado à avaliação em seus três níveis. Nos demais trabalhos, o diretor de escolas ou o gestor escolar (termo recorrente na literatura atual) não aparecia como informante principal;

quando muito, era ouvido como um dos interlocutores na investigação. Após levantamento eletrônico no banco de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram localizadas 94 produções oriundas dos programas de mestrado e doutorado no país, sob a temática da Avaliação no período de 2004 a 2010. Ratificou-se o que já foi mencionado quanto às produções apresentadas à ANPED: o diretor da escola não surgiu como objeto de estudo ou sugerindo-se sua vinculação à avaliação em seus três níveis. Dez trabalhos trataram dos impactos ou reflexos da avaliação de larga escala sobre as instituições escolares. Em outros quatro, a abordagem recaiu sobre a avaliação institucional com ênfase na educação superior. Nas pesquisas, os diretores/gestores acabaram citados porque foram interlocutores da pesquisa como tantos outros membros das Secretarias de Educação, assim como os professores, coordenadores pedagógicos e outros membros das escolas participantes. As pesquisas sobre as práticas avaliativas foram as que tiveram maior número de ocorrências: trinta. Em seguida, surgem as análises e investigações sobre as experiências com as práticas avaliativas em escolas de ciclos: onze. Poucos foram os trabalhos que envolveram a autoavaliação, a avaliação por competências e a avaliação com a afetividade: quatro. A avaliação na sala de aula quanto ao papel do professor na relação com o aluno e no que se refere aos registros avaliativos foram os temas com maior número de produções: trinta e cinco.

Por último, apresento aquela que considere importante fonte de buscas para o assunto: a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), referência e, de certa forma, marco divisor se comparada aos demais espaços de publicações. Possui certa especificidade por abordar assuntos vinculados à administração da educação. Trata-se de importante instrumento de consulta, análise e crítica das políticas públicas em administração da educação no País. Nela não localizei pesquisas em que o diretor de escolas fosse o interlocutor principal em trabalhos que abordassem a avaliação, como proponho nesta pesquisa.

Em suma, a vinculação do diretor com a avaliação da aprendizagem, a institucional e a avaliação de redes não foi o foco em nenhum dos trabalhos analisados.

1.6 O encontro com o objeto da tese e os objetivos da pesquisa

Conforme salientou Saviani (2007), um problema de pesquisa é uma pergunta para a qual ainda não se obteve a resposta; daí a necessária originalidade requerida para este caso, no sentido de afiançar que não se trata de uma pergunta vaga, sem contexto e sem profundidade.

Os caminhos percorridos em minha trajetória pessoal e profissional somados ao espaço político e pedagógico de atuação dos diretores de escolas na SEDF foram determinantes para que, diante das lacunas evidenciadas em pesquisas e estudos sobre a temática, me remetesse à presente **questão norteadora da pesquisa**: qual a percepção e decorrentes ações do diretor de uma escola dos anos finais do ensino fundamental acerca das práticas avaliativas que nela ocorrem, nos níveis da aprendizagem, institucional e de larga escala?

Sendo a questão norteadora uma direção, os objetivos da pesquisa servem de bússola rumo aos caminhos que se pretendeu percorrer. Ao passo que apontam suas trilhas, os objetivos apresentam propostas teóricas e elementos práticos sem os quais a pesquisa não teria sentido e se perderia em meio aos desafios do campo de investigação, que é dinâmico. São eles:

Objetivo Geral

- ✓ Compreender, tomando-se por base a ótica do diretor de uma escola de anos finais do ensino fundamental, sua ação e influência sobre as práticas avaliativas ocorridas na escola em seus três níveis: da aprendizagem, institucional e de larga escala.

Objetivos Específicos

- ✓ Analisar a participação do diretor da escola em atividades e momentos de interação com pais, estudantes, professores e coordenadores pedagógicos quando o tema da avaliação fosse presente.
- ✓ Acompanhar e analisar o papel do diretor da escola em atividades e momentos que envolveram a avaliação fora do âmbito escolar.
- ✓ Discutir o entendimento do diretor da escola sobre as práticas avaliativas que aconteceram na escola em seus três níveis (aprendizagem, institucional e de larga escala).
- ✓ Analisar, a partir da ótica do diretor, os reflexos e as articulações presentes nos processos avaliativos ocorridos na escola em seus três níveis: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação em larga escala (SIADE).

A seguir, apresento o referencial teórico que serviu de fundamento para os conceitos e as reflexões aqui construídas. O referencial teórico é também aquele que serve de pilar para a sustentação das análises dos dados coletados na pesquisa de campo.

2. O DIRETOR DE ESCOLAS E A AVALIAÇÃO EM SEUS TRÊS NÍVEIS

Apresento a seguir a revisão da literatura organizada em subitens nos quais procurei explicitar eixos estruturantes deste estudo, vinculando-os ao interlocutor principal, o diretor de escolas. Este tópico foi organizado conforme os seguintes temas: O diretor de escolas, sua origem e seu papel na escola de educação básica; O diretor de escolas e sua vinculação com a avaliação da aprendizagem; A avaliação, o currículo e o papel do diretor; O diretor de escolas e os exames externos, com ênfase no SIADE; O exame de larga escala próprio do sistema educacional do Distrito Federal; e, por fim, o diretor de escolas e a avaliação institucional na escola pública.

2.1 O diretor de escolas: sua origem e seu papel na escola de Educação Básica

Neste tópico optei por buscar respostas às seguintes questões para melhor delimitar esta breve trajetória: Quando surgiu o diretor de escolas? Qual sua função e desafios? Qual a relação entre o papel do diretor e a avaliação na escola?

Conforme Santos (2002, p. 63), foi o Decreto Federal n.º 1.331-A, de 17 de janeiro de 1854, que criou nas escolas primárias particulares de São Paulo o cargo de diretor escolar: “[...] As primeiras indicações do cargo no ensino público estadual ocorreram nas escolas de aplicação (escolas-modelo que funcionavam como laboratório para as Escolas Normais), por força do Decreto Estadual n.º 27, de 12 de março de 1890”. Desde então, a função do diretor de escola foi preenchida das formas mais variadas. E, ainda, acrescentou Santos (2002, p. 75):

A exigência de formação do administrador escolar para todos os níveis em cursos superiores surge com a Lei Federal n.º. 5540, de 28/11/1968, regulamentada pelo Conselho Federal de Educação (Resolução n.º 02/69). Em São Paulo, o primeiro concurso de títulos e provas exigindo formação no curso de Pedagogia e habilitação em Administração Escolar ocorreu apenas em 1978 (SANTOS, 2002, p.75).

Embora não seja nosso objetivo discutir a forma pela qual são colocados no cargo os diretores de escolas, cumpre lembrar que é cultural no cenário brasileiro a indicação política. Mesmo havendo formas mistas como as que envolvem concurso, eleição ou a junção delas prevalece nos Estados brasileiros a indicação para esse cargo (MENDONÇA, 2000). Neste

estudo destaque que, no caso do Distrito Federal, a permanência do diretor no cargo depende do que produziu a avaliação de larga escala. Foi por meio da Lei da Gestão Compartilhada, Lei n.º 4.036/2007, que se vincularam aos índices e aos resultados de exames internos e externos os indicadores da qualidade da gestão da escola pública na SEDF, entre os quais foram citados os resultados do SAEB, IDEB e o recém-criado SIADE, sistema de avaliação local.

A LDB n.º 9.394/96 não determina que, para atuar como diretor escolar, este precise portar o diploma de licenciatura em Pedagogia/Administração Escolar ou ter especialização. Diz apenas como deve ocorrer a formação desses profissionais. Vejamos o art. 64:

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional.

Em face dessa fluidez na legislação (CARNEIRO, 2001), igualmente se pode dizer da Lei da Gestão Compartilhada do Distrito Federal (Lei n.º 4.036/2007) que, em seu art. 6º, III, exige licenciatura (em qualquer área do conhecimento) para concorrer ao cargo de diretor:

Art. 6º - Poderão inscrever-se no processo seletivo para os cargos de diretor e de vice-diretor servidores com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais e que atendam, cumulativamente, aos seguintes requisitos:

I - pertencer ao Quadro de Pessoal do Distrito Federal, integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, com lotação na Secretaria de Estado de Educação, ou integrar o Quadro de Pessoal Inativo da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, exceto se aposentado compulsoriamente ou por invalidez permanente;

II - ter, no mínimo, 3 (três) anos, em períodos contínuos ou alternados, computados em regência de classe, coordenação pedagógica, cargo de diretor, de vice-diretor ou de assistente, atividade de orientação educacional em instituição educacional da rede pública do Distrito Federal;

III - ser licenciado em qualquer área de conhecimento, preferencialmente com especialização ou aperfeiçoamento em Gestão da Escola Pública;

IV - não ter sido apenado em processo administrativo disciplinar nos 3 (três) anos anteriores à data da indicação para o cargo. (Grifou-se)

Trazer à baila essa discussão sobre a formação do diretor é elemento crucial para esta investigação. Desde a construção de nossa questão norteadora, a pesquisa foi realizada em uma escola de anos finais do ensino fundamental onde sabemos que a maioria dos professores advém das licenciaturas específicas. Esses cursos oferecem uma frágil formação pedagógica. Neles pouco se estuda sobre a avaliação em quaisquer de seus níveis.

A Lei n.º 4.036/2007 (Lei da Gestão Compartilhada no Distrito Federal) reúne diversas intenções em um mesmo documento. É norma para seleção dos candidatos ao cargo de diretor e

vice-diretor, política pública de gestão e avaliação da educação básica e procura garantir a autonomia da escola com a descentralização dos recursos financeiros para a instituição (art. 2, I-VI). Ainda sob o mesmo manto, vincula a permanência do diretor no cargo à avaliação de desempenho da escola e dos estudantes (art. 18, § 4º). Por causa disto, convém retomar o item da formação desse diretor de escolas, lembrando que a relação existente entre ela e a educação deverá ser de uma construção e buscas constantes, pois no exercício cotidiano é que se fará presente a forma mais ou menos competente de se lidar com os desafios que surgirão em decorrência das demandas antigas e das que surgem no cotidiano escolar.

Considero a formação inicial do diretor de escolas um norte, uma referência que pode até ser questionada, mas não pode ser desprezada, porque nos remeteria a um jogo perigoso nada edificante, como, por exemplo, defender sua não necessidade. Com isso, iríamos entrar em um campo ideológico arriscado ao afirmar que não precisaria de certificação ou formação para o exercício dessa função. Abriríamos um lastro para suspeitar de outras profissões nessa sociedade que tem primado por economizar elementos prioritários em favor de elementos secundários ou mesmo ilógicos por questões meramente mercadológicas.

Heloisa Lück (2000) faz importante alerta ao nos lembrar que recaiu sobre o dirigente escolar parte do fenômeno da evasão. Isso ocorreu em face de tentativas desenfreadas de manter a homogeneidade da clientela escolar e, nesses casos, o poder de decisão estava nas mãos de diretores burocratizados e comprometidos em abafar tensões, contradições e conflitos para os quais não estavam preparados. Ela ainda acrescenta: “Os gestores educacionais devem conscientizar-se de que seu papel na escola de hoje é muito mais de um líder que de um burocrata” (LÜCK, 2000, p. 21). Trazendo-o para o campo da avaliação e dependendo do sentido que ele possa atribuir a esse terreno, podemos obter resultados danosos, principalmente se ele for um defensor do caráter classificatório. Afinal é este mais comumente utilizado nas diversas práticas avaliativas. Diante de atuações como esta não seria rara a produção de fracassos, o empobrecimento das aprendizagens e a indução dos professores a práticas cada vez mais atrasadas. Com isso os estudantes conceberiam, não raro, uma visão reducionista e utilitarista do que seria aprender e conhecer (PERRENOUD, 1999), e os profissionais da educação, uma visão distorcida do que é ensinar. Tal visão seria ancorada na possibilidade de haver ensino sem aprendizagem, a mesma que permeou muitas vezes a prática tradicional da escola excludente e autoritária.

Quanto ao papel do diretor, é preciso que se entenda, inclusive ele, que é o representante maior da atividade-meio (a gestão), ou seja, aquela que deve oferecer sustentação à atividade-fim (ensino e aprendizagem), sem a qual não seria possível garantir o acesso de todos às aprendizagens na escola. Santos (2002, p. 75), de forma enfática, acrescenta: “O diretor não pode continuar como *office boy* do sistema, um mero executor passivo de ordens e regulamentos gerais, abstratos, que não se aplicam por mais que tente, à realidade onde trabalha (...)”. Sua tarefa pressupõe a de um competente líder que não descuida da organização do trabalho pedagógico com vistas à condução de uma escola ao nível da boa qualidade.

A esse respeito, Alonso (1988), Bordignon (1996), Teixeira e Porto (1999), Santos (2002) e Luckesi (2010) tecem considerações parecidas e importantes, porque também retiram o diretor escolar da dimensão tecnicista, burocratizada e reducionista para inseri-lo numa perspectiva dinâmica do processo e nas relações dentro e fora da escola, considerando-o um articulador do trabalho pedagógico preocupado com as aprendizagens, que é a função social da escola.

Por ser a escola pública constitucionalmente comprometida com a gestão democrática (C.F. 1988; LDB 9.394/96), a avaliação que defendo e compreendo justa para os estudantes é também a que mais nos desafia: a avaliação formativa. Trata-se de uma avaliação repleta de intenções inclusivas, permeada por relações e processos subjetivos que ocorrem em sua maioria, no interior da sala de aula, dos quais o diretor precisa inteirar-se. Quer dizer que, mesmo sendo tarefa do professor, a avaliação na sala de aula não exime o diretor de estudar e planejar com os docentes os processos avaliativos porque isso também diz respeito ao projeto político-pedagógico da escola.

Ao atuar na direção e ou administração de uma escola, na qual estão presentes a educação e o fenômeno educativo, o diretor traz consigo certos elementos da cultura administrativa que precisam ser repensados porque se trata agora de outro tipo de organização. Paro (1993) nos alertou quanto ao fato de possuir a escola um caráter diferente das empresas, por não se vincular ao modelo capitalista de produção. Vejamos nas palavras do próprio autor:

À diferença das empresas em geral, que visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis, a escola visa a fins de difícil identificação e mensuração, quer devido ao seu caráter, de certa forma, abstrato, quer em razão do envolvimento inevitável de juízos de valor em sua avaliação (PARO, 1993, p.126).

Nessa perspectiva, não há como negar que, ao desconsiderar a especificidade da escola e de seus processos, implica um desvirtuamento e até mesmo uma agressão ao cumprimento de sua função social. Sendo assim, a gestão da escola, cujo diretor desempenha papel central, ao negar ou desconhecer o caráter de exploração do trabalho pelo capital como estratégia administrativa, atua sob a ótica da contradição; afinal, desempenha o papel político de mediador dessa mesma exploração (PARO, 1993). Nesse caso, a avaliação torna-se o elemento de justificativa dessas práticas mercantis de exploração por meio de seu poder de credenciar ou descredenciar, ou, como disseram Freitas *et al.* (2009, p.07), “abre portas ou as fecha”.

Convidar o diretor da escola para dialogar com os níveis e funções da avaliação sugere não apenas modificar a intenção de outro perfil de diretor de escolas, mas apresentá-lo a outra lógica capaz de repensar a organização do trabalho pedagógico. A pessoa do diretor de escolas, na prática, sempre esteve vinculada à burocracia e ao modelo tradicional da administração (PARO, 1993). Em outra percepção, convido a colocar as aprendizagens com a devida centralidade que o processo pedagógico requer. Na pauta da demanda pedagógica que se vincula à atividade-fim da instituição e que se reflete nas aprendizagens dos alunos até soa estranho reclamar sua presença, mas ela não é comum na agenda de muitos desses diretores. Surge dessa constatação a necessidade de pensarmos por meio da formação desse profissional outra concepção de diretor para as escolas, em especial a pública.

Frente às exigências trazidas pela agenda da avaliação apresentada por governantes, nem sempre atentos aos processos educacionais formativos, se faz necessário preparar o diretor da escola para que, quando preciso, caminhe na contramão de certas lógicas (FREITAS *et al.*, 2009). Caso não se atente a este fato, ele poderá estar a serviço da exclusão e da evasão escolar mesmo que esteja cumprindo ordens de seu “chefe imediato”. O que Freitas *et al.* (2009) apontam é que sua vinculação frente a esses movimentos pode conduzir o coletivo da escola em direção a uma de duas lógicas: aquela que prima pela autonomia, emancipação e distribuição igual das aprendizagens ou a outra, que opta pela exclusão, elitização e segregação dos direitos básicos da cidadania. Esta última nem sempre é declarada, mas praticada no interior das escolas.

O alerta que faço em relação à transposição de modelos empresariais quanto ao estilo da gestão para a escola e a educação reside no produto ou na atividade-fim dessa instituição. O processo/produto da educação se diferencia das demais organizações por diversos fatores, entre os quais destaco o fato da participação do próprio estudante que não é apenas um beneficiário, mas é parte do mesmo para o qual o serviço é prestado (PARO, 1993).

Quanto ao papel central do diretor de escolas, já sabemos que se destina, especificamente, a conduzir a escola e seu coletivo sob ideais democráticos que garantam uma formação cidadã. E não se contesta esta ideia. Agora, o desafio para realizar tamanha tarefa pode estar na concepção que ele tem sobre a avaliação em seus três níveis e na maneira pela qual as conduz. A avaliação que acontece ou aconteceu na sala de aula não foi realizada só nela, foi urdida em espaços cujo olhar desse novo diretor precisa alcançar. Para isso, ele deve envolver-se diretamente com questões da coordenação pedagógica, do conselho de classe e, sobretudo, precisa ser e estar atento sensivelmente ao que produz e reproduz o poder informal da avaliação dentro da organização escolar (FREITAS *et al.*, 2009). A avaliação institucional precisa abrir os braços e, em cada “mão”, conduzir sob reflexões críticas as leituras sobre os dados advindos dos exames externos para que, em composição com as informações da avaliação da aprendizagem, possa promover uma identificação ou ressignificação dos mesmos, sem promover competições e exclusões.

Os desafios que cercam a atuação de um diretor de escolas são vários: do sistema que o compreende como peça ou elemento de sua extensão e com isso comete um conjunto de equívocos sob a forma de mandos e desmandos sobre esse profissional. Do outro lado, uma equipe de professores que ainda não compreendeu a função político-pedagógica desse novo diretor que precisa estar afinado com os espaços e momentos da organização do trabalho pedagógico na escola e, por fim, dos estudantes e de seus responsáveis que ainda o percebem como juiz para punir e tomar decisões, inclusive, acima das normas. Dessa forma, acreditam que esse diretor possa recriar ou derrubar as leis existentes.

Ao término deste item, considero que existem muitas lacunas sobre o papel e sentido social e profissional do diretor de escolas. Ele não tem par na escola. As estruturas do sistema escolar são, no caso brasileiro, verticalizadas e burocráticas. O diretor, por mais que procure socializar, compartilhar e democratizar o poder e os acessos, sozinho não será capaz de realizar

tão grande feito. A democracia não é a vontade de um, deve ser fruto da responsabilidade de todos. Ela, também, não se institui por decreto.

A seguir, discutirei a vinculação do diretor com a avaliação da aprendizagem, quase sempre entendida como responsabilidade única do professor.

2.2 O diretor de escolas e a avaliação da aprendizagem na Escola de Educação Básica

Neste item, destaco o papel da avaliação formativa, o conselho de classe e o uso da autoavaliação mediados pela atuação desse novo diretor de escolas.

2.2.1 A avaliação formativa como aliada da gestão escolar

Libâneo (2001) traz importante contribuição para o campo da gestão escolar e mais especificamente para o campo pedagógico da gestão quando menciona a indissociável preocupação que deve haver por parte daqueles que assumem essa atividade-meio na escola. Afirma que é tarefa essencial da escola a garantia dos processos de ensino e de aprendizagem que, *“mediante as práticas pedagógico-didáticas e curriculares, propiciam melhores resultados da aprendizagem”* (LIBÂNEO, 2001, p.82). Defende essa interdependência entre a atividade-fim e a atividade-meio, no caso da escola, uma vez que seus objetivos e funções não se realizam em separado e não podem desarticular-se em departamentos ou numa linha de montagem, a exemplo de fábricas ou outras organizações, como tantos outros autores já denunciaram. O papel do diretor de escolas é central nesse processo, pois vai requerer dele certa orquestração e empenho com sua equipe de trabalho. Deve ser um articulador competente. Ao compreender o papel decisivo da avaliação no processo pedagógico, entendo que o diretor precisa conhecer o elemento formativo que ela pode oferecer a serviço da aprendizagem de todos por meio do combate à repetência e da redução da evasão escolar. Ao ignorar isso, a cultura da reprovação liderada pela avaliação classificatória corre livre pela escola e com isso existem os que a defendem sob o argumento de que estão a serviço da boa qualidade, quando na verdade estão praticando toda seletividade e classificação possíveis.

O que é essa avaliação formativa e como ela poderá ser aliada desse diretor de escolas? A avaliação formativa é aquela que percebe no “erro” uma fonte de informação, tanto para o

professor quanto para o aluno (HADJI, 2001) e, nesse caso, para toda a escola. Ela poderá também conduzir a um processo de autoavaliação e automonitoramento do ensino e das aprendizagens, como bem argumentou Hadji (2001). Por sua vez, essa avaliação se opõe fortemente à pedagogia do exame (LUCKESI, 2010) porque não se apega ao rótulo do resultado ou a artifícios manipuladores para alcançar aprovações que não representem verdadeiramente as aprendizagens. Sob o olhar atento e competente, esse novo diretor poderá, ao passo que acompanha as rotinas na escola, observar se essas práticas estão sendo realizadas sob o argumento da inclusão ou da punição dos estudantes. Isso não será tarefa apenas dele, mas de toda a equipe diretiva que agora passa a compreender na avaliação formativa a possibilidade de diálogo e retomada dos processos com vistas à função social da escola. A avaliação formativa não se restringe a momentos pontuais e isolados no final de um bimestre ou semestre, como aqueles que se destinam a divulgar notas, menções ou conceitos. Uma equipe diretiva atenta discute no cotidiano escolar com os docentes as possibilidades de ações e intervenções para, como bem disse Hadji (2001), tornar possível a correção dos fluxos e aquilo que no início foi entendido como “erro”.

A que se destina a avaliação formativa? A uma prática não casual, mas sistemática, planejada e integrada por uma pedagogia diferenciada. Uma avaliação que induza a rupturas e que conduza o estudante à autoavaliação. A avaliação formativa, de fato, modificará de maneira radical as estruturas de tempo e espaço, promovendo a reorganização inovadora do trabalho pedagógico. Uma avaliação que despertará, sobretudo, visões carregadas de elementos que gerem ações comprometidas com uma escola e com uma educação igualitária (PERRENOUD, 1999). A avaliação formativa não pode ser um projeto solitário de um professor; ela irá requerer certa orquestração com o projeto político-pedagógico da escola para esse fim. A escola não dormirá avaliando de maneira classificatória e, como em um passe de mágica, acordará avaliando de maneira formativa. Ao contrário, isto exigirá esforço coletivo e envolvimento conjunto. Aqui, mais uma vez, o diretor precisará agir como articulador coerente quando da elaboração do projeto político-pedagógico da instituição. É o momento de a avaliação ser entendida como um processo de planejamento (LUCKESI, 2011), especialmente a avaliação formativa cujo teor e subjetividade vão requerer ações e propósitos bem definidos. Essa avaliação não pode ser um conjunto de ações isoladas ou desarticuladas; nem mesmo as melhores intenções podem dar bons resultados sem que eles tenham seus fins planejados e pensados sob critérios bem organizados.

Defendo que a avaliação formativa seja um capítulo construído e articulado ao currículo dentro do projeto político-pedagógico da escola, planejado com esse fim.

Freitas *et al.* (2009) nos lembram que a avaliação da aprendizagem acontece normalmente na sala de aula e sob a responsabilidade do professor. Contudo, essa sala de aula não pode ser espaço privativo para a exclusão ou repetição autoritária da avaliação classificatória. Deve ser um espaço público e ético (RIOS, 2008) para práticas da avaliação formativa, que obviamente necessitam ser consensuais. A mudança de uma prática privada para uma prática pública recairá na inadiável alteração de certos “ritos laicos” nada fáceis de modificar (BARLOW, 2006). Esses ritos, por sua vez, possuem força e imperativo cultural arraigados à escola e aos processos de formação de professores que também não se modificam da noite para o dia. Com isso, ratifico que não é possível mudar sem consenso ou negociação. O docente possui espaços de autonomia em que nem mesmo as melhores políticas públicas poderão atingir seus objetivos, caso o docente não permita ou não acredite nelas. A maneira para tornarmos esses espaços privados em públicos pode estar na formação continuada com esse mesmo fim. O diretor da escola, em conjunto com sua equipe diretiva, percebendo essa realidade deve promover tais momentos de reflexão, leitura e socialização de experiências. Neles a avaliação formativa será mais uma vez o mote para consagrar-se como aliada da escola, da gestão, do professor e, principalmente, das aprendizagens dos estudantes, nosso maior objetivo.

A avaliação formativa, por sua vez, pode estar a serviço de todos os níveis da avaliação (aprendizagem, institucional e de larga escala), assim como eles podem ser utilizados sob a lógica da exclusão. Não é o nível da avaliação que define sua função, mas o propósito ou objetivo que se pode fazer deles.

2.2.2 – O diretor de escolas e o conselho de classe

A avaliação formativa não corrobora as rígidas estruturas da vida escolar, assim como não se submete facilmente ao formato burocrático de organização da escola por bimestres, trimestres e ou semestres fechados e não transitáveis. Contudo, são fatores que tornam sua realização mais difícil, o que não quer dizer impossível ou impraticável. Perrenoud (1999, p. 15) destaca que existem nessa mesma linha obstáculos à realização da avaliação formativa na escola: “o efetivo das turmas, o horário escolar, a divisão dos cursos em graus, a ordenação dos espaços”, etc. Nessa ótica, Grignon (1995, p. 181) acrescenta o emprego ou uso do tempo (“elemento de

base da disciplina escolar”) como outro fator que tende a dificultar à realização dessa avaliação. Ele é fruto da herança da regra monástica que detém poder cultural muito forte e está arraigado às representações humanas (dos profissionais que constituem o coletivo da escola), impondo conceitos e práticas em torno da ideia de tempo para o homem moderno (*Ibidem*, p. 181). Sendo assim, é a partir dessa ideia ou construção sobre o tempo que a escola, de maneira coercitiva e burocrática, impõe dias letivos, horas-aula, bimestres e prazos para que se apresentem os resultados. A crítica que faço caminha na direção em que, ao observar rigorosamente esses marcos divisores de tempos e datas, as instituições escolares cumprem com normas legais, quase sempre em detrimento das aprendizagens dos estudantes que variam em estilo e velocidade de um indivíduo para outro. Contudo, acredito que onde existem os problemas pode existir o caminho para a solução dos mesmos e, no caso da escola, há um lugar ou espaço que pode suavizar os efeitos nocivos do que até aqui foi alegado. O conselho de classe pode representar esse espaço. Pode ser momento de ponderações quanto ao uso dos tempos escolares e também espaço para reflexões e tomadas de decisões em favor da avaliação formativa, que será forte aliada da gestão escolar, do professor e do estudante. O conselho de classe pode tornar-se um espaço valioso para a consolidação da avaliação formativa, para a reflexão pedagógica responsável e, especialmente, para o exercício profissional técnico e científico competente do coletivo escolar.

A função do diretor de escolas no conselho de classe e diante das questões da avaliação ultrapassa a simples distribuição de tarefas. Requer assumir para si o dever de articular, acompanhar e planejar estratégias eficientes e mais justas com vistas às aprendizagens de todos na instituição. Ao diretor cabe, entre outras questões, apresentar saídas para questões técnicas e éticas que muitas vezes extrapolam a sala de aula e chegam, por exemplo, ao conselho de classe onde ele precisará posicionar-se e até decidir com palavra final. O diretor é o responsável maior pela escola, pelas informações e orientações que nela circulam e é principalmente o canal legitimado pela cultura escolar para mediar conflitos e propor soluções dialogadas (LUCKESI, 2010), quando internamente outros não conseguem realizá-lo.

Cruz (2005) reforça que o conselho de classe democraticamente orientado pode valorizar as experiências dos docentes, incentivando-os à ousadia e a mudanças, a ponto de modificar a cultura escolar sobre a avaliação. Ao diretor da escola cumpre com sua equipe o desafio de implantar por meio do projeto da escola essa experiência participativa de conselho de classe, pois

conselhos fechados são mais requeridos e menos desgastantes para docentes e para a organização interna da escola.

Sobre a dinâmica dos conselhos de classe, Dalben (2004) ressalta em sua pesquisa quantos equívocos são cometidos pelo uso de critérios estranhos, gestos, olhares e pelo uso da avaliação informal na composição de notas dos alunos sem que ninguém se manifeste. Alerta também para o corporativismo perigoso e a “comunhão de ideologias” (2004, p. 63) que tomam os discursos e que definem vidas sob a tutela de profissionais envoltos em emoções momentâneas que se tornam decisivas para as sentenças que proferem. Foi aqui que decidi chamar pelo uso do termo quando faço menção ao justo e ao injusto. É papel do diretor sob o prisma ético, regimental e pedagógico acompanhar as reuniões dos conselhos de classe. A metáfora desse espaço como um tribunal do júri não é exagero. Também não se trata de exagero dizer que é uma espécie de tribunal à moda mais antiga e mais cruel onde o réu (estudante) não se faz presente, tampouco seus advogados de defesa. O que existe é um “competente” corpo de promotores que são também juízes e jurados, os professores da escola. Com esse cenário não é difícil arriscar as possibilidades de erros oriundos desses julgamentos.

Dalben (2004) aponta uma contradição para qual o diretor precisa ficar atento, especialmente quando o conselho de classe se diz participativo. Trata-se do corpo docente não se colocar na posição de avaliado e, portanto, não abrir mão da função autoritária de avaliador.

O conselho de classe merece atenção redobrada porque é ao mesmo tempo espaço da avaliação em seus três níveis, assim como espaço de deliberações administrativas e pedagógicas que podem modificar o rumo das ações e das vidas dos estudantes na instituição escolar e até fora dela. Em importante etnografia sobre o fracasso escolar, Mattos (2005) fez considerações valiosas às quais precisamos ficar atentos quanto ao uso dessa instância que, se for colocada a serviço das aprendizagens, poderá ser bastante útil, mas se não for bem utilizada poderá causar danos irreversíveis para as pessoas, deixando marcas muito profundas. Mattos (2005) concluiu que o conselho de classe representava a instância coletiva na qual docentes se sentiam mais livres para manifestar suas impressões pessoais sobre os estudantes, aliás, com pouco grau de constrangimento. Emitiam pareceres tão pessoais que beiravam o lado pejorativo e até preconceituoso em suas falas e argumentações (MATTOS, 2005). Nesse mesmo estudo, a autora apontou que o espaço do conselho de classe não se prestava à discussão/avaliação do trabalho pedagógico e da prática de sala de aula, nem mesmo à interação desses elementos. O foco

voltava-se tão somente para avaliar os estudantes assim como para apontar encaminhamentos e emitir pareceres médicos e psicológicos sobre a saúde dos escolares, sem formação alguma para tanto.

O que Dalben (2004) e Mattos (2005) sinalizaram é outro alerta importante para a autoridade maior da escola, seu diretor ou diretora. A força do coletivo ou do grupo não pode confundir autonomia com soberania. A escola pública, ao tomar para si a responsabilidade de avaliar, assume também o comprometimento a que todo avaliador está sujeito: o da exposição. O avaliar e o como avalio demonstra de certa forma muito de mim, de minha organização e especialmente de minha ética pessoal e profissional (HOFMANN, 1998). Discutir a avaliação e compreender os espaços por onde ela transita e se articula tornou-se uma tarefa essencial para que esse diretor possa conduzir o processo de organização do trabalho pedagógico na escola. O par dialético objetivo/avaliação (FREITAS, 1995) sugere essa ressignificação para o espaço da gestão escolar comprometida com o ideal de escola e de educação. Esse outro olhar procura modificar o eixo da gestão da escola, antes centrado na modalidade técnico-burocrática, para uma posição subjetivo-formativa. Se na primeira os meios eram mais importantes que os fins, agora o processo diz mais que o resultado.

Por fim, Cruz (2005) aponta com singularidade outro elemento dessa concepção formativa de avaliação que precisa estar presente no conselho de classe e que vai além da importante participação dos estudantes. Para o estudioso da área, o conselho de classe é o espaço da avaliação individual e coletiva da equipe de professores e da coordenação pedagógica interna da instituição escolar. Essa concepção vai ao encontro do que Freitas *et al.* (2009) acrescentam quando ressaltam a inadiável retomada do projeto político-pedagógico da escola como ponto de partida e de chegada; por isso, acrescento a esse projeto a atuação dos profissionais como atores indispensáveis ao alcance dos objetivos da escola que se propõe avaliar de maneira formativa. Os conselhos de classe não irão avançar enquanto a tônica deles for a exaustiva discussão sobre o comportamento dos alunos, suas indisciplinas, emissão exagerada de juízos de valores, críticas aos comportamentos dos pais dos estudantes ou a suas famílias (CRUZ 2005, MATTOS 2005, DALBEN, 2004). Também não será frutífero o jogo em busca de culpados e inocentes. O que proponho é que se utilize um instrumento valioso até aqui pouco mencionado: a autoavaliação. Enquanto cada um dos envolvidos não se reconhecer como parte do trabalho e buscar avaliar o

processo pedagógico no conselho de classe, de nada adiantará tanta energia gasta em queixas e desabafos nas repetidas e intermináveis reuniões bimestrais.

2.2.3 A autoavaliação como elemento da avaliação formativa

Início este item dizendo o que não é autoavaliação. Não se trata de pedir para que a pessoa, estudante, funcionário, etc. se atribua uma nota por escrito ou oralmente. Mesmo que detenha algum poder ou interesse sobre a valiosa informação que essa pessoa possa produzir com esse símbolo (a nota), tal elemento foge ao caráter da formatividade aqui defendida. A autoavaliação é um processo que precisa desencadear resultados internos que farão modificar estruturas na mente de quem a realiza. Pode ser que com o passar do tempo, ou ao mesmo tempo, a autoavaliação ajude a modificar o olhar e o agir daquele que agora se autoavalia. O diretor de escolas comprometido com um projeto de avaliação formativa que se articula com o currículo e com a proposta da escola deve desenvolver com sua equipe esse forte componente de gestão pedagógica. Será um aliado do diretor, do professor e da aprendizagem do estudante e daqueles que compreenderem seu valioso papel.

O termo grego *autós* quer dizer de si mesmo. Então, a autoavaliação é um olhar profundo e sério sobre os próprios atos, posturas e procedimentos. Na escola, nas empresas, onde quer que seja praticado, esse procedimento precisa ser orientado e assistido; não temos solidificada essa cultura autoavaliativa. Sempre fomos bastante examinados, testados e provados pelos outros (LUCKESI, 2010, HOFFMAN, 1998), porém nem sempre soubemos o que é autoavaliação. Com isso tememos os resultados e o tratamento ético que pode ser atribuído a dados oriundos dessa prática. Os bons processos de autoavaliação são construídos de maneira participativa e devem ser elaborados com vistas a objetivos bem definidos. Ao solicitar que pensemos sobre nossas rotinas, nossas ações e omissões, nossas potencialidades e fragilidades dentro de um contexto, estamos iniciando um processo de autoavaliação. Se oralmente ou por escrito, irá depender do propósito e do estágio das pessoas e da organização que se propõe a realizá-la.

Autoavaliar-se pode levar o indivíduo a outro processo denominado metacognição (VILLAS BOAS, 2008). Quando penso no que fiz, no que aprendi, como fiz e como cheguei ao que fiz e aprendi, sendo capaz de explicar, então verdadeiramente aprendi. Eis um dos maiores sentidos do processo de autoavaliação no campo pedagógico. Autoavaliar-se não se resume a apontar os defeitos próprios, tampouco em tornar-se narcisista, principalmente em detrimento dos

demais membros do grupo. Autoavaliar-se nos remete ao sentido da verdadeira máxima socrática: *Conhece-te a ti mesmo!*

A autoavaliação como parte do processo da avaliação formativa é pouco explorada. Estudiosos da área como Hadji (2001), Villas Boas (2008) e Sanmartí (2009) asseveram que ela merece destaque e precisa ser estimulada por parte do professor, do diretor e da escola, de maneira geral. Entendo que, diante das carências existentes na formação inicial dos docentes (VEIGA, 1998), restará para a formação continuada e em serviço este trabalho, inclusive porque muitos foram formados por meio de propostas curriculares que se defasaram com o tempo. É preciso compreender também que a escola mudou e com isso deve-se mudar a formação dos professores (VEIGA e VIANA, 2010).

Villas Boas (2008, p. 51) define a autoavaliação como “componente da avaliação formativa” pelo qual o estudante é auxiliado a construir uma cultura de autonomia no sentido de acompanhar de maneira contínua as atividades realizadas e aquelas em desenvolvimento. Faz análises em face das percepções que se originam desse processo contínuo, identifica seus avanços e suas dificuldades e ainda estabelece metas e objetivos que serão alcançados no percurso. Não se trata de fazer uso classificatório do procedimento, alerta Villas Boas (2008, p. 52), pois não visa a “atribuição de notas ou menções pelo aluno”. A autoavaliação tem como objetivo conduzir o estudante a um processo emancipador e autônomo de avaliação; sua realização não se deve resumir aos momentos planejados pelo professor (VILLAS BOAS, 2008). Caso contrário, essa diretividade excessiva não contribuirá para o processo de “autorregulação” (HADJI, 2001). Na mesma linha de pensamento, Sanmartí (2009, p. 52) lembra a necessidade de que os professores deixem explícitos para os estudantes os “objetivos das aprendizagens, as operações necessárias para realizá-las e os critérios de avaliação”, aliás, condição indispensável para a realização da autoavaliação. No mesmo rumo seguiu a assertiva de Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009), que definem a autoavaliação como uma base de regulação permanente do ensino e da aprendizagem. Os mesmos autores declaram que isso irá requerer dos professores que, de antemão, apresentem aos estudantes os objetivos relacionados aos conteúdos que serão ministrados.

Trabalhar com a avaliação formativa na educação básica, tendo como um dos procedimentos a autoavaliação, requer que se acredite na capacidade dos estudantes compreenderem e participarem do planejamento, da aula e do que seja avaliar. A autoavaliação é

uma caminhada de quem observa seus passos rumo a objetivos definidos. O diretor, por sua vez, fará uso do mesmo procedimento para estimular professores, discentes e funcionários no sentido de colaborarem com a elaboração e avaliação do projeto da escola, assim como com o acompanhamento do desenvolvimento da proposta pedagógica e dos projetos interventivos ou didáticos que são desenvolvidos na instituição.

Aprender a autoavaliar-se é um desafio que pode começar muito antes do exercício de qualquer profissão, bem como se pode atribuir à escola mais que às famílias a responsabilidade pela condução dos processos pedagógicos para esse fim. No caso do professor, boas práticas de autoavaliação devem ser vivenciadas durante seu processo de formação. Por meio de vivências, e não apenas leituras, os docentes aprenderão sobre elementos indispensáveis para a condução do processo autoavaliativo. Um deles, e de extrema importância, refere-se ao tratamento e ao cuidado ético que se deve ter com os resultados de processos autoavaliativos. Villas Boas (2008) orienta o professor para que trate com cautela e postura ética esse processo, sob o risco de perder a confiança dos estudantes por receio de exposições ou punições. O que produz a autoavaliação não deve ser usado para punir ou classificar os alunos (VILLAS BOAS, 2008); é indispensável o uso formativo dessas informações. O constrangimento público ou privado que se comete contra o estudante, assim como a intimidação ou a punição, fruto da sinceridade apresentada por meio do processo autoavaliativo, pode tornar-se uma barreira intransponível à retomada desse processo. De igual maneira aconselha-se aquele que está à frente da instituição escolar, o diretor. O uso punitivo dos resultados da autoavaliação resultará nas perdas e danos acima alertados. Se o docente fizer uso dessa prática com os estudantes, todo o caráter da avaliação formativa na escola poderá ser seriamente comprometido.

Sanmartí (2009) apresenta outra face promissora do uso da autoavaliação por meio da avaliação formativa. A autora se refere ao fato de que existem alunos da educação básica à pós-graduação que sempre precisam que o professor aponte suas necessidades ou equívocos. Para ela, isso pode ser modificado pelo uso da autoavaliação. Cada aluno irá alterando sua visão e, com isso, construirá outra cultura avaliativa pautada na autonomia. Desde criança, com a entrada na escola, somos muito preocupados com a apreciação do mestre sobre nossa produção. O estudante traz de casa uma imagem ou representação de escola, professor e autoridade que o faz crer que não é capaz de acompanhar e considerar seu desempenho, mesmo de maneira preliminar. A escola reforça esse entendimento por meio da cultura do poder, ou seja, apresenta-lhe um

professor centralizador e autoritário que exigirá dele esse tipo de submissão. Nem a avaliação nem a autoavaliação devem proporcionar o sentido de troca ou barganha do que quer que seja por nota; esse tipo de relação descaracteriza a função educativa e pedagógica que pode existir no processo avaliativo.

A autoavaliação na escola pode amenizar a difícil tarefa do sentimento de injustiça ou desigualdade que toma avaliadores e avaliados, uma vez que recai sobre quem avalia toda a responsabilidade sobre o processo. Ele não compartilha esse espaço e essa ação repleta de seriedade. O professor, e mesmo o diretor, quando se dedicam a promover processos de avaliação, costumam imaginar que uma avaliação correta é aquela que usa o mesmo critério para igualmente avaliar a todos. Romão (2009) nos lembra que a ideia de igualdade trazida pelo direito burguês é propalada acriticamente em nossa sociedade quando trata igualmente os desiguais. Essa máxima é praticada na escola no momento em que os critérios avaliativos são homogeneizados e padronizados. A autoavaliação retira parte do peso, ameniza essa dura pena. Contudo, cria uma sensível corresponsabilidade porque avaliar a si mesmo requer que o indivíduo amadureça, tanto no âmbito pedagógico quanto da gestão, comparando-se consigo mesmo e não com outros. No processo de autoavaliação, o sujeito é ao mesmo tempo seu ponto de partida e de chegada; do contrário, não seria autoavaliação.

Trabalhar com a autoavaliação como procedimento didático ou estratégia que favoreça a organização do trabalho pedagógico traz benefícios importantes, como apontaram Castillo Arredondo e Cabrerizo Diago (2009, p. 196):

A autoavaliação é um meio fundamental para que o aluno progrida na autonomia pessoal e na responsabilidade de suas próprias atuações escolares. É, também, uma estratégia psicopedagógica de autoestima e motivação para os alunos. [...] A autoavaliação considera o aluno como elemento ativo e responsável dentro do processo avaliator.

A autoavaliação é um processo que demanda tarefas para toda a escola, inclusive para seu diretor. Ele precisa estar atento ao acompanhamento das atividades e ao uso de estratégias que podem tornar a autoavaliação, de fato, formativa. O diretor é convidado a tornar-se um meta-avaliador nessa ocasião, visto que a avaliação formativa pressupõe o uso de diversos procedimentos para sua promoção das aprendizagens, entre eles a autoavaliação. Não desanimar diante da boa vontade de um ou outro professor que pratica isoladamente essa maneira formativa de avaliar, mas sua caminhada será melhor se for parte de um processo coletivo, não resta dúvida.

Práticas isoladas e desconexas do projeto político-pedagógico ou do coletivo da escola tendem a ser esquecidas ou mesmo cair no desânimo das labutas diárias que assolam a rotina escolar. É, portanto, nesse item que acredito que a presença de um diretor com outro olhar sobre a escola e sobre a avaliação poderá fazer tais articulações e, com isso, a diferença.

Autoavaliar-se não pode cair no espectro bipolar da questão. Não se trata de levar o estudante (na avaliação da aprendizagem) ou o professor (na avaliação institucional) a apresentarem apenas o que possuem de deficiências ou fragilidades. Também não significa torná-los egocêntricos e narcisistas sob o argumento de que são melhores que os demais. A autoavaliação constitui-se em um processo dialógico e dialético que parte de si (em diálogo interior) e retorna de maneira reflexiva para si mesmo com as análises das relações internas e externas realizadas consigo, com o outro e com a instituição. Tudo isso levando em conta o contexto moral e ético no qual se está inserido.

No próximo item discutirei outro pilar da estrutura da organização do trabalho pedagógico no qual se sustentam grandes conflitos e incompreensões para o professor, mas neste caso, especialmente para o diretor: sua relação com o currículo na escola.

2.3 A avaliação, o currículo e o diretor: o cenário, o texto e o ator

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve: I - assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, [...] (BRASIL, Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica – Resolução n. 07 de 14 de Dezembro de 2010).

A compreensão do currículo como parte do projeto político-pedagógico da escola revela um desafio para o diretor de escolas, cuja aquisição de habilidades e competências necessárias para tanto nem ele nem o coletivo da escola poderão mais adiar. Se há um item da gestão escolar que não pode ficar sem a devida priorização, é o da gestão do currículo por meio de uma concepção que se articula ao projeto político-pedagógico sob uma visão emancipadora do que seja ensinar, aprender e avaliar. O cotidiano da escola é repleto de urgências e de chamadas práticas e, portanto, irá requerer do diretor e de outros profissionais da escola uma visão coerente na qual a prática, embora não seja uma criada da teoria (DOLL Jr., 1997), precisará ser

retroalimentada por meio de um processo dialético. Do contrário, a distância entre ambas poderá aumentar o desgaste causado pelo trefismo que atinge professores, equipes diretivas e demais profissionais da educação ao primeiro toque do sinal de entrada dos estudantes nas salas de aula. Os desgastes seguem em todas as direções e, nesse caso, me reporto especificamente ao que atinge o currículo e a avaliação. De maneira inédita, o Conselho de Educação, pela Resolução nº. 7, de 14/12/2010, traz por meio de sua Câmara de Educação Básica a necessária e indissociável matéria reclamada por nós, estudiosos da área: a inseparabilidade entre currículo e avaliação. No mesmo documento, em seu artigo 32, somos convidados a reconhecer a formação do processo que envolve currículo e avaliação, assim como na alínea “a” do mesmo inciso a constatação desejada em um texto oficial que finalmente entrelaça os problemas que envolvem a aprendizagem com um de seus fatores (quase sempre ignorado): o ensino. O assunto não se esgota no campo legal, é sabido. As questões conceituais são complexas e, por mais que tenhamos um repertório teórico satisfatório sobre currículo e avaliação, muitos diretores e professores ainda atuam como práticos e sequer possuem algum domínio sobre essas áreas e suas implicações.

A que currículo me refiro? Álvarez Méndez (2002) leva-me a discernir que, em face das rupturas epistemológicas, temos em matéria de currículo duas vias que nem sempre levarão ao mesmo lugar: a primeira, de um lado, a vertente imbricada de racionalidade técnica e do outro, a via da racionalidade prática. Quanto à segunda, trata-se do local em que se origina a pedagogia crítica cujo pensamento considera e evoca um currículo como construção social, projeto e processo dialético (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002). Um currículo só pode ser válido se passar do nível estático da instrução, que surge como um dado para tornar-se processo e procedimentos que ajudem o estudante a realizar intervenções em sua vida pessoal, comunitária e ou profissional. Nessa concepção de currículo, a escola não se destina a preparar para um amanhã somente, porque existe a necessidade de que se torne significativo para a vida atual com possibilidades de se poder intervir agora. O contrário seria apostar no sentido de aprender no presente para aplicar em um futuro que, além de incerto, separa a teoria da prática.

Santomé (1995), ao destacar uma das finalidades centrais da intervenção do currículo, considera que a formação para essa cidadania é fundamental. Acontece que ela não será capaz de, por si mesma, promover todas as potencialidades para esse estudante tornar-se crítico, solidário, responsável e democrático (SANTOMÉ, 1995). Para este estudioso, a seleção de conteúdos, os

recursos, as experiências de vida e as formas de avaliar é que poderão promover a formação plena desse cidadão. Com isso, abre-se espaço para a importante consideração de que não basta o nível teórico ou escrito do currículo; suas práticas e desdobramentos podem efetivamente realizar mais.

Silva (2001, p. 11-12) alerta que “A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetiva, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros”. Diante dessa evidência, cumpre convocar o diretor com o coletivo da escola para, em conjunto, conduzirem da melhor maneira a gestão do currículo. Se a instituição é um corpo físico dotado de uma estrutura estática, seu projeto e seu currículo representam sua alma e sua dinâmica (LIMA, 2004). O diretor precisa manter-se atento ao poder de exclusão a que se referiu Silva (2001) porque ele ocorre no processo e depois é que se exclui o estudante dele (BOURDIEU e CHAMPANGE, 1998; FREITAS, 2008). Nessa perspectiva, as vítimas (ou seus excluídos) ficam com sensação e sentimentos de culpa cumulados com baixa acentuada da autoestima. Isto pode, em parte, ser evitado por meio do acompanhamento constante dos processos avaliativos e das abordagens curriculares praticadas na escola porque neles residem elementos subjetivos que, se não forem utilizados com propósitos formativos, levarão às práticas classificatórias que, por si, manifestam o caráter da segregação e da exclusão.

A concepção e a visão tradicional do currículo como uma sequência de conteúdos que devem ser vencidos e cobrados por meio de provas ao final de cada período não bastam para que a escola cumpra seu papel no momento histórico em que vivemos. Levando em consideração o trabalho interno da instituição escolar, é preciso também mais conhecimentos e habilidades para enfrentar a dura rotina dos cotidianos que, somados, resultam em um ano letivo. A leitura e releitura dos currículos entraram na pauta obrigatória desse novo diretor de escolas. Ele, que já compreendeu que seu papel transcende resolver apenas as burocracias, precisa de forma inadiável e inalienável desencadear um processo de discussão e enriquecimento constante da dinâmica curricular no processo pedagógico da escola. Silva (2001, p. 14) aponta uma das vertentes do currículo com a qual o diretor não pode concordar: trata-se das “visões tradicionais sobre as relações entre currículo e cultura”. Essa visão ao longo das décadas contribuiu para o engrossamento das estatísticas do fracasso e da exclusão escolar e social de crianças, jovens e adultos porque sua concepção de cultura retira o caráter processual e pessoal da produção humana, reificando seus constructos (SILVA, 2001). Para Lück (2000), os diretores de escolas também foram responsáveis pelo engrossamento das estatísticas porque concordaram com as

medidas educacionais que perseguiram a “boa qualidade” do ensino por meio de processos pedagógicos classificatórios.

Embora implícita, eis a inseparabilidade que proponho neste item: não se deve conceber currículo e avaliação desarticuladamente. Freitas (1995) destaca essa mesma lógica quando se refere ao par dialético objetivos/avaliação. Nos objetivos encontram-se as concepções de um currículo cuja forma de avaliar pode até ressignificá-lo, mas não contraria ou modifica sua essência e a necessidade de existir. Portanto, é incoerente alardear um currículo crítico e transformador se o mesmo for avaliado à moda classificatória e autoritária. Nessa ótica, estou ancorado em Santomé (1995) que alertou quanto à concepção fordista que torna o currículo tradicional, fazendo da tarefa discente algo acrítico, repetitivo e desmotivador. O resultado disso será o limitado desejo dos estudantes quanto ao trabalho pedagógico e sua realização que se pautará em “acabar quanto antes seus deveres e desse modo conseguir uma recompensa extrínseca, como uma determinada nota ou um determinado conceito” (SANTOMÉ, 1995, p. 160).

O currículo, isoladamente, não pode ir muito além. Precisa fazer parte do projeto da escola para desenvolver práticas pedagógicas mais cidadãs e democráticas. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 358), o projeto “pedagógico-curricular” pode demonstrar “o caráter formativo do ambiente de trabalho”. Ou seja, retoma-se a questão da escola como espaço das aprendizagens de todos. Dos que estudam nela e daqueles que aprendem enquanto organizam a educação e o ensino dos que a ela recorrem para aprender. Essa será uma maneira promissora de tornar o espaço do trabalho pedagógico em momentos para a formação continuada e em serviço de todos os envolvidos com a instituição. O currículo que tem força e muda rumos é o praticado, daí a inadiável consideração de fazê-lo parte de um projeto pensado e planejado para fins emancipadores e de formação. Em educação, o caráter assistemático das ações parece desafiar-nos todos os dias, uma espécie de apelo pelo “mais fácil”. Contudo, a sistematização e o coerente tratamento processual nos quais nos devemos pautar podem reduzir significativamente os riscos de erro, tanto nas práticas curriculares quanto em outras instâncias da organização escolar. O projeto pedagógico-curricular é multifacetado porque inclui espaços diversos que precisam estar integrados e direcionados para atingirem o objetivo principal da escola, as aprendizagens. A avaliação e o currículo precisam estar articulados, pois independentemente de ser “horizontalizado” ou “transversalizado”, o currículo deve fazer-se contextual para ser

significativo. A maneira de verificarmos o alcance disso é por meio de uma avaliação formativa comprometida com as aprendizagens, como dito anteriormente. O contexto para a realização dessa articulação, por sua vez, não deve ser visto apenas como refém das demandas do mundo globalizado e do consumismo. Ouvir o clamor da ética, do meio ambiente, das diferenças sem as quais a humanidade não poderá existir em paz entrou na agenda escolar e educacional de maneira inadiável e, portanto, o currículo pode vir a ser a maneira de tornar possível o atendimento a essas demandas.

O diretor de escolas, por diversas vezes, precisará atuar como um mediador competente, sensível às causas e atento a suas decisões que implicarão responsabilidades e responsabilizações. Não pode ser amador e desorganizado; ao contrário, deve ser profissional e estratégico. Seu papel consiste na administração de tensões e conflitos que precisam convergir em uma sinergia que ajude a conduzir a escola rumo a seu papel e função social: a formação cidadã. No tocante ao currículo, deve-se evitar o projeto tradicional e conservador que vincula avaliação, currículo e notas como se elas refletissem de fato as aprendizagens. Por meio dessa vertente, o currículo é visto como o instrumento necessário para resolver o déficit apontado entre a nota e o resultado. Acontece que na sociedade em que vivemos o nível do ideal é autorregenerativo, e os valores são tão mutáveis que não conseguimos mensurá-los na velocidade exigida (DOLL Jr., 1997). Diante dessa questão, não se pode atribuir ao currículo nem ao diretor da escola a brutal responsabilidade de resolver as lacunas existentes entre as notas, os resultados e, especificamente, entre o ensino e a aprendizagem. A ideia é que o diretor não deixe de promover com o coletivo da escola reflexões críticas que apontem para a realização de um projeto de avaliação formativa, cujo propósito será o de amenizar os efeitos do paradigma cartesiano newtoniano (DOLL Jr., 1997), ainda definidor dos critérios e das lógicas avaliativas em muitas escolas e instituições, que caracterizam certos currículos e suas práticas.

Não se pode tratar do projeto político-pedagógico sem mencionar o currículo e a avaliação, nem o contrário. Daí a necessidade de o diretor haver somado, por meio de sua formação, conhecimentos inerentes a essa área, o que poderá fazer a diferença em sua atuação (LIMA, 2004). O currículo não é apenas uma peça do quebra-cabeça da escola, ou ainda um membro ou item entre os demais. O currículo é a escola, sua origem, seus dilemas e seus desafios, portanto, o próprio quebra-cabeça. Um currículo traz a possibilidade de um corolário de

práticas que o diretor não pode desconhecer ou tratar ingenuamente. Sacristán (2000, p. 13) esclarece em que se ancora esse nível de prática.

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquema de racionalidades, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo (SACRISTÁN, 2000, p.13).

Não é possível parar o tempo, as pessoas com suas ações e relações, o próprio cotidiano que segue cada vez mais veloz nas sociedades atuais. No entanto, o diretor de escolas, atento e observador, precisará acompanhar esse fluxo no sentido de estar com o coletivo da instituição, buscando a realização das ações que viabilizem o alcance dos objetivos em meio à subjetividade inerente ao currículo escolar. A esse respeito é preciso retomar as palavras de Sacristán (2000, p. 15):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Em meio a essas práticas, o papel da avaliação, que é central, se assemelha ao currículo, no que se refere à natureza de sua valorização quando comparada aos movimentos das ciências, ao longo dos tempos. À medida que a avaliação se distancia dos modelos e padrões quantificáveis é desmerecida ou pouco recomendada. Isto acontece porque, ao revelar-se subjetiva, muitos confundem essa mudança de paradigma com ausência de rigor. Em decorrência disso, o risco de ceder à imposição positivista aumenta e diminui ou afasta-se o sentido formativo da avaliação. A ideia subjacente é que os meios justificam os fins e, nesse caso, os critérios, os rigores e as técnicas (historicamente mais valorizados) convencem mais que argumentação formativa pautada nos processos mais que nos resultados. A ideia da apresentação dos resultados por intermédio do sistema *input-output*, claramente aceito e convalidado por empresas e pela lógica capitalista (APLLE, 2006), toma força e faz crescer seus defensores e aliados. A transposição dessa lógica para a escola não é rara nem pontual. A avaliação formativa vai noutra direção, resulta de uma avaliação que não se prende ao resultado e isso não é contraditório. O currículo ancorado na avaliação formativa deve sustentar-se na defesa de argumentos subjetivos, da formação, do

processo e das aprendizagens que nem sempre podem ser mensuráveis. Doll Jr (1997) sinaliza com a necessidade de considerar para os dias atuais o paradigma aberto, centrado na construção de uma comunidade de ajuda mútua, por meio do diálogo e da crítica que revelam a essência do caráter formativo do currículo e da avaliação.

A educação, a escola, o currículo e a avaliação precisam estar em uma mesma direção: a formação de um ser por meio de estratégias verdadeiramente cidadãs. O que sugere Torres (2003) é que pensemos no significado desta cidadania, uma vez que sua gênese reside nas concepções de um homem branco, europeu e heterossexual e, portanto, tendencioso e excludente. As práticas avaliativas não podem corroborar por meio de processos discriminatórios, advindos da avaliação informal (FREITAS *et al.*, 2009), especialmente quando estes são definidores dos processos formais. Inclusive porque são geralmente mais aceitos e respaldados socialmente no terreno da avaliação. A verdadeira cidadania precisa ser urdida no processo histórico do sujeito, desde que ele seja sujeito e não mero expectador de seu processo educacional. Isto significa enfrentar lutas, conflitos e contradições, presentes, inclusive, nos objetivos institucionais de organizações como os da própria escola. Muitas vezes esses embates estarão escondidos nos subterrâneos do projeto político-pedagógico ou dissimulados no currículo oculto da organização escolar. O ponto máximo da crítica a que me refiro reside em não ignorarmos que as práticas avaliativas, aqui transmissoras ou ratificadoras de um currículo, possam corroborar práticas de preconceito, exclusão e injustiça social que deveríamos combater.

Outro obstáculo ao alcance da formação para a cidadania por meio do currículo pode ser percebido na negação do direito de aprender, quando expresso por meio da reprovação e da repetência. A reprovação e a repetência tornaram-se uma marca indelével e lacunar que altera inclusive o projeto de vida e de tempo da pessoa, evidenciando a mais cruel das formas não democráticas; retira-se o direito de continuidade quando se trata da possibilidade de avançar nos degraus da escolaridade. Desestimulam, ferem e atingem a autoestima do estudante em qualquer etapa ou grau da vida acadêmica. Defendo a ideia de que o diretor de escolas, sendo articulador de desenvolvimento do trabalho pedagógico, tendo como referência o currículo e o projeto político-pedagógico, deva intervir em nome da coerência a que se destina a função social da instituição. A escola é ao mesmo tempo lugar de ensinar e de aprender; o que não se pode aceitar é que poucos ou apenas alguns tenham este privilégio. Com certeza, ela deve ser espaço das aprendizagens de todos.

O diretor de escolas tem diante de si grandes desafios a vencer. Contudo, não penso que deva enfrentá-los sozinho. O coletivo da organização precisa ser convidado a pensar juntamente com ele tais desafios. Especialmente os que envolvem o currículo, o projeto da escola e a avaliação. Estão fortemente arraigados e sedimentados sob imperativos culturais que definem e distorcem nossas práticas, por melhor que sejam nossas intenções. Esses imperativos culturais levam a nós, docentes, discentes e as famílias, à cegueira sobre o que é ensino, educação e aprendizagem. Isto decorre da ainda existente concepção fordista de educação e currículo. Santomé (1995) fez crítica a esse modelo ultrapassado que se materializou na cultura escolar. Como exemplo, basta que observemos as manifestações dos alunos sobre o que aprenderam. Eles se referem às notas ou conceitos que obtiveram e não ao que, de fato, aprenderam no plano teórico e ou prático. A esse respeito cumpre alertar que utilizar a avaliação na forma meritocrática como condutora das aprendizagens e do próprio currículo corrompeu o processo pedagógico. Uma aprendizagem pautada pela pressão dos exames subverte a função do currículo, subordinando-o acriticamente a produto de controle do sistema e ou da escola (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002). Para ir ao encontro de um currículo que se articule com o ideal de uma avaliação formativa e, portanto, um currículo formativo, Borges (2010, p. 59) assevera que “Um currículo para a formação de professores na perspectiva da integração nos desafia a romper com o isolacionismo e o individualismo tão presentes na sociedade atual e reafirmados pelas relações de produções”. Estudiosa da área, completa seu raciocínio lembrando que por intermédio desse currículo é que se poderá pensar coletivamente e realizar igualmente elementos fundamentais, como a propriedade comum e o respeito à diversidade (*Ibidem*, p. 59).

Entendida como um elemento fundamental para a constituição da cidadania por meio de seus procedimentos e de sua intenção inclusiva, a avaliação formativa pode tornar-se uma aliada dos estudantes, dos professores e do diretor de escolas que almejem o desejado preparo para a cidadania. Entretanto, a avaliação da aprendizagem não está só, nem afastada das interferências dos outros dois níveis da avaliação. A seguir, discutirei o nível externo ou a avaliação de larga escala. Esse nível tem influenciado fortemente a avaliação que é realizada na sala de aula pelo professor e sobre ela o diretor tem grandes responsabilidades, pois é por meio dos dirigentes escolares que ocorre na escola a “incorporação do novo gerencialismo” (GRACE, *apud* BALL, 2006, p. 13).

2.4 O diretor de escolas e a avaliação de larga escala: o caso do SIADE no Distrito Federal

É preciso lembrar sempre que, em se tratando da avaliação da aprendizagem, a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo (FISCHER, 2010, p.49).

Neste espaço em que discuto o diretor e sua vinculação com os exames externos, não retiro sua importante participação, porém não imputo só a ele a responsabilidade de realizar a articulação dessa função avaliadora com as demais (da aprendizagem e a institucional). Farei neste item uma breve incursão sobre este nível da avaliação no cenário brasileiro (caráter contextual) e depois destacarei o caso específico do Distrito Federal.

Se olharmos para dentro de cada um de nós, é assustador e inquietante; pior será deixar-se levar unicamente pela força manipuladora de um olhar míope e externo a nós. Os exames externos são olhares de fora para dentro da escola; o problema é realizar isso apenas nessa ordem e direção.

2.4.1 O papel da avaliação em larga escala

A avaliação em larga escala pode ser compreendida como uma maneira de acompanhar o desempenho dos sistemas de ensino. Seu maior objetivo, em tese, é o da oferta de subsídios para dar suporte às políticas públicas. Se bem desenvolvida, pode auxiliar as escolas e seus envolvidos por meio dos dados e das informações que poderão ser significados ou ressignificados à luz da avaliação institucional (FREITAS *et al.*, 2009).

Um exemplo desse nível de avaliação aplicado nas escolas de anos finais chegou às instituições de ensino em 2005, por meio da Prova Brasil ou Avaliação Nacional da Rede Escolar (ANRESC). Os estudantes examinados por esse instrumento foram todos aqueles matriculados em classes de no mínimo 30 alunos, localizadas na zona urbana e que pertenciam às 4^{as}, 5^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental. Na versão do exame ocorrida em 2009, as escolas rurais com mais de vinte alunos puderam participar da avaliação. A ANRESC é realizada a cada dois anos e sua ideia é que tal procedimento auxilie na correção de fluxo e na identificação das distorções que permeiem o contexto pedagógico e educacional. Além das provas ou testes aplicados aos alunos, estes respondem questionários com o propósito de fornecer elementos socioeconômicos e culturais sobre eles e suas famílias. Os professores e diretores das escolas participantes são também respondentes a questionários que, além dos dados referentes aos estudantes, buscam

retratar o perfil acadêmico da gestão escolar e das práticas pedagógicas realizadas na instituição. A ANRESC ou Prova Brasil veio complementar as informações trazidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma vez que este era realizado pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). A ANEB é realizada por amostragem e seu foco abrange a avaliação da gestão dos sistemas de ensino e não se aplica diretamente à avaliação de escolas. Diante disso, pode-se esclarecer que, embora importante, a ANEB não cumpre as mesmas finalidades da Prova Brasil. É, portanto, por meio da Prova Brasil que se torna possível a elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este surge por meio das análises e comparações entre os resultados da Prova Brasil, associados ao fluxo escolar dos alunos: aprovação, reprovação e tempo para conclusão da referida etapa da educação básica. Como componentes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), esses resultados se destinam ao auxílio dos sistemas de ensino para que definam políticas públicas ou ações que ajudem o alcance da boa qualidade dos serviços educacionais para todo o país. As provas aplicadas aos alunos são elaboradas com base em matrizes de referência pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Também serviram de elementos importantes para a elaboração dessas matrizes as informações trazidas por grupos de educadores e profissionais da área com a intenção de alcançar o currículo praticado nas instituições, especificamente nos componentes de Português e Matemática.

De onde vem essa vontade e essa lógica “avaliativa” dos governos que estão modificando as rotinas, discursos e diversas políticas educacionais em nosso país? Greaney e Kellaghan (2011) ajudaram-me com a resposta. Para eles, os governantes, motivados pelo desejo de “modernizar” seus sistemas educacionais, acabaram realizando seus intentos por meio da introdução do modelo empresarial corporativo de gestão. Não é raro acompanharmos pela imprensa as manchetes que pouco nos auxiliam ou os processos educacionais pelas notícias com seus *rankings* sentenciadores, dando ênfase às “piores escolas”, aos “piores alunos”, aos “piores professores”, entre outros. Conforme Werle (2010), a avaliação de larga escala no Brasil não teve sua origem e motivação apenas em nosso país. Seguiu a lógica disseminada por organismos e projetos internacionais como aqueles que já são conhecidos em nossa realidade educacional: o TIMSS ou *Third International Mathematics and Science Study*, o *Program International Student Assessment* (PISA) vinculado à OCDE, entre outros. Para Freitas *et al.* (2009), criou-se no Brasil a ilusão de que os exames de larga escala podem avaliar a escola, o professor e as aprendizagens

de cada aluno. Pior é o fato que, por meio do “ranqueamento” realizado pela imprensa ou a partir desses resultados, a opinião pública toma tais informações como suficientes para classificar ou desclassificar uma escola, seus profissionais, os estudantes e toda uma rede de ensino. Em uma sociedade capitalista, onde imperam valores excludentes e competitivos, esses ideais se tornam rótulos e cicatrizes. Em decorrência disso, nos episódios que envolvem a avaliação de larga escala e os seus resultados, não faltarão aqueles que os utilizarão de maneiras variadas, podendo oscilar entre a punição com a exposição pública ou mesmo com a perda de verbas e incentivos no âmbito dos sistemas porque podem soar improdutivos (a escola ou toda a rede de ensino).

Entretanto, essa história de examinar em larga escala não é tão recente. Arent (1972, p. 228), ao referir-se à experiência inglesa na década de 1950, criticou duramente esse estado de coisas. Afirmava que “O que era intentado na Inglaterra era a ‘meritocracia’, que é obviamente mais uma vez o estabelecimento de uma oligarquia, dessa vez não de riqueza ou de nascimento, mas de talento”. Mais adiante, a mesma autora não poupou críticas à América por imitar esses procedimentos de avaliação via seleção/classificação. De maneira visionária, alertou que esse tipo de avaliação causaria uma separação intolerável entre os estudantes e ainda acrescentou: “A meritocracia contradiz, tanto quanto qualquer outra oligarquia, o princípio que rege uma democracia igualitária” (ARENT, 1972, p. 228).

Mais recentemente, Laurence Wolff (2010), em documento do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), analisa a situação dos exames de larga escala em vários países e afirma que, no Brasil, estamos atrasados; enfatiza que o fato de não termos um currículo nacional dificulta os processos avaliativos. No mesmo documento, o Distrito Federal e outras unidades da federação são citados como localidades que só agora começam a implantar seus instrumentos de avaliação. Conforme o autor, isso refletiu o interesse dos governos desses países de 1990 até agora, no sentido de que cada município e ou unidade da federação desenvolvessem seus próprios instrumentos de avaliação. Um elemento merecedor de destaque na análise realizada por Wolff (2010) refere-se à iniciativa dos processos avaliativos que ocorreram no campo da educação superior. É preciso pinçar daqui um elemento diferenciador entre a avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e aquela que se destinou a avaliar a educação básica. A diferença sensível está na realização da avaliação institucional por meio da Comissão Própria de Avaliação, elemento desconhecido por imensa maioria das escolas de educação básica (SORDI, 2009). Esse processo de avaliação

estimulado pelo SINAES, além de bastante desconhecido por profissionais da educação infantil, ensino fundamental e médio, pode ser um elemento favorável desde que se invista na formação dos dirigentes escolares, dos docentes e da comunidade para a efetivação dessa metodologia. Se considerarmos que no caso brasileiro contamos com 5.655 municípios com relativa autonomia quanto a essa agenda (da avaliação), sua operacionalização apresenta mais dificultadores que facilitadores para a realização. Não precisamos de uma análise detalhada para destacar que, na grandiosa massa dos municípios brasileiros, as carências financeiras e técnicas aliadas à falta de experiência com essa agenda avaliativa (dos exames externos) tornam cada vez mais distante representativa parcela das escolas de se beneficiar com os possíveis produtos dessa avaliação. O que Freitas *et al.* (2009), Werle (2010) e demais estudiosos da área têm destacado é que, em face disso, esses municípios tomam como balizador único os exames do governo federal. Os mesmos exames que, sabemos, não foram capazes de compreender, avaliar ou mesmo mensurar a diversidade regional ou local onde se encontra cada escola.

No Brasil, quanto ao campo da avaliação das escolas e dos sistemas, existe uma cultura metodológica que se resume basicamente em duas vertentes onde se apoiam os discursos e diversas práticas sobre a mesma (BARRETO, 2001). Conforme esta autora, a primeira é de linha positivista e quantitativa, detentora do maior número de críticas, mas que goza de certo consenso entre profissionais da área. Aqui cabe a máxima popular: embora palavras comovam, são os números que convencem. A outra é a que busca no paradigma qualitativo sua sustentação por meio do discurso da formatividade e da emancipação. Essa concepção avaliativa vem angariando inúmeros simpatizantes porque procura considerar o contexto social e econômico, as interações entre os estudantes, pais e educadores no âmbito da avaliação. Contudo, como bem afirmou Barreto (2001), a sociedade como consumidora do produto da educação não se interessa pelos processos e seus matizes, anseia mesmo pelo produto final: seus resultados ou índices. A avaliação de redes ou sistemas que se faz representar no sentido de cumprir com a prestação de contas à sociedade resvala no fundamento em que se apoia: o ideal quantitativo da questão. Entretanto, o que se tem percebido é que ele, isoladamente, não dá conta do processo educacional porque é um fenômeno social, plural e de elementos subjetivos bastante complexos nem sempre tangíveis.

Há também outro elemento dificultador na realização desses exames: é que eles não ocorrem de maneira processual e longitudinal. Viana (2005) destaca a forma como as políticas

públicas são descontínuas, como são tratados os dados da avaliação e, principalmente, como estão desarticulados os que pensam tais processos (os avaliadores) daqueles que são alvo deles: professores, diretores, estudantes, pais, e escolas (os avaliados). No caso brasileiro, não poderia resultar noutra que não fosse uma grande e multifacetada gama de experiências também desarticuladas. Mesmo em casos como o SAEB e o ENEM, que já possuem algum lastro e elevado rigor técnico (elaboração, aplicação, monitoramento e divulgação dos resultados), não há controle dos resultados ou de como eles são apreendidos e utilizados pelas escolas. Basta que visitemos algumas delas para percebermos que, em sua maioria, não compreendem o sentido desses dados e tampouco conseguem articular os resultados com suas práticas na organização do trabalho pedagógico, no interior da instituição.

Cabrito (2009) explica o desejo exacerbado do Estado pela avaliação a partir da concepção equivocada de que, sendo a educação um produto, pode ser medida e examinada como se faz na economia e nas finanças. O mesmo autor reforça que o Estado toma como parâmetros a produtividade, a competitividade e a satisfação do cliente que agora exige prestação de contas. Embora não assuma a privatização de amplos setores, antes de sua inteira responsabilidade, o Estado viu nos testes e exames em larga escala uma forma de se redimir com a sociedade cada vez mais insatisfeita. Sabemos que tais resultados advêm de esforços coletivos e pautados em valores e em um patrimônio imaterial pouco tangível; daí, mais complexa a tarefa e o papel dos envolvidos no processo avaliativo.

Os exames no nível do sistema podem remeter ao desejo de se autoavaliar, mas o movimento ou trajeto estaria sendo contrário e contraditório se for do macro para o micro. Devem partir do estudante, do professor e da escola. A voz de fora (os exames externos) deveria ecoar sem sustos ou vexames aos ouvidos internos porque já teria caminhado: eis o papel da avaliação institucional. Apostar nos exames externos como balizadores e reguladores das escolas e dos professores é algo inútil, oneroso e sem propósito formativo. De nada adianta o temporal de números, índices ou percentuais se o estudante, o professor e a escola não se identificam com esses gráficos (FREITAS, *et al.*, 2009). As escolas não precisam também que alguém lhes diga que elas estão “doentes”. Precisam ter noções de saúde e prevenção para não adoecerem. E mesmo assim, se isto acontecer, saberão buscar a solução por já terem identificado onde se encontra a dor ou a ferida. Nesse sentido, cabe alertar que não convém considerar exame como

avaliação, porque o primeiro pode ser parte de um conjunto de ações para que se chegue à outra que é bem mais ampla.

Os exames externos têm representado no campo das políticas públicas uma maneira de o Estado deixar de responsabilizar-se por sua função de garantia da boa qualidade, privatizando e delegando a terceiros suas obrigações (FREITAS, 2005). A isto o autor nomeou de regulação, no sentido de combatê-la, orienta-nos a utilizar a “contrarregulação”, que não é oposição por oposição, o que gera inércia. Freitas sugere que os usuários do serviço público desenvolvam mecanismos propositivos de ações, ancorados na participação e na mobilização, que se articulem ao conceito de qualidade negociada defendido por Bondioli (2004), ou seja, o mesmo que não abre mão da responsabilidade de nenhuma das partes. A escola e seus atores lutam pela melhoria da instituição e exigem do governo sua participação e responsabilidade. Ninguém abrirá mão de sua responsabilidade de bem trabalhar pela boa qualidade dos serviços prestados por meio da escola pública (BONDIOLI, 2004). A qualidade negociada, para Ana Bondioli (2004), não é imposta, não é dada; ao contrário, resultará da transação entre indivíduos que têm responsabilidades e cuidados com a rede de ensino da qual fazem parte e por ela lutam. Aliás, o melhor da escola ou rede pública é exatamente isto, ela é pública. E sendo pública, é de responsabilidade de todos e deve ser e estar livre dos achismos governamentais que são muitas vezes bastante temporais e partidários. A qualidade não pode ser tomada como projeto individual, também não pode beirar ao ufanismo idealizador. Precisa ser ao mesmo tempo pensamento e práxis; não é algo para um futuro cheio de elucubrações intermináveis, requer “modelação de boas práticas” (BONDIOLI, 2004, p. 16) que não se podem mais adiar. A qualidade que se almeja partirá de um movimento dialético no qual reflexões sobre as práticas nomearão outras novas que, por sua vez, poderão servir à solidez daquelas que estão assegurando o melhor caminho e a caminhada da instituição.

Um dos maiores desafios para a compreensão ou desvelamento do que impede a boa qualidade reside na escolha, elaboração ou mesmo reconhecimento de seus indicadores. Estes já foram discutidos por inúmeros estudiosos (FREITAS *et al.*, 2009, FREITAS, 2005, BONDIOLI, 2004, DIAS SOBRINHO, 2002), entre outros. Os indicadores precisam de justificativas que se pautem na viabilidade técnica, científica e política daqueles que os tomarão por metas para atingir a desejada qualidade. Um indicador é uma construção humana temporal, histórica e, portanto, falível e vulnerável. A questão é a cautela que se deve tomar em meio ao processo em que se

aprofundarão as discussões e as práticas. As práticas não devem servir para o apontamento de indicadores estáticos ou imutáveis, sob a alegação da autoridade do avaliador. Os indicadores, assim como toda avaliação, devem estar sujeitos ao processo de meta-avaliação constante. Assim, como não há qualidade sem participação (BONDIOLI, 2004), o mesmo se pode atribuir ao processo de escolha/construção desses indicadores. Eles poderão apontar os rumos dessa qualidade caso sejam envolvidos, ao máximo, os participantes no processo avaliativo e não apenas na divulgação de seus resultados.

Avaliar continua sendo um desafio eivado de possibilidades de erros e imperfeições porque requer um parâmetro, um padrão ou mesmo indicadores de qualidade que não podem descartar elementos subjetivos. Apostar na eficiência de um professor com sua turma ou da escola com seu fluxo de alunos ou mesmo de uma rede, ao comparar as escolas entre elas ou com os dados de um ano para o outro, não assegura a ausência de erros ao processo. Prefiro acreditar que, na ausência de uma avaliação ideal, a que mais se aproxima dessa urgência é a autoavaliação. Ela é real porque começa com o pensamento do próprio estudante sobre ele, e articulando-se com a autoavaliação da escola, poderá compor outra cultura avaliativa que com o tempo poderá, quem sabe, chegar ao nível dos sistemas de ensino. Nesse sentido, Freitas *et al.* (2009) apontam a avaliação institucional (espécie de autoavaliação da escola) como o caminho mais acertado para promover o encontro entre o que produzem os exames externos e os dados emanados da avaliação realizada pelos professores nas salas de aula com os estudantes. Acredito nesta possibilidade como a forma de promover a crítica, a significação e a ressignificação não apenas dos dados, mas principalmente do currículo sobre o qual deve incidir o processo avaliativo.

2.4.2 O caso do SIADE

No Distrito Federal, somente após a criação da Lei da Gestão Compartilhada, Lei n.º 4.036/07, quando os diretores das escolas públicas do Distrito Federal se comprometeram com a redução dos índices de evasão e repetência e o conseqüente aumento das taxas de aprovação em 20% ao ano, o Governo local criou o primeiro instrumento de avaliação de larga escala da rede, em 2008, denominado Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE). Sua função e objetivo é monitorar o sistema de ensino do Distrito Federal (oficial e privado) e servir como mecanismo de avaliação da gestão

compartilhada. Assim, por meio do Decreto n.º 29.244, de 2 de julho de 2008, o GDF criou o SIADE, que determina que as escolas públicas serão submetidas a exames anuais, enquanto as instituições particulares serão submetidas somente a esse processo quando forem requerer credenciamento. Veja-se a seguir o que diz o Decreto Distrital n.º 29.244, de 2 de julho 2008, quanto aos objetivos do SIADE:

I - Implementar um processo de avaliação da Educação Básica no Sistema de Ensino do Distrito Federal, para subsidiar a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF no exercício do processo decisório sobre as políticas educacionais adotadas, visando a assegurar o cumprimento do dever do Estado e o exercício do direito à Educação;

II - Avaliar a oferta da Educação Infantil, da Educação Especial e o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, visando a fornecer informações ao órgão de planejamento educacional, às equipes da Subsecretaria de Educação Básica, às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino e às próprias instituições educacionais, que subsidiem:

a) a política de formação continuada dos profissionais da educação;

b) a reorientação da proposta pedagógica para a Educação Básica, de modo a aprimorá-la;

c) a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a formação dos professores e o estabelecimento de metas para o projeto pedagógico de cada instituição educacional (BRASÍLIA, GDF. Decreto n.º 29.244, de 2/7/2008).

Considerando as alíneas a, b e c do inciso II, cumpre esclarecer que elas se complementam pelo veio da formação e são extremamente relevantes. A questão é que, embora a Secretaria de Educação do Distrito Federal tenha uma Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) destinada a proporcionar este nível de capacitação para os profissionais da educação, ainda não dispõe de uma política de formação continuada para o setor.

Ainda conforme o Decreto Distrital n.º 29.244, o SIADE inclui quatro processos de avaliação: Avaliação das Políticas Educacionais, Avaliação da Gestão Compartilhada (Lei n.º 4.036/2007), Avaliação da Gestão Escolar Regimental da Instituição Educacional e Avaliação do Rendimento Escolar. O mesmo Decreto acrescenta: “O SIADE leva em conta as avaliações realizadas pelo MEC, como SAEB, ENEM, PROVA BRASIL e o próprio IDEB”.

As escolas partícipes são todas as escolas urbanas e rurais cujas equipes gestoras já se comprometeram com a melhoria dos índices, conforme Termo de Compromisso da Gestão Compartilhada.

Para realização do SIADE em 2008, foram elaboradas matrizes de competências e protocolos de observações, conforme o currículo da SEDF. Para a Educação Infantil e Educação Especial, coube avaliar a oferta. Para as demais etapas e modalidades da Educação Básica, além

da avaliação da oferta, foram aplicados exames (provas escritas) para os alunos. Em novembro de 2008, foram realizados os testes de Língua Portuguesa com redação e provas de Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia. No Ensino Fundamental de oito anos participaram as turmas de 2^a, 4^a, 6^a e 8^{as} séries e no Ensino Fundamental de nove anos, as turmas do 3^o, 5^o, 7^o e 9^o anos. Já no Ensino Médio, participaram os 3^{os} anos, enquanto na Educação de Jovens e Adultos foram examinados todos os segmentos (do equivalente a 1^a a 4^a séries ao Ensino Médio). No Ensino Fundamental e no Médio, a avaliação foi censitária. Nas demais etapas e modalidades, por meio de amostragem. Em 2009, os alunos do Ensino Médio também foram examinados nos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, o que se estendeu para o ano letivo de 2010. Nesse ano, o terceiro da aplicação do SIADE, a Fundação Cesgranrio foi responsável pela sistemática de elaboração e correção dos testes do SIADE. Coube aos docentes da escola, mas em turmas diferentes daquelas em que regem aulas, a aplicação das provas, conforme cronograma divulgado pela SEDF.

Para compreender onde se insere o SIADE no contexto avaliativo e os reflexos desse nível de avaliação, torna-se imprescindível que relembremos que o mesmo passa a fazer parte do Termo de Compromisso da Gestão Compartilhada, firmado entre a SEDF e a equipe diretiva da escola. Cumpre entender que o SIADE é complementar e parte indissociável de uma política pública maior, que utilizará seus resultados para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação do Distrito Federal (IDDF). Aliás, política pública pela qual se institucionaliza a avaliação de redes e se cria o vínculo com a avaliação da gestão das escolas por esse novo índice.

O IDDF é calculado a partir dos resultados das taxas de desempenho e de fluxo. O desempenho refere-se aos resultados dos estudantes nos testes escritos e que atingiu a escola quanto à avaliação da gestão. Já o fluxo diz respeito à movimentação calculada pelas taxas de aprovação/reprovação/tempo de curso na própria escola (SEDF, 2010). A SEDF adotou um sistema similar ao utilizado para o cálculo do IDEB. Vejamos o que diz o texto oficial:

Anexo V da Portaria nº 301, de 31/7/2009.

Diário Oficial do Distrito Federal — DODF nº 172, de 4/9/2009.

I – As instituições educacionais que ofertam Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) serão avaliadas conforme a sua oferta regimental, de acordo com o **Índice de Desempenho Educacional do Distrito Federal – IDDF**, tendo como comparação o seu desempenho no exercício anterior, nos termos a serem fixados em ato próprio.

O IDDF será calculado com base nos indicadores de desempenho e fluxo, quais sejam:

a) taxa de abandono da INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL – redução em relação ao Censo Escolar imediatamente anterior;

- b) taxa de distorção idade/série da INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL – redução em relação ao Censo Escolar dos últimos dois anos;
- c) taxa de aprovação da INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL – aumento em relação ao censo escolar imediatamente anterior;
- d) rendimento da INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL, conforme Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE), instituído pelo Decreto nº 29.244, de 2 de julho de 2008, em relação ao ano anterior, em Língua Portuguesa (exceto Redação), Matemática e Ciências Naturais;
- II – As instituições educacionais que ofertam exclusivamente Educação Infantil, Educação Especial ou que atuam em regime de intercomplementaridade serão avaliadas mediante aplicação de questionários de aferição do desempenho educacional, observadas as seguintes diretrizes:
- 1ª - os questionários serão respondidos pelos pais ou responsáveis pelos alunos, ou pelos próprios alunos se maiores de 16 (dezesseis) anos e capazes;
- 2ª - a análise da aferição da satisfação da clientela será considerada desde que tenha ocorrido a participação de pelo menos 60 % (sessenta por cento) dos pais ou responsáveis ou alunos, neste caso dependendo da faixa etária, matriculados na INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL.
- 3ª - para obtenção da pontuação referente à avaliação do desempenho educacional, a INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL deverá obter resultado igual ou superior à menção “satisfatório” em pelo menos 70% (setenta por cento) do total de questionários respondidos;
- Subcláusula Única. Os indicadores das metas relativas às modalidades ou níveis de ensino relacionados nesta Cláusula serão considerados de acordo com o efetivo atendimento ofertado pela INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL.
(BRASÍLIA.GDF.Anexo V da Portaria nº 301, de 31/7/2009.)

Para os responsáveis pelo SIADE, quanto menor for a defasagem em um dado componente curricular, maior será o indicador de desempenho nessa instituição. Essa é a tônica que pesa sobre todos os outros indicadores.

O mesmo Anexo V da Portaria n.º 301, de 31 de julho de 2009, estabelece critérios para a avaliação da equipe diretiva ou gestora da escola como o próprio texto discorre. Não foi apresentado por meio de alguma fórmula matemática; ao contrário, destinou-se a uma coordenação de avaliação da própria SEDF a responsabilidade pela análise qualitativa dos elementos que constituirão o bom ou mau desempenho da equipe de direção de cada escola.

Cláusula Sétima **DA AVALIAÇÃO**

Na avaliação do desempenho da EQUIPE GESTORA serão consideradas as ações pedagógicas desenvolvidas, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a utilização dos recursos humanos, materiais e financeiros disponibilizados pela SEDF para a INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL.

Subcláusula Primeira. A Avaliação da Gestão Escolar Compartilhada e, por extensão, da consecução dos objetivos estipulados na Cláusula Quarta deste instrumento será realizada pela Coordenação de Avaliação Educacional da SEDF, nos termos do Dec. nº. 29.244, de 2 de julho de 2008, que instituiu o Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE).

Cláusula Oitava

DA VIGÊNCIA, RENOVAÇÃO E ALTERAÇÕES

O presente Termo de Compromisso vigorará por 24 (vinte e quatro) meses, a contar da data de sua assinatura, podendo ser renovado por igual período, desde que os membros da EQUIPE GESTORA sejam reconduzidos aos seus cargos, ou alterado, se fatores supervenientes assim o recomendarem (Anexo V da Portaria nº 301, de 31/7/2009)

Cláusula Nona

DA RESCISÃO

O presente Termo de Compromisso poderá ser rescindido:

I - por acordo entre as partes ou administrativamente, desde que haja renúncia dos membros da EQUIPE GESTORA aos seus cargos, independentemente de outras medidas legais eventualmente cabíveis;

II - se houver descumprimento, ainda que parcial, das cláusulas e objetivos estabelecidos neste instrumento, o que poderá ensejar a exoneração *ad nutum* dos membros da EQUIPE GESTORA, salvo se o descumprimento for motivado por ato omissivo ou comissivo atribuível à SEDF.

(BRASÍLIA.GDF.Anexo V da Portaria nº 301, de 31/7/2009.)

Em função das mudanças políticas ocorridas no cenário educacional, não obtive dados quanto ao uso desses instrumentos para exonerar ou mesmo romper o Termo de Compromisso com alguma equipe gestora no Distrito Federal.

Apresento alguns itens referentes ao SIADE e ao IDDF, em face da política de avaliação da SEDF. O primeiro elemento que me chamou a atenção – e que, portanto, se compromete com o objeto desse estudo – são os indicadores de desempenho que servirão para compor o IDDF. Eles concernem a elementos diretamente ligados à avaliação da aprendizagem e recaem sobre o estudante: taxa de abandono, taxa de distorção idade-série, aumento da taxa de aprovação na instituição, rendimento com base no SIADE. Não consegui evidenciar os elementos que se referem ao compromisso do sistema frente às escolas e seus funcionários. Embora no termo de compromisso a SEDF assumira a lógica do comprometimento bilateral, este não se faz representar no cômputo para os cálculos dos índices de desempenho. Cumpre reforçar que essa avaliação produto do SIADE será utilizada para balizamento e consequente avaliação do desempenho da equipe de direção da escola, podendo mantê-la ou não à frente da instituição escolar. O mesmo não se atribuiu aos diretores de regionais de ensino, nem aos responsáveis por setores estratégicos da própria SEDF. Contudo, destaco um elemento positivo quanto à iniciativa da SEDF em não usar a comparação entre escolas para conclusão de sua metodologia. A comparação ou análise será realizada com parâmetro na própria escola e em seus resultados. Ouso afirmar que a rede oficial de ensino pode avançar se fizer um acompanhamento longitudinal desse desempenho em relação a cada estudante. Ao mudar de escola ou bairro, levará consigo muito de um capital cultural (BOURDIEU, 1996) que poderá ser ignorado ou maquiado, quando da realização de outro exame e, por conseguinte, nova média agora noutra escola ou grupo. Não quero dizer com

isso que seja possível desaprender, todavia, dado o critério do examinador, muda-se o foco da avaliação e do contexto que se quer avaliar.

O Anexo V da Portaria n.º 301, de 31 de julho de 2009, apresentou novo elemento ao sistema público de ensino do Distrito Federal, referente à Cláusula Sexta do Termo: trata-se da possibilidade de pagamento de prêmios (política de bônus) aos servidores, regulamentado por decreto próprio.

Cláusula Sexta

DA VALORIZAÇÃO

A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL que, de acordo com regulamentação estabelecida anualmente, demonstrar melhoria em seu desempenho escolar, terá como recompensa o pagamento de prêmio aos seus servidores, nos termos do Dec. n.º 29.604, de 15 de outubro de 2008 (BRASÍLIA.GDF.Anexo V da Portaria n.º 301, de 31/7/2009).

Quanto a isto (da premiação por bônus), até o início de 2011, quando conclui a pesquisa de campo, não foi divulgado nenhum prêmio pecuniário para alguma das mais de seiscentas escolas da SEDF.

Conseguir com que as escolas se percebam ou se identifiquem nos resultados ou índices apresentados por esses instrumentos de larga escala é um dos maiores desafios apontados por Freitas *et al.* (2009). As concepções de avaliação que permeiam as práticas dos governos ao longo dos tempos têm dificultado esse entendimento. Compreender que essa avaliação em larga escala deva servir para a monitoração das políticas públicas e que seus resultados devem ser trabalhados por meio da avaliação institucional que os tornará reais, factíveis e pertencidos à escola e, portanto, ao professor constitui um grande desafio à desejada articulação entre os três níveis da avaliação, mencionada por estudiosos dessa área. Isso também será caminhar em outra lógica da avaliação e seus processos ou na contramão dela (FREITAS *et al.*, 2009). A opção por essa decisão pode ser muito promissora porque coadunar com a lógica reinante é apostar no par dialético da inclusão, ou seja, na exclusão porque a escola, embora o faça, não explicita como incorpora a seus objetivos os objetivos sociais que são transpostos às práticas curriculares, pedagógicas e avaliativas no cotidiano escolar (FREITAS *et al.*, 2009). Algo que me tem intrigado nesse processo é que em nenhum momento os textos oficiais e as diretrizes que deles emanam consideram a necessidade do planejamento orçamentário para a divulgação da informação sobre os investimentos praticados. É necessário um financiamento que custeie a formação, que auxilie quanto ao consumo do produto dessa avaliação; caso contrário, ficará sob o domínio dos técnicos que a formularam. O governo como agente público faz o pagamento da

conta da produção, mas não garante o correto consumo das informações provenientes da mesma (GREANEY e KELLAGHAN, 2011).

O diretor de escolas é um elemento-chave para o processo da avaliação em seus três níveis, especialmente se ele compreender sua centralidade e seu poder de articulação entre eles. Entender sua posição, seu olhar e tomada de decisões frente aos processos avaliativos é importante para a formação dele e de outros diretores.

O SIADE declara, por meio de sua sistemática, a busca pela qualidade dos serviços educacionais na SEDF. E não é por acaso que avaliar está profundamente arraigado no sentido assumido para a apuração dessa qualidade nos diferentes níveis: do sistema, da escola e da sala de aula; contudo, a qualidade não tem o mesmo sentido para os pais, educadores ou políticos (BONDIOLI, 2004). Acrescento mais: nem mesmo entre os educadores há consenso e não é a mesma para aqueles das humanas, das exatas, etc. Aí reside parte de minha busca ao considerar que não é a mesma para o diretor frente aos educadores e demais membros da comunidade escolar que ele atende. Resta com isso defender a construção dialogada e negociada do conceito de qualidade, como bem disse Bondioli (2004). Dada sua complexidade, não se pode apostar em um formato único e padronizável, mas, sobretudo, político e pedagógico.

Quanto à necessidade de uma metodologia participativa para a elaboração dos descritores que serviram de base para a avaliação de larga escala no Distrito Federal, o Estado seguiu a lógica de mercado de outras Secretarias e governos: terceirizou e privatizou a tarefa por meio de empresas do ramo da avaliação (WERLE, 2010). Isso revela a falta de legitimação política que a ocasião exige (FREITAS *et al.*, 2009). Por não contar com uma efetiva, organizada e representativa participação dos sindicatos, educadores e comunidade escolar, os diretores são convocados na condição de meros executores (coordenação e aplicação das provas, divulgação de calendários, cronogramas, resultados e índices). Isso contraria novamente a mesma legitimidade política que será requerida mais tarde desse diretor quando da cobrança por resultados e índices satisfatórios. Com isso, os diretores desempenham um papel conflitante que, por não conceberem técnica e politicamente a questão, serão responsáveis por prestar contas dos resultados. Quanto a isso, até aqui não há dúvida de que serão na ordem os primeiros apontados para tal.

As palavras de Afonso (2005, p. 46) vêm perfeitamente ao encontro dessa realidade:

O gestor ou director (quase sempre como órgão unipessoal de *caris* tecnocrático) ressurgiu na concepção ideológica neoliberal, como detentor de uma nova centralidade organizacional, porque é ele que deve prestar contas pelos resultados educacionais,

podendo ser claramente apontado como o único ou principal responsável pela efectiva concretização das metas e objetivos previamente definidos (AFONSO, 2005, p.46).

Diversos elementos estão agora envolvidos: o projeto da escola, seu currículo como um conjunto organizado de significados e práticas (APPLE, 2006), a ação dos docentes, as aprendizagens e a necessidade da articulação competente de um diretor e sua equipe em prol de um projeto emancipador de escola. Cordeiro (2007) faz inserções acertadas quanto à temática dos exames externos e suas influências na escola e na organização do trabalho pedagógico. Afirma que os docentes, mesmo quando procuram orientar-se de maneira distinta sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, acabam esbarrando em outras formas de avaliação que dificultam a proposta democrática e formativa. Sobre esses impactos sofridos pelos docentes que se lançam a práticas avaliativas formativas, o autor diz que

A maneira como os administradores e financiadores dos sistemas escolares avaliam os resultados obtidos pelas escolas acaba tendo bastante repercussão sobre os processos desenvolvidos em cada sala de aula. Na medida em que se estabelecem mecanismos de avaliação externa e continuam insistindo nos testes padronizados e no estabelecimento de hierarquias, há um risco muito grande de as escolas acabarem abandonando os seus esforços em prol de uma avaliação diagnóstica e formativa em troca de uma preparação mais direta dos alunos para terem bom desempenho nos testes (CORDEIRO, 2007, p. 162).

Reside neste ponto o risco de se abandonar um currículo ou mesmo torná-lo pouco significativo à escola e sua comunidade em face de se treinar alunos para provas ou testes, acreditando que se investe nas aprendizagens necessárias ao preparo do cidadão. A esta tarefa não economizo críticas, é falaciosa e autoritária porque retira daqueles que poderiam desfrutar de um horizonte de possibilidades, reservando-lhes o confinamento em uma estratégia acéfala e repetitiva que pode maquiagem a face da escola. A metáfora da maquiagem é para dizer que não se constrói a personalidade ou identidade (seja do estudante ou da escola) aniquilando qualquer vestígio de liberdade de ensinar e aprender, como define a Constituição Federal de 1988 e ratifica a LDB 9.394/96. Os indicadores sempre voltarão à cena quando a pauta for a avaliação da qualidade em educação. Por eles, nada dizem se compararmos a escola com outras ou mesmo com o nível de proficiência de alguns em detrimento de outros, assim como a gestão escolar ser democrática ou não, também pouco ou nada dizem. A questão é quando se retira da cena o contexto histórico (CABRITO, 2009), ignorando o clima e a cultura organizacional de cada instituição para descrever ou prescrever para aquela escola o que seria melhor para ela e seus envolvidos. Aqui cabe outra metáfora: é como tirar o fundo da fotografia e tentar imaginar como

e por que a pessoa fotografada está ali com ou sem o sorriso e vestindo esta ou aquela indumentária. Sem esquecer que o ângulo do fotógrafo já revela certas intencionalidades que são bastante subjetivas e importantes para se considerar.

O cenário da avaliação em larga escala é complexo assim como as maneiras como procedem no que se refere ao uso das informações que ela produz. Greaney e Kellaghan (2011), em relatório de pesquisa do Banco Mundial sobre a avaliação de desempenho realizada por diversos países, enfatizam que os formuladores e gestores das políticas públicas devem estar cientes que tais informações precisam ser úteis para embasar políticas e práticas úteis para a solução dos problemas detectados. Os mesmos pesquisadores alertam para a necessidade de produção de relatórios diversificados e que atinjam públicos distintos quanto ao formato técnico desses textos, ou seja, de nada adiantará a produção de relatórios complexos que não sejam compreendidos por aqueles que precisam usá-los. Greaney e Kellaghan (2011) reforçam que esse nível de avaliação precisa refletir adequadamente o currículo sobre o qual incidiu a avaliação em larga escala, pois do contrário não faria sentido propor alguma mudança.

A fim de não me pautar na crítica pela crítica, ensaio a sugestão de outro indicador que deve ser considerado, a partir da junção da qualidade educacional com a qualidade social. Acredito que esse indicador deveria levar em conta a trajetória de vida dos egressos do sistema educativo formal. Saber se conseguiram empregos, se seus diplomas foram valorizados, perceber se os saberes acumulados na escola serviram à inserção social digna e cidadã, retirando-os ou livrando-os da exclusão social. De nada adianta ficar fazendo inferências apenas com base nos dados apresentados por exames em larga escala sem compreender os espaços em que esses dados poderiam estar presentes (significativamente) nas vidas das pessoas. É preciso fazer estudos longitudinais com os estudantes, com suas famílias a fim de captar o quanto a escola e a educação recebidas foram importantes para suas vidas e seus projetos pessoais e profissionais. A escola de boa qualidade não pode procrastinar o sucesso para depois que se sai dela. E ao sair, não deveria cessar sua responsabilidade diante do quanto se investiu e demandou energias. Acredito que esse acompanhamento de egressos de que não tenho notícias no cenário brasileiro seria uma forma de prestação de contas e, ao mesmo tempo, de pesquisa para o campo da educação.

A seguir, apresento o nível da avaliação que poderá tornar viável e significativo o encontro entre os dois níveis até aqui apresentados (da aprendizagem e o de larga escala). Refiro-me à avaliação institucional cujo teor implicará forte instrumento de gestão da escola e, ao

mesmo tempo, interessante potencializador dos processos pedagógicos inerentes à instituição escolar.

2.5 O diretor de escolas e a avaliação institucional na Educação Básica

A escola é habitada por diferentes profissionais e diferentes protagonistas (funcionários, estudantes, gestores, pais, etc.). Sem o concurso do conjunto da escola, este sim, tendo que ser necessariamente reflexivo, limita-se em muito a possibilidade de transformação dos processos escolares (FREITAS et al., 2009, p. 33-34).

Nesta parte do trabalho apresento a avaliação institucional e a possibilidade de sua articulação com os demais níveis da avaliação no interior da escola. Destaco, porém, a importância de que a avaliação surja com efeitos formativos para que possa atingir seu fim. Ênfase ainda a necessidade de que a avaliação institucional se articule com o projeto político-pedagógico da escola, retroalimentando-o. Para isso e em face disso, não se deve pensar a avaliação institucional desvinculada de espaços como a coordenação pedagógica, a formação em serviço e o conselho de classe.

2.5.1 A avaliação institucional: o que é e para que serve?

No Distrito Federal, nos anos de 2008 e 2009, foram reservados no calendário escolar dois dias específicos, um por semestre, para a realização do que foi intitulado dia da avaliação institucional. Não se pode afirmar ou mesmo apresentar argumentos conclusivos sobre a experiência porque não foi encontrado estudo algum que analisasse a demanda. O fato é que no calendário escolar da rede oficial de ensino do Distrito Federal já não constaram orientações e demarcação desses dias para o ano letivo de 2010, com a mesma nomenclatura. As experiências como professor, diretor e principalmente formador de diretores de escolas em serviço, em cursos como o Progestão-DF e outros, deram-me mais clareza para entender as dificuldades que permeavam esse tema nas escolas do Distrito Federal. Ele não entrava na pauta dos dirigentes de escolas ou de seus responsáveis pelas diretorias regionais de ensino até o ano de 2007 quando, por intermédio da Escola de Formação de Profissionais da Educação – EAPE, setor encarregado pela formação continuada dos profissionais da rede, foi estendida em parceria com o CONSED a

primeira versão do curso Progestão, com foco na avaliação institucional para todos os diretores e vice-diretores da rede de ensino local. Nessa época, a SEDF me convidou, em função de meus estudos no curso de mestrado, para implantar e atuar como docente nessa proposta de formação. Ávido pelo contato com as catorze diretorias regionais de ensino, participei diretamente da formação de cerca de quatrocentos gestores em diversas turmas, na condição de tutor. Vivenciei nas salas de aula, por meio de encontros presenciais e em atividades apoiadas com recursos da educação a distância, parte das informações e percepções sobre as alegrias e dificuldades enfrentadas pelos cursistas em face da condução dessas escolas em todo o Distrito Federal.

O que deve ser uma avaliação institucional? Se a avaliação em larga escala é externa, a institucional é interna à escola e deve acontecer sob seu controle. Precisa envolver a todos e ter em vista a negociação de patamares de aprimoramento (qualidade), com base em situações vivenciadas pela própria escola. Ela pressupõe que a instituição assuma sua parte nos resultados sem abrir mão da responsabilidade do Estado no que lhe compete (FREITAS, *et al.*, 2009).

Culturalmente a escola avalia o aluno. No entanto, olhar para si mesma e permitir que seus atores e seu público-alvo a avaliem é tão delicado e novo quanto o medo e a insegurança que agora envolvem aqueles que pensavam não ser necessária tal avaliação. A avaliação institucional é um nível ainda desconhecido e pouco aplicado da avaliação na educação básica, especialmente na realidade brasileira. Mencionar esse nível da avaliação fatalmente implicará o conceito de qualidade porque é no sentido de alcançá-la que se esbarra em equívocos como o de imaginar que ela é simples e não vai requerer entendimentos que podem mobilizar ou desmobilizar a avaliação conduzida na escola. Que tipo de qualidade precisa ser articulada por esse nível de avaliação? A qualidade negociada é a resposta para esta questão. Refere-se ao processo de comprometimento bilateral entre a escola (instituição e seus atores) e o Estado, no sentido de cada um cumprir seu papel na perspectiva da garantia da educação cidadã e de boa qualidade para aqueles que a procuram (BONDIOLI, 2004).

Outra ideia pouco difundida é a percepção de que a avaliação institucional deva servir como retroalimentação para o projeto político-pedagógico da organização escolar, ou seja, seu ponto de partida e de chegada. Muitos diretores desconhecem que não é preciso esperar que os exames externos surjam como *tsunamis* para retirarem dos assoalhos das escolas aquilo que elas poderiam ter percebido, trabalhado e corrigido ao longo do processo por meio da avaliação institucional. Isso revela um dos maiores obstáculos enfrentados por aqueles que tentam fazer uso

da avaliação institucional: a resistência dos profissionais por medo da exposição de suas fragilidades. Contudo, não se pode fugir da urgência de praticá-la de forma negociada para que sejam gerados pertencimento e responsabilidades quando da divulgação de seus resultados. (FREITAS *et al.*, 2009, VIANNA, 2005).

Não quero defender a ideia de que os exames externos tenham uma só face e esta seja ruim. Podem, se bem trabalhados, agregar benefícios para conduzir o coletivo da escola no sentido de aprimorar suas práticas de ensino, seu currículo e a boa organização do trabalho pedagógico. A ideia é colocar a avaliação institucional a serviço dessa articulação, ou seja, fazer uso de seu poder de mediação.

A avaliação institucional é repleta de procedimentos que precisam ser democraticamente acordados e praticados para que garantam seus efeitos. Embora não seja uma metodologia simples, o uso de procedimentos que garantam a diagnose da escola e de seus processos internos precisa ser priorizado. Destaco aqui o uso da autoavaliação por parte de todos os atores que constituem a comunidade escolar, especialmente a comunidade interna. Se bem aproveitada, levará ao amadurecimento e ao crescimento dessa equipe, que de forma secular sempre usou a fala e muito pouco a escuta. Entretanto, se a autoavaliação já é pouco explorada no cotidiano da sala de aula, no nível da avaliação institucional ela é praticamente inexistente. Como descrevi no item sobre a avaliação da aprendizagem, cumpre retomar o alerta deixado por Villas Boas (2008): a autoavaliação não significa pedir para que o indivíduo se atribua uma nota, conceito ou menção. Ao contrário, reserva espaço para reflexões profundas que podem ser orais e ou escritas sobre os processos e procedimentos que desenvolvem em seu cotidiano e que, neste caso, estão sob sua responsabilidade profissional.

Outro importante ganho com a utilização da avaliação institucional é que a escola muda de paradigma no tocante às relações interpessoais. Culturalmente, ela sempre foi magistrocêntrica (centrada no professor), arrogante e adepta de ditaduras de normas e condutas. Poderá, pois, ganhar bastante com essa mudança de postura ao ter ouvidos, o que exige dialogar. Todavia, a literatura nos mostra que não tem sido fácil sua realização porque as barreiras enfrentadas são de várias ordens e vão desde o não comprometimento dos profissionais da escola com seu projeto à resistência ou medo de serem avaliados. Daí o fato de não visualizarmos a articulação desse nível da avaliação com a organização do trabalho pedagógico e isto se refletirá negativamente na avaliação da aprendizagem dos estudantes. A avaliação institucional poderá, ainda, permitir à

escola perceber como anda a distribuição do saber na organização. Freitas *et al.* alertam a esse respeito:

A escola tem-se limitado a prover de forma desigual, a apropriação da instrução. A formação é feita de maneira tácita e informal através da vivência das situações cotidianas no ambiente escolar, as quais confirmam valores já conhecidos no âmbito da sociedade (individualismo, competição, etc.) [...] Novamente, o que está em jogo é se queremos ratificar o conjunto de valores vigentes em nossa sociedade ou se estamos dispostos a pensar um novo conjunto de valores. Os processos de avaliação (formais e informais) incidem sobre esses dois campos e conformam a visão de mundo dos estudantes. Isso confirma a impropriedade de se tratar a avaliação como uma questão técnica somente (FREITAS *et al.*, 2009, p.23).

A avaliação institucional deve ser realizada pela escola, no interior dela e por todos os que a compõem. O ideal é que a avaliação institucional seja realizada por meio de instrumentos e procedimentos negociados e com o intuito de superar problemas e de buscar melhorias para os processos internos da organização por intermédio dos próprios atores que a constituem (SOUZA, 2002; VIANNA, 2005; FREITAS, 2008; FREITAS *et al.*, 2009).

A avaliação institucional pode tirar do nível privado o que precisa ser público, ou seja, a responsabilidade ética em todos os níveis e setores por onde se engendra o processo avaliativo. À medida que se desvelam fragilidades e potencialidades, estas podem convergir para o crescimento da escola pública democrática e de boa qualidade. A escola precisa ter certo grau de autonomia porque, caso contrário, se tornaria desgastante e improdutivo avaliar (COSTA, 2007). Essa autonomia se casa com a qualidade negociada (BONDIOLI, 2004) uma vez que nem sempre a mesma será objeto de concessão. Poderá requerer certa contratualidade (COSTA, 2007) visto que as escolas estão no caso das instituições públicas mais sujeitas às determinações de políticas governamentais, normalmente mais limitadoras que impulsionadoras dos processos de criatividade e autonomia. Com base em Sá (2009), posso sinalizar que um dos maiores riscos a esse processo é o fato de que a agenda da avaliação está sendo modificada de maneira substancial nesses últimos anos, cedendo lugar a um discurso modernizador em detrimento do democrático e participativo. O caminho da ‘modernidade’ aqui se traduz pelo uso de refinada tecnologia avaliativa que padroniza e despersonaliza avaliadores e avaliados, levando-os à indústria dos “ranqueamentos”. A tônica do discurso já pode ser inferida, ou seja, tomam-se por fundamento balizadores extremamente técnicos e impessoais e os resultados são análises frias dos dados pelos dados que não servem ou não têm sentido algum para aqueles que foram avaliados. Nessa lógica,

Gentili (1997) faz análise muito pertinente ao evidenciar que isso decorre porque, desde o início do século XX a avaliação tem sido submetida à lógica mercantil, algo bastante evidente e contraditório uma vez que tem acompanhado o processo de democratização na América Latina.

Ao retomar o conceito já apresentado sobre a avaliação institucional e sua importância, é pertinente lembrar que no campo do discurso não existem tantas resistências a ele. Estas existem no dia a dia da escola; na prática, refletem-se na tensão das relações humanas entre diretores, professores, alunos, pais e demais membros da organização escolar, além daqueles que habitam outras instâncias e setores governamentais e não governamentais. Barreto (1993, p. 45) destaca que há profissionais que, mesmo atuando com dificuldade no interior das escolas, não abrem mão do quesito da avaliação, pois entendem que não deve prescindir desse elemento qualquer atividade humana, inclusive a profissional. O mesmo autor nos leva a refletir que a sociedade, por meio dos pais dos alunos, exige do Estado uma espécie de prestação de contas em face dos impostos pagos, a fim de que seus filhos recebam boa prestação de serviços educacionais. No entanto, existem outros grupos que não pensam da mesma forma e há quem se ancore até em mecanismos institucionais como os sindicatos para evitar a realização ou criar obstáculos à avaliação institucional no interior da escola (BARRETO, 1993).

Fato é que estamos diante de uma nova realidade e, mesmo que resistam alguns, os olhares estão cada vez mais voltados para o interior das organizações escolares, com exigências por resultados e melhoria de práticas. A questão mais urgente no momento parece ser pedagógica e não administrativa. Ela requer que coloquemos nesse desafio (o da avaliação interna da escola) uma saída mais racional e menos dolorosa do que esperar que os instrumentos externos ou de larga escala sejam nossos únicos parâmetros e balizadores. Para isso, a escola precisa desenvolver seus próprios instrumentos de avaliação institucional. A ideia é que eles possibilitem avaliar para melhorar o funcionamento da instituição. Isso vai ao encontro do que defendem Bonamino, Bessa e Franco (2004, p. 19) quando consideram como boas aquelas escolas “onde há boa distribuição da aprendizagem”, e ninguém melhor que a própria organização para verificar como anda a geografia do saber dentro de seus espaços.

Um projeto de avaliação institucional, desde sua elaboração, precisa compreender a dimensão e a função social dessa instituição: a dimensão que trata do aspecto subjetivo e imaterial precisa ser alcançada, seja no campo ético e humano, seja no campo profissional dos professores, dos estudantes e dos demais funcionários que compõem a instituição. Isso requer

muito zelo, cuidado e principalmente profissionalismo no trato de questões como a elaboração dos instrumentos para coleta dos dados, a análise destes, a devolutiva e sua publicação. Esses quesitos podem facilitar ou dificultar futuras avaliações, uma vez que o terreno avaliativo, para ter legitimidade política (FREITAS *et al.*, 2009), precisa ser dialético.

Há outro elemento bastante favorável que é o processo em si e a riqueza pedagógica que se desencadeia na organização da escola ao passo que ele avança. Digo da condução didática do processo de avaliação institucional, que reorienta as práticas dos atores e cria a cultura avaliativa necessária ao projeto real de onde irá emergir uma avaliação e uma escola emancipadora (SAUL, 1995). Existem questões que precisam ser consideradas nesse processo avaliativo para que se alcance tal finalidade. São eles: a avaliação da aprendizagem e os instrumentos/procedimentos utilizados por ela, o Conselho de Classe com sua organização e finalidades que se constitui noutra instância avaliativa, os projetos didáticos e interventivos, a coordenação pedagógica, a aula como espaço de interação entre docentes e discentes e que se estende à comunidade escolar, a relação família-escola, as relações entre os profissionais no ambiente de trabalho, entre outras. A grande questão que se quer retomar aqui é a da coerência interna e externa entre essas categorias, uma vez planejadas e descritas no projeto político-pedagógico da instituição, o que se tornará outra categoria possível de análise e considerações. Freitas dá enfoque conclusivo a esse aspecto ao dizer que:

Com a avaliação institucional, o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação. [...]

Uma boa avaliação institucional terá consequências positivas para o ensino e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, cuja prática é de responsabilidade do professor. Entretanto, por mais que seja uma responsabilidade e uma criação da professora, esta ação deve integrar-se ao projeto político-pedagógico da escola, elaborado pelo coletivo escolar – base também da avaliação institucional (FREITAS, 2008, p.11).

Avaliar o projeto político-pedagógico da escola vem ao encontro da retomada de uma premissa valiosa que se sustenta sobre a seriedade com que se planeja a educação escolar em suas diversas instâncias e setores: a gestão democrática. Avalia-se e presta-se conta à comunidade em face da boa qualidade com que a escola e seus atores se comprometeram quando da construção do referido projeto. A equipe diretiva especialmente orientada pelo diretor da escola, assim como o coletivo docente precisam tornar a escola um espaço de aprendizagens e estudos permanentes para todos. Essa ideia, às vezes, não é bem aceita pelo professor por entender que se queira ferir sua autonomia e direcionar exaustivamente suas práticas avaliativas, tolhendo-lhe a liberdade

profissional. Acontece que a educação e a proposta da escola não devem ser fruto apenas de um desejo pessoal ou de um pequeno grupo; é algo muito maior, trata-se de um projeto de cidadania. Conduzir o coletivo da escola a esse nível de reflexão traduz-se em um grande desafio para o diretor da instituição. Afinal, está sob sua responsabilidade a garantia do acesso ao direito de aprender no interior da organização escolar.

Durante o processo de avaliação institucional, há uma categoria especial que é a avaliação da aprendizagem e sobre ela recaem inúmeras críticas e debates. Nesse caso, a avaliação institucional comporia uma espécie de meta-avaliação, possibilitando um olhar crítico e o acompanhamento desse processo que muitas vezes é tratado apenas sob o olhar de um docente em sua respectiva área de conhecimento. Nela, como em todos os elementos do planejamento, firmam-se ideologias, representações e intencionalidades nem sempre publicáveis porque lidam com elementos formais e informais (FREITAS *et al.*, 2009); em que pesem as devidas ponderações, os segundos guiam e definem muito mais os rumos da avaliação que os primeiros. A avaliação da aprendizagem, quase sempre definida em particular pelo docente, é decidida por ele com toda a gama de subjetividade que o caso encerra e fica restrita a ele sob sua lógica criteriosa utilizada. A avaliação precisa ser formativa, assim como a gestão precisa ser democrática e a qualidade da escola tem que ser boa.

A escola e seu conjunto de profissionais precisam agir o quanto antes, de maneira mais ética, com relação à avaliação, seja qual for seu nível. Quanto menor for o profissionalismo, mais prejudicial se tornará o processo para ambos, estudantes e professores; a avaliação da aprendizagem precisa ser compreendida como um projeto coletivo dentro do projeto político-pedagógico da escola. Os riscos de se avaliar sem se preocupar que também se é avaliado, recairão principalmente no amorismo avaliativo; seu entendimento levará à despreocupação com a função social da escola e à falta de competência técnica que o ato exige. Nessa linha de raciocínio, um dos elementos mais carentes de atenção é o nível informal da avaliação. Sobre a avaliação informal, só para termos ideia dos terrenos aos quais ela nos lança, Freitas (1995, p. 145) assim a define: “[...] é a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático”. Com isso, sem que as escolas desenvolvam mecanismos de filtragem de parte desses juízos por meio da avaliação institucional, o risco de que se cometam injustiças e o professor confunda autonomia com soberania será quase certo. Classificá-lo como bom, mau, certo, errado, bonito ou feio parte

de critérios absurdamente pessoais e subjetivos que, ao final, se legitimam na falsa ideia de inteligente ou não e, portanto, aprovado ou reprovado.

Quanto à possibilidade de a avaliação institucional modificar a prática docente, convém recorrer a Thurler (2001, p. 46), ao sinalizar que a mudança e a inovação podem ser mais ou menos favoráveis quando o que se pretende alterar consta de certo “núcleo sólido” existente na cultura das organizações onde estão inseridos valores, normas e formas de agir. No caso da escola, o que se pretende de fato modificar, precisa ser fruto de uma construção elaborada na perspectiva do diálogo e da negociação, porque, como salientou a autora, pode ser invasivo e soar como um “sacrilégio” ao processo de inovação e mudança. A escola que já conhece bem ou mal a face da violência cometida por meio dos atos inerentes às trocas simbólicas na relação professor-aluno começa a vivenciá-los entre seus pares quando esse procedimento passa para o nível da avaliação institucional e, também, da avaliação externa. Isto ocorre porque, ao mudar o cenário avaliativo, quem era avaliador agora passa a ser avaliado e, com isso, há mudanças de forças e papéis. Em meio a esse vácuo e a hierarquização que existem no interior da escola, não será difícil presumir duelos entre as equipes diretivas com os docentes e demais funcionários ou mesmo lutas silenciosas cujas brechas cederão espaços para a violência simbólica antes denunciada contra os estudantes. Nessa direção, convidei Bourdieu para dar sentido a essa percepção:

Os atos simbólicos sempre pressupõem atos de conhecimento e reconhecimento, atos cognitivos por parte daqueles que são destinatários. A violência simbólica é essa violência que extorpe submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em expectativas coletivas, em crenças socialmente inculcadas (BOURDIEU, 1996, p.196).

A avaliação institucional precisa ser compreendida como um processo complexo e híbrido porque entrelaça ações individuais e coletivas que métodos quantitativos apenas não serão capazes de compreendê-los e significá-los, embora sejam necessários ao processo. Ela será palco e cenário para a construção de indicadores (FREITAS, 2005) que serão legitimados no seio da “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2004). Em face disso, defendo um projeto de avaliação institucional que caminhe no sentido de considerar sem excessos os diferentes olhares ou lentes metodológicas. Esteban (2005) justifica a necessidade dessa metodologia dentro da avaliação institucional, ao acrescentar que:

A avaliação qualitativa tenta responder à impossibilidade de a avaliação quantitativa apreender a dinâmica e a intensidade da relação *aprendizagem ensino*, porém permanece articulada por princípios que sustentam o conhecimento-regulação-mercado, Estado e comunidade. Sendo a comunidade o menos desenvolvido deles, apresenta-se como o mais indicado para instalar uma dialética positiva com o pilar da emancipação (ESTEBAN, 2005, p. 26).

Percebi que até o momento ninguém saiu ileso do processo avaliativo na escola: estudante, professor, funcionários e principalmente o diretor, até porque, nessa ótica do mercado em que subjaz a transposição de modelos gerenciais de outras organizações e empresas para a escola (AFONSO, 2005), seu dirigente é imediatamente atingido e responsabilizado. A avaliação sob teste ou exame recai sobre o aluno, o resultado da turma sobre o professor e o resultado da escola sobre o diretor e provavelmente os resultados do sistema recairão sobre o Governo e o Estado, mas estes últimos imputarão à escola e a seus profissionais a responsabilidade maior pelos resultados. Por causa disso, o mesmo autor dá a tônica aos princípios e finalidades em que deveria realmente pautar-se a intenção avaliativa na escola:

Numa escola assim, enquanto organização educativa complexa, norteada pelos valores do domínio público e prosseguindo ideais democráticos, a avaliação não pode ser um instrumento de controlo ou uma mera fonte de poder, como se a avaliação visasse apenas objectivos de regulação social e de controlo político-burocrático. Ao contrário, a avaliação educacional (seja a avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos, a avaliação profissional dos professores, a avaliação institucional das escolas ou, mesmo, a avaliação institucional das escolas ou, mesmo, a avaliação das políticas educacionais) deve visar, sobretudo objectivos de desenvolvimento pessoal e colectivo, ou seja, deve estar prioritariamente ao serviço de projectos de natureza mais emancipatória do que regulatória (AFONSO, 2005, p. 43-44).

A escola pública cumpre tantos papéis e reivindicam-lhe tantas respostas que soaria estranho, de imediato, não lhes demonstrar resistência devido ao fato de não os compreender. É geralmente isso que ocorre na maioria de nossas instituições que vivem sobrecarregadas com tantas políticas governamentais urgentes e apressadas por deixarem suas marcas a cada quatro anos, por ocasião das trocas de partidos e bandeiras. Separar “o joio do trigo” nessas ocasiões e não deixar a organização perder de vista sua função social vai requerer de seu coletivo e, em especial, de seu dirigente mais que conhecimento técnico: habilidade política para negociar. A esse respeito, Tedesco (2001) nos dá importante esclarecimento ao dizer que o problema da escola de hoje não é mais de como deficitariamente cumprir seus objetivos, mas de não saber que objetivos cumprir. A guia para sair desse problema no âmbito da administração escolar pode estar na adoção da avaliação institucional como estratégia de gestão.

Sobre a avaliação institucional cumpre esclarecer ainda que não se deve julgá-la simplória a ponto de que qualquer um possa realizá-la, como também torná-la um ato de extrema complexidade que só iluminados possam ser capazes de desenvolvê-la (BARRETO, 1993). Ela também não é a cura para todos os males do campo educacional (VIANNA, 2005); contudo, não realizar a avaliação institucional ou deixá-la de lado também não resolverá as mesmas questões.

A seguir, discorro sobre a Avaliação Institucional Formativa. Afinal, o fato de ser denominada avaliação institucional pode não garantir os efeitos formativos que ela precisa desempenhar na instituição escolar, especialmente para a construção da escola pública de boa qualidade.

2.5.2 – A Avaliação Institucional Formativa – AIF: possibilidades e funções

Definir a avaliação institucional ou qualquer termo pode levar-nos a reducionismos; daí a opção por trabalhar de início com o que ela não é. A avaliação institucional não é a avaliação de pessoas com vistas à exclusão e punição nem para promover premiação (SORDI, 2009). Não é, mesmo que bem intencionado, um agrupamento de práticas avaliativas desconexas e desarticuladas acerca dos outros dois níveis da avaliação. Não deve ser feita por terceiros, pode até contar com auxílio de profissionais ou especialistas da área, mas esse tipo de assessoria não poderá substituir a legitimidade política que a avaliação institucional exige (FREITAS *et al.*, 2009). A avaliação institucional não pode ser isolada nem burocrática porque a transparência de seus objetivos e procedimentos precisa deixar avaliadores e avaliados desarmados e tranquilos quanto ao caráter formativo que ela precisa assumir. Não pressupõe hierarquias demarcadas e solidificadas, todos avaliam e todos são avaliados. É realizada pela escola, na escola e em função dela por seus próprios atores.

Diante desses argumentos, considero que a avaliação institucional deve ser compreendida como uma Avaliação Institucional Formativa (AIF). A AIF tem como objetivo promover o encontro dos dados emanados da avaliação da aprendizagem, realizada pelo professor com seus alunos, com aqueles trazidos pela avaliação de redes, fruto da avaliação em larga escala (FREITAS *et al.*, 2009). Com isso, destaco que não se trata de comparar ou julgar o certo ou errado, mas localizar no projeto político-pedagógico da escola e no currículo as potencialidades e fragilidades do processo educativo. A avaliação institucional fará também uma avaliação da avaliação da aprendizagem. Essa meta-avaliação trará para docentes e discentes melhorias no

processo pedagógico como um todo, contribuindo para uma organização do trabalho pedagógico coerente com a função social da escola.

A AIF precisa de um projeto que oriente sua existência nos mesmos moldes do projeto político-pedagógico da escola, ou seja, deve resultar da colaboração e participação daqueles que serão ao mesmo tempo avaliadores e avaliados. Uma avaliação institucional não pode ser entendida como uma ameaça, uma maneira de premiar ou recompensar como em um plano de carreira funcional (SORDI, 2009). Deve representar os anseios de um grupo que amadurece à medida que se autoavalia e não teme autoconhecer-se. Ela precisa ser formativa porque, como anunciou Villas Boas (2008), uma avaliação formativa poderá remeter os envolvidos a um processo de autoavaliação. Isto poderá, também, auxiliar na conquista da autonomia desejada pela escola.

A AIF, no projeto político-pedagógico da instituição, não deixará de fora indicadores essenciais que estarão envolvidos com a qualidade do ensino e das aprendizagens. A construção desses indicadores será uma tarefa exclusiva de cada escola. Um dado importante e pouco explorado nesse sentido diz respeito ao que cada escola entende e faz com a concepção sobre o que seja o projeto político-pedagógico da instituição. Veiga (2001) nos orienta quanto a compreender sua dinâmica de construção sob o enfoque participativo com a adesão de todos os envolvidos com a escola e faz importante alerta para que não se verticalize ou se reduza seu entendimento ao plano de trabalho para sua operacionalização. A mesma estudiosa sinaliza para eventos em que a escola, ao operar na lógica estratégico-empresarial que se opõe ao ideal emancipador, acaba se pautando no sentido jurídico-administrativo que verticaliza o discurso e as práticas em torno da ideia da autonomia (*Ibidem*, p. 49). Ao fazer este apontamento da construção dos indicadores pela escola, não quero deixá-los nem deixar a escola sem rumo; pretendo enfatizar o caráter da autonomia que deve ser inerente a cada instituição para identificar seu potencial e seu lado frágil. O mesmo acontecerá quando do levantamento dos indicadores para avaliar a gestão, a relação com a comunidade, os processos comunicacionais advindos da secretaria escolar, entre outros. O ponto de partida e de chegada da avaliação institucional deve ser o projeto político-pedagógico da escola. Nele destaco um foco primordial: a organização do trabalho pedagógico que acontece na sala de aula e ou com vistas à sala de aula. Existem espaços que podem impactar fortemente na qualidade do que se produz nela (na sala de aula) que, por sua vez, poderá refletir nos resultados das avaliações externas. São eles: a formação inicial, a

formação continuada, a coordenação pedagógica local, o conselho de classe, a relação professor-aluno, a cultura da escola e outros. Promover reflexões e avaliar esses espaços e processos podem ser um caminho interessante na busca por tais indicadores.

A AIF é uma aliada da gestão, dos profissionais da escola e da comunidade, é um espaço destinado à promoção do diálogo, da reflexão e da ação responsável por meio da qualidade negociada (BONDIOLI, 2004). Tem o projeto político-pedagógico da escola como um compromisso e uma referência. Ao priorizá-lo, deve estar inserida nele como forma de garantia de sua continuidade e legitimidade técnica e política.

O que a avaliação institucional precisa avaliar? Em primeiro lugar, o projeto político-pedagógico da própria escola. A partir dele, as práticas pedagógicas, os hábitos de estudos, os espaços destinados às aprendizagens na organização, como a biblioteca, a sala de leitura, a sala de vídeo e os projetos didáticos e interventivos da instituição. Nesse grupo de prioridades, a coordenação pedagógica surge como espaço de planejamento e formação, e deve ser avaliada. A intenção é que com isso seja retroalimentada a partir do que apontar esse nível da avaliação. Não se excluíram daqui o corpo docente e os demais profissionais da escola. É que nosso costume avaliador nos trai e nos remete a apontar para os outros. Somos *especialistas* na heteroavaliação e pouco sabemos da autoavaliação. No entanto, há uma condição inadiável ao sucesso da avaliação institucional: é que ela não deve restringir-se a um dia D na escola. Esse nível da avaliação requer uso articulado, processual e sistemático de ações em consonância com os outros níveis da avaliação. Para isso, poderá contar com uma forte potencializadora que é a autoavaliação, instância mediadora entre a avaliação pessoal e a institucional. Por meio do reconhecimento da função de cada um dentro da organização escolar, ela será o procedimento de transição do eu detentor do egoísmo pessoal para o pensamento construtivo do senso coletivo que é grupal e colaborativo e, portanto, democrático e participativo. O registro (ou expressão) dessa autoavaliação precisa ser adequado à idade, função e ou papel dentro da organização escolar. Os pais, os estudantes, os docentes e todos os profissionais da escola podem e devem fazer uso da autoavaliação com vistas a compor a avaliação da aprendizagem e, neste caso, a avaliação institucional.

A avaliação institucional que se destina formativa não acontecerá de maneira isolada. Aliada dos docentes, discentes, gestores e demais pessoas ligadas à escola se constituirá em um mecanismo de gestão poderoso e facilitador das aprendizagens na escola. Ocorrerá durante todo o

ano letivo em espaços e momentos definidos pela própria escola e, preferencialmente, articulados com outros espaços, como o conselho de classe, o conselho escolar e as reuniões com os pais. Nela não se tomará como fim último os resultados dos estudantes, mas os processos e ações que auxiliaram a gerar tais resultados ou suas construções. Assim como o professor não precisa esperar um final de bimestre, após dois meses de trabalho, para conhecer o potencial e a fragilidade de seu aluno por meio de uma prova ou teste, esse nível de avaliação se propõe a identificar as potencialidades e fragilidades da escola para que ela não se surpreenda com os resultados de avaliações externas.

O ato de avaliar é das atividades mais antigas do ser humano e a que causa também conflitos e constrangimentos. Independentemente da função avaliativa, trará consigo uma ação sem considerar as motivações em que se desvelará o produto dessa avaliação. “Avalio enquanto ajo” pode ser a máxima que define a concepção de avaliação como processo ativo do humano avaliador. O agir, enquanto se avalia, não muda o sentido do que foi escrito. A diferença desejada é que não se torne um elemento solitário, verticalizado e autoritário. Avalia-se para tomar uma decisão ou mudar algo que precisa ser modificado; do contrário, não faria sentido avaliar. O que se espera da avaliação, em qualquer nível, é que ela atenda ao conceito da qualidade negociada (BONDIOLI, 2004). Em se tratando da escola, é importante que essa avaliação seja fruto de um acordo coerente que não perca de vista seus envolvidos (todos), mas que seja em face da função social da mesma: a formação de cidadãos. É nessa perspectiva que proponho uma reflexão sobre a avaliação institucional como aliada da escola pública e promotora da boa qualidade de seus serviços e ações.

A avaliação institucional até aqui mencionada merece, como a avaliação da aprendizagem, uma identidade que precisa convergir na direção declaradamente formativa; daí a utilização do termo AIF. Isso começa a delinear uma rota de coerências que implicará a construção efetiva de uma escola pública e cidadã. A Avaliação Institucional Formativa surgirá do anseio coerente pautado em um projeto declarado para esse fim. Oriunda de um coletivo que deseja o amadurecimento de cada pessoa e da equipe dos profissionais envolvidos, apontará possibilidades de mudanças e ajustes que cooperem com uma escola pública de boa qualidade. A Avaliação Institucional Formativa na escola irá, à medida que se autoavalia, reforçar o papel didático das aprendizagens recíprocas que esse processo poderá proporcionar, processo repleto de conflitos, encontros, desencontros e outras necessidades cada vez maiores. As necessidades irão

demandar da organização a ampliação de espaços para mais escuta, o que implicará acertadamente mais diálogo. A elaboração de um projeto próprio e a constituição de uma Comissão Própria de Avaliação nas escolas de educação básica, como no caso de Campinas – SP (DALBEN, *et al.*, 2009), contribuirá para o amadurecimento do coletivo e para a redução dos equívocos e amadorismos que a tarefa pode revelar.

Importa lembrar que, em uma seara dessas, na qual se envolvem tantas pessoas e em que avaliar implica compartilhar poder, a própria avaliação torna-se um ato político eivado de concepções de qualidade (SORDI, 2009) que precisa também ser avaliada. Nessa comissão, Dalben *et al.* (2009) destacam que a função não é para se confundir com a tarefa de mensurar a produtividade docente ou de outro profissional da escola, assim como não deve confundir-se como estratégia ou “política de ascensão ou plano de cargos e salários” (DALBEN *et al.*, 2009, p.85). Sua função é a de desencadear o processo de autoavaliação interna, realizada na escola, pela escola e para a escola (FREITAS *et al.*, 2009).

O exemplo vivenciado em Campinas/SP com a experiência de implantação da Avaliação Institucional Participativa na rede municipal daquela região nos traz uma importante inovação com a existência do “apoiador externo” (SORDI, 2009, p. 90). Esse profissional era representado por um pesquisador da universidade, com a função estratégica de orientação, suporte e estímulo ao grupo que voluntariamente abraçou a proposta de implantar a avaliação institucional. Sobre isso, Sordi (2009, p. 90) afirma: “é um equívoco esperar dele que resolva as questões e aponte os caminhos para a escola”, como também seria ingênuo imaginar que esse mesmo grupo não faria resistência ao apoiador e ao processo diante do fato “da adesão voluntária”, alerta a pesquisadora.

O diretor da escola, na experiência mencionada, não assumia a presidência da CPA. Não foi um argumento considerado problemático para aquele grupo, pois a ele cabia em um primeiro momento garantir as condições de funcionamento, como prover materiais para as reuniões, encontros e demais espaços para atuação da CPA. O diretor recebia da CPA relatórios que continham “recomendações para melhoria das condições da oferta de ensino” (SORDI, 2009 p.100).

Proponho que a Avaliação Institucional Formativa seja um instrumento de gestão e esteja a serviço das aprendizagens, como foi pontuado anteriormente. O olhar do diretor desde a compreensão desse processo pode, em tese, facilitar ou dificultar a caminhada. Na literatura já é consenso que tememos a avaliação, seja ela qual for. Não seria diferente neste nível. O que se

espera é que retomemos nossa função de avaliadores, nossa maturidade de avaliadores, nosso olhar de avaliadores e agora nos voltemos para nós mesmos e para nossos pares, o que é raro e novo nesse campo. Se declaramos que avaliamos os estudantes porque queremos o bem deles e o melhor para eles, não iríamos querer o mesmo para nós e nossos pares? A equipe docente que se fragiliza diante dos resultados dos exames de larga escala pode encontrar na Avaliação Institucional Formativa uma aliada para realizar o encontro dos dados emanados das avaliações externas, sem com isso causar exposição ou punição aos estudantes ou a seus pares. Sinaliza-se, então, a construção de uma escola reflexiva, democrática, participativa e ética.

A Avaliação Institucional Formativa não desprezará um só olhar ou contribuição dos estudantes que quase não são ouvidos, de seus pais que nem sempre são entendidos e fará uso da articulação democrática e não patrimonialista (MENDONÇA, 2000) que, como sabemos, afasta muito esses segmentos dos espaços que lhes pertencem.

Malavasi (2009) reforça essa assertiva ao mencionar que os pais precisam reconhecer-se como um dos segmentos que pertencem à escola. A estudiosa menciona preocupação pertinente à qual cabe séria investigação porque não localizei na literatura algo que preenchesse a lacuna aberta por ela, de como a escola “apresenta à comunidade o seu PPP incluindo a avaliação institucional” (MALAVASI, 2009, p. 183). Nesse caso, entendi que o ineditismo veio sob dois aspectos: o primeiro diz respeito a essa comunicação respeitosa e em forma de um *feedback* para a comunidade a respeito do produto que ela em tese teria ajudado a construir: o projeto político-pedagógico da instituição. O outro destaque a que me refiro é o item novo, ou seja, a escola inserir em seu projeto político-pedagógico o espaço para a avaliação institucional. Em estudo realizado por mim em 2005, em uma diretoria regional de ensino do Distrito Federal, analisei os projetos de 64 escolas e pude constatar que não havia menção à avaliação institucional em seu corpo teórico. Outra constatação revelada foi a não compreensão do que era o PPP para os dirigentes daquelas escolas. Confundiam projeto didático, plano de ensino, projeto interventivo como se fosse o mesmo que projeto político-pedagógico da instituição. Nessa ocasião, uma escola enviou o projeto da horta escolar como se fosse seu projeto político-pedagógico, sem mencionar as escolas que seguiam o calendário das datas comemorativas do comércio e o consideravam o projeto político-pedagógico da instituição (LIMA, 2005).

O tempo da avaliação institucional em nossas escolas sequer foi iniciado em muitas delas, o que não quer dizer que esse nível da avaliação não aconteça. Recorro a Sordi (2009, p.

107) cuja inspiração me motivou a situar a escola como espaço de formação, seriedade e trabalho, sobretudo, espaço de “algum prazer” para aqueles que a frequentam. Limitar esse momento da avaliação institucional para promover no nível funcional o “ranqueamento” que se faz com os estudantes e com as escolas no nível dos sistemas é improdutivo e antiético. Aqueles que compartilham do convívio diário com professores, profissionais da escola em outros níveis e equipe diretiva, de maneira geral sabem que as linhas imaginárias que distanciam as pessoas nos cargos/funções do indissociável gênero humano são, ao mesmo tempo, fortes e frágeis, dadas as condições materiais a que somos submetidos diariamente. A escola é uma comunidade que está acostumada a ensinar, mas precisa, por incrível que pareça, ser também uma comunidade que estuda para melhor ensinar. A avaliação institucional não é realmente a panaceia para todos os males (VIANNA, 2005); contudo, abrir mão dela não extinguirá os problemas da escola.

A avaliação até aqui foi tratada como construção cujas implicações demandam preocupações no âmbito pessoal (dos profissionais) e sistêmico da escola como instituição formadora. Fischer (2010, p. 48) auxiliou-me a sintetizar esse percurso ao lembrar que “Cabe, pois, a cada docente e a cada gestor minimizar os efeitos menos nobres decorrentes das relações de poder, impedindo a tônica competitiva que pode, ou não, permear as propostas de avaliação”. A avaliação no nível da aprendizagem, institucional ou de redes só servirá a seu maior propósito que é conduzir ao sucesso das aprendizagens caso seja ética e, sobretudo, não seja desencorajadora.

A seguir, apresento a metodologia adotada para esta investigação cuja decisão implicou a escolha por um estudo de caso do tipo etnográfico. A metodologia é para o pesquisador o que a bússola representa para o navegador: uma direção.

3. A BÚSSOLA, A LENTE E A CAMINHADA: UM ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO

O estudo de caso começa com plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. [...] A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, ou pode dar continuidade a pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa (ANDRÉ, 2005, p. 48).

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada para a pesquisa, as justificativas em razão dessa opção e os procedimentos utilizados para coletar e analisar os dados. Também discorro sobre a trajetória metodológica que não se esgotou ou se resumiu a essas escolhas, mas principalmente pelas marcas deixadas pela dinâmica de um cotidiano vivo e oscilante denominado escola-campo, aqui representada pela Escola do Andor. A metodologia de uma pesquisa é base, guia e caminhada; portanto, é a inteligência a serviço do esforço. A metodologia da pesquisa é o desenho dela, diria mesmo o rascunho desse desenho. Ele se completa ou se alastra com a imensidão dos dados e dos sentidos que damos a eles.

3.1 O estudo de caso do tipo etnográfico

Fazer escolhas é a ação, embora antecipada de reflexões, que mais define um pesquisador. Ao optar por um caminho metodológico, não se está decidindo por uma sentença, mas por um norte. A bússola, nesse sentido, surgiu com a elaboração da questão norteadora investigada e me acompanhou até as considerações finais, nas quais se destacaram os achados da pesquisa.

A escolha foi feita, este foi o caminho que melhor se adequou ao objeto desta investigação. Realizei um estudo de caso do tipo etnográfico e agora passo a esclarecê-lo. Inicialmente, cumpre lembrar que me apoiei em André (1995) para justificar tal escolha. Para essa autora, o estudo de caso pode surgir de uma indagação relacionada à prática profissional do pesquisador e, no caso, também serviu para aprofundar meus estudos do curso de mestrado em que o diretor de escola fora objeto, em 2004. Contudo, nesta investigação o foco foi a percepção desse diretor e suas decorrentes ações diante da avaliação em seus três níveis, em uma escola de anos finais do ensino fundamental.

Bassey (2003) defende a coerência da escolha por esse tipo de estudo para as situações em que se pretendeu compreender os julgamentos e decisões de práticos e ou gestores de políticas em seu lócus de atuação. A diretora da escola do Andor representou nesta investigação os dois papéis: o de gestor porque é a representante legal da escola e, ao mesmo tempo, o papel de prático quando tomava decisões rápidas em situações em que não era possível o adiamento.

André (2005) esclareceu que meu caminhar nesta pesquisa foi coerente com o estudo de caso do tipo etnográfico, por diversas razões. Uma delas é que no campo da educação é necessário que se façam adaptações baseadas no fazer dos antropólogos que são originalmente os etnógrafos. Para isso, é bastante razoável que o pesquisador entenda que não cumprirá com rigor todas as etapas da etnografia, mas as adaptará em face do campo educacional e escolar, como, de fato, precisei fazer nesta investigação. Utilizei nessa ótica o que André (2005, p. 25) define como “relativização”. Para a autora, outra característica que identifica este tipo de pesquisa reside em o investigador cumprir, em relação ao objeto estudado, os princípios do estranhamento e da observação participante. Durante a pesquisa percebi que ambos, estranhamento e observação participante, se fundiram e aconteceram praticamente ao mesmo tempo.

Quanto ao estranhamento, percebi que ele ocorria quando exigia que me distanciasse da situação investigada para apreender os modos de pensar, sentir e agir dos envolvidos com a pesquisa. Pude, com esforço significativo, compreender alguns valores inerentes às práticas dos que foram por mim observados. O fato de já haver assumido a função de diretor de escolas na mesma SEDF facilitou o entendimento de muitos processos da gestão da escola e dos outros setores dentro da rede. Todavia, neste caso, eu precisava pensar diferente. Diversas vezes procurava não pensar com minha lógica, mas realizar leitura da lógica utilizada pela diretora para interpretar seu entendimento diante das situações ali apresentadas. Nesse contexto se insere o pensamento de Madan Sarup (1986, p.33): “O etnógrafo não procura impor suas opiniões e categorias de experiência sobre os fenômenos que estuda”.

Quanto à observação participante, não se pode negar que aconteceu com cuidado porque promoveu por si mesma certo grau de envolvimento e interação com as situações analisadas e com as pessoas que fizeram parte do contexto. André (2005) afirma com propriedade que na observação participante, bastante utilizada nas etnografias, a situação observada é afetada pelo observador.

Apoiada em Spradley, a autora destaca a que se destina um estudo dessa natureza. Para essa estudiosa, a maior preocupação de uma investigação do tipo etnográfica deve ser com a compreensão dos significados atribuídos às ações, aos eventos e à própria realidade pelos sujeitos da pesquisa. O estudo de caso do tipo etnográfico para André (2005, p. 31) é o tipo de investigação em que os dados procuraram retratar “o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural”. Daí a importância de não omitir detalhes dos dados e dos relatos que representam o contexto da organização estudada. Nesse caso, eu me vali dos registros reflexivos (ZABALZA, 2004) produzidos pela diretora da escola; entretanto, fui percebendo que a realidade no contexto de uma organização deixa de ser um espaço criado apenas pela ótica particular de um indivíduo e compõe-se de interações com outros que constituem o mesmo grupo em movimento. Com tal constatação, comecei a ampliar a inserção de mais sujeitos na pesquisa para complementar os sentidos dados pela diretora da escola.

A opção por um estudo predominantemente qualitativo – e, nesse caso, sob a ótica de um membro da organização – não deixou de trazer à tona a angústia do recorte, do sentir-se superficial ou mesmo distante da realidade. A questão é que esta não é uma característica apenas desse tipo de investigação. Ancoro-me nas palavras de Bogdan e Biklen, para respaldar-me em meio à decisão:

A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. Apesar de o investigador tentar escolher uma peça que constitua, por si só, uma unidade, esta separação conduz sempre a alguma distorção (A parte escolhida é considerada pelos próprios participantes como distinta e, pelo observador, como tendo uma identidade própria) (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 91).

No caso, a parte escolhida foi a diretora de uma escola de anos finais do ensino fundamental. Seu pensar e seu agir frente ao movimento produzido pela avaliação em seus três níveis no interior da escola por ela conduzida foi meu foco. O todo, neste caso, pode ser entendido como o conjunto de todas as escolas e o total de diretores da rede de ensino do Distrito Federal que atuam em instituições de educação básica, oferecendo as mesmas etapas de ensino. Contudo, convém lembrar que a generalização não é o propósito científico de um estudo desta natureza (ANDRÉ, 2005; SILVERMAN 2009).

Na tentativa de aproximar-me da realidade e de reduzir as possibilidades de erros ou de apressadas conclusões, optei por um estudo de caso do tipo etnográfico pelos seguintes motivos: a possibilidade de conviver mais tempo com os interlocutores da pesquisa, a experiência e a convivência com a cultura e o clima organizacional da instituição, e a aproximação do grupo como elemento favorecedor do acesso às informações para análise. Com isso não me privei, inclusive, de participar de eventos sociais que ocorreram fora do âmbito escolar, tais como: convites para jantar, festas de aniversário, solidariedade em ocasião de falecimento de familiares de profissionais da escola, etc. A ideia foi a de tornar-me de fato um membro do grupo e não um corpo estranho. Em certa ocasião senti que isso já acontecia quando uma professora recém-contratada me perguntou qual seria o turno de regência que eu iria escolher para o ano seguinte.

O estudo de caso do tipo etnográfico requereu uma imersão maior no campo, mais tempo com os sujeitos, mais tempo para pensar. Também permitiu dar voz a eles – aliás, isso os tornava sujeitos da pesquisa. A lógica e as lógicas que operaram e compuseram a complexidade das práticas avaliativas dentro da escola foram captadas por meio da compreensão do pensamento dessas pessoas, em especial da diretora que conduzia o grupo. Marconi e Presotto (2006, p. 6) definem o etnógrafo como “o especialista dedicado ao conhecimento exaustivo da cultura material e imaterial dos grupos”. Além disso, André recomenda:

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia. Geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social (ANDRÉ, 2005, p.24).

Nesta pesquisa, os quesitos recomendados por André (2005) foram satisfeitos. O caso voltou-se inicialmente para a diretora da instituição. Em seguida, seu vínculo pelo cargo/função que ocupa abrangeu a escola. Com isso, foi possível chegar aos demais profissionais e pessoas com as quais interagiu no interior da escola e ou fora dela, quando o tema se referia a avaliação.

A investigação mostrou ao longo do processo que era preciso recorrer a outros sujeitos para compreender a ótica e algumas ações da diretora da escola. Nessa ocasião, compreendi que suas percepções sobre os processos e procedimentos envolviam pessoas, uma cultura anterior à permanência dela na escola e os elementos da subjetividade que fugiam a minha percepção e a da própria diretora.

No projeto inicial planejei ficar todo o ano letivo de 2010 na escola, porém não foi suficiente. Voltei no ano seguinte (2011) e, por diversas vezes, ainda coletei dados quando então

a diretora produziu seu último registro reflexivo. Foi interessante o contato e o vínculo estabelecido com a instituição para a qual ofereço suporte pedagógico e acadêmico até hoje. Produzo textos para auxiliá-los nos estudos que realizam nas coordenações pedagógicas, auxílio quanto à interpretação de leis e pareceres que chegam à instituição. Atendo a professores e coordenadores quanto a questões relativas à avaliação em seus três níveis, etc .

A produção de textos para a escola foi de certa forma outro achado da pesquisa. A escola e os professores gostam de ler, mas preferem textos mais curtos e menos densos diante das demandas e do tempo de que dispõem.

Por fim, Gil (2009, p.7) orienta que o estudo de caso “Não pode, portanto, ser confundido com método, técnica, estratégia ou tática para coletar dados”. É um delineamento de pesquisa que preserva o caráter unitário pesquisado, ao passo que investiga um fenômeno contemporâneo, pois não se separa de seu contexto. É um estudo em profundidade que requer múltiplos procedimentos para a coleta de dados, o que não retira a importância do rigor (GIL, 2009, p. 7). A seguir, destaco os envolvidos com esta pesquisa.

3.2 Os interlocutores da pesquisa

O sujeito partícipe e principal interlocutor neste estudo foi a diretora de uma escola de anos finais do Ensino Fundamental da SEDF, o que não quer dizer que tenha sido a única a contribuir com a coleta dos dados. Foi escolhida porque sua função apresenta características que se vinculam à instituição, tornando-a um sujeito ímpar em face do cargo ocupado. Na função de diretora, há certos espaços e privilégios no tocante ao acesso a dados e informações dos quais outro profissional da escola não usufrui. As responsabilidades de um diretor de escolas e o trânsito permitido a ele nas instâncias pelas quais a avaliação em seus três níveis está presente constituem algo peculiar e facilitador para o alcance dos objetivos aqui propostos. É ao diretor que cabem os contatos e as deliberações que envolvem as relações com pais, alunos, docentes, Diretoria Regional de Ensino, Secretaria de Educação, entre outros. Contudo, procurei valer-me de outros profissionais da escola como coordenadores pedagógicos, supervisor, docentes e os estudantes da instituição para compor o cenário da pesquisa.

A escolha dessa diretora ocorreu porque, em 2004, ela foi interlocutora em minha pesquisa para o curso de mestrado e, portanto, já conhecia seu trabalho e a escola que reservava as características necessárias à investigação. Entretanto, o fator decisivo para a realização do trabalho foi porque a diretora compreendeu e aceitou o desafio de produzir os registros reflexivos (ZABALZA, 2004) utilizados como um procedimento basilar para a realização da pesquisa de campo (coleta de dados). Outro critério indispensável para a escolha foi o fato de estar na direção da mesma instituição há cerca de dez anos e, portanto, não se tratava de alguém que desconhecesse a comunidade escolar, os profissionais e as rotinas que constituem a cultura da escola.

Antes da Diretora da Escola do Andor, havia procurado outras escolas e outros diretores para participarem deste estudo. Ficaram receosos com a pesquisa (medo de serem avaliados) e muitos disseram que não teriam como se dedicar à escrita dos registros reflexivos na proporção de tempo que eu precisaria. Não foram raros aqueles que expressaram o medo da exposição, mesmo que eu afiançasse a questão da ética e do sigilo na pesquisa. Eles se diziam preocupados com o cargo comissionado que ocupavam e que, por causa disto, não se sentiam à vontade para contribuir.

Durante o percurso, percebi a necessidade de incluir, além dos estudantes, a coordenadora pedagógica mais antiga na função, os professores, a orientadora educacional, os demais coordenadores pedagógicos e a supervisora pedagógica da instituição. O que a interlocutora principal apresentava por meio de seus registros reflexivos não era suficiente para a compreensão dos fatos. Não quero com isso dizer que a limitação fosse dela; ao contrário, o pesquisador deve reconhecer suas limitações, não se frustrando. A pesquisa apresentou desafios, limites e possibilidades uma vez que em estudos dessa natureza se ia delineando e acontecendo uma construção (ANDRÉ, 2005).

A diretora, no início da pesquisa, teve dificuldades para produzir os registros reflexivos. Usei estratégias diversas como provocações escritas nos registros que ela já havia entregado. Enviava *e-mail* com questionamentos sobre episódios ocorridos na escola. Induzia a escrita quando ela verbalizava as provocações. Contudo, não posso deixar de reconhecer a grandiosidade do papel dessa profissional para este estudo, sua coragem e dedicação sem o que não teria sido possível tal realização.

A escolha da coordenadora Alfa em um grupo de quatro coordenadores deveu-se a alguns fatores. Percebi que ela gozava de certa liderança no grupo, era muito requisitada para dialogar sobre questões referentes à avaliação e sobre a organização do trabalho pedagógico. Era a mais antiga na função, tinha prestígio e envolvimento significativo com os docentes, estudantes e pais da escola, o que se tornou determinante para a escolha. A coordenadora Alfa, assim denominada por mim, sem desmerecer os demais coordenadores, revelava-se durante a pesquisa uma articuladora pedagógica com reconhecida competência técnica e política diante do grupo. Propus a ela, próximo ao término do segundo bimestre, o uso dos registros reflexivos (ZABALZA, 2004), procedimento adotado com a diretora da escola. Felizmente o desafio foi prontamente aceito.

Com os demais coordenadores, professores e com a orientadora educacional utilizei conversas e um questionário semiestruturado. A ideia não era colocar alguém à prova, mas completar os sentidos e as percepções cujas informações, ao circularem pela escola, tomavam contornos e variações os mais diversos.

Inseri os estudantes por meio de conversas em suas turmas. Minha pesquisa não adentrou as salas de aula durante a regência dos professores. Os olhares dos estudantes, dos próprios docentes, dos coordenadores e da diretora da escola compuseram o mosaico de entendimentos e práticas acerca da avaliação em seus três níveis, como apresentarei adiante.

3.3 A escolha da escola

A instituição foi escolhida por tratar-se de uma escola de anos finais do Ensino Fundamental, conforme os objetivos desta pesquisa. É vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Sendo uma escola de anos finais do ensino fundamental, tornou-se um campo fértil e um terreno bastante lacunar para investigações na área. Pude constatar isto quando realizei a revisão da literatura na qual observei que são raras as pesquisas cujo foco se volta para a escola de anos finais. Os anos iniciais da educação básica e, mais recentemente, o ensino médio apresentam sensível crescimento de estudos na área.

Outro critério satisfeito para a escolha da escola foi o fato de, nos anos de 2008/2010, haver participado e desenvolvido processos de avaliação em seus três níveis: da aprendizagem, a

institucional e a de redes (SIADE). Outro critério, este decisivo, que se vincula aos demais foi o livre consentimento da diretora da instituição em participar do estudo e contribuir com os dados necessários para sua realização, especialmente por meio dos registros reflexivos (ZABALZA, 2004). A opção por uma escola vinculada à SEDF se justifica também pelo fato de gozar do afastamento remunerado para estudos, concedido por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), com a qual tenho vínculo empregatício.

3.4 Os Registros reflexivos

Como mencionei anteriormente, não foi simples encontrar alguém, especialmente um diretor de escolas que se dispusesse a participar de uma pesquisa que, além de abrir suas portas para a universidade pública, ainda se dedicasse a escrever de maneira sistemática para um pesquisador. Encontrado o profissional e assinado o termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (Apêndice D), estabelecia-se uma relação muito próxima de acompanhamento, escuta e observação. Certa ocasião fui denominado na escola “biógrafo da diretora”.

O uso desse procedimento de pesquisa foi inspirado em Zabalza (2004). Veio ao encontro do objetivo geral deste estudo, qual seja: o de captar a ótica do diretor da escola, sua ação e influência sobre os três níveis da avaliação praticados na instituição escolar. Tal procedimento é baseado e adaptado da obra *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional* de Miguel A. Zabalza. O termo registros reflexivos foi usado por Villas Boas (2008, p. 97) por entender que a expressão tem uma “conotação mais ampla”. Conforme o próprio Zabalza, esses “diários” não se referem a uma atividade diária, o que de certa forma desobriga a utilização literal da nomenclatura.

Apresentei para a diretora o projeto de pesquisa e a proposta de trabalho em que estão inseridos os registros reflexivos, principal procedimento para a coleta dos dados. Foram feitas as devidas adaptações para sua utilização, uma vez que Zabalza (2004) fez uso com docentes no cotidiano da sala de aula. Percebia aos poucos que a gestão dos processos pedagógicos da escola era compartilhada com a coordenadora Alfa. Diante disso, resolvi convidá-la para participar do estudo, usando o mesmo procedimento metodológico em andamento com a diretora. Isto ocorreu próximo ao término do segundo bimestre do ano letivo de 2010.

Decidi utilizar os registros reflexivos diante do valor etnográfico que eles possuem. As interlocutoras não precisavam fazer uso burocrático desses registros (todos os dias). A ideia era que fizessem de duas a três vezes por semana. Houve momentos em que não acontecia a produção de registro algum por mais de uma semana. Então, provocava com bilhetes, *e-mails*, oralmente ou deixava recado com outros profissionais da escola.

Para Zabalza (2004), um diário com registros reflexivos será tanto mais rico quanto mais polivalente for a informação contida nele. Para isso, entreguei para as interlocutoras um bloco de anotações para seus registros. O bloco continha mensagem de acolhida e os objetivos da pesquisa. A cada quinze dias entregavam-me seus registros para que eu providenciasse cópias; em seguida, devolvia-os. Não foi um procedimento simples. A diretora da escola, por diversas vezes, não conseguia tempo ou inspiração para escrever. Aos poucos fui incentivando, enviando questões para reflexão e indicando literatura da área para ela elaborar seus registros. Para ambas indiquei as leituras de Benigna Maria de Freitas Villas Boas, *Virando a Escola do Avesso por Meio da Avaliação* da editora Papyrus, 2008, e *Avaliação Educacional, Caminhando pela contramão* de Luiz Carlos de Freitas e outros, 2009 da editora Vozes. Aos poucos íamos discutindo sobre os textos e fazíamos articulações com os eventos ocorridos na escola.

Os registros reflexivos produzidos demonstram de maneira clara o entendimento e o avanço conceitual das interlocutoras no campo da avaliação. Foi um ganho para todos nós. À medida que apuravam o entendimento sobre os temas estudados, iam desvelando as lógicas e as práticas avaliativas no interior da escola, e eu realizava a pesquisa. Não era meu objetivo identificar o que elas sabiam ou não sobre a avaliação, mas como compreendiam e conduziam os processos avaliativos, a partir da ótica da diretora na Escola do Andor. A metodologia adotada cumpriu o que orienta Zabalza (2004) ao mencionar que o importante não é perceber apenas o transcorrer da ação das interlocutoras, mas a evolução das mesmas (ZABALZA, 2004).

Foram promovidos encontros para que eu desse retorno à diretora e à coordenadora sobre seus registros. Não era muito fácil. A escola tem uma dinâmica muito acelerada, nem sempre era possível conversar dentro da escola. A sala da direção é bastante frequentada por todos para resolver problemas. Diversas vezes conversávamos em pé nos corredores ou ela me telefonava à noite e passávamos certo tempo discutindo as questões dos registros reflexivos. Com a coordenadora, não menos ocupada, conseguia conversar dentro da escola. O público que a procurava era menor. Essas conversas sobre os registros reflexivos foram fundamentais para a

continuidade da pesquisa. Precisava mantê-las tranquilas. Não podiam sentir-se avaliadas, constrangidas ou algo do gênero. Não foi uma tarefa fácil, especialmente a diretora demonstrou certa insegurança e ansiedade. Em uma ocasião, alegou falta de tempo para escrever, solicitando que eu a entrevistasse e gravasse a entrevista, por dificuldade em atualizar seus registros. Retomei o projeto de pesquisa e nossa conversa inicial; ela entendeu que seria prejudicial ao procedimento proposto por Miguel Zabalza. Eu elaborava provocações por escrito, questões sobre o cotidiano da escola e sobre o movimento da instituição; ela começou a manifestar-se com maior fluência. Depois passei a dialogar sobre os registros escritos e discutir sobre a literatura sugerida. Deixava pequenos recados em sua mesa sobre episódios ocorridos na escola e que envolviam a avaliação. Deixava perguntas simples de como ela havia se sentido e o que faria diante daquele episódio do dia ou de outro anterior. Essas e outras provocações a ajudavam a recorrer a seu “diário de desabafos”, como ela mesma passou a chamar.

A diretora e a coordenadora registraram os momentos em que elas estiveram envolvidas com a avaliação em seus três níveis, tanto no interior da escola quanto fora dela. Dado o caráter subjetivo e pessoal do instrumento, não raras vezes, o utilizaram para outros fins, como desabafos, críticas e considerações em face das rotinas e conflitos que vivenciavam. Isso não tornou menos ricas as informações e os conteúdos analisados (ZABALZA, 2004). Cabe retomar as palavras de Holly (*apud* ZABALZA, 2004, p. 16), que aponta esse tipo de registro como uma perspectiva de grande valor etnográfico, porque não descarta “os contextos físico, social e cultural”. Também assevera que “os eventos narrados aparecem como parte de um conjunto de fenômenos que interagem entre si”.

Por fim, saliento que a opção por trabalhar com o procedimento denominado registros reflexivos, adaptando-o à diretora da escola e à coordenadora pedagógica, foi a via que tornou possível atingir os quatro âmbitos de impacto formativo, conforme ensina Zabalza (2004, p. 16): “acesso ao mundo pessoal”, “explicitação dos próprios dilemas”, “avaliação e reajuste de processos” e “o desenvolvimento profissional”.

Para Zabalza (2004), a escrita nos diários torna os que o escrevem pesquisadores. Acrescenta o autor:

Dessa maneira, no diário se integram três posições complementares: a do ator (o que provoca as ações no diário ou participa nelas); a do narrador (o que conta, situando-se fora da ação) e a do pesquisador (o que se aproxima dos fatos com espírito de busca, com hipóteses a comprovar, com um esquema conceitual e operativo que lhe permita ler, analisar, avaliar e melhorar as ações narradas) (ZABALZA, 2004, p. 26).

Considerando a diretora e a coordenadora pedagógica incluídas no cenário da avaliação em seus três níveis, foram elas que, muitas vezes, tornaram possível alguma compreensão e ou articulação quanto às práticas avaliativas na escola. Daí a importância das narrativas delas, por meio da coleta de dados. Também foram colocadas diante da oportunidade de utilizar-se de um recurso para o desenvolvimento profissional permanente (ZABALZA, 2004). Embora não fosse o foco da pesquisa o desenvolvimento profissional do diretor, o estudo não se eximiu de possibilitar algum elemento nessa direção. Nos registros reflexivos, especialmente o último realizado pela diretora da Escola do Andor, ela evidencia esse fato.

Partícipes em investigações científicas, grande parte deles, costumam queixar-se que nada ganharam com o esforço que fizeram, salvo a exposição. O fato de o professor (diretor) “escrever e escrever sobre sua própria prática o leva a aprender por sua narração” (ZABALZA, 2004, p. 44). A redação, em um procedimento de pesquisa como este, conduz o interlocutor a um processo de aprendizagens constantes porque abarca em um só processo uma dupla categoria de fenômenos: a consciência da atuação ao identificá-las para narrá-las e a transformação da ação em texto, o que se torna uma recodificação (ZABALZA, 2004). A esse respeito, Shulman (1996) diz que não aprendemos com a prática, mas refletindo sobre ela. No caso do diretor, com os registros reflexivos, tais atividades em diálogo com o pesquisador tornaram-se momentos de formação continuada e em serviço.

Por fim, cabe ressaltar que, conforme Zabalza (2004), esse tipo de trabalho com os registros reflexivos, ao provocar certa “tensão psíquica” torna os sujeitos mais atentos aos acontecimentos e depois, ao passarem para a escrita com maior atenção e riqueza de detalhes, acabam por levá-los a introduzir mudanças pertinentes e aconselháveis em seus locais de trabalho. Quanto a isso, pude evidenciar em algumas reuniões posteriores a nossos momentos de argumentação sobre os registros reflexivos mudanças ou propostas de mudanças em algumas práticas na escola. Esses momentos também foram indispensáveis por permitirem às interlocutoras a realização de reflexões que se tornavam argumentos novos ou desdobramentos para os registros reflexivos seguintes.

3.5 A análise documental

Este procedimento vem ao encontro do que proponho como objetivo específico para este

estudo: analisar os documentos orientadores/norteadores dos processos avaliativos na escola em seus três níveis. Para Cellard (2010), um documento pode oferecer, por meio da dimensão do tempo, a compreensão do social, assim como favorecer a elaboração de conceitos sobre a evolução dos indivíduos, dos grupos, seus comportamentos, mentalidades, gêneses e práticas, entre outras questões.

Neste estudo, além dos registros reflexivos produzidos pela diretora da escola e pela coordenadora Alfa, foram analisados:

- Os documentos oficiais que orientam a avaliação da aprendizagem (Diretrizes de Avaliação do Distrito Federal, Diretrizes Pedagógicas da SEDF e o Regimento das Escolas Públicas do DF);
- Leis, portarias, decretos e normas que ofereçam esclarecimentos quanto à avaliação em seus três níveis para a rede oficial de ensino do DF;
- As atas de reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe da escola.

Ler documentos em um estudo com características e etapas emprestadas da etnografia permitiu mais que uma análise do texto, propiciou a análise da interpretação dada a esses textos em seu contexto. Neste caso, pude perceber como os documentos oficiais são recriados e sugerem modelos de gestão na mais diversa e plural das concepções, como afiança Lima (1996). Vale citar o caso das Diretrizes de Avaliação e a confusa matéria sobre as notas dos estudantes, a recuperação processual ou contínua que serão discutidas na análise dos dados.

3.6 A observação participante

Um pesquisador, uma escola de anos finais, um ano letivo inteiro pela frente e a certeza de que seriam necessários: cautela, paciência, ouvidos e olhar críticos. Isto é comum para qualquer pesquisador em ciências sociais que vai a campo. Neste caso, havia um diferencial: precisava anotar tudo enquanto aguardava os primeiros registros reflexivos da diretora. Meu olhar não poderia guiar toda a investigação; precisava primeiro conhecer o que via e como via a diretora da escola. Só aí entraria meu olhar e minha percepção, retomando sentidos e descrevendo as trajetórias que resultariam nas compreensões que iam surgindo. Este estudo me ensinou que

observar não é mesmo algo comum em qualquer situação, especialmente em uma pesquisa com características emprestadas da etnografia. Nosso olhar se mistura ao grupo, torna-se um par. A emoção às vezes quer nos trair, sofremos com as angústias dos profissionais, com os conflitos e as dificuldades por eles enfrentadas. No entanto, nosso propósito ganha fôlego quando lembramos que nosso trabalho não é panaceia para todos os males, mas poderá auxiliar em alguns momentos, por meio de nossos achados. Não posso negar que escrever sobre o outro, especialmente um profissional que representa um papel já assumido por nós em outra ocasião, requereu bastante cuidado e ética.

Silverman (2009) traz contribuição singular quando recorre ao sentido etimológico da etnografia, traduzindo-a como escrever (grafia) sobre as pessoas (etno). Somando-se a isso que quem escreve também é pessoa, o autor levou-me a refletir sobre a indissociável relação entre os pesquisadores sociais e a observação participante. O autor sugere de maneira convincente e, apoiado em outros estudiosos, que não é possível estudar o mundo social sem fazer parte dele.

A observação participante, especialmente em um estudo do tipo etnográfico como este, requereu a reeducação de meu olhar na condição de pesquisador. A ideia básica a essa premissa é de que em uma pesquisa dessa natureza não se devia registrar apenas o inédito ou o excitante ao olhar, mas a rotineira sucessão das coisas, palavras, ações e práticas dos envolvidos com o foco da pesquisa (SILVERMAN, 2009).

A observação não poderia ser agressiva ou mesmo invasiva, embora a imersão no campo por um período superior a um ano oferecesse esse risco. Contudo, este tempo teve seu valor. Foi tempo de espera e tempo de reflexão. Enquanto anotava tudo, tinha tempo para refletir e isso possibilitava desconstruir para depois construir (VILLAS BOAS, 2008). Foi um tempo importante para entender que desconstruir não é o mesmo que destruir e sim desvendar para dar um sentido novo, inicialmente aos olhos do pesquisador. Com isso, posso afiançar que a observação participante permitiu verificar a relação estreita, e às vezes distante, entre o que diziam ou escreviam os sujeitos da pesquisa porque, como bem asseverou Silverman (2009), mais do que o que dizem numa etnografia, importa o que fazem.

Sobre a observação participante, Gil (2009, p. 75) nos diz que ela “permite a percepção da realidade do ponto de vista das pessoas pesquisadas e não de um ponto de vista externo”. Concordando com Gil (2009), Ludke e André (2005), a observação participante torna-se a forma do pesquisador qualitativo se aproximar mais da perspectiva dos sujeitos. Para esses estudiosos, à

medida que isso ocorre, é possível captar a visão de mundo, ou seja, o significado que os sujeitos da pesquisa atribuem à realidade.

Realizei a observação participante nos diversos espaços e momentos onde foi possível identificar a avaliação em seus três níveis, tais como:

- Nas reuniões com professores, pais, estudantes e em eventos que envolveram a avaliação em seus três níveis. Nessas ocasiões priorizava as reuniões conduzidas pela diretora da escola, mas acompanhei também as reuniões em que ela se fez representar;
- Nas reuniões das coordenações pedagógicas coletivas semanais;
- Nos pré-conselhos e nos conselhos de classe bimestrais com estudantes, professores e com a comunidade escolar;
- Nos períodos de aplicação de provas e testes bimestrais e naqueles reservados a exames de larga escala, como foi o caso do SIADE no Distrito Federal.

A observação participante ocorreu, sobretudo, na solidão frutífera do cotidiano: nos corredores da escola, na sala dos professores, na sala de coordenação enquanto esperava.

3.7 O questionário

Foi preciso captar outras percepções e sentidos que contribuíssem com as informações da diretora da escola e da coordenadora pedagógica que utilizaram dos Registros reflexivos. Fiz, então, uso de um questionário com questões semiestruturadas para alcançar aqueles docentes mais tímidos e os coordenadores que também precisavam ter suas vozes na pesquisa. Mesmo bem intencionado, confesso que o uso desse procedimento não foi de fácil gestão durante o percurso. Embora o questionário, como assevera Gil (2009), permita mais sigilo e anonimato para quem responde e, portanto, mais liberdade para escrever, reservou situações bem distintas. Aos docentes entreguei 32 instrumentos dos quais obtive quinze de volta, durante todo o ano letivo. Isto só ocorreu após insistentes pedidos em corredores, reuniões e ainda contando com a ajuda da equipe diretiva da instituição. Muitos perderam o questionário e outros o esqueceram em casa.

Também responderam questionários os demais coordenadores pedagógicos (3) e a orientadora educacional da escola.

Antes de aplicar a versão final do questionário, realizei um pré-teste com quatro docentes e uma coordenadora pedagógica, fundamental para readequar questões, aumentar itens e melhorar o entendimento de comandos do instrumento, o que garantiu mais qualidade ao processo de coleta dos dados.

3.8 A análise das informações

As categorias para análise emergiram da categoria maior: a avaliação. Estas se desdobraram em avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de larga escala. Ao final, realizei análise conjunta dessas categorias em pontos cujos limites não permitiram tratá-las em separado. As linhas que as margeiam são por vezes tão tênues que nem sempre foi possível identificar onde uma terminava e a outra começava. A esse momento denominei “os encontros entre os três níveis da avaliação”.

A análise dos dados em uma pesquisa com uma metodologia diferente como esta requereu certa criatividade para organizá-los e apresentá-los. Embora não pudesse descartar técnicas tradicionais de análise na pesquisa qualitativa, o caso estudado reservou sua especificidade, como descrevo a seguir. Utilizei a triangulação dos dados (ZABALZA, 2004; YIN, 2005) cujas fontes foram os diários ou Registros reflexivos, o referencial teórico pesquisado, os questionários respondidos, as observações participantes e, sobretudo, a retomada dos mesmos registros por meio das conversas que reforçavam as análises durante o movimento da pesquisa.

Também fiz uso da análise de conteúdo (FRANCO, 2008; SILVERMAN, 2009) sobre o qual importa, de início, inferir análises sobre as evidências apresentadas pelos interlocutores nas diversas formas de comunicação. Neste estudo, os Registros reflexivos foram ricos porque, uma vez entregues, não se finalizava a tarefa. Os vestígios, as lacunas, os silêncios eram provocados e retomados nos registros seguintes e, mesmo que substituídos por outros, se tornavam importante material para análise.

Contudo, como bem disse Zabalza (2004, p. 130), “Estou convencido de que outra pessoa que lesse os diários poderia encontrar neles outros aspectos que me passaram despercebidos e poderia, igualmente, fazer um tratamento distinto dos conteúdos das narrações”. Isto, porém, não tira o valor desse tipo de trabalho porque, como afirmou o mesmo autor, faz parte da grandeza e da limitação que constituem a pesquisa qualitativa.

A seguir, apresento, discuto e analiso o que denominei mosaico de práticas e entendimentos sobre a avaliação em seus três níveis e suas práticas no interior da escola estudada.

4. MOSAICO DE PRÁTICAS E ENTENDIMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO EM SEUS TRÊS NÍVEIS NA ESCOLA DO ANDOR

Se cada ponto de vista é a vista de um ponto (BOFF, 2008), então a gente reúne um tanto desses pontinhos e monta uma tela. Se colorida, cinza, alegre ou triste, vai depender muito do olhar de quem vê, do pincel de quem pinta e do desejo que se pretendeu alcançar (Erisevelton Silva Lima - 2011).

Neste item apresento os dados da pesquisa de campo oriundos do estudo de caso do tipo etnográfico que ocorreu entre 3 de fevereiro de 2010 e 2 de março de 2011. O cenário da pesquisa foi uma escola pública de anos finais do ensino fundamental da rede oficial de ensino do Distrito Federal, cuja diretora foi a principal interlocutora. As análises foram realizadas por meio de três categorias: a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação de redes ou de larga escala. Sendo a avaliação a categoria que perpassa seus próprios níveis, ao final apresento e analiso “Os encontros entre os três níveis da avaliação”.

O volume de dados agrupados ao longo desse tempo foi significativo porque participei das reuniões pedagógicas em que a diretora esteve presente e naquelas em que se fez representar. Acompanhei as reuniões denominadas de pré-conselhos dos professores, onde a avaliação esteve presente em seus três níveis. Observei também as reuniões chamadas de pré-conselhos destinadas aos estudantes. Assisti aos conselhos de classe denominados participativos e, embora ocorressem simultaneamente em várias salas de aula, pude, até o final do ano letivo, acompanhar as turmas das 5^{as}, 6^{as}, 7^{as} e 8^{as} séries. Registrei atentamente as reuniões bimestrais da diretora com os pais e responsáveis e, inclusive, reuniões extraordinárias do conselho de classe. Acompanhei a rotina da escola, diversos encontros pedagógicos entre os profissionais da instituição com a equipe diretiva e com convidados externos. Observei aplicações de provas e testes, incluindo o período destinado à recuperação final, um concurso de redação promovido por um jornal local e a aplicação das provas escritas do SIADE. Não deixei de observar os procedimentos avaliativos praticados por meio do projeto da escola denominado *Avaliação Multidisciplinar* e os demais eventos em que a avaliação esteve presente.

O Projeto da Avaliação Multidisciplinar se destinava a discutir, por meio de material elaborado pela equipe de coordenação pedagógica, temas acordados com os professores. Questões como o aniversário de Brasília, a Copa do Mundo na África em 2010, as características

socioculturais dos Estados Brasileiros e a Música Popular Brasileira foram trabalhadas no ano da realização da pesquisa. Os estudantes foram avaliados por meio de provas integradas (ou multidisciplinares) com o valor máximo de 2,0 pontos nos dois primeiros bimestres do ano. Já no 3º e 4º bimestres foram realizadas oficinas, exposições e apresentações culturais alusivas ao tema, e, portanto, não foram aplicadas provas escritas de conteúdos.

Fui observador atento no encontro promovido pela Diretoria Regional de Ensino para tratar do desempenho e rendimento das escolas. Na ocasião, conversei com representantes da Diretoria, diretores e coordenadores pedagógicos de outras instituições de ensino para dirimir dúvidas sobre o Regimento Escolar e as Diretrizes de Avaliação, entre outros assuntos e documentos.

Cabe salientar que, em face da metodologia adotada, o fio condutor para a análise partiu em grande parte dos Registros reflexivos produzidos pela diretora da escola. Os demais interlocutores entraram para compor as lógicas e os sentidos que a diretora começava a apontar. Minhas observações e anotações foram perpassando os registros da diretora, entrelaçaram-se com os Registros reflexivos da coordenadora Alfa e com os relatos dos docentes, estudantes e demais coordenadores pedagógicos.

Um estudo científico não traz só respostas; ao contrário, faz surgir muitas perguntas que suscitarão outras pesquisas.

4.1 A Escola do Andor

A ética convida a reformar a casa para torná-la novamente calorosa e útil como habitação humana (BOFF, p.65, 2008).

A Escola do Andor localiza-se a cerca de 30 km da capital, Brasília. A região onde está situada foi formada por loteamento urbano entregue à população de baixa renda, no final da década de 1980. A população ultrapassa 300 mil habitantes e tem comércio local bem desenvolvido com bancos de diferentes bandeiras e mercado imobiliário em franco desenvolvimento. É uma área atendida por transporte público coletivo (ônibus, metrô), sistema de esgoto, água tratada, asfalto.

A escola tem internet, serviço telefônico e computadores para uso administrativo e pedagógico. São dezoito salas de aula, todas com quadro branco de acrílico, uma sala de vídeo com ar condicionado, projetor de imagens e sistema de som de boa qualidade. Tem uma sala de professores ampla com armários individuais, sala de coordenação pedagógica, sala para atendimento do serviço de orientação educacional, sala de leitura e conta com cantina e quadra de esportes. São 64 docentes em regência, cinco coordenadores pedagógicos, dois funcionários para sala de leitura, quatro agentes de portaria, quatro vigilantes, oito merendeiras e oito funcionários de limpeza. A escola criou também uma praça ou espaço de descanso para os estudantes. O espaço físico da direção é composto por duas salas, sendo uma antessala que serve de apoio e recepção e outra utilizada pela diretora com mesa ampla, computador interligado à internet, ramal telefônico e vista para a área interna da escola. A secretaria escolar da instituição é equipada com computadores, acesso a internet, máquina para produzir cópias de documentos e atende à comunidade em três turnos: manhã, tarde e noite.

4.1.1 – A diretora da Escola do Andor

É professora concursada com experiência superior a duas décadas na SEDF. Graduação em Estudos Sociais e também especialização em Administração Escolar. É mãe de três filhos e está à frente da direção há dez anos. É rápida, atenta e sempre presente na escola. Entre as características da diretora percebi que, embora muito preocupada e detalhista, é, sobretudo, responsável. Cuidadora rima com sua função. Algumas vezes tinha dificuldade para distribuir funções e tarefas, embora cercada por uma equipe diretiva e de coordenadores pedagógicos, cujo compromisso e responsabilidade eram bastante confiáveis.

A diretora chegava cedo e ficava muitas horas na escola. A instituição atendia aos anos finais do ensino fundamental durante o dia e à noite era destinada à Educação de Jovens e Adultos. Oferecia o terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos. Segundo a diretora da Escola do Andor, a pesquisa a ajudou a escrever, mas também “*ensinava-me a ouvir*”.

4.2 A avaliação da aprendizagem: categoria central e complexa

Poucos alunos questionam a prática do professor ou tentam entender como foram avaliados [...] (orientadora educacional da Escola do Andor, 2010).

Nesta categoria, como nas demais, inicio com os Registros reflexivos da Diretora da Escola do Andor, a principal interlocutora deste estudo. Os principais itens discutidos aqui foram aqueles que se vincularam diretamente à avaliação da aprendizagem. Embora sejam mencionados elementos da avaliação institucional e da avaliação de larga escala, serão retomados e aprofundados em suas categorias específicas.

A avaliação formativa está declarada nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Regimento Escolar, Diretrizes de Avaliação e Diretrizes Pedagógicas) como a função norteadora para os procedimentos avaliativos de toda a rede de ensino. Desde a primeira reunião realizada pela diretora para abertura do ano letivo de 2010 com os professores surgiram questionamentos sobre como proceder com a recuperação processual (paralela e contínua) que faz parte dessas mesmas orientações. Nos primeiros Registros reflexivos da diretora, a presença dessa temática se tornou uma dúvida constante e uma inquietação para estudantes, professores, pais e direção:

Sempre tenho discutido o que é a recuperação processual e contínua. Primeiro, deixo claro que é um direito do aluno e é um dever da escola oferecer, tão logo perceba as dificuldades desse aluno. No final do 1º bimestre, eu com toda a equipe gestora (pessoal da direção e coordenadores) faremos um levantamento individual com cada professor para compreender onde e como utilizaram a recuperação processual. A equipe gestora comigo precisa orientar os pais. Logo em nosso primeiro conselho participativo, vou orientá-los, eles devem tomar ciência de quais procedimentos serão adotados para os pais acompanharem esse processo de recuperação processual que me angustia. Afinal, precisamos evitar a repetência. A equipe gestora precisa e irá acompanhar o professor dando-lhe total apoio para conduzirmos esse processo. Pedi ao professor Eri que apresente ao grupo estratégias de ensino e avaliação para melhorarmos nossas práticas (diretora – registro reflexivo).

A diretora demonstrou suas preocupações e aponta estratégias de gestão para lidar com a recuperação processual ou paralela. A relação com os pais e a preocupação em evitar a evasão e a repetência estiveram presentes neste e em outros registros. Continuei incomodado com as constantes perguntas dos docentes e percebia nas coordenações pedagógicas que o item da avaliação da aprendizagem trazia algum nó, algum embaraço para a escola e a organização do trabalho pedagógico, de maneira geral. Ao solicitar que a coordenadora Alfa participasse da

pesquisa com a produção dos Registros reflexivos, eu a provoquei para conhecer seu posicionamento quanto à mesma questão (a recuperação paralela/processual ou contínua):

Fui perguntada mais uma vez de como se deve proceder para realizar a recuperação processual. Expliquei que ela deve ser realizada no momento em que se detectar a dificuldade do aluno. Ela deve ser uma consequência do processo de avaliação continuada. Você pode atribuir ao aluno de recuperação trabalhos, tarefas específicas e planejadas. Também pode-se trabalhar com aulas de reforço na coordenação individual, oferecendo um atendimento individualizado ao aluno. Durante o processo, você deverá registrar nos diários de classe os encaminhamentos didáticos utilizados e os avanços das aprendizagens dos alunos. Assim que o aluno tiver superado as dificuldades, poderá ser dispensado da recuperação processual e os resultados obtidos nas atividades podem (grifo da interlocutora) ser incorporados à avaliação bimestral (registro reflexivo da coordenadora Alfa).

Na intenção de compreender o processo que me pareceu cíclico, consegui por meio dos docentes identificar parte das incompreensões sobre a operacionalização dessa recuperação paralela ou contínua na escola:

- *Eu sempre trabalho com aqueles alunos que não alcançaram nota no bimestre anterior; aí faço trabalhos diversificados (professora da área de Ciências Sociais).*
- *Então... se o aluno ficou com nota 4,0 no bimestre anterior, vejo que é uma questão de falta de pré-requisito e passo atividades para ele nos assuntos em que ficou mais fraco (professor da área de Exatas).*
(Relatos verbais)

No Regimento Escolar da SEDF, em seu art. 136, inciso V, o texto prescreve: “recuperação para aluno com baixo rendimento escolar, com destaque para recuperação paralela e contínua inserida no processo de ensino e de aprendizagem”. O texto cria situações que entram em contradição com a própria proposta pedagógica da SEDF, uma vez que esta adota a avaliação formativa, que dispensaria recuperação (VILLAS BOAS, 2008).

Nos Registros reflexivos da diretora e da coordenadora Alfa percebe-se que elas possuem clareza de que essa “recuperação” deve acontecer no processo e não apenas após o término de algum período ou resultado. A diretora registrou: “No final do 1º bimestre, eu com toda a equipe gestora (pessoal da direção e coordenadores) faremos um levantamento individual com cada professor para compreender onde e como utilizaram da recuperação processual.” E a coordenadora Alfa confirma sua intenção ao expressar que “[...] deve ser realizada no momento em que se detectar a dificuldade do aluno. Ela deve ser uma consequência do processo de avaliação continuada.” Percebi na compreensão dos docentes que se manifestaram indícios da

avaliação classificatória como definidora do processo de recuperação, ou seja, “[...] *sempre trabalho com aqueles alunos que não alcançaram nota no bimestre anterior [...]*”. Eles esperam o término do bimestre para só, então, realizar alguma atividade de recuperação que, desta forma, deixa de ser processual e contínua. Isto demonstra também forte elemento oriundo da formação desses profissionais. Para eles a ideia de recuperação está arraigada à avaliação somativa.

No início do segundo bimestre, nova discussão tomava a cena sobre a mesma incompreensão. Agora, alguns professores pressionados pela realização da recuperação paralela ou contínua não conseguiam explicar o porquê de estudantes, com notas baixas, continuarem com os mesmos resultados se o procedimento deveria ter sido aplicado no processo. Eles se defendiam, dizendo:

- *Nesse caso houve uma recuperação de conteúdo e não da nota.*
 - *Recuperar não recuperou, mas no diário não tem onde lançar, nem os casos positivos nem os casos negativos, ou seja, a nota da recuperação.*
- (Relatos de docentes)

Sobre esse tema da recuperação paralela e contínua, procurei a Diretoria Regional de Ensino à qual se vincula a Escola do Andor e a mesma incompreensão encontrada na escola-campo se repetiu entre os três professores representantes da área de anos finais, no setor intermediário da SEDF. Eram docentes que vieram de diferentes escolas e pareceu tratar-se de uma interpretação generalizada na rede. Não é preciso reforçar que essa incompreensão se tornou uma matéria confusa para profissionais, estudantes e comunidade escolar em torno de como operacionalizar a recuperação paralela ou contínua na Escola do Andor. As afirmativas dos docentes foram bastante repetidas por outros professores e até pela direção e alguns coordenadores, durante o ano de realização da pesquisa.

Diante da incompreensão de muitos docentes sobre o processo de recuperação processual, compreendi que trabalhavam com a ideia de conclusão ou terminalidade. Esperavam fechar o resultado ou a nota do bimestre, deixando de praticar ou oportunizar o processo de recuperação processual que o tornaria formativo. Sobre a recuperação cumpre registrar o que Hoffman (2010) afirma. Para essa estudiosa da avaliação, não é ao final de um bimestre ou ano letivo que se decide por alguma estratégia de recuperação, mas no cotidiano e sob o olhar diário do professor em sala de aula. Álvarez Mendéz (2002) lembra-nos que a avaliação que chega tardiamente não produz uma aprendizagem contínua. Também é importante esclarecer que o uso

do termo recuperação não coaduna com a avaliação formativa. Recuperar algo pressupõe já tê-lo possuído e, neste caso, não se aplicaria às aprendizagens.

A gestão da escola que abriga de forma indissociável elementos administrativos e pedagógicos apresentou situações em que os primeiros, até de maneira indesejada, afetavam e reduziam a centralidade dos segundos:

Mais uma manhã com falta de professores. Pedi ajuda à coordenadora da educação integral para com os monitores providenciarem tarefas para os alunos. Atendi mães e fui para a coordenação coletiva. Definimos a questão dos professores conselheiros, inclusive com o sorteio no turno matutino, como combinamos. O tema da prova multidisciplinar foi polêmico. Sinto que precisamos avançar mais em relação a esta questão. Os alunos poderiam participar mais. Levamos nesse projeto atividades prontas para os alunos e com isso limitamos o conhecimento deles. O tema gerador pode e deve ser mais dinâmico.

[...]

Hoje foi um dia de muitas atividades na direção. Alunos doentes, docentes que faltaram e, enquanto isto, na coordenação os professores elaboravam as questões da prova multidisciplinar. Não tive tempo para acompanhá-los na coordenação. Fui avaliar orçamentos e realizar compras com as verbas destinadas a escola que possuem prazos para aplicação. E isto eu ainda não havia feito. Diversas correspondências foram despachadas para a Diretoria Regional de Ensino, mas muitas atividades ficaram inacabadas, pois já se tornou comum o grupo da direção atender a vários problemas ao mesmo tempo. Com isso não conseguimos resolver a todos, chegando ao final de um dia exaustivo de trabalho com o sentimento de impotência em relação ao sentido de estarmos nessas funções complexas (diretora – registros reflexivos).

Nem com todo o esforço pessoal é possível resolver problemas como falta de professores e, mesmo que eles estejam doentes, há questões prioritárias para um diretor de escolas, como, por exemplo, atender aos estudantes e garantir-lhes o direito quanto ao cumprimento dos dias letivos previstos no calendário escolar. Contudo, uma situação implica outra e com isso se retoma uma antiga angústia que recai sobre a agenda dos diretores de escola: o administrativo *versus* o pedagógico. A diretora terá que conviver com essa situação por todo o tempo; a função do diretor é tomada por tantos serviços burocráticos e administrativos que parecem contraditórios e remetem a dúvidas cruéis: faço compras ou acompanho os professores? Eu falo com as mães ou acompanho de perto a elaboração das questões da prova do projeto da avaliação multidisciplinar? Na realidade estudada, percebi que ela tentava fazer tudo e não era raro o sentimento de impotência, ao final de um longo dia de trabalho.

Desse registro da diretora enfatizo algo importante e pouco conhecido em nossas escolas: a participação do estudante no processo de construção da avaliação. Ela expressa essa

preocupação sob a queixa de que o projeto da avaliação multidisciplinar chegava como algo pronto e sem a participação dos estudantes. Parece que ainda não confiamos essa tarefa a eles e sequer discutimos a divulgação dos resultados da avaliação ou seus critérios. Para Sanmartí (2009), conhecer os objetivos e os critérios aos quais se está sendo submetido é uma condição para a avaliação ter sucesso. Essa participação dos estudantes reclamada pela diretora e que deve ser ampliada não apenas no projeto denominado de avaliação multidisciplinar, revelou a face reguladora do projeto político-pedagógico da escola. Para Veiga (2003), essa vertente tem seu lado inovador, porém suas intenções deixam os atores de fora do processo de criação. Eles se tornam apenas executores de uma tarefa e, portanto, alienados em relação a ela.

Ainda sobre a não participação dos estudantes, outro fato ficou bastante evidente nesta pesquisa. O planejamento solicitado pela diretora da Escola do Andor e apresentado em reunião da coordenação pedagógica pelos docentes (no início do ano letivo) não garantia a unidade didática quanto aos procedimentos avaliativos adotados na instituição. Um exemplo disso era evidenciado nos inúmeros e diferentes critérios de avaliação adotados pelos docentes, inclusive na mesma série e turma, em torno de um mesmo item como foi o caso do caderno, do comportamento e da participação, etc .

- *Além dos 50% de prova, eu uso às vezes dois pontos de caderno, dois de participação e um ponto de assiduidade. Ah! mas tem também os dois pontos da multidisciplinar.*
- *Aí varia, já teve bimestre que eu valorizei bastante o caderno, mas neste bimestre fiz trabalho em grupo valendo três pontos e os outros pontos, distribuí em participação e comportamento.*
(Relatos verbais de professores – 2º bimestre – 2010)

Para os pais, essa diversidade de pontos ou notas e a variedade de critérios nem sempre conhecida por eles os deixava apegados somente à nota ou ao resultado. Não se pode dizer que eles não acreditassem no que atestava a escola:

Eu brigo mesmo, ponho de castigo. Filho meu tem que estudar. Na minha época as coisas eram muito mais trabalhosas que hoje. Mas a prova eu quero ver, não confio muito nesses meninos de hoje. Pergunto mesmo. Cadê o papel? Que nota você tirou? Dá pra passar? Se eu não vejo a prova, aí quero ver o boletim, esse sim não me engana
(Relato de um pai após conselho de classe do 2º bimestre).

A análise que depreendo daqui se sustenta, sobretudo, no fato de que a excessiva preocupação com o resultado acaba obscurecendo o processo (FISCHER, 2010). E nessa ocasião,

a situação é muito complexa. O processo confundia a todos por meio dos critérios subjetivos usados para avaliar os estudantes no cotidiano da sala de aula e sobre os quais pais, direção e coordenação tinham pouco conhecimento ou controle. Diante disso ampliavam-se muito as possibilidades de ensaios e erros porque não existia um trabalho coletivo sobre os procedimentos e os critérios avaliativos no interior da instituição.

Os Registros reflexivos são valiosos para análise. Entretanto, nesse trajeto, procurei compreender as articulações entre o que as interlocutoras escreviam e o que praticavam em torno da avaliação da aprendizagem noutras fontes. Percebia que ainda não era possível captar todas as informações necessárias por meio dos registros até então produzidos. Outro detalhe despertou em mim bastante cautela durante a realização desta pesquisa. Observei que a escola vivia e respirava eventos, e estes eram pontuais. Passada a etapa da prova do projeto da avaliação multidisciplinar, viria o dia do estudante, o passeio ao clube, a visita ao museu, o projeto de leitura e estes substituíam o tema, a cena e a memória do momento anterior. Diante disto, havia o risco de perder a chance de captar a compreensão de cada coisa, que poderia não acontecer durante seu desdobramento. Frente a esta constatação, decidi fazer uso do questionário. Foi aplicado aos professores, demais coordenadores e orientadora educacional. Em uma das respostas desta profissional, encontrei importante compreensão sobre a avaliação na Escola do Andor:

O conceito de avaliação ainda permanece no ideário de alunos e professores como um mecanismo que só é dirigido ao aluno. Talvez seja por isso que a avaliação da aprendizagem não seja alvo de críticas por parte dos alunos. O comentário por eles em relação à prova se reserva ao grau de complexidade da mesma. E quando não conseguem sucesso, assumem toda a responsabilidade pelo fracasso. Poucos alunos questionam a prática do professor ou tentam entender como foram avaliados [...] (orientadora educacional).

A orientadora educacional fez considerações muito importantes. Consegui sintetizar no trecho acima grande parte dos significados e das incompreensões que ainda rondam o campo da avaliação da aprendizagem, especialmente no tocante ao uso do instrumento prova. Não era raro, após o término de algum teste, ouvir os estudantes focados exatamente no grau de complexidade de uma ou de outra questão. Ninguém questionava se havia algum erro ou equívoco na elaboração do comando; quando a escola usava um gabarito, este funcionava como sentença em última instância. Não tomei conhecimento da existência de espaço para que os estudantes e ou seus responsáveis pudessem, internamente, recorrer quando se sentissem prejudicados nessas ocasiões.

Como parte integrante do projeto político-pedagógico da escola no que se refere à formação em serviço, realizamos estudo do texto de Maria de Lourdes Sá Earp (2007) intitulado Centro e Periferia. Com isso, atendi a pedido da diretora para discutir a avaliação e os procedimentos avaliativos que interferem na organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Durante a realização dessa atividade, os seguintes relatos dos professores mereceram especial atenção:

Não vou negar que a autora desse texto tá certa. Escolho mesmo quem quer aprender para eu ensinar, e na hora da prova peso a mão na correção daqueles que me irritaram todo o bimestre, durante as aulas. Afinal, sou humana e tenho dificuldades em lidar com quem me aborrece (professora da Escola do Andor).

Ao ler este texto e participar deste debate aqui, me dei conta de que nunca corrijo uma prova sem antes ler o nome do aluno e sem antes tentar me recordar quem é, o que já fez em sala comigo. Acho que hoje entendi o que é avaliação informal (professor da Área de Exatas).

(Relatos verbais)

Os trechos falam por si. É nítido o quanto a avaliação informal faz parte do processo avaliativo e define o processo avaliativo formal, como afirmam Freitas *et al.* (2009). Os docentes declararam que, por meio do juízo de valor que fizeram antes da prova escrita, no momento da correção, os mesmos elementos pesaram contra os estudantes. Em estudo anterior, Freitas (1995) classifica esses juízos como um processo constituído assistematicamente de maneira encoberta e não declarada, ou seja, torna-se difícil discuti-los, defender-se deles e, principalmente, denunciá-los.

A coordenadora Alfa, que também participou do momento de estudo anteriormente relatado, apresentou suas impressões sobre os docentes e sobre a avaliação:

Meu Deus! Esse desafio de incentivar para motivar professores e funcionários para embarcarem no sonho de construir uma escola que vise ao sucesso de todos os alunos não é nada fácil. Especialmente em nosso caso que temos todos os anos um rodízio grande de professores. A coordenação até consegue mudanças na forma de alguns avaliarem seus alunos, mas nem todos estão abertos à mudança. A cada conselho, em cada reunião e ou coordenação cujo assunto é a avaliação, percebo que não é fácil quebrar esta cultura punitiva que se criou em torno da avaliação. Na verdade, muitos professores não veem (ou não querem ver) a avaliação como instrumento pedagógico porque nem todos estão dispostos a diversificar os materiais e as estratégias de ensino (registros reflexivos da coordenadora Alfa).

Ela já entendeu que a avaliação é uma categoria complexa, mas não deve ser usada para punir ou excluir o estudante. Declara-se contrária à avaliação punitiva e excludente, portanto, classificatória. Seu papel toma um caminho difícil quando parte para a função de incentivar o

coletivo de professores. Estava bastante motivada durante o processo; no entanto, como sabemos, nem sempre motivamos o outro. Esse processo é interno e requer interesse individual. Também é fato que a motivação advém de questões e fatores que incidem direta e indiretamente sobre a pessoa, mas também sobre o clima e a cultura organizacional da instituição. Vejamos como ela se declara otimista quanto ao papel da equipe de coordenação pedagógica: *“A coordenação até consegue mudanças na forma de alguns avaliarem seus alunos, mas nem todos estão abertos à mudança. A cada conselho, em cada reunião e ou coordenação cujo assunto é a avaliação percebo que não é fácil quebrar esta cultura punitiva que se criou em torno da avaliação.”* Sobre isso recorro a Thurler (2001) que alerta quanto às dificuldades de mudanças que se inserem no conjunto de possibilidades que estão arraigadas a certo núcleo sólido da cultura do mesmo grupo. Nesse caso, o que poderia cooperar para o bem de todos soa como uma ameaça ou como um sacrilégio que abala os valores edificados por aqueles indivíduos. Nessa ótica, a avaliação estaria para o que Thurler (2001, p. 92) afirmou: *“A cultura do estabelecimento escolar define, a seu modo, o que pertence ao domínio do ‘sagrado’, das práticas e estruturas ‘intocáveis’ [...]”*. O grupo dos docentes que reage às mudanças assim procede diante de qualquer possibilidade de modificar a avaliação. Entretanto, no caso da Escola do Andor, não foi improdutivo o processo de formação continuada que realizava naquele ano. Começava a dar seus frutos, mesmo que timidamente, em meio aos profissionais que queriam acertar. E não eram poucos.

A escola promoveu ao longo do ano letivo de 2010 outros momentos de formação continuada e em serviço com os quais pude contribuir. Não posso negar que percebia professores cada vez mais interessados, buscando cooperar com a equipe da direção e da coordenação pedagógica. Não foram raras as ocasiões em que pediram para eu analisar seus instrumentos escritos de avaliação (provas, testes, etc.), o que fiz com prontidão. Contudo, o rodízio dos docentes na escola e a falta de uma formação adequada em avaliação causavam sérios problemas. Senti que a carência de um planejamento sistemático, especialmente quanto à avaliação e seus critérios, resultava em maneiras desarticuladas e equivocadas de avaliar. A escola, todavia, não parava. Após o toque do sinal para a entrada dos estudantes, nada ficava estático.

A instituição desenvolveu como parte da avaliação da aprendizagem o projeto denominado Avaliação Multidisciplinar. Esse trabalho ocorreu em momentos e espaços específicos em cada um dos quatro bimestres letivos. Ele agregava até dois pontos à nota dos estudantes, no final de cada bimestre, em cada componente curricular. Algo me chamou a atenção

quando da operacionalização dessa proposta, mais especificamente no que se referiu aos registros avaliativos sobre ela. Os docentes, em face desse trabalho, não lidavam com notas de 0 a 10, conforme orientam as Diretrizes de Avaliação da SEDF. Trabalhavam com doze (12) e houve até uma docente que, no primeiro bimestre, trabalhou com catorze (14), como declarou em um conselho de classe para os pais. Desse momento em diante procurei compreender como se desenhava essa outra lógica avaliativa na Escola do Andor.

O projeto denominado Avaliação Multidisciplinar foi o sinalizador para a compreensão desse novo episódio. Parti, então, para compreendê-lo e suas manifestações na escola. Esse trabalho foi desenvolvido por meio de temas geradores diversificados e a escola promoveu debates, estudos e pesquisas sobre: *Brasília aos 50 anos, a Copa do mundo de futebol na África de 2010, os Estados Brasileiros e suas peculiaridades regionais e a Poesia com a Música Popular Brasileira* (cada um por bimestre, nessa ordem). Em 2010, no terceiro e quarto bimestres, a escola não utilizou provas escritas para mensurar a produção dos estudantes no projeto da avaliação multidisciplinar. Embora fosse costume o uso de provas e testes nos anos anteriores, em 2010 foram realizadas oficinas, apresentações culturais e relatos de pesquisas nos dois últimos bimestres do ano. Seguem, da parte dos professores, alguns relatos, elogios e inquietações sobre este item:

- *Este projeto dá trabalho, mas é muito bom. Quanto aos pontos, eu trabalho com 12 pontos, os dez do bimestre mais os dois do projeto. O aluno que alcança mais de dez, aí eu combino com ele: a gente zera tudo e começa tudo no bimestre seguinte. Nada do aluno levar pontos de um bimestre para o outro. Mas tem colegas aqui que o aluno chega a levar pontos até para o ano seguinte, aí vira bagunça* (professor da área de Ciências Sociais).
- *A situação deles, senhores pais e senhoras mães, não é boa. Nesse bimestre eu trabalhei com catorze pontos, foram dois a mais que os outros colegas, pois além dos dois pontos da multidisciplinar ainda atribuí pontos de atividades extras e tem gente que nem sequer chegou a cinco. Então, pensa! Se de catorze pontos não alcançaram nem cinco, estão mais que de recuperação* (professora da área de Códigos e Linguagens, durante conselho de classe com os pais).
- *Estou arrasado. Fiquei sabendo que minha turma que tanto ensaiou já subiu ao palco avaliada, ou seja, fizesse o que fizesse os pontos já tinham sido atribuídos, desconsiderando tudo o que nós fizemos. Isso não aconteceu no bimestre passado* (professor da área de Ciências Sociais).

No relato do primeiro docente está clara a falta de planejamento e de controle causada pela interpretação do que se pode fazer ou não com os critérios avaliativos utilizados dentro do componente curricular. Tomei esse fato como exemplo, sem identificar o docente, e

discuti o mesmo com a diretora da escola em meio à devolutiva de seus Registros reflexivos sobre esses procedimentos. A diretora declarou desconhecê-lo. No relato da professora de Códigos e Linguagens, é visível o que Luckesi (2011) destaca quanto ao fato equivocado de relacionar nota como se fosse aprendizagem, especialmente quando o parâmetro é pessoal. Neste caso, o parâmetro foi representado por pontos que, segundo a professora, têm uma conotação muito forte. Para ela, em uma escala de 0 a 10, os estudantes deveriam ter alcançado o mínimo de 5; contudo, a situação era mais grave porque não alcançaram a nota mínima em um universo de 0 a 14, o que denotou que “[...] estão mais que de recuperação” [...].

Quanto ao último relato do professor que se queixou por ter a equipe examinadora avaliado sua turma com os dois pontos do projeto antes mesmo que os estudantes fizessem a apresentação, tratou-se de uma denúncia e um desabafo do docente que mereceu certa atenção. Pelo planejamento inicial, no primeiro e no segundo bimestres foram utilizadas provas para mensuração dos dois pontos e no terceiro bimestre não seria utilizado o mesmo procedimento. A proposta visava utilizar-se de outros procedimentos como teatro, apresentações musicais, mostras culturais, pesquisas e montagem de salas ambiente, o que de fato aconteceu e com boa qualidade. Dado o sucesso do ocorrido no bimestre, a coordenação e a direção apresentaram para o grupo a possibilidade de estender a mesma forma de avaliar o projeto para o quarto bimestre por meio das estratégias usadas no bimestre anterior. A ideia foi aceita pela maioria, não por todos. Houve quem não aceitasse bem a ideia de estudantes conseguirem pontos ou notas, sem usar “muito esforço”, o que na crítica docente conservadora significa: sem fazer provas. E, provavelmente, isso tenha motivado o episódio que levou ao desabafo/denúncia do professor do último relato.

Instiguei a diretora para que se manifestasse por meio de seus Registros reflexivos sobre as pontuações distintas, uma vez que elas revelavam algo diferente de minhas leituras e experiências na SEDF. Também não havia menção quanto a isso no projeto da escola e as pontuações ou notas, como estavam sendo praticadas, divergiam das orientações contidas nas Diretrizes de Avaliação da rede:

Na coordenação coletiva do diurno esta semana, escolhemos o tema a ser trabalhado na Avaliação Multidisciplinar, definido no início do ano que seria feito através de projeto de pesquisa neste 3º bimestre. O tema sugerido pela coordenação e aceito pelo grupo de docentes foi: Os Estados Brasileiros. Cada professor escolheu um Estado de sua preferência. A coordenação apresentou os critérios de avaliação e apresentação dos trabalhos que serão realizados. Infelizmente, mais uma vez não foi levada em consideração a opinião dos alunos. Acho que isso é uma grande falha da escola, que

não tem dado oportunidade ao aluno de participação nesses momentos. A pesquisa será realizada e apresentada por eles; nada mais justo se o tema a ser trabalhado fosse também escolhido por eles. A preocupação em manter a organização nos leva às vezes a 'engessar', inclusive o trabalho dos professores que já recebem da coordenação todos os critérios a serem seguidos, não deixando margem para a criatividade junto com seus alunos. Por outro lado, adotamos este procedimento na maioria das vezes com o objetivo de assegurar a todas as turmas um mínimo de conhecimento do assunto, pois temos diversos direcionamentos por parte dos professores, correndo o risco de uma ou outra turma não receber as devidas informações [...].

Fui questionada sobre os pontos extras que a escola atribui ao final de cada bimestre, além dos dez pontos de praxe trabalhados pelos docentes. Eu entendo que eles estão justificados pela proposta pedagógica definida no início do ano letivo e são os pontos atribuídos ao nosso projeto da multidisciplinar. Eles foram definidos coletivamente. No plano de curso apresentado pelos professores no início do ano, nenhum apresentou pontos a mais que o previsto. O que é comum é ouvir os docentes dizerem que os alunos não obtiveram êxito em uma ou outra atividade e que diante disto tiveram que usar outras estratégias e que para essa avaliação também foi atribuída uma nota. Entendi que nesse caso houve uma correção ou reparação diante de algo que não deu certo. Percebi que o professor assim não está trabalhando com pontuação a mais da que é prevista em lei e sim está realizando a recuperação processual e contínua. No caso dos pontos extras da avaliação multidisciplinar, quem trabalha com pontos extras, eles são usados para motivar os alunos e não para melhorar resultados e dados estatísticos da escola (diretora – registros reflexivos).

O projeto denominado Avaliação Multidisciplinar era cuidado diretamente pela equipe de coordenação pedagógica da escola, com visível liderança da coordenadora Alfa. O projeto fazia parte do calendário da escola e, embora não contemplasse a metodologia desejada pela diretora, já declarada em registro reflexivo anterior a este, ela não media esforços para auxiliar em seu desenvolvimento. Sua crítica maior centrava-se na elaboração do que chamava de *kits* prontos e preparados pela coordenação pedagógica com textos e atividades para os estudantes e professores. Ela não concordava, também, com a não participação dos estudantes nas etapas anteriores à execução do trabalho, assim como na definição dos critérios avaliativos. Neste registro reflexivo, a diretora usa as expressões *organizar e engessar*, revelando o que Veiga (2001) nos alerta quando o projeto da escola assume a vertente inovadora, porém reguladora. Nela, o teor participativo dos envolvidos recai no fazer alienante de executar sem pensar. Neste caso, o pensamento foi subtraído da mais importante etapa do projeto: a criação dele.

No tocante aos pontos ou notas, elemento central desse registro reflexivo, foram fruto de conversa em registro anterior. Percebe-se inclusive que a diretora se sente pressionada e defende o que acontece na escola. Contudo, neste trecho existem muitos elementos que precisam ser considerados. Não só a diretora, mas o corpo docente e demais membros usam como sinônimos os termos pontos e notas. Dizer que trabalhou com 10 pontos ou o aluno tirou 10 pontos significa que a nota dele foi 10. O documento Diretrizes de Avaliação assim especifica:

Sendo assim, as informações obtidas por meio dos diversos instrumentos e procedimentos avaliativos utilizados pelo professor sintetizam-se, bimestralmente, em notas de 0 a 10. No caso de serem adotados testes ou provas como instrumento de avaliação, o valor a estes atribuído não pode ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da nota final de cada bimestre (BRASÍLIA-GDF-SEDF- Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, p.31, 2008).

Seguindo a lógica utilizada na escola (ponto = nota), considerei que a mesma interpretava a sua maneira o que o texto oficial apresentava e, mesmo assim, feria os textos oficiais. Tomei como exemplo o bimestre em que, além da prova escrita valendo 50% da nota usada pelo professor em um dado componente curricular, o estudante ainda fazia a prova escrita do projeto Avaliação Multidisciplinar. Nessa ocasião, o aluno era submetido a mais dois pontos ou mais 20% do total da pontuação por meio de outra prova.

Outro detalhe que me chamou bastante a atenção no registro reflexivo da diretora foi o fato de considerar as práticas e as decisões coletivas na escola como maiores ou soberanas às orientações legais, no caso, as próprias Diretrizes de Avaliação: *“Eu entendo que eles estão justificados pela proposta pedagógica definida no início do ano letivo e são os pontos atribuídos ao nosso projeto da multidisciplinar. Eles foram definidos coletivamente [...]”*. Outra vez recorro a Veiga (1998, 2001, 2003) que importantes contribuições nos tem dado com seus estudos sobre o projeto político-pedagógico na escola. Para essa estudiosa, a escola precisa entender que a autonomia é uma conquista, uma busca que se amplia sob o aspecto legal e que se reforça à medida que se forma para a cidadania, mas, sobretudo, na cidadania.

Por último, ainda sobre esse registro reflexivo da diretora, faço alerta quanto ao uso da motivação por meio de pontos ou notas para que não caia especificamente no que Romão (2009) nos afirma. Segundo o autor, diante do uso da nota como barganha reforça-se na escola a cultura do estilo *nota-negócio* ou *toma-lá-da-cá*. Essa cultura não é interessante ao processo formativo e tende a corromper iniciativas promissoras como aquelas desenvolvidas por meio do projeto Avaliação Multidisciplinar. Quando a escola assim procede, há ganhadores e perdedores, e até apostadores. Penso que esse contexto não poderá contribuir de maneira coerente com o ato pedagógico, o que dirá com o formativo e emancipador.

Sobre este tema, os registros da coordenadora Alfa trouxeram as seguintes declarações:

Os dois pontos a mais são bastante questionados por professores que chegam à escola. Vejo de forma positiva a intenção do professor (especialmente aqueles que não se importam com essa pontuação), o que considero válido é o dinamizar de oportunidades ao aluno no processo de ensino e aprendizagem. A ideia é que os professores utilizem várias formas de avaliar seus alunos porque percebo naqueles que assim o fazem passam a conhecer melhor seus alunos. Com isso acredito que o docente que busca a formação social do aluno, também despertará nele a consciência de se autoavaliar. Considero nosso projeto da multidisciplinar com esses dois pontos a mais como um recurso motivador. Os alunos constroem seus conhecimentos interligando-os às diversas áreas da aprendizagem, eles compreendem as relações existentes entre as disciplinas com esse tipo de trabalho. A intenção desse projeto é possibilitar que os alunos adquiram saberes fundamentais que os preparem para a realidade social e o mercado de trabalho. O professor precisa mudar, fugir do modelo atual onde se avalia para aprovar ou reprovar. Em função disso, essa avaliação não compõe os dez pontos. Nas avaliações do projeto multidisciplinar (seja no modelo de provas ou projetos) sempre nos referimos a temas atuais para a reflexão do aluno. É um instrumento de avaliação que corresponde a uma nova oportunidade de ampliar o conhecimento de forma prazerosa, participativa e interessante. Isso resgata neles o gosto por aprender. É importante lembrar que essas notas (dois pontos extras) ajudam na média bimestral. Na educação contemporânea as palavras de ordem são: competências e habilidades e isso demonstra que estamos no caminho certo (pelo menos estamos tentando). Temos as diretrizes da SEDF, mas considero que o projeto dá à escola a oportunidade de se decidir como quer se organizar. É difícil manter numa escola união, memória e continuidade de ações com tamanha rotatividade de professores. Mesmo que as ideias sejam de qualidade, elas não bastam se não houver continuidade nas suas práticas. Eis o motivo que tanto me atormenta na escola por sinal (grifo da interlocutora - registros reflexivos da coordenadora Alfa).

A coordenadora Alfa reforça o entendimento do coletivo de docentes que apresentei anteriormente. Para a escola, ponto quer dizer o mesmo que nota. Ela manifesta claramente que a pontuação do projeto não compõe o que é determinado pelos textos legais, ou seja, a escola tem sua maneira própria de legislar ou criar normas. Contudo, nos registros oficiais a escola não declara isso, afinal nenhum estudante surge com nota maior que 10 no boletim, até porque o próprio sistema informatizado da SEDF não aceitaria esse registro. Entretanto, o interessante sobre essas práticas não é o total de pontos ou se eles são chamados de nota. O modelo que se apresenta não atende à realidade da escola pública de anos finais, é uma contradição. A proposta de avaliação formativa apresentada pela SEDF por meio de notas ou pontos, recuperação, divisão rígida por bimestres não é coerente. E, embora tenha sido construída com participação de docentes das diferentes Diretorias Regionais de Ensino, precisa ser revista. Percebi a tentativa de fazer operar em um mesmo espaço duas lógicas que são contraditórias: avaliação classificatória e avaliação formativa. Não bastasse isso, a escola se depara com dificuldades decorrentes da estrutura do sistema de ensino que são quase intransponíveis para a própria instituição: a falta constante de professores por razões de doença, turmas com número excessivo de estudantes,

currículo fragmentado e pensado sob o modelo tradicional reforçado pelo modelo da seriação. São esses os mesmos elementos apontados por Perrenoud (1999) como dificultadores da prática da avaliação formativa.

Percebi nas atitudes dos profissionais da escola e no relato da coordenadora Alfa a angústia e a luta para tentar acomodar em um mesmo espaço duas lógicas contraditórias. A avaliação formativa é uma utopia promissora, disse Hadji (2001), mas a avaliação classificatória com respaldo documental, como aqueles existentes nas Diretrizes de Avaliação da SEDF, distancia mais ainda professores e estudantes de sua realização.

Ainda não me dava por satisfeito de como os dois pontos haviam saído do cômputo regimental (notas de 0 a 10), tornando-se extras. Existia alguma lógica que precisava ser recriada. Procurei a supervisora pedagógica da escola e ela deu a seguinte declaração:

Eu já presenciei muita discussão sobre esse assunto, já vi até professor bater boca e a amizade ficar abalada com outro colega. A coisa foi acontecendo, antes na Secretaria de Educação só era permitido usar 3,0 pontos da nota do bimestre por meio de provas, hoje já são permitidos 5,0 pontos. Então, segundo o regimento da SEDF, o professor tem o direito de usar até 50% dos pontos por meio de testes e provas só que muita gente não insere nesses 50% os dois pontos da multidisciplinar, ou seja, usam-se os 5,0 regulamentares mais os dois da prova da multidisciplinar (supervisora pedagógica).

Após a participação de diversos professores em reuniões organizadas nas Diretorias Regionais de Ensino e com o fechamento delas por meio de encontros acompanhados pela SEDF, chegou-se à redação do texto aqui discutido: as Diretrizes de Avaliação de 2008. Nele, como já mencionei, além da adoção da avaliação formativa pela rede, a SEDF modificou o percentual de 30% para 50%, ampliando a possibilidade do uso dos instrumentos prova ou teste. E, embora o texto não torne obrigatório seu uso, a sugestão parece que se tornou regra. O que diz o documento: “No caso de serem adotados testes ou provas como instrumentos de avaliação, o valor a estes atribuído não pode ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da nota final de cada bimestre” (BRASÍLIA-GDF-SEDF- Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica, 2008, p.31). No encontro com os diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos e docentes que foram convidados para justificarem os resultados do SIADE, indaguei como operacionalizavam esses percentuais. Apenas uma das oito escolas que trabalham com anos finais na região declarou não usar a prova ou teste como definidora dos cinquenta por cento possibilitados para este fim, por meio das Diretrizes de Avaliação. Percebi que a interpretação dos percentuais não se ateu à expressão “No caso de serem adotados...”

(BRASÍLIA-GDF-SEDF, Diretrizes de Avaliação, 2008, p.31). Para a Escola do Andor e as demais escolas participantes do encontro regional, adotou-se como regra o uso de prova ou teste para compor a metade dos pontos atribuídos à nota dos estudantes.

Na escola, a questão começava a definir-se para mim. Com a alteração de 30% para 50%, agora respaldados pelas Diretrizes de Avaliação, os dois pontos trazidos pelo projeto Avaliação Multidisciplinar passariam a diminuir o poder de uso da prova ou teste. Contudo, não há registros na instituição de quando essa mudança passou a acontecer. Fato é que, numa espécie de acomodação, o coletivo da escola, especialmente para não diminuir o poder de avaliar por meio de provas ou testes conferidos pelas Diretrizes de Avaliação, tornou a pontuação do projeto como pontos extras. Com isso, no bimestre em que o projeto se utilizava de provas ou testes, além de extrapolar o percentual permitido pelas Diretrizes de Avaliação quanto ao uso desses instrumentos, extrapolava o parâmetro de 0 a 10, prescrito pelo mesmo texto oficial. Ou seja, o docente que usasse um teste para compor os 50% permitidos na nota, ainda agregava os dois pontos oriundos do projeto da Avaliação Multidisciplinar. Assim, não foi raro professores declararem nas reuniões com pais ou conselhos de classe que trabalharam com notas de 0 a 12 e, mesmo assim, muitos estudantes sequer alcançavam 5 (nota mínima para aprovação).

O poder conferido ao professor por meio do uso de provas (PERRENOUD, 1999, HADJI, 2001, HOFFMAN, 2005) faz parte do mesmo núcleo duro e sagrado apontado por Thurler (2001) e, neste caso, reforçado pela cultura escolar. Mudar ou transformar esta cultura só com a construção de outra cultura e, neste caso, a opção ainda reside em práticas incipientes da avaliação formativa. Muitos acreditam que a avaliação formativa recusa o uso de provas; ao contrário, orienta para que a prova não seja o único instrumento ou procedimento avaliativo. Como bem disse Hadji (2001), não é o instrumento, mas a intenção sobre seu uso que o faz ser formativo.

Sobre a pontuação extra na Escola do Andor, criou-se um discurso e diversas práticas permeadas por certo caráter ideológico (CHAUÍ, 1997). Ele acomodava e aquietava os interesses de diferentes grupos na escola. De um lado, a ala defensora da avaliação formativa apostava nesses pontos extras como sendo o socorro necessário para os estudantes que não fossem exitosos nas provas individuais de cada docente. De outro, a parte conservadora da escola aquietava-se com o fato de que os pontos extras não lhe minavam o direito de avaliar por meio de provas. Aliás, ocorreu o contrário: tiveram esse poder de exame significativamente ampliado. O que

inferi dessa situação foi que Hadji (2001) está correto em sua afirmação. A avaliação formativa reside no interesse do professor incluir o aluno no processo, e isso independe do instrumento ou procedimento avaliativo. Não será ele que promoverá a inclusão do estudante e sim a vontade do docente em desejar que ele continue aprendendo. Se um docente ficava insatisfeito pelo fato de seu aluno ter sido “premiado” pelos dois pontos extras do projeto que, segundo esse mesmo professor, foi conseguido de maneira “fácil”, nada impediria que ele retirasse o “benefício” do estudante, descontando da nota de comportamento ou participação. Essa situação mostrou também como é real o fato de que a escola possui um projeto político-pedagógico escrito e este não revela a riqueza e as diferenças daquele que é praticado, ou seja, seu movimento (MOURA, 2003).

Os critérios avaliativos de cada professor, pontuações, valores, possibilidades para interposição de recursos não foram discutidos com pais e estudantes. A transparência quanto a esses critérios consiste também em um preceito didático e ético apontado pelos documentos oficiais na SEDF, porém não se fez visível durante o ano da pesquisa.

Até aqui discuti os 50% da nota que podem ser utilizados por meio de provas ou testes. Os demais 50% devem ser usados por meio de outras estratégias. Não foi identificada no ano da pesquisa, mesmo com a apresentação dos planos de curso pelos docentes para a diretora, uma unidade de ação quanto a esses procedimentos. As formas mais utilizadas foram avaliar o caderno, o comportamento e a participação dos estudantes em sala de aula. O caráter subjetivo a que remetem todos, avaliadores e avaliados, é muito delicado e precisa ser pensado coletivamente.

Os professores criaram regras próprias que se cristalizaram com o poder de antiguidade na função que desempenham na escola. Essas práticas deixaram seus colegas de profissão recém-chegados à escola confusos, o que serviu de fator complicador porque gerava ações semelhantes e até contraditórias durante o processo de avaliação. A equipe diretiva da Escola do Andor não deixava de demonstrar preocupação com os estudantes, porém, a prática de cada professor é um terreno particular e nele não se adentra sem sua permissão. Conhecer os critérios avaliativos, ter clareza das condições e dos meios a que se está sendo submetido em um processo, entre outras questões, nos remete ao que Afonso (2005) denomina estar a serviço de um processo educativo emancipador. O processo emancipatório se pauta num contínuo cujas regras devem ser

dialogadas e explicitadas, o que pode fazer a diferença a fim de se evitar a regulação e o controle autoritário.

As aprendizagens foram citadas e tomaram nesta categoria de análise certa centralidade; afinal, avalia-se com vistas a elas. Foram alvo de preocupações por parte da diretora, da coordenadora Alfa, da orientadora educacional e demais equipes de coordenadores. As ausências dos docentes e a descontinuidade do trabalho pedagógico na escola marcaram o descompasso entre o desejado, o planejado e o realizado em alguns momentos na instituição.

Mais um dia de trabalho com falta de três docentes, dois no matutino e um no vespertino. Essas ausências são prejudiciais aos alunos; a escola não alcançou, ainda, uma forma de suprir essas carências. Continuamos levando atividades paliativas para as salas de aula que não substituem os conteúdos perdidos. Sinto que isso não deixa de refletir no desempenho dos alunos, ou seja, na aprendizagem deles. Daqui decorre outro problema: são os professores que, ao retornarem de alguma licença, precisam retomar todo o processo, pois não foram substituídos durante tais ausências. [...].
[...]... diante do acontecido com os dois professores, confirmo a cada dia que a resistência dos docentes em aceitar apoio e a crença deles em que qualquer coisa que façam na sala está muito bom e é o melhor para o aluno é algo comum em muitos professores. Aqui na escola (...) procuro valorizar o aluno, deixando isso claro em nossa prática diária. A aprendizagem do aluno sempre esteve muito clara em nossas ações. O turno vespertino tem me preocupado muito no que diz respeito à disciplina. Vou procurar com os professores cuidar dessa questão para que os alunos não sejam prejudicados na aprendizagem (diretora – registros reflexivos).

A palavra-chave que destaco deste registro da diretora é a aprendizagem, diria mesmo a preocupação dela com o processo. Ela sintetiza os elementos que fragilizaram durante todo o ano letivo sua realização na escola: a falta ao trabalho por parte dos docentes, medidas insuficientes para suprir a falta desses profissionais, dificuldades dos docentes para retomada do trabalho pedagógico articulado ao projeto da escola, após algum período de afastamento, resistência e falta de pertencimento por parte de alguns professores ao projeto pedagógico da instituição, a indisciplina dos alunos. Durante todos os dias do ano em que estive na escola realizando a pesquisa houve, no mínimo, a falta de um docente. Normalmente todas justificadas por atestados médicos. Isso veio ao encontro dos estudos de Zaragoza (1999) que identificou no absenteísmo docente uma forma de aliviar as tensões acumuladas na profissão. Podem ser representadas por estresse, cansaço físico, emocional que conduzem o professorado ao que denominou de mal-estar docente. Esse quadro de ansiedade afeta inclusive a personalidade do professorado, conforme esse estudioso. No Distrito Federal a SEDF precisa, por meio do setor responsável pela saúde dos profissionais, desenvolver urgentemente política pública nesse sentido. As situações causadas

pelas ausências dos docentes não são compatíveis com o poder de solução de uma diretora de escolas, nem mesmo com o auxílio de toda sua equipe. Desfalcar a equipe diretiva ou de coordenação enviando às salas de aula para cobrir tais ausências pode, de início, parecer sensato. Todavia, a organização do trabalho pedagógico é um todo, depende de diferentes processos e sobre ele agem diferentes atores, não somente o professor na sala de aula. Ele atende e é valioso para aquela turma, não duvido nem questiono isto. No entanto, ao retirar da orquestração do projeto da escola o coordenador, o orientador ou outro membro que daria suporte à escola, para assumir uma classe, acaba prejudicando todas as outras turmas e demais processos pedagógicos.

Atenta às aprendizagens, a diretora usou diversas estratégias para sensibilizar e chamar a atenção do grupo para o trabalho com as práticas de sala de aula. Uma que merece destaque trata-se das reuniões com cada professor para discutir os rendimentos e o desempenho de cada estudante. A seguir, registro da coordenadora Alfa a esse respeito:

Sinto um esforço positivo da diretora nas reuniões individuais com docentes ao final de cada bimestre. Acredito que para isso surtir mais efeito seria necessário um grupo afinado de professores e gestores com interesses afinados e em sintonia com o trabalho diário da escola para que ela funcione bem. Agora, me pergunto sobre os reflexos disso na continuação dos trabalhos, ou seja, no bimestre seguinte. Para alguns funciona a “puxada de orelha”, mas para outros não. Já explico!!! Como mencionei no início deste registro, considero muito importantes essas reuniões, diria mesmo necessárias. O gestor tem que criar estratégias para tentar convencer o corpo docente de que é necessário acompanhar mais efetivamente o processo de ensino e de aprendizagem. Mas, como disse nesse início, isso requer uma equipe “afinada” porque nem todos cooperam, muitos não se sentem parte da escola, se incomodam com a fala da diretora e a denominam de cobrança. Eles acham que a diretora só está preocupada com números. E, com estes, o “puxão de orelha” não funciona mesmo. Acaba se tornando algo desestimulador para eles. Acho que nossa diretora só precisa criar um ambiente mais propício à mobilização da equipe em torno dessa reflexão. E, preferencialmente, não deixar para fazer isso no final do ano (registro reflexivo da coordenadora Alfa).

A diretora da escola e a coordenadora Alfa representavam lideranças com estilos de gestão distintos dentro da organização. A pauta pedagógica era o ponto forte de atuação da coordenadora Alfa, com uma visão de gestão que não era contrária, porém diferente da diretora. Parte significativa dos docentes a referendavam política e pedagogicamente e com isso sua linha de atuação era ampliada. A diretora também possuía um estilo de liderança e visão pedagógica das questões. Era mais incisiva em algumas manifestações, o que causava algum desconforto para o grupo; isso tornava o diálogo às vezes mais difícil. Quanto ao nível de convivência, ambas respeitavam mutuamente os espaços de atuação, embora não abrissem mão de suas convicções. Projetos como a Avaliação Multidisciplinar eram uma marca da coordenadora Alfa; o contato

com a comunidade de pais e a organização de reuniões coletivas era o espaço de atuação privilegiado da diretora.

A coordenadora destaca em seu registro que muitos não se sentem parte da escola, outros acusam a diretora de estar preocupada com números; mesmo assim, ela concorda com as estratégias de acompanhamento individualizado junto aos docentes para buscar o comprometimento com as aprendizagens dos estudantes. A crítica é que isso deveria ser realizado ao longo do bimestre e não apenas, no final dele. Na verdade, sobre o pertencimento, já sinalizei com as interlocutoras que este item não é fácil na escola, que não tem uma localização muito privilegiada, por estar situada em área carente. Cerca de 40% do efetivo de docentes pedem remoção ou remanejamento para outras escolas a cada ano. Com isso, parte do projeto e da cultura da escola, apropriado em um ano, precisa ser retomado no ano seguinte. O rodízio de professores constitui um fator que dificulta os procedimentos utilizados pela diretora da escola. Chegam de escolas diferentes que, mesmo sendo guiadas pela mesma estrutura legal, possuem o que Licínio Lima (1996) chama de capacidade de recriar modelos de gestão. Com isso, os professores trazem vícios e formas de fazer e resistir que interferem na maneira de atuar na escola em que agora estão lotados.

Dada a dinâmica do processo e até que incorporem o projeto político-pedagógico da instituição, às vezes um ano letivo é pouco para isto, quando ocorre novamente alteração no quadro docente. Abaixo, relato conclusivo de um coordenador pedagógico da Escola do Andor sobre essa questão do rodízio de docentes, comprometimento e pertencimento ao projeto da escola:

Os professores que estão há mais tempo na escola são mais questionadores, porém no final cumprem com o que acordamos juntos no projeto da escola. Existe certa mobilidade dos professores, muitos saem de remoção, isso sim é complicado. Isto quebra com qualquer ideia de completude e continuidade. Não consigo chegar a todos porque quando temos um grupo que aprendeu ele está saindo enquanto o outro que chega quer aplicar aqui as ideias e costumes de outras escolas. O pior é que muitas dessas práticas ferem ou contradizem o nosso projeto, o projeto da escola (Relato de coordenador pedagógico da área de Códigos e Linguagens).

As aprendizagens, fruto da organização do trabalho pedagógico, demonstram requerer elementos importantes que não prescindem em hipótese alguma da formação inicial de boa qualidade de todos os envolvidos diretamente com a escola. Contudo, essa formação não garantirá por si as condições necessárias para que as aprendizagens ocorram na sala de aula com os estudantes.

Reservei dentro da avaliação da aprendizagem espaço singular para tratar do tema que perpassou todas as categorias de análise nesta investigação, o conselho de classe.

Na Escola do Andor, o conselho de classe encontrava-se estruturado em quatro momentos distintos. As reuniões eram denominadas de pré-conselhos e subdivididas inicialmente em duas etapas organizadas e dirigidas em separado: a primeira era conduzida pelos coordenadores de área com efetiva participação dos docentes por meio do preenchimento de uma ata própria (ANEXO I). Ocorria por conjunto de séries, agrupando o maior número possível de docentes atuantes nelas. Havia casos de professores que atuavam em mais de uma série e, então, optavam por alguma. A segunda etapa era acompanhada pela orientadora educacional, ocorria com os estudantes representantes de classe e com um grupo de cerca de dez alunos eleitos ou indicados por seus pares. Os estudantes preenchiam outra ficha (ANEXO II) na qual registravam suas percepções, críticas, elogios e observações sobre o funcionamento e a organização do trabalho pedagógico na escola. Considerei essa etapa como elemento da avaliação institucional; todavia, a escola a denominava de pré-conselho de classe. Era geralmente na sala da orientadora educacional e nessa ocasião atendia-se uma série de cada vez.

Os outros dois momentos aconteciam no mesmo dia, porém em horários distintos. A esses momentos a escola denominava conselho de classe participativo. Ocorriam alguns dias após os pré-conselhos, com o término do bimestre letivo. No início do dia, havia uma reunião da diretora com os pais e ou responsáveis pelos estudantes de todas as séries convocadas para os conselhos daquela manhã ou tarde. Nessa reunião, a diretora repassava orientações gerais, informações pedagógicas, administrativas e os eventos do calendário escolar. Em seguida, os pais e estudantes eram orientados a seguirem para as salas de aula de suas respectivas séries onde, sob a presidência do coordenador pedagógico e ou do professor conselheiro, aconteciam os conselhos de classe ditos participativos. Nessa ocasião, os boletins eram entregues aos pais e as atas dos pré-conselhos dos docentes e discentes eram tornadas públicas com a leitura realizada pelo coordenador que presidia a sessão. Houve ocasião em que o professor conselheiro leu a ata. Cumpre lembrar que a organização, as datas, os registros das notas, os horários e todo o cronograma era sempre divulgado com antecedência. Acompanhei essa rotina durante os quatro bimestres do ano letivo e percebi o quanto a comunidade já estava acostumada ao ritmo e à organização desses eventos. A presença era bastante significativa do ponto de vista quantitativo.

Abaixo, apresento o quadro-síntese com a dinâmica do conselho de classe na Escola do Andor:

Quadro 02 – O Conselho de Classe Participativo da Escola do Andor

<i>As etapas do Conselho de Classe Participativo</i>			
Pré-conselho dos professores	Pré-conselho dos estudantes	Reunião da Diretora com os Pais e responsáveis pelos estudantes	O conselho de classe Participativo
Encontro dirigido pelos coordenadores pedagógicos no qual os professores apresentavam as notas e as justificativas para o desempenho de cada estudante e de cada turma. Tratava-se de reunião restrita aos docentes e ocorria dias antes do conselho de classe participativo. Normalmente essa reunião ocorria com o término do bimestre em curso.	Encontro acompanhado pela orientadora educacional no qual os representantes de turma com um grupo de oito a dez colegas de classe preenchiam a ficha do pré-conselho e avaliavam os diversos seguimentos e os serviços prestados pela escola. Tratava-se de reunião restrita aos estudantes e ocorria em dias anteriores ao conselho de classe participativo.	Antes de encaminhar os pais para as salas de aula onde eram realizados os conselhos de classe participativos, a diretora reunia-se com os pais na sala de vídeo. Nessa ocasião, divulgava informes gerais, apresentava os resultados da avaliação em seus três níveis e procurava estimular a participação dos pais e das famílias na escola. Logo após este momento, a diretora conduzia os presentes às respectivas salas de aula para realização da última etapa do conselho de classe. Esta reunião com os pais era considerada pela escola como parte do conselho de classe participativo.	Em diversas salas de aula, concomitantemente, sob a direção do coordenador pedagógico e ou de um professor conselheiro, eram lidas as atas dos pré-conselhos (dos professores e dos estudantes), era realizada a entrega dos boletins e, após, abria-se para a participação de pais e estudantes. Nesses conselhos sempre existia o acompanhamento de um membro da direção (vice-diretor, supervisor administrativo ou pedagógico) caso não houvesse a presença de um coordenador pedagógico.

Fonte: Dados levantados pelo autor

Durante as reuniões dos pré-conselhos, presididas sempre por algum coordenador pedagógico, a avaliação informal esteve fortemente presente nas falas dos professores. Às vezes me questionava se haveria diferença caso alguma daquelas reuniões fosse conduzida pela diretora. Entretanto, essa tarefa ela delegou aos coordenadores pedagógicos.

A leitura da ata dos pré-conselhos preenchida pelos estudantes não era relevante para a maioria dos presentes. Tornara-se um momento burocrático, e muitos queriam que essa parte fosse mais aligeirada (início dos conselhos ditos participativos).

Quanto aos momentos que antecediam os encontros com os pais, não posso deixar de registrar que muitos docentes bem intencionados queriam identificar e dar ênfase aos aspectos positivos e usá-los em favor dos estudantes. Todavia, quando o grupo de professores se reunia sob o estresse do término de um bimestre, parecia que o discurso perdia força.

Meu Deus, eu queria saber o porquê do negativo sempre ganhar força. A gente tenta, torce pelo lado bom para ele ser visto, mas aqui parece que só o erro ou a falha do aluno ganham força. Gente, esse aluno que era ruim o ano passado ele corre o ótimo risco de mudar. Sabiam? É! As pessoas mudam, eu acredito nisso (Risos). (Relato da coordenadora Alfa durante o pré-conselho do 2º bimestre, sobre um aluno repetente da 7ª série).

No relato da coordenadora, em meio a uma das diversas reuniões dos pré-conselhos, eu me reportei ao que Esteban (2005) revela sobre a capacidade de distanciar-se do avaliado praticada pelo avaliador, tornando-o objeto. Esta é uma característica da avaliação classificatória, os resultados disso exigem dos que avaliam continuar tratando o outro como objeto e, portanto, externo e alheio a si. Nesse sentido, tenta-se negar que o avaliador foge de ser avaliado por intermédio da fixação no produto ou no resultado. A essa altura a nota ruim, a reprovação ou a classificação surgem como a ponta do *iceberg* que melhor representa a responsabilidade daquele que foi avaliado e não daquele que promoveu a avaliação. Não se ater ao processo é uma maneira cômoda de continuar reforçando aspectos negativos, trazidos por meio da avaliação informal, para continuar justificando o fracasso do aluno-objeto sem considerar a caminhada e os outros envolvidos com ela. Distanciar-se é a maneira cômoda de evitar o envolvimento e, nesse caso, o pertencimento ao processo. Diante dos resultados ruins é melhor continuar alheio e externo a eles; se os vincularem a mim, terei que me responsabilizar por eles.

Nesta parte do trabalho fiquei preocupado em deixar transparecer uma imagem negativa ou ruim daquele grupo de professores que vi acertando diversas vezes e tentando fazer o melhor de si em outras tantas. Eles, como todo grupo, necessitam de avanços e progressos que podem acontecer no nível individual e coletivo, posto que ninguém é completo ou perfeito. Entretanto, no vácuo que se formou entre o que foi dito sem pensar e o cotidiano cujos sons foram produzidos por palavras institucionalizadas, estas causaram transtornos, barulhos ou responsabilizações em alguma medida que, no exercício da profissão, não podem ficar

adormecidas ou esquecidas. Acredito que muitos deles, ao tomarem este texto nas mãos, poderão ficar assustados com o teor do que pude trazer daqueles eventos. Considerarei os relatos a seguir, no contexto ou isoladamente, muito fortes. Eles existiram, não são fruto de minha imaginação.

Estes primeiros foram pinçados de uma reunião do pré-conselho referente ao primeiro bimestre do ano letivo de 2010. Geralmente, os estudantes ainda não são conhecidos pelos professores, especialmente em uma escola em que há muito rodízio de docentes. A escola não usava a ficha com fotos dos estudantes, conhecida em algumas instituições como “carômetro”, mas não acredito que mudasse o cenário abaixo:

A coordenadora chama o aluno pelo nome:

- *Quem é esse?* (Pergunta um docente)
- *É aquele da mãe gorda* (Responde uma professora)

Em seguida, a coordenadora menciona uma aluna que tem homônimo:

- *Mas de que fulana você está falando? São duas com nomes iguais???* (Questiona outro professor)

Outro aluno é anunciado pela coordenadora:

- *Esse é o M. Ele é horrível, chato!* (pronuncia-se uma professora)

A coordenadora ressalta:

- *Gente, me ajuda aí. Temos que identificar que alunos estão cometendo bullying na escola.*
- *A gora é a vez de L* (Fala da coordenadora que preside o conselho)
- *É o magrelo?* (Perguntou outro professor)
- *E fulana? Ninguém lembra?* (Tenta ajudar uma professora mais antiga na escola)
- *Se eu não lembro é porque não atrapalha minha aula* (Professora nova na escola)
- *Esse aí é o preguiçoso* (reforça outro Docente)
- *Professor, chame-o de indisposto, não rotule o menino* (coordenadora que preside o conselho)

Agora transcrevo relatos de outro pré-conselho, realizado em agosto de 2010. Em função da copa do mundo, não foi possível sua conclusão, no final do primeiro semestre. Refere-se, portanto, ao término do segundo bimestre letivo. Neste recorte há um diferencial, ele surge após os elogios que dois docentes fizeram a um mesmo estudante que, segundo os professores, havia melhorado bastante. A ideia não foi bem recebida:

- *Temos é que diminuir a crista dele, tá se sentindo o gostoso. Temos que diminuir esses elogios. Já o caso de beltrano não tem jeito, nem chame a atenção dele porque ele fica chateado. É inconveniente, faz gracinhas, é intrometido* (professora da escola)
- *A fulaninha é caladinha e sempre fica na dela. Nem expressa dúvidas. Ela tem toda característica de aluna disléxica por causa disto coloco-a na frente. A coleguinha dela voltou com a linguinha nervosa, mas ela não me atrapalha* (outra docente recente na instituição)

- *A aluna L e a aluna T conversam muito e por isso eu dividi a nota delas, conversaram durante toda a prova. “T” está insuportável. Esse daí e o fulano da turma A vivem na porta da sala, já disse a ele que o sonho dele é ser porteiro* (professora da escola)
- *Ah, para mim essas duas são as melhores 1º e 2º lugares na sala* (docente da instituição)
- *Fulano melhorou em Matemática depois que a mãe veio aqui* (professor da área)
- *Essa daí é do grupinho da T. Ela, a T, está levando muita gente para o buraco. Fulano é mediano, agora essa outra menina é ótima, ela tirou 10 comigo* (professora da escola)
- *R é um aluno inconveniente, atrevido, ele tem enfrentado os professores. Ele só ficou em português, história e ciências? É pouco... Gente todas as salas são problemáticas. A turma C é administrável, a D não* (professora da escola)
- *Fulano não pode ir para a turma A, vai estragar a turma. As turmas D, E e F são problemáticas, não podemos mandar alunos desse jeito para lá. Sobre aquele da turma G, o grandão, tem que chamar a DCA, o batalhão de polícia para ele. Afinal, usa drogas... Fulano até conversa, mas é tranquilo* (professora nova na instituição).

Após esses acontecimentos e ainda durante a reunião do pré-conselho, decidiu-se pela mudança de outro aluno da turma onde estava matriculado. O adolescente e a família dele não foram ouvidos, a decisão foi soberana e partiu do coletivo de professores presentes naquele conselho de classe. No mesmo turno, contabilizei a mudança de turma de outros três estudantes, nos mesmos moldes.

Nesses relatos, há marcas evidentes do que Prado e Earp (2010) denominam como a capacidade de a escola revelar, por meio de seu conselho de classe, uma estrutura de julgamento moral (social) superior à estrutura escolar ou pedagógica. Esses elementos estiveram presentes em expressões como aquelas que denotavam a cor da pele, se o estudante era magro, preguiçoso, calado, falante, atrevido, inconveniente, infrator, entre outros. Da mesma forma, Prado e Earp (2010) fizeram-me entender que, assim como o juízo realizado sobre os estudantes foi de cunho moral (social e externo) e, portanto, não escolar, as soluções para o que dificultava as aprendizagens seriam encaminhá-lo para fora da instituição. No caso da Escola do Andor, inicialmente convocava-se o pai ou responsável por aquele estudante; em outros conselhos de classe, percebi que nos casos reincidentes o colegiado decidia pela mudança do estudante de turma. Não era possível, de início, mudar o aluno de turno ou de escola, embora isso fosse sugerido diversas vezes.

Nos moldes em que aconteciam essas reuniões do pré-conselho, elas revelavam o que Cruz (2005) e Mattos (2005) concluíram em seus estudos sobre o conselho de classe: ele não conseguia realizar a avaliação das práticas dos professores porque não se percebiam como parte responsável pelo processo de aprendizagem. Na Escola do Andor, em muitas ocasiões do

conselho de classe, a discussão sobre a avaliação ou o processo avaliativo restringia-se a enfatizar elementos informais (FREITAS *et al.*, 2009) que serviam para justificar os resultados emanados dos instrumentos formais. Em outras ocasiões, quando discutiam elementos da avaliação, referiam-se apenas aos estudantes e já chegavam prontos, fechados e encerravam-se com características da avaliação classificatória. Nos relatos aqui apresentados, uma professora disse: “*Fulano é mediano, agora essa outra menina é ótima, ela tirou 10 comigo*”. Não havia muito espaço para discutir o processo avaliativo, comunicavam-se os resultados: “*A aluna L e a aluna T conversam muito e por isso eu dividi a nota delas, conversaram durante toda a prova*”.

As práticas de classificação e comparação, bastante comuns na avaliação classificatória, fizeram parte desse tipo de conselho de classe e revelaram o quanto essa ideologia continua presente no cotidiano da escola e das salas de aula:

- *Ah, para mim essas duas são as melhores 1º e 2º lugares na sala.*
- *Gente, todas as salas são problemáticas. A turma C é administrável, a D não.* (Relatos de docentes durante o pré-conselho).

Para Bourdieu (2010), as operações de classificação traduzem os princípios organizadores do sistema de ensino. Sendo os docentes parte central desse sistema, a maneira como falam, agem ou negam, demonstram os elementos interiorizados das representações do mesmo sistema. As Diretrizes de Avaliação e o Regimento Escolar da SEDF não esclarecem o papel do conselho de classe nesse contexto; abrem possibilidades, mas não sinalizam, por exemplo, sua articulação com os outros níveis da avaliação.

Na Escola do Andor houve momentos em que o conselho de classe se revelou uma instância promissora para a realização da avaliação institucional. Isso precisa ser melhor aproveitado. Cruz (2005) dá importante contribuição nesse aspecto quando aponta a possibilidade desse espaço servir para a autoavaliação dos profissionais da escola e para a análise e diagnose das turmas. Se tomarmos como exemplo os dados emanados dos exames externos e colocarmos aqui o momento de realizarmos as reflexões sobre eles, coletivamente, o conselho de classe terá servido a esses propósitos. A idéia é torná-lo, sobretudo, formativo, afastando a idéia da comparação, classificação e exposição.

Durante as reuniões dos pré-conselhos com os docentes, foram visíveis as marcas da avaliação informal (HADJI 2001, VILLAS BOAS 2008, FREITAS *et al.*, 2009). Tal avaliação, por sua vez, já havia definido os rumos dos procedimentos e estratégias utilizados na avaliação

formal. Nesses pré-conselhos, as notas já chegavam fechadas e eram comunicadas apenas para registro nas fichas individuais dos estudantes que, depois, eram apresentadas aos pais, nos encontros intitulados conselhos de classe ditos “participativos”. Entretanto, o uso da avaliação informal não se esgotava aqui. Que seu uso é mais frequente nas classes com crianças da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, não se duvida. Afinal, elas passam mais tempo com seus professores e estão sujeitas ao estreitamento de relações que possibilitam práticas mais frequentes quanto ao uso dessa avaliação. A novidade para mim foi constatar que nos anos finais do ensino fundamental isso também acontecia. Considerei o fato preocupante porque os estudantes estão na adolescência e, dada a fase em que se encontram, alguns desafiavam seus professores, causando-lhes desgastes e conflitos marcantes e até violentos:

- *Atirou a lata de refrigerante em mim, quase me acerta, eu não esperava outra coisa vindo de quem veio.*
- *Não vou mentir. Antes de entrar naquela sala, eu me benzo. Quando eu me lembro que fulano está lá... e sabe o que me irrita?A cara de inocente que ele faz, continua tudo como se não houvesse feito nada.*
- *Ainda tem a coragem de dizer que não fez nada, disse isso no primeiro bimestre, no segundo e pelo jeito vai repetir até o final do ano, não aguento cinismo.*
- *Meu diário ficou sujo de lanche, isso mesmo, até galinhada veio parar no meu diário. Depois querem que eu perdoe isso (Relatos de diferentes docentes durante reuniões de pré-conselhos e conselhos de classe, em função de atos ou de indisciplinas de estudantes).*

A representação negativa que os docentes fazem dos estudantes ou o contrário, e a distinção entre os que são bons e maus, inteligentes ou não, além de retomarem os achados em estudos clássicos, como o que foi conduzido por Rosenthal e Jacobson em 1968, reforçaram a ideia de que os elementos informais são em grande parte definidores dos procedimentos formais e, neste caso, dos procedimentos avaliativos (FREITAS *et al.*, 2009). O uso indevido da avaliação informal denotou sua face mais cruel: o *apartheid pedagógico*, praticado por alguns docentes. O termo me foi inspirado ao estudar a pesquisa de Earp (2007) quando revela as situações em que o professor escolhe os estudantes para os quais vai ensinar, aqueles que irão aprender e fatalmente aqueles que irão fracassar, dividindo-os em alunos “do centro e da periferia”.

As ocorrências em todos os relatos dos conselhos de classe revelaram o que os estudos de Dalben (2004), Mattos (2005), Cruz (2005) e Prado e Earp (2010) apresentaram em suas etnografias: o espaço do conselho servia na maior parte do tempo para avaliar os estudantes e quase nunca a prática pedagógica e as interações inerentes a elas. A exposição gratuita e sem propósito de estudantes parece que servia como uma espécie de catarse que pouco aliviava seus

expositores. Nos conselhos dos bimestres seguintes, novas queixas ou as mesmas se repetiam e o efeito “terapêutico” não havia surtido efeito.

Os achados de Mattos (2005) vieram ao encontro do que presenciei na Escola do Andor quando mencionou o fato de que elogios e ou elementos positivos sobre os estudantes não possuíam a mesma força que aqueles de ordem negativa. Eles eram rapidamente entrecortados por representações pessoais e fortes comentários de sentidos contrários, levando os elementos positivos a ficar submersos em meio às novas críticas. Dalben (2004) foi enfática em seu estudo sobre o conselho de classe ao relatar situações similares, acusando-as de descaracterizarem o conselho de classe como importante instância avaliadora. A mesma estudiosa do assunto lembrou que avaliar não poderia ser uma via de mão única e enfatizou que os docentes não se inseriam no processo avaliativo por cumprirem basicamente o papel de apontar e condenar.

Outro episódio compreendido por mim em outra reunião do conselho de classe (pré-conselho para a escola) foi quanto ao uso da prova escrita, que continua sendo para muitos, sinônimo de avaliação (HADJI, 2001, VILLAS BOAS, 2008). Nessa linha, outro procedimento utilizado para chegar a algum resultado, não sendo por meio de uma prova ou teste, não foi bem aceito ou teve pouca legitimidade. Ocorreu assim no caso dos valores obtidos nos dois últimos bimestres quando não houve prova escrita para mensurar o projeto da avaliação multidisciplinar. A escola adotou oficinas, apresentações culturais, teatro, pesquisas e exposições que substituíram as provas ou testes na avaliação dos estudantes. A seguir, relatos de docentes sobre a questão em reunião de conselho de classe:

- *Gente, a turma se deu bem, também com os dois pontos da multidisciplinar se livraram. Olha, eu até gostei do projeto, mas daí livrar essas figuras que não querem nada eu não concordo; definitivamente, eu acho injusto atribuir quase dois pontos para eles agora.*
- *Era só o que faltava. Beltrano nunca tirava nota, mas com o projeto conseguiu. Eu já avisei para vocês: a gente tem um discurso de exigir, exigir depois a gente afrouxa... dá nisso (Relatos de docentes contrários aos pontos conseguidos pelos alunos sem que fossem por meio de prova escrita).*

Embora esses relatos não representem o consenso ou a maioria dos professores, merecem ser examinados. Na verdade, tudo que é combinado na escola parece, de início, ser aceito por todos. É no exercício ou na prática que surgem as incompreensões ou confusões e elas, muitas vezes, empobrecem as boas iniciativas. As notas das provas, especialmente aquelas produzidas pelo professor, representavam algo fechado e não era fácil pensar em alterar-lhes o

resultado. Aquilo que eu não avaliei diretamente, também não poderia ser fruto de minha total confiança. Foi essa a impressão que alguns docentes me transmitiram ao criarem outras estratégias de acomodação diante da desconfiança ou insegurança por causa dos resultados (pontos) produzidos por seus pares com o projeto da avaliação multidisciplinar. Retomando a questão dos outros 50%, ou seja, os demais valores que serviriam para compor o total da nota dos estudantes, foi aberto um espaço para que a rede pública local entendesse que se tratava da prática da avaliação formativa. Na verdade, esse espaço precisa ser cuidado e otimizado dentro de um projeto de avaliação inserido no projeto político-pedagógico da escola. Não defendo que ele engesse ou retire a autonomia do professor, mas que seja tratado com ética porque os critérios avaliativos precisam ser negociados e claros. Por outro lado, essas práticas de avaliação centradas em excessivas provas, testes e exames referem-se ao que Sordi e Lüdke (2009) destacam: cada vez mais as escolas e os sistemas invertem a ordem das prioridades, ou seja, tomam o tempo das estudantes com atividades e situações que não priorizam ou não conduzem às aprendizagens. A esse respeito, Álvarez Méndez (2002) também nos diz que priorizar a avaliação por meio de testes e provas é retomar a lógica tradicional que está arraigada ao sentido instrumental e positivista cuja subjetividade e o caráter formativo são subjugados e desconsiderados em face de uma rígida racionalidade técnica.

Para verificar como a diretora da Escola do Andor percebia sua influência sobre a maneira de avaliar dos professores da escola, provoqueei sua reflexão escrita sobre o tema. Era este um dos objetivos da investigação. A seguir, o registro da interlocutora principal:

Em parte acredito que tenho conseguido sugerir ou modificar a maneira do professor avaliar. O plano de curso que exigi no início do ano letivo e que foi apresentado na coordenação coletiva é um exemplo disso. Nesse caso, dos planos de curso, consegui observar alguns elementos da avaliação informal que o professor levou ou vai levar em conta para avaliar o aluno. E se ele usar em função de excluir ou punir o aluno, estarei atenta, como estive nas apresentações dos planos para levá-los a uma reflexão. Nossa escola trabalha numa perspectiva de inclusão. Deixar o aluno de fora ou puni-lo com a avaliação não será com meu consentimento (diretora – registro reflexivo).

O discurso da diretora foi mantido durante todo o ano da pesquisa, e não percebi contradições graves. Ela primava por aproveitar ao máximo a ideia de que o estudante merecia uma segunda chance e os aspectos informais não poderiam ser usados em desfavor dele. Essa outra chance, na verdade, se referia ao tratamento formativo dos testes ou provas, não sentenciando o aluno com a nota, ao contrário, criando estratégias para que ele refizesse ou

compusesse a almejada nota de outra forma. O que lamentei foi que esses aspectos estivessem mais visíveis nos pré-conselhos onde ela não esteve presente, pois delegava aos coordenadores essa função. A diretora interessou-se pela literatura sobre avaliação e, nesse mesmo ano, pediu-me sugestões para entender sobre os três níveis da avaliação. Leu e discutiu comigo durante a pesquisa capítulos das obras: *Virando a Escola do Avesso por meio da Avaliação*, da autora Benigna Maria de Freitas Villas Boas, Papyrus, 2008 e *Avaliação Educacional: Caminhando na Contramão*, de Luiz Carlos de Freitas e outros, Vozes, 2009. Não foram raras as vezes em que ela procurou passar para o grupo sua compreensão sobre a avaliação e os novos sentidos que agora começava a ter, em face do momento novo com a pesquisa. A dificuldade para isso efetivar-se era algo processual; tudo era novo, inclusive a aproximação dela com o grupo, no sentido de se fundamentar e buscar esse olhar formativo com respaldo teórico para as discussões.

Procurei captar dos professores, por meio de um questionário, quem conseguia auxiliá-los no tocante à compreensão e elaboração dos processos e procedimentos avaliativos na escola. Obtive estas informações:

- P1. *Alguns coordenadores e o vice-diretor, essa escola é muito burocrática, inclusive a direção. Não temos tempo e espaço para formação continuada visto que são muitas reuniões com temas abordados e repetitivos e muitas vezes trazem temas teóricos impostos sem aceitação do grupo e que são distantes da realidade do nosso aluno em geral.*
 - P2. *Apenas as coordenadoras pedagógicas, pois a direção e outros membros não destinam muito tempo para nós.*
 - P3. *A coordenação pedagógica, pela sua atuação e conhecimentos, além da capacidade de liderança em suas intervenções no processo de ensino da escol.*
 - P4. *A coordenadora e a orientadora sempre estão dispostas a buscar soluções a esse respeito.*
 - P5. *Os coordenadores pedagógicos estão mais próximos dos professores, embora os outros setores ajudem se requisitamos.*
 - P6. *A coordenadora da escola por ser da minha área conhece o conteúdo que leciono, mas a equipe de coordenadores é muito boa e dá suporte para minha atuação.*
- P = Professores (professores em resposta ao questionário)

Entre os quinze respondentes ao questionário, dois professores não se manifestaram nesta questão, outros três disseram que todos ajudam. No total, dez professores afirmaram que partia da coordenação pedagógica o auxílio e a influência no tocante aos procedimentos avaliativos na escola. Trouxe o relato de seis professores, porque outros quatro citaram apenas a coordenação ou a coordenadora sem fazer nenhum acréscimo ou sentido diferente à narrativa.

Na escrita de P1, destaco o equívoco quanto à percepção sobre o que venha a ser formação continuada. Isto ocorria com bastante frequência na instituição. O que muitos acreditam

é que formação continuada precisa oferecer certificado de alguma espécie e isso é um equívoco conceitual. Por outro lado, há quem defenda formação continuada como oficina ou espaço-tempo para modelar ou fazer algo prático e tangível, é o chamado pela técnica. Isto remete, dependendo da situação, ao que Freitas (2011) denomina neotecnicismo no campo educacional que não serve para o alcance de objetivos pedagógicos emancipadores.

Os demais professores destacaram a equipe de coordenação pedagógica como a que mais auxilia quanto aos processos e procedimentos avaliativos na escola. Houve um que se lembrou de citar a orientadora educacional (P4) e não houve menção ao trabalho da diretora da escola. Embora ela tenha anotado em seus registros que conseguiu alcançar algum êxito, ele ainda não é reconhecido pelos professores respondentes. O fato de haver solicitado no início do ano letivo que apresentassem os planos de curso com as estratégias e critérios de avaliação, a preocupação com as reuniões individualizadas no final de cada bimestre para acompanhar o desempenho dos estudantes demonstraram estratégias interessantes e que devem continuar. Contudo, a não visibilidade e a não compreensão desses procedimentos sinalizam que eles devem ser refletidos com o coletivo da escola para que surtam os efeitos pretendidos, pois são válidos e eu os acompanhei. O diretor de escolas, muitas vezes consumido pelas demandas burocráticas (SANTOS, 2002, LÜCK, 2000), acaba fazendo-se representar ou ausentando-se da atividade-fim da escola. Com isso, embora não queira, pode deixar transparecer que não tem interesse ou não sabe lidar com a parte pedagógica da instituição. Isso torna sua imagem distorcida diante do grupo de professores. Por outro lado, a avaliação permanece um terreno obscuro e secreto, possibilitando ao professor operar com sua lógica pessoal (HADJI 2001; HOFMANN, 2010). Quando se trata do instrumento prova, os critérios são tão particulares e subjetivos que pouco se pode fazer para intervir, mas acredito insistentemente que a formação é a via para amenizar tais efeitos.

Há um dito popular que sugere a seguinte ideia: “as palavras comovem, mas são os números que convencem”. Neste caso, convém olharmos atentamente os números que apresento a seguir. Realizarei algumas inferências sobre o que eles tentam dizer, inclusive para discordar sobre o dito popular.

Quadro 03: Resultados dos desempenhos dos estudantes da Escola do Andor – Ano-base 2010

ITENS	5 ^{as} Séries	6 ^{as} Séries	7 ^{as} Séries	8 ^{as} Séries	Totais
Número de Estudantes	335	306	266	248	1.155
Aprovados diretos	250	248	218	244	960
Aprovados com dependência	57	44	40	0	141
Reprovados	25	08	08	03	44
Abandono/Evasão	03	06	0	01	10
Taxas Finais de Aprovação por Série	91,6%	95,4%	96,0%	98,0%	Média: 95,25%

Fonte: Secretaria de Educação do Distrito Federal – Gerência de Desenvolvimento e Planejamento Tecnológico – GDEPLAN

Os dados demonstraram que o fluxo dos alunos teve uma vazão positiva. A reprovação, aparentemente, não era uma ameaça visível na Escola do Andor, mas é preciso ficar atento, pois o que não é visível não significa que não exista. Os dados registrados referentes aos estudantes aprovados com o recurso da dependência sinalizaram o alerta que faço. Em primeiro lugar, vamos entender o que significa a dependência na rede oficial de ensino do Distrito Federal:

Art. 177. É adotado o regime de dependência que assegura ao aluno prosseguir os estudos na série/ano imediatamente subsequente, quando o seu aproveitamento na série anterior for insatisfatório em até dois componentes curriculares.

Art. 178. É assegurado o prosseguimento de estudos para as 6^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental de 8 Anos, para os 7^o, 8^o e 9^o anos do Ensino Fundamental de 9 Anos e para a 2^a e 3^a séries do Ensino Médio. Parágrafo único. O aluno terá direito à progressão parcial com dependência após a conclusão do processo de avaliação da aprendizagem e não tiver obtido nota suficiente nas recuperações ofertadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal).

Os problemas sobre as práticas da dependência começam a surgir em face das lacunas abertas pela própria norma regimental que não cita os quesitos práticos para sua operacionalização. O primeiro diz respeito a quem será o professor desse aluno. Na prática, não será o mesmo docente que o acompanhará no turno regular de aulas; o estudante precisará deslocar-se para a escola, no turno contrário, para ser atendido por outro professor que não teve sua carga horária completa com o mínimo de 20h ou 40h, conforme contrato de trabalho com a SEDF. Não é raro o caso de muitas escolas em que o docente não consegue ministrar aulas

porque, uma vez em turno contrário ao de regência daquele aluno, a escola não comporta o quantitativo de discentes e com isso fere o disposto no Regimento (art. 181). Na Escola do Andor, em muitos componentes curriculares a tarefa se resumia a doze encontros para entrega de trabalhos e recebimento de orientações durante o ano letivo. A falta de clareza no regimento ou a tentativa de evitar a reprovação, agora na dependência, levava discentes e docentes a entenderem que, mesmo que as tarefas não fossem cumpridas como deveriam ou nem mesmo fossem cumpridas, o estudante ficaria isento da dependência caso fosse aprovado no mesmo componente curricular no qual se encontrava sob dependência. Essa era a prática dos professores com os quais conversei e de outros que já lidaram com a dependência em anos anteriores. A razão para tal interpretação tem sua lógica, gerada pelo texto a seguir:

Art. 183. Independentemente do resultado obtido nos estudos de dependência, o aluno deve ser promovido para a série/ano seguinte àquele que está cursando, se nele evidenciar desempenho satisfatório no componente curricular cursado na dependência (Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal).

A presente prática refere-se ao que Freitas (2009) destaca quanto à escola ter-se limitado a promover de forma desigual a apropriação do saber. Embora legitimados pelos equívocos de um regimento que leva ainda a interpretações variadas, na prática, os docentes responsáveis pela dependência e os próprios alunos sabem quem está aprendendo ou não e com isso se promove uma distribuição desigual ou pseudodistribuição desse saber. Não preciso ser mais contundente ao dizer que os 141 alunos aprovados por meio do recurso da dependência são, além de pseudoaprovados, sérios candidatos a pseudoaprendizes nos mesmos componentes que muitos escolheram para essa “aprovação”. À medida que se cria a cultura de selecionar componentes todo ano, julgados pelos alunos como mais difíceis para aprender e, portanto melhores para ficar em recuperação, ao final usarão o “bônus” da dependência, gerando uma prática perigosa, que denomino de adiamento das aprendizagens. Por meio dela, o estudante acredita que depois resolverá a questão. Ele pensa que aprenderá mais tarde porque fará um cursinho, um pré-vestibular ou coisa do gênero para sanar essa lacuna aberta deliberadamente. Com tantos adiamentos, o processo pedagógico e a integralidade do currículo vão perdendo o sentido. O currículo não é para ser um “recorta e cola”, sem coerência e coesão. Ele precisa ser e estar contextual; sem este quesito, perde o propósito maior dentro da formação para a cidadania que é seu poder de realizar uma formação crítica (APPLE, 2006). Os pais, por sua vez, não questionam

o recurso da dependência ou o sentido dela. A exemplo dos exames de larga escala e dos resultados dos bimestres ou de final de ano, a última palavra traduzida pelo índice positivo, ou pela aprovação, acomoda e tranquiliza. Se o filho passou, está bom, não importa como tenha “passado”. Passar de ano é a zona de conforto que tranquiliza os estudantes e seus responsáveis por mais um ano letivo.

A complexidade dessa categoria de análise (avaliação da aprendizagem) se reafirmou especialmente na luta pelo aumento do poder de mensurar, requerido pelos docentes. A prova ou teste escrito revela a materialidade e o porto seguro do argumento do professor. A diretora, por causa de suas características e crença em outro formato de avaliação, buscou interferir e orientar os docentes quanto à maneira de conduzi-la. Percebia na avaliação formativa a função que melhor incluiria os estudantes no processo pedagógico. Sua iniciativa de conversar com cada professor para que pontuasse os motivos e a trajetória dos resultados dos estudantes com o desejo de melhorar o trabalho educacional tem sido algo importante para a organização do trabalho pedagógico na escola. Essa ideia era compartilhada pela coordenadora Alfa; contudo, o processo de formação dos professores para que aderissem a essa maneira formativa de avaliar é fortemente prejudicado pela alta rotatividade de docentes na escola e, também, pelas constantes licenças médicas que prejudicam a organização do trabalho pedagógico. Esses problemas desconfiguravam o grupo ou a face de sua coletividade frente aos propósitos da avaliação, de fato, formativa.

A avaliação representa um campo de tensões e de poder. Adentrá-lo parece ser um desafio para outro tipo de formação inicial e em serviço para o novo diretor de escolas. Illich (1985), em sua célebre *Sociedade sem Escolas*, me levou a refletir bastante sobre o quadro 03 (Resultados dos desempenhos dos Estudantes da Escola do Andor – Ano-base 2010) e as escolhas dos estudantes pelo bônus da dependência quando acertadamente diz que “Os valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem” (p. 185). Em seguida, o mesmo Illich (1985), com reconhecida propriedade, alerta que o crescimento pessoal não é mensurável, posto que se trata de crescimento que não se pode medir nem por metro nem por currículo tampouco por comparação entre pessoas. Por fim, o estudioso conclui “A aprendizagem que eu prezo é re-criação imensurável” (ILLICH, 1985).

Apresento, a seguir, outra parte deste mosaico, a avaliação institucional como categoria de análise. Nela discutirei sua ação mediadora entre os outros dois níveis da avaliação (da aprendizagem e a de larga escala).

4.3 A avaliação institucional

Assim pensamos no que estamos fazendo, no que temos para confrontar e no que ainda precisamos construir (registro reflexivo da coordenadora Alfa).

Como mencionei na revisão da literatura, em 2008 e 2009 foram definidos no calendário escolar da rede oficial de ensino do Distrito Federal dois dias, um por semestre, destinados à realização da avaliação institucional. No ano letivo de 2010, não surgiu no calendário escolar essa denominação, mas Avaliação Pedagógica do Semestre/Reunião de Toda Comunidade Escolar (Dia Letivo Temático). A inscrição desses dias no calendário escolar e a falta de uma diretriz oficial para a temática deixou preocupada a equipe gestora e, em especial, a diretora da Escola do Andor. Na véspera do dia destinado à realização do Dia Letivo Temático, a SEDF enviou nota oficial (ANEXO III) sobre o tema.

Independentemente da orientação governamental, constatei que na escola já existia em sua prática um jeito próprio de fazer a avaliação institucional. Aos poucos fui dialogando com a diretora e, ao analisar aquelas intenções declaradas, fui identificando outras não intencionais, mas que continham verdadeiras inserções de procedimentos inerentes a esse nível da avaliação. A exemplo disto, apontei as fichas dos pré-conselhos dos estudantes que correspondiam a essa finalidade. Isso acontecia em meio às conversas sobre os registros reflexivos.

Por intermédio da observação participante reconheci que os pré-conselhos e os conselhos de classes se revelavam instâncias valiosas para a prática da avaliação institucional na escola, inclusive servindo de ponto de convergência entre os outros níveis da avaliação. A avaliação institucional foi tema de pauta na primeira reunião da diretora com os pais, no conselho de classe participativo do primeiro bimestre, momento em que ela entregou a ficha com três itens (ANEXO IV) e pediu aos pais que a preenchessem. Eram os seguintes: 1. Principais problemas; 2. Pontos positivos da Escola; 3. Sugestões para a gestão 2010/2011. Naquele momento, solicitei

a ela que fizesse seu registro reflexivo para não perder o clima e as informações que circulavam sobre o tema:

Os pré-conselhos estão acontecendo, é uma maneira simples de ouvir o aluno, mas é importante. As avaliações estão muito presentes nesses momentos. Mesmo sendo uma avaliação simples, revela como estão as práticas nas salas de aula e as relações com os outros setores da escola. Ela tem me permitido enxergar a atuação individual de cada professor, e nesse ponto não deixo de agir se houver problemas. Inclusive auxiliando aqueles casos que manifestam necessidades de apoio individualizado (diretora – registros reflexivos).

As reuniões dos pré-conselhos, assim como os conselhos de classe eram oportunidades para a realização da avaliação institucional na escola. A diretora percebia aos poucos essa possibilidade. No registro reflexivo ela demonstra isso, assim como deixa transparecer que o propósito da avaliação institucional é também diagnosticar para corrigir, apoiar e fortalecer os processos internos na escola para que se reflitam nas aprendizagens dos estudantes. O conselho de classe pode permitir o que Freitas (2008) orienta quanto ao coletivo da escola: localizar seus problemas, contradições e encontrar soluções para superar os desafios no cotidiano.

Quanto à determinação oriunda da demarcação no calendário escolar para o dia temático de discussão com toda a comunidade escolar, antes denominado Dia da Avaliação Institucional, a escola assim procedeu. No primeiro dia designado pela SEDF para a Avaliação Pedagógica do Semestre/Reunião de Toda a Comunidade Escolar (Dia Letivo Temático), foi trabalhado o fenômeno *bullying*. A direção informou que o tema era fruto da diagnose realizada com estudantes, pais e professores, na avaliação institucional do ano anterior. No dia seguinte, a escola envolveu os professores porque, segundo a diretora, ela sentia que a comunidade (pais dos alunos) já havia sido contemplada com a avaliação institucional por meio das reuniões bimestrais dos conselhos participativos. Os docentes foram agrupados na sala de coordenação e receberam recortes de modelos de flores, frutos e folhas. Depois, escreveram nesses recortes aspectos positivos e a serem melhorados sobre a direção, a prática de sala de aula, a coordenação pedagógica, a secretaria da escola entre outros. Em seguida, colaram esses papéis no quadro, formando a copa de uma árvore. Isto foi realizado tanto no turno matutino quanto no vespertino. O grupo mais antigo e que rege o matutino colou suas flores, folhas e frutos bem articulados, formando uma copa de árvore bem fechada, enquanto o grupo mais novo na escola formou uma copa mais aberta cujas folhas, frutos e flores quase não se tocavam. Dialogamos sobre isso, a

diretora da escola, a coordenadora Alfa e eu. Já inserida na pesquisa, por meio dos registros reflexivos, a coordenadora Alfa se manifestou:

Hoje se destinou um espaço na coordenação para fazermos a avaliação institucional com os professores, porém o tempo não foi suficiente e o trabalho deverá ser finalizado na próxima coordenação coletiva. Na coordenação seguinte a avaliação institucional aconteceu em um primeiro momento com os professores em equipe, que discutiram sobre as modificações necessárias para a escola. Acredito que estamos no caminho certo, pois aumentamos as chances de desenvolver um trabalho melhor. Momentos como este nos levam a pensar no significado do trabalho que desenvolvemos. Assim pensamos no que estamos fazendo, no que temos para confrontar e no que ainda precisamos construir. Infelizmente não são todos os docentes que consideram esse momento importante. Nesse dia as equipes fixaram no mural as folhas, frutos e flores que representavam os quesitos analisados na avaliação institucional da escola. Percebi que na montagem da árvore sobre o caule destinado aos grupos, os docentes que coordenam no matutino e são compostos em grande parte por professores temporários (com grande rotatividade) montaram uma árvore com folhas, frutos e flores sem ligação. Bem separados, ao contrário do grupo que rege no matutino e coordena no vespertino, a maioria mais antiga de Secretaria e na escola, que montou uma árvore bem articulada e com os frutos, flores e folhas mais unidas (coordenadora Alfa – registro reflexivo).

Não foram raras as situações em que as pautas das reuniões não foram cumpridas. O adiamento fazia a escola perder o sentido prático do tema que havia gerado a discussão. Como essas ocasiões eram frequentes, cumpre alertar a gestão da escola para que planeje melhor suas reuniões com pautas menos extensas. Muitas vezes o tema secundário ganhava toda a reunião enquanto o tema prioritário ficava para o final dela. Com isso, o processo era empurrado ou aligeirado em função da retomada das aulas, no turno contrário. Os professores mais novos na escola levaram mais tempo para compreender o projeto da instituição. A avaliação, que é categoria central (FREITAS *et al.*, 2009) e que poderia articular-se às demais categorias, deixava esses profissionais confusos. É fato que eles encontraram uma escola organizada e até padronizada em alguns momentos. Como exemplo, posso citar os *kits* entregues com textos e atividades para execução do projeto da avaliação multidisciplinar. Por outro lado, o fluxo de informações e a descontinuidade no processo, esta causada inclusive pelas constantes faltas ao trabalho, por doença ou outros motivos, tiravam o sentido do processo pedagógico. A avaliação institucional, nesse caso, não poderia ser entendida como um instrumento de resolução de todos os problemas (VIANNA, 2005), mas como o início da diagnose de alguns deles.

Outro momento destinado à avaliação institucional ocorreu quando a diretora tomou importante decisão, após a dinâmica da montagem da árvore de papel, ao propor um formulário

(ANEXO V) com questões semiestruturadas para que fossem respondidas individualmente pelo corpo docente. Ela optou por esse caminho após discutirmos sobre os resultados da avaliação institucional, realizada com os professores, e concluirmos que os docentes precisavam sair do nível genérico e passar ao mais pontual ou mais específico, no tocante à avaliação institucional. Na ocasião, ela apresentou o seguinte registro reflexivo que agora analiso:

Eu entendo que a avaliação institucional não é para avaliar as pessoas e sim os processos. Entendo também que precisamos ajustar melhor nossas práticas de sala de aula e nos perceber nelas. Quando eu peço para avaliar esse item, a maioria só aponta os alunos, os barulhos nos corredores, nas outras salas, a falta de punição por parte da direção, o pai que não é enérgico, quase ninguém se lembra da falta de planejamento. O professor tem dificuldade de se inserir, ele não se autoavalia (diretora – Reunião com professores: devolutiva da avaliação institucional).

O clima ficou tenso no dia destinado à avaliação institucional. Alguns professores foram hostis com a direção e a coordenação, sentindo-se cobrados, mas a diretora e a coordenadora Alfa contornaram a situação, amenizando-a. Nessa ocasião repetiu-se o mesmo que acontece nos conselhos de classe, conforme (MATTOS, 2005; PRADO e EARP, 2010): os professores se reservaram a emitir juízos de valor sobre os alunos, a atuação da direção, os ruídos externos à sala de aula em que atuavam, etc . Também foi lembrado pela diretora o elemento ímpar da avaliação institucional que praticamente não é mencionado na escola: o uso da autoavaliação. Sobre o assunto, Villas Boas (2008) traz importante contribuição para o campo pedagógico e que deve ser inserido no contexto da avaliação institucional. Para essa estudiosa, a autoavaliação significa pensar sobre si e sobre o processo no qual a pessoa se insere. Desse processo, comparações e notas não fazem parte.

A percepção sobre a avaliação institucional em muitos docentes é ainda incipiente. Nos momentos que antecederam esses eventos na Escola do Andor, a diretora sempre solicitava que eu fizesse uma breve explanação sobre a avaliação em seus três níveis e, não raras vezes, os professores das áreas específicas me declaravam que nem mesmo em didática estudaram avaliação no nível das aprendizagens, quanto mais no nível institucional ou de larga escala. No questionário que distribuí aos docentes, uma questão visou identificar essa percepção sobre a avaliação institucional. Eis algumas respostas:

P1 - *Não houve essa avaliação aqui na escola.*

P2 - *É uma avaliação que serve para avaliar o todo.*

P3 - *Reflexão sobre as práticas de cada profissional. Até então nesses três meses percebo que ela ocorre na vertical, de cima para baixo. Esses momentos são demonstrados nas reuniões que temos.*

P4 - *Avaliação inclusa no currículo da escola como obrigatória e presente como atividade nos bimestres.*

P5 - *É um olhar complexo no todo. Diariamente sempre tem algum setor ou pessoas sendo avaliadas. Principalmente os professores, são os focos principais desta avaliação.*

P6- *Ocasão em que se observa o andamento da escola em todos os setores, ocorre no momento dos pré-conselhos (P 1, 2 e 3 são docentes com menos de 5 anos na escola e os demais com mais de 5 anos na instituição).*

O pertencimento e a visão quanto à avaliação institucional ficaram mais evidentes em relação aos docentes com maior tempo na instituição (P4 e P6). A experiência e a continuação na organização fortalecida com a construção do projeto da escola se tornaram elementos de formação, inclusive, para aqueles que declararam não haver estudado a avaliação institucional na formação inicial. Aqui cabe retomar o sentido dado por Veiga (1998) quando se referiu à formação como algo não linear que pode ser construída pela conjugação de esforços que se fundem na trajetória profissional. Sobre o que disse P5, convém ressaltar que há certa incompreensão quanto ao uso da avaliação institucional a que ele se referiu. Nessa escola ela não teve esse propósito, embora em sua forma inicial e por meio de instrumentos simples a instituição não tenha promovido momentos cujo foco obsessivo fosse o de avaliar o professor.

Trazendo os pais para a categoria da avaliação institucional, termo desconhecido para boa parte deles, apresentaram visão bastante diversificada em relação à escola. Quando solicitados a apontarem por meio do questionário entregue pela diretora (ANEXO IV) quais questões ou problemas da escola queriam modificar, formou-se esta lista de itens, do maior para o menor número de registros:

- 1-Falta de segurança.
- 2-Participação dos pais.
- 3-Lanche mal cozido.
- 4-Falta de educação dos alunos com os professores.
- 5-Uso de roupas e trajes inadequados por alguns alunos, dando margem a questionamentos.
- 6-Delinquentes nos arredores da escola.
- 7-Alunos provocam colegas e professores fazem vista grossa.
- 8-Muro derrubado.
- 9-Falta de compromisso dos pais com a escola.
- 10-Falta de higiene por parte dos alunos.
- 11-Falta de organização na entrada e saída dos alunos (fazer fila).
- 12-Sumiço de material entre os alunos.
- 13-Péssimo atendimento pelos servidores da limpeza.

- 14-Algumas expressões usadas por professores em sala de aula.
- 15-Alunos fumando na porta da escola.
- 16-Falta de colaboração dos pais em respeitar as normas da escola.
- 17-Alunos de 8ª série tomam o lanche que os alunos de 5ª série compram. São maiores e intimidam os menores (Dados retirados da avaliação institucional da Escola do Andor – 2010).

Os pais não apontaram queixas ou críticas graves à escola, porém percebi durante as reuniões e encontros certo distanciamento da instituição. Na verdade, a comunidade escolar, durante todos os espaços destinados a ela, inclusive nos conselhos de classe, demonstrava não se reconhecer como segmento ou parte da escola, o mesmo que Malavasi (2009) identificou em suas análises quando se referia à experiência com as escolas de Campinas/SP. Quanto à lista formada pelas respostas ao questionário da avaliação institucional, não houve alusão alguma às aprendizagens ou aos demais níveis da avaliação. As questões de segurança, estrutura e relacionamentos entre discentes, docentes ou membros externos à escola aparecem como preocupação do princípio ao fim do documento. Nos conselhos de classe planejados com a intenção de se tornarem participativos, havia reuniões específicas com a diretora antes do contato com os docentes para entrega das notas e demais discussões sobre o desempenho dos estudantes. Mesmo assim observei que, na maioria das vezes, o esforço da diretora era em vão; ela sugeria que os pais perguntassem aos professores sobre os critérios de avaliação utilizados com os filhos deles, que usassem mais tempo discutindo questões referentes às aprendizagens dos estudantes e outras preocupações pertinentes. A cultura da participação dos pais, nesse nível, ainda não é o desejável. Em reuniões ou encontros, muitos membros da escola (direção, docentes, equipes de apoio), ao presenciarem salas lotadas de pais (em todos os bimestres), confundiam presença com participação. A seguir, transcrevo relato alusivo a esse item emitido pela orientadora educacional. Ela esteve atuante em todos os segmentos da comunidade escolar:

A avaliação institucional é uma prática recente em que pais e alunos ainda não possuem consciência da sua importância e da participação deles nesse processo. A experiência que a escola tem vivido demonstra que os alunos mais novos na instituição são mais críticos e os mais antigos, mais céticos. Quanto aos pais, eles se sentem pouco à vontade para avaliar a escola, por mais que a escola tente estimular. O processo de gestão compartilhada (democrática) é recente e os pais não se veem protagonistas deste. Contudo, os pais que participam compartilham com a escola a responsabilidade pela educação dos filhos (orientadora educacional – questionário da pesquisa).

A busca pela autonomia da escola e as lutas que se travaram em seu interior por espaços, vez e voz foram movimentos comuns, e diria mesmo, saudáveis numa organização pautada por relações e inter-relações políticas em sua natureza e essência. Mesmo com as medidas simples da

diretora em promover espaços para discutir e implementar a avaliação institucional na organização, ela visava atingir as práticas da sala de aula e a melhoria de elementos ligados ao processo de ensino e às aprendizagens; portanto, eram bastante coerentes suas iniciativas. O que deparei desse intento foi que, sem o apoio de orientações articuladas com os demais níveis da avaliação, o trabalho se tornava desgastante e se esgotava no apontamento, por parte dos grupos, de elogios ou críticas sem, contudo, promover a autoavaliação necessária para o processo. Penso que a falta de um apoiador externo, como na experiência de Campinas/SP (SORDI, 2009), somada à carência de orientações fundamentadas e que se articulassem aos demais níveis da avaliação foram os fatores que impediram a escola de avançar no capítulo da avaliação institucional, embora não lhe faltasse vontade política para tanto.

Os episódios ligados à avaliação institucional na escola lembraram-me que não se pode cair em armadilhas do tipo que avaliar seja compreendido como algo só para técnicos e iluminados, ou também, como algo muito fácil e banal que se possa realizar de qualquer jeito (BARRETO, 1993). Em função disso, deve haver ponderação e uso do bom senso quanto à clareza dos critérios e a definição dos pontos de partida e de chegada para que a avaliação institucional possa tornar-se também formativa. Do contrário, o espaço poderá servir para sobrecarregar a escola com mais um serviço burocrático, e os pais com mais formulários para preencherem.

Na Escola do Andor, o conselho de classe era a instância mediadora cujo potencial servia para a realização da avaliação institucional. Embora não usassem o termo em diversas ocasiões, assim procediam. As situações para que o coletivo superasse suas dificuldades (FREITAS *et al.*, 2009) eram muito evidenciadas nas reuniões dos conselhos de classe. A maior delas e mais importante centrou-se na questão das aprendizagens dos estudantes. A falta de reconhecimento desse potencial foi que tornou mais difícil a caminhada daquele grupo para lograr êxito. A ausência de compreensão dos estudantes, pais, funcionários administrativos e dos próprios professores quanto à importância desse nível da avaliação tornou-se também forte entrave a sua realização. Os membros da equipe diretiva e da coordenação pedagógica possuíam tal compreensão e, embora soubessem quais os propósitos da avaliação institucional, o cotidiano da escola não cooperava nem garantia a difusão desse conhecimento. A seguir, os coordenadores pedagógicos deixaram suas impressões sobre a avaliação institucional:

- *Ainda é cedo para tirarmos conclusões sobre esse nível de avaliação; os profissionais envolvidos são muito resistentes a esse tipo de avaliação* (coordenador de Área – resposta ao questionário).
- *Acho importante, todos os segmentos da escola precisam ser ouvidos, muitas observações pertinentes e muitas falhas precisam ser corrigidas. Alguns elogios também são importantes, não sabemos se conseguiremos corrigir tudo, mas é importante esse olhar para que possamos melhorar juntos* (coordenador de Área – resposta ao questionário).
- *Da parte dos docentes considero incoerente certos posicionamentos deles. Acabam tornando o momento para fazer uma série de reivindicações. Não percebo avanços no que diz respeito ao professor se perceber como parte do processo e assim reconhecer fragilidades e falhas. Há quem queira por meio da avaliação institucional diminuir o número de dias destinados à coordenação pedagógica, algo que estaria ferindo o próprio contrato de trabalho* (coordenador de Área – resposta ao questionário).

Os coordenadores não criticaram ou rejeitaram a avaliação institucional; ao contrário, mostraram-se favoráveis a ela. Afirmando isto não só pela leitura dos trechos transcritos, mas pelas posturas durante todo o período em que estive presente na escola. A resistência a que o coordenador do primeiro relato se referiu significa que muitos docentes consideravam esse tipo de atividade como mais uma tarefa ou mais um trabalho que se somava às outras atividades que precisavam desempenhar com os estudantes. Os docentes, de maneira geral, não gostavam de ser retirados de suas rotinas. Já haviam planejado seu dia, suas tarefas e suas práticas e quaisquer mudanças irritavam alguns ou deixavam outros apáticos. Quanto a esses eventos destacados nos relatos dos coordenadores, cabe recorrer ao que Afonso (2005) esclarece: avaliar na escola, seja no campo da aprendizagem, institucional ou da política pública não pode soar como instrumento regulador. A ideia era nova e, por mais bem intencionada que fosse, a iniciativa partia da diretora da escola e de sua equipe. Nesse momento muitos se sentiam vigiados e cobrados, como no episódio que marcou a reunião para início dos trabalhos da avaliação institucional. Essa avaliação precisa constar no projeto político-pedagógico da escola a serviço da emancipação do coletivo da instituição.

Retomando a inserção necessária dos pais no processo de avaliação institucional, a diretora, em reunião com os pais ou responsáveis, estimulava-os a participarem de questões referentes à vida escolar dos estudantes. Vejamos o trecho a seguir:

Pessoal, vocês precisam conversar com os filhos de vocês. Venham a nossa escola no turno contrário das aulas para falar, também, com os professores. Vocês precisam perguntar a eles e tirar as dúvidas sobre as provas, os trabalhos da recuperação processual. Eu quero também agradecer a vocês porque devolveram a grande maioria dos formulários da avaliação institucional que eu entreguei para vocês (diretora – reunião com pais - 2º bimestre).

Os pais não se manifestavam sobre essas questões. Quando se pronunciavam, repetiam os mesmos itens apontados no questionário da avaliação institucional. Era isso que os preocupava: a segurança dos alunos e a estrutura física da escola, os relacionamentos entre os estudantes e seus pais, a violência de modo geral. Grande parte dos pais queria pegar o boletim com a nota e ir embora. Os professores, coordenadores e a diretora ficavam frustrados com isso. Até aqui já é possível inferir que a metodologia do envio dos formulários/questionários parece não ser a mais adequada. Pode ser complementar, mas não pode ser a principal ou única. O que os pais ou responsáveis desejam da escola, da instituição em questão, a mim ficou claro: querem os filhos seguros, com professores todos os dias em sala e livres da violência. Para Malavasi (2009), embora pareça difícil, cabe à própria escola a tarefa de reaproximar as famílias historicamente por ela afastadas. Embora não haja uma receita porque em educação nenhuma existe, é preciso compreender o contexto para dele inferir e nele intervir. Nessa ótica, Malavasi (2009) associa acolhimento por parte da escola, como condição para gerar pertencimento dos pais em relação ao projeto político-pedagógico da instituição.

Em um dos seus registros reflexivos, a diretora relacionou a participação dos pais à avaliação da seguinte maneira:

Querida o pai mais exigente e com participação mais ativa nos conselhos de classe. Tento esclarecer nos momentos que tenho com os pais sobre os direitos e deveres deles em relação aos filhos e à escola. Divulgo os projetos da parte pedagógica da escola e assim procuro envolvê-los com a aprendizagem que se realiza na escola. Sinto que ainda não conseguimos torná-los mais participativos nos conselhos de classe. Acredito que a falha é da escola em face do pouco tempo de permanência do pai nessas reuniões, que têm sido mais informativas que participativas. No último conselho encaminhei um questionário para eles apontarem os problemas da escola e, em seguida, conseguimos apresentar algumas sugestões para os mesmos. Dando essa devolutiva acredito conseguir com o tempo maior interesse e adesão dos pais ao projeto da escola. É assim que tenho procurado avaliar a escola do ponto de vista dos pais e com isso fazer com que eles se sintam mais próximos da escola e também parte fundamental para a aprendizagem dos seus filhos. Mas, como disse no início desses registros, eu sou otimista e persistente e já percebo, mesmo não sendo o ideal, uma mudança e aceitação no diálogo diário com eles dessas mudanças que pretendemos alcançar (diretora – registro reflexivo).

A pesquisa, por meio dos registros reflexivos, coloca o interlocutor diante de situações como essa, ou seja, revela ou gera conflitos internos (ZABALZA, 2004). A diretora começa a sentir que, embora a reunião do conselho de classe seja organizada, repleta de pais, boletins sempre impressos e pontuais, isso não garante que os pais participem, eles apenas estão presentes. Por outro lado, isso a tira da zona de conforto onde talvez outro diretor permaneceria se não

fossem as reflexões proporcionadas pela pesquisa. Malavasi (2009) já sinalizou o quanto essa questão é complexa, pois o pai não se vê como um segmento ou como alguém pertencente à escola. Este é um passo para buscar alternativas e outros níveis de participação. Em outros momentos, a diretora deixava os conselhos participativos e ia para a sala da direção atender individualmente, por horas seguidas, pais e mães que queriam ser ouvidos. Quem sabe se ela não começou a sair do geral para o específico com essa iniciativa? Os pais sempre avaliam a escola, os processos internos, seus funcionários, as tarefas escolares e os deveres de casa que chegam até eles. A avaliação é algo antigo e inerente ao ser humano. Acredito que o que foi construído nessa relação da escola com as famílias tenha sido o medo de externar essa avaliação. Os pais que já foram estudantes cresceram sendo examinados pela mesma escola que agora estranhamente pretende ouvi-los. Eles ainda não entenderam a mensagem. Eu percebia nos cochichos de algumas mães o medo de desagradar à diretora, à professora ou à coordenadora. Nossa cultura ainda não nos cercou de tranquilidade quanto ao poder de criticar. Contudo, como bem disse Malavasi (2009, p.181), as famílias “não devem ser apenas expectadoras e reprodutoras do cenário da escola, mas, sobretudo, devem ser interlocutoras [...]”.

Tornar a escola e a educação prioridades não pode ser pauta só da instituição escolar, precisa ser um elemento do governo, do estado e da sociedade. Isto precisa tornar-se cultural. Em muitas dessas reuniões percebi domésticas, pedreiros, vigilantes e funcionários do comércio com palidez no rosto e olhares assustados entre o que diziam os educadores e os ponteiros do relógio. Seus empregadores, grande parte, não compreendem essa importante relação nem a estimulam. Mesmo nas ocasiões em que essas reuniões aconteciam aos sábados, não era diferente, pois o comércio e a iniciativa privada têm predileção por esse dia em uma sociedade capitalista. A permanência do pai ou responsável na escola é um desafio muito maior do que podemos supor. Preciso mencionar o drama daquelas mães e mulheres e, entre elas, algumas alunas que têm crianças pequenas ou que olham crianças de outras mães, como fonte de renda. A necessidade de levar crianças menores para a escola em um dos dias de reunião do conselho de classe é um grande problema. Não é saudável, inclusive, para as próprias crianças, ou seja, a escola estava preparada para receber adultos para uma reunião e as crianças ficavam deslocadas. Presenciei uma cena que não poderia deixar de relatar: uma mãe, após pegar o boletim da filha mais velha com notas baixas e ouvir reclamações no conselho de classe, saiu transtornada e bateu na criança

menor que a acompanhava. Quem arriscaria levantar alguma hipótese em função da agressão cometida pela mãe e sofrida pela criança menor?

Na Escola do Andor os pais e mães eram bem recebidos. O ambiente estava sempre limpo e organizado, com cadeiras e materiais de projeção de boa qualidade. O sistema de som era eficiente, parece algo meio óbvio, mas não é. Quem já trabalhou em escolas públicas sabe que esse item é muito falho na maioria das instituições. As pessoas se dispersam, não um existe sistema de som e microfone ou as estratégias não tornam a comunicação adequada. Juntando-se a isso todo o cenário e os elementos dificultadores e particulares de cada um, certamente as reuniões surtem menos efeitos positivos do que o esperado. Nessa escola o obstáculo não existia; o ambiente e as condições para ouvir e falar eram um diferencial, a acolhida humana sempre calorosa e respeitosa fazia da recepção aos pais outro destaque que merece menção. Os problemas que surgiram não foram pelas estruturas, mas em razão das mensagens e marcas que a avaliação deixa.

Não faltaram estratégias da instituição para buscar essa aproximação, como formulários escritos, conselhos abertos, eventos culturais. Nos moldes mencionados por Malavasi (2009), o desafio ainda é muito maior que o imaginado, perpassa o sentido de pertencimento que é mais amplo que o de cliente ou usuário. Penso que o pertencimento se afina com o pacto da qualidade negociada, defendida por Bondioli (2004). Enquanto isso não acontece, a escola não pode perder de vista a oportunidade de captar esses juízos de valor que os pais emitem sobre a escola que, bem ou mal, fazem parte do que eles pensam e acreditam. A postura mais ou menos burocrática e democrática da escola pode tornar esses juízos um material palpável para análise e tomada de decisões.

Na Escola do Andor, a avaliação institucional tem no conselho de classe seu maior procedimento de mediação. Se a avaliação institucional fosse o método, diria que o conselho de classe representaria o conjunto de técnicas para alcançá-lo, dada a realidade da escola. É nele que encontramos o espaço e o tempo para a realização desse nível da avaliação em razão dos elementos constitutivos de sua dinâmica: reunião dos diversos atores, possibilidade de debate e compreensão sobre o desempenho dos estudantes e dos docentes, análises sobre os processos internos da escola, avaliação dos projetos, discussão sobre os dados emanados pelos exames externos, entre outros. Promover o encontro dos outros dois níveis da avaliação por meio da avaliação institucional é provável e possível desde que os espaços e projetos da escola sejam

pensados para esse fim. Contudo, da forma como a escola está organizada, pode representar outro elemento dificultador. Refiro-me às duras estruturas da seriação: bimestres fechados, uso de notas e prática regimental de um currículo fragmentado.

A seguir, descrevo a importante contribuição que o olhar sobre a avaliação de redes ou de larga escala, no caso o SIADE, pode trazer para o benefício da escola, do professor e do aluno, a partir da ótica da interlocutora principal: a diretora da Escola do Andor.

4.4 A avaliação de larga escala

*[...]Não defendo que esses resultados, quando ruins, devam ser atribuídos aos pais dos alunos e aos alunos, eles são responsabilidades de todos nós e eu não me excludo disso
(diretora da Escola do Andor).*

A trajetória da escola trazida para esta categoria de análise foi marcada inicialmente pelos resultados da Prova Brasil que, no ano de 2005, expôs a instituição por meio de uma reportagem em revista impressa de grande circulação nacional. Esse evento jornalístico abalou emocionalmente os profissionais e, de maneira inconsequente, fez desmoronar algumas relações institucionais, criando outras de ordem política e administrativa com diversas instâncias da Secretaria de Educação. Em meio ao barulho desconfortável da referida reportagem, a equipe diretiva da escola precisou de certo tempo para acomodar-se. Foi necessário responder a questionamentos, justificar resultados, demorando para cicatrizar os arranhões de uma exposição como a que sofreu. Os reflexos disso são sentidos ainda hoje. Embora tenham sido realizadas algumas medidas internas positivas, as memórias ruins e as angústias deixaram suas marcas. A matéria caracterizava a escola como uma das “piores” da unidade da federação. Isso esteve presente nos desabafos da diretora, da coordenadora Alfa e daqueles profissionais com maior sentimento de pertença com a instituição.

Na primeira reunião com o coletivo da escola, o fato foi mencionado, inclusive por professores novos que não entendiam por que a escola fora citada como uma instituição difícil e pertencente a uma comunidade complicada. Essa fala era reproduzida por profissionais que transitavam no setor de lotação de pessoal da Diretoria Regional de Ensino, afirmavam os docentes recém-chegados. Com essa deixa, a diretora fez menção aos índices do Sistema de

Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE). O movimento crescente ou positivo, apontado por ela nesse exame local, 2,6 (2008) e 2,7 (2009), foi repetido em inúmeras outras ocasiões para os pais, alunos e demais funcionários. A intenção era demonstrar que a escola estava melhorando, “*embora precisasse crescer*”, dizia a diretora.

Não há como negar que tais índices exercem uma pressão maior sobre funcionários públicos, estejam eles em cargos comissionados ou não, principalmente porque as escolas estão mais sujeitas ao poder público (COSTA, 2007). Os resultados são usados sob a forma de pressão política e mobilizam a opinião pública, embora essa opinião seja movida, de imediato, pelo relevo superficial e incompreendido de números e não pelos reais significados que estão em seu interior.

No ano em que realizei a coleta dos dados na Escola do Andor, foram reservados oficialmente dois dias específicos no calendário escolar, um por semestre, para tratar do exame local de larga escala, o SIADE. No primeiro dia, reservou-se para que cada escola tratasse da devolutiva dos dados do exame, ano-base 2009, e o segundo dia destinou-se aos testes escritos para alunos e preenchimento de questionários para profissionais e demais membros da comunidade escolar, com base no ano em curso. Sobre o primeiro evento, o relato da diretora, na véspera, resumiu parte do histórico negativo desse exame sobre a escola. Fui chamado a sua sala quando, com os relatórios do SIADE em mãos, desabafou:

Onde foi que errei? Erramos? Dever haver algum culpado. Todos caíram nos índices! (referindo-se às demais escolas públicas)

Não queria me confortar com isso, mas ao menos não foi só nossa escola. O pior é que sei... foi logo na disciplina da Professora. X, eu sabia. Ela foi quem mais pegou atestados médicos no ano passado. Já era de se esperar que a série em que ela atuava fosse mal nos resultados. Abaixamos os índices. Será que devo fiscalizar o que fazem na sala de aula? Não sei o que fazer! O pior é que quando a escola vai mal, todos vão mal. Amanhã terei que apresentar os índices aos professores (diretora – observação participante do pesquisador).

A diretora, durante toda a investigação, nunca se eximia das responsabilidades e até mesmo usava o termo “culpa”, mas o cenário em que se inseria a escola não era dos mais motivadores e certamente teve sua influência. Vejamos o outro relato, agora em um de seus registros reflexivos:

A Secretaria de Educação passa por um momento de crise. Saída do secretário que teve o nome envolvido em um escândalo que atingiu a alta cúpula do GDF. Ela (a nova secretária) assume o cargo em meio a um momento político delicado. A secretária

adjunta, agora secretária titular, conduziu a reunião. Tratou de assuntos ligados aos sindicatos, à carreira de magistério, licitações e obras, professores substitutos (temporários), reajuste salarial e licitações para contratação de merendeiros. Uma docente ocupante de cargo comissionado e responsável pelo Núcleo de Monitoramento Pedagógico na Diretoria Regional de ensino da cidade onde se localiza nossa escola elogiou em público duas escolas de ensino médio pelo desempenho no PAS e no Vestibular da Universidade de Brasília – UnB. Seguiu-se com a apresentação do plano de trabalho de cada setor da diretoria regional de ensino. Estou preocupada e sei que esses problemas políticos sempre afetam o caminhar da escola (diretora – registro reflexivo).

A diretora, que é experiente e passou por diversas alternâncias no poder, sabe que essas mudanças afetarão a escola e as políticas públicas sempre vulneráveis às oscilações dessas pastas. Na fala da representante da Diretoria Regional de Ensino, em uma reunião com todos os diretores de escolas da região, ficou explícita a política de “elogios” apoiada no caráter de “ranqueamento” e competitividade em que se pautou o destaque às duas escolas. Nessa ocasião foi tomado como critério para o elogio o fato de as escolas promoverem supostamente o acesso de mais alunos a cursos superiores da única universidade pública federal da capital sem, contudo, remeter essa análise ao fato de que essas escolas estejam ou não promovendo uma boa distribuição do conhecimento entre todos seus estudantes, como afirmam Bonamino, Bessa e Franco (2004).

A angústia demonstrada pela diretora da escola ao abrir os resultados do SIADE e perceber a queda nos índices veio ao encontro do que bem disse Afonso (2005), quando alertou que, sob a ótica neoliberal, o diretor de escolas é chamado a prestar contas, dada a centralidade que lhe é requerida no processo, assim como lhe são imputadas todas as responsabilidades advindas dos resultados ruins que a escola produziu, sendo ou não causados diretamente por ele.

Na reunião para divulgação dos índices para a comunidade escolar, os pais e os alunos não compreendiam os dados, contentavam-se com a ideia de que a escola estava bem colocada em relação às demais na Diretoria Regional de Ensino, baseados na fala da diretora. Na ocasião reservada para os docentes conhecerem e discutirem os índices, os mais novos na escola ouviam atentamente e preenchiam os formulários enviados pela SEDF, procurando justificar e apontar estratégias para sua posterior superação. Já no grupo dos professores mais antigos na escola, a reação foi bem diferente. A diretora pediu minha ajuda para auxiliar na leitura das escalas de proficiência (abaixo do básico, básico, esperado e acima do esperado) porque muitos deles não conseguiam entendê-la. Após compreenderem que praticamente não existiam alunos classificados no item básico e ou acima dele, a revolta/insatisfação foi maior. Parte do professorado remeteu às famílias essa responsabilidade e outra parte reconheceu que precisava modificar a organização do

trabalho pedagógico na escola. No entanto, ninguém discutiu a metodologia dos testes nem mesmo compreendeu sua aplicação para daí voltar-se ao currículo da escola a fim de promover mudanças no projeto. A discussão ficava no nível da melhora pela melhora, sempre no geral e nunca se trazia para o pontual. Havia um membro da Diretoria Regional de Ensino presente na reunião que nada disse todo o tempo, só acompanhou os trabalhos.

Esse episódio lembrou o que Greaney e Kellaghan (2011) reforçam sobre exames que não apontam seus resultados para o currículo, ou seja, quando não conseguem refletir as práticas curriculares sobre as quais professores e alunos se detiveram. Práticas avaliativas nessa ótica tornam-se improdutivas e incapazes de promover alguma mudança para o processo pedagógico no interior da escola.

Procurei o setor central da SEDF para discutir com a responsável por essa área a nova política de avaliação. Como ela estava no exterior, indicaram-me um membro da instância intermediária que fica na Diretoria Regional de Ensino. Nesse encontro tomei conhecimento do cronograma e do local onde as escolas teriam que discutir seus resultados e apresentar as justificativas para os mesmos, após ter feito isso internamente. Acompanhei a representante da diretora da escola e assisti aos membros de outras escolas de anos finais do ensino fundamental, apresentando seus relatos/justificativas aos resultados do SIADE, ano-base 2009. A solicitação foi realizada pelo setor pedagógico da Diretoria Regional de Ensino à qual se vincula a Escola do Andor. A seguir, a fala de outras escolas da região:

- *A responsabilidade vem em parte da comunidade que não ajuda e outra é fruto das desculpas dos professores que não querem coordenar* (vice-diretor de Escola da Região).
- *Em nossa escola o pessoal das exatas analisou quais questões mais erraram e mais acertaram para a gente trabalhar. Nós precisamos preparar estes meninos para passarem em concurso* (coordenadora pedagógica de Escola da Região).
- *Os meninos não fazem leituras, parece que com a internet não querem mais ir à biblioteca para ler. Nós fizemos simulados sobre o SIADE, 36 turmas participaram. E pouco se aprendeu, mas vamos continuar fazendo isso, agora é um projeto da escola* (supervisor pedagógico de Escola da Região).
- *O problema é incluir os meninos da aceleração nesta prova, eles empurram os índices para baixo* (coordenador pedagógico de Escola da Região).
- *Nossa escola tem um grupo difícil de professores, isso sim empurra os índices para baixo* (coordenadora pedagógica de Escola da Região).
- *Não vamos brigar contra o SIADE, o PAS é assim, o ENEM é assim, eles são nosso currículo* (coordenador pedagógico de Escola da Região).
- *Nós somos avaliados pelos 'ranques'. Abri o jornal tremendo, a gente fica com vergonha se todo mundo vai mal. Nós ganhamos várias menções honrosas da DRE e da Secretaria por termos saído bem* (diretora de Escola da Região).

- *A culpa dos índices é da atuação de muitos professores temporários que não se comprometem com a escola, professores provisórios que só ficaram durante o ano para sair de remoção porque não possuem lotação definitiva na escola. E, é claro, não sei nas escolas de vocês, mas na nossa o número de atestados médicos é altíssimo* (vice-diretor de Escola da Região).
- *Na SEDF não temos um padrão, cada um faz o trabalho como quer* (diretora de Escola da Região).
- *Faltas e troca excessiva de professores para assumirem cargos ou outras coisas, isso também faz os índices despencarem. Olha, se as notas do SIADE fossem para o histórico dos alunos eles fariam com seriedade essa prova, eles sabem que não irá, então, não levam a sério* (diretora de Escola da Região).
- *Nas nossas provas não usamos imagens, gravuras e a do SIADE usa. Precisamos rever isso* (coordenadora pedagógica de Escola da Região).

Em nenhum momento os representantes se autoavaliaram ou se inseriram no processo; usaram o tempo para apontar responsáveis ou culpados. O primeiro relato do vice-diretor de uma escola de anos finais da região aponta responsáveis: a comunidade e os professores que não coordenam ou planejam as aulas. Essa política de responsabilização vem ao encontro do que Freitas (2011) denomina como fruto do neotecnicismo que agora é utilizado para justificar os resultados da educação. Punições, gerenciamento de forças, uso da meritocracia e de uma “agenda educacional dura” (p.09). A ideia do padrão, do uso de treino para provas, o reforço à indústria da avaliação e sua logística apoiada acriticamente pelos professores participantes do encontro regional reforçam a mesma sorte de princípios criticados por Freitas (2011) em seus estudos mais recentes sobre as políticas de avaliação no país. A escola, na ânsia por resultados, como bem disse Fischer (2010), perde de vista o processo, obscurecendo-o.

Não se evidencia em nenhuma das falas que o SIADE possa servir para a reorganização das políticas públicas ou mesmo a suposta ideia de que os instrumentos que o compõem se destinem a “avaliar as aprendizagens e a qualidade do ensino no DF”. Os problemas estruturais como a falta de professores e a dificuldade para a substituição deles são apontados pelos participantes do evento como os maiores causadores do rebaixamento dos índices, seguidos da responsabilização aos docentes que não coordenavam ou planejavam adequadamente suas aulas.

Cordeiro (2007) e Correia (2010) lembram que administradores e financiadores dos sistemas escolares, ao avaliarem os resultados dos exames externos, conseguem interferir nas práticas de sala de aula, tornando o treino para provas ou testes como centrais. Acarretam com isso o abandono de práticas diagnósticas e formativas de avaliação, além do que tais eventos concorrem para o empobrecimento do currículo escolar.

A falta de compromisso dos professores temporários foi alegada por outro membro da direção de uma das escolas da região, fato também citado na Escola do Andor como algo a ser considerado. Embora existam professores temporários comprometidos e sérios, havia aqueles que não se envolviam com o projeto da escola, não se apropriavam em tempo hábil das rotinas e da cultura da escola e não se identificavam ou não queriam identificar-se com a comunidade, dada a temporalidade de sua permanência na instituição. Um último relato evidenciou a metodologia adotada no procedimento de elaboração da prova escrita do SIADE que, segundo uma coordenadora, usava imagens e gravuras para que os alunos fizessem leituras destas, enquanto na escola dela isso não acontecia. Na Escola do Andor, em uma escala menor, essas mesmas queixas surgiram.

A responsabilização individual (CORREIA, 2010) dos membros da escola (especialmente os que ficaram nela) foi marcadamente o item que se destacou nessa pauta da reunião, promovida pela Diretoria Regional de Ensino. A ideia de que o estudante, por meio do trabalho pedagógico, aprenda é algo antigo; a novidade está em que esse trabalho permita que ele compreenda como está aprendendo para que aprenda sempre e com autonomia por toda sua existência (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002). Destaco também desse episódio o quanto a escola está sujeita ao poder público (COSTA, 2007) e se torna muitas vezes acrítica em relação a ele. Apenas avaliar a escola não resolve o problema (VIANNA, 2005); a insistência nessa etapa atira gravetos em uma fogueira, o que só piora o nível das relações internas na instituição. É fato que professores faltam ao trabalho e que diretores e coordenadores não são responsáveis por isso. Também é fato que a doença e a política de substituição de docentes é matéria de responsabilidade do poder público e não dos docentes e seus pares ou chefes imediatos que têm pouca ou nenhuma autonomia nesse sentido. A saga dos exames cujo desejo é dar uma resposta imediata à sociedade instaura um clima ruim e de rivalidade dentro da escola cuja saída não deve ser a interrupção dos processos avaliativos. A solução pode estar na promoção de uma avaliação assistida e planejada com responsabilidade por um Estado democrático e de direito, nos moldes da qualidade negociada, como sugere Bondioli (2004). Nessa seara, Afonso (2005) nos alerta para não cairmos na tentação precipitada de uma avaliação cujo propósito seja o controle e a regulação por si só, embora a avaliação reguladora já aponte seus resultados: está dissipando o senso de coletividade e induzindo a um individualismo coletivo, onde cada um descuida do outro com a desculpa que está cuidando de si mesmo.

Sob o espectro dos índices e dos resultados, a diretora da escola produziu este registro reflexivo que merece detida análise nessa categoria:

Sinto certa angústia em relação ao problema das faltas dos professores, elas causam dificuldades muito maiores para a direção e a coordenação em manter o controle da prática em sala de aula. Com isso perdemos, também, o controle em assegurar uma prática contínua de aprendizagem aos nossos alunos. Este, para mim, é sem dúvida o maior problema do sistema público de ensino. Interfere diretamente nas práticas de sala de aula, prejudicando o aluno em seu desempenho, o que ocasiona dificuldades em garantir a melhoria da qualidade no ensino. Sobre os docentes que são enviados para a escola, outra questão que me angustia. Recebi uma professora de contrato temporário na área de exatas para uma turma da série X e, ela era totalmente despreparada. A falta de domínio de turma dela era algo assustador, os alunos não estão aprendendo e mesmo com a coordenação tentando auxiliá-la, não estamos tendo sucesso. Agora com a devolução dela para a diretoria regional de ensino estarei com dificuldades de encontrar docentes nessa área. Diante disto, prefiro investir no apoio a essa profissional. Enquanto ela passa por esse processo de formação e orientação, não há como negar que os alunos estão sendo irreparavelmente prejudicados. E isto se refletirá também nas avaliações. Enquanto isso, o sistema de ensino exigindo das escolas bons resultados e aí, de quem é a bola? Só da escola? (diretora – registro reflexivo).

Deste registro abstraio o que para mim é seu tema principal: a formação do professor. E, nesse caso, a formação para a prática da avaliação formativa. Estudos como de Villas Boas (2008) já anunciam o quanto é precário o entendimento do professorado sobre a avaliação nesse nível. Não é possível à diretora o controle absoluto de todas as ações e práticas, é preciso contar com o profissionalismo de cada um na instituição. O sistema educacional, por sua vez, é contraditório e parece injusto. Esquece que, neste caso, ele está para a diretora assim como ela está para a escola: precisa apoiá-la e dar-lhe suporte no processo e não cobrar dela apenas resultados. Imaginem o nível de estresse e angústia de um profissional com a responsabilidade de cuidar da gestão da educação de uma escola e ser ainda submetido a esse tipo de escolha. Neste caso, é assumir a soma de todos os erros e equívocos dos sistemas políticos, administrativos e de formação do Estado sobre os próprios ombros.

Se a formação de professores no Brasil não anda bem, se as políticas de seleção, gestão e condução de pessoal docente são improdutivas, restaria ao diretor de uma escola resolver na ponta o que esse novelo veio desenrolando até a porta da sala de aula da escola? Sozinho, penso que não. Nesse episódio é bom lembrar que o Estado trata a educação de forma equivocada, ou seja, como produto e acredita que é possível por meio do reforço ou estímulo à produtividade e à competição (CABRITO, 2003) promover a mágica da qualidade. Arendt, em 1972, já criticava a meritocracia inglesa reinante nos anos cinquenta. Segundo essa importante pensadora, promovia-

se uma espécie de oligarquia de talentos que era tão ou mais injusta que a oligarquia de riquezas ou nascimento. Decorridos tantos anos, estamos retomando os mesmos erros agora sob novos argumentos, como se fosse possível modificar os rumos, tomando a mesma direção.

Quanto à falta de professores, é um problema grave. Não há continuidade nem acompanhamento de um processo de aprendizagem se não existe processo. Não se trata aqui de responsabilizar somente o professor, mas também não podemos esquecer o direito do estudante. A formação em serviço mencionada pela diretora da Escola do Andor é a mais viável das saídas para a urgência dos problemas e dificuldades educacionais que se enfrenta no campo pedagógico no interior da escola. O que acontece é que esse investimento não funciona diante de entraves como a falta de docentes, seja pelo adoecimento ou carências em áreas como os componentes das exatas e, ainda, frente à ineficiente substituição por meio de professores temporários.

Quanto ao SIADE, mesmo com as lacunas que apresentava, embora sendo a primeira política pública da SEDF de avaliação das escolas, ganhou à primeira vista um olhar otimista da diretora da escola:

Estamos em plena semana dos testes do SIADE, tenho acompanhado cada momento desse processo. No meu entendimento, o SIADE tem nos auxiliado a ter um parâmetro de qualidade porque representa um dos indicadores para esse fim. Ele tem exigido que a escola tenha um olhar diferenciado sobre as práticas da sala de aula. Acredito que tem ajudado a escola a voltar o olhar para a importância de se acompanhar o desenvolvimento curricular. Não se pode negar que esse exame tenha inserido novas preocupações para a escola, a maior delas foi voltar o olhar para as aprendizagens dos alunos. Quero deixar claro que não trabalho com a intenção de os alunos serem treinados para fazer provas. Hoje sinto que com essas avaliações ou com a preocupação de que os alunos e a escola serão submetidos, todo ano, esse nível de avaliação ajuda a modificar o olhar do professor sobre suas práticas. O SIADE tem, mesmo que de maneira tímida, ajudado a começarmos a mudar essas práticas. Considero esses exames importantes e o boletim individual da escola pode ser usado como um ótimo instrumento de gestão. Retomando o episódio de 2005, quando foi passada uma imagem ruim da escola para a sociedade, eu insisto em dizer que a gente deve se preocupar com isso. Afinal, que imagens ou visões a sociedade está obtendo da escola? E essa preocupação não deve ser só da diretora e sim de todos os envolvidos com a instituição. Nessa linha também não defendo que esses resultados, quando ruins, devam ser atribuídos aos pais dos alunos e aos alunos; eles são responsabilidade de todos nós e eu não me excluo disso (diretora – registro reflexivo).

Evidencia-se aqui o que entendi como otimismo da diretora sobre o SIADE, em seu registro. Não me cabe avaliar como certo ou errado o entendimento dela, afinal nunca foi este o propósito da pesquisa. Contudo, por meio das discussões sobre os “diários” ou os Registros reflexivos, Zabalza (2004) nos orienta para que façamos com que o interlocutor analise com criticidade campos da visão ainda não explorados por ele. Isso, além de tornar formativo o

momento, pode fazer surgir no registro seguinte o quanto da questão restou ou foi modificada, a partir da reflexão conjunta entre o pesquisador e a colaboradora da pesquisa. O registro, elaborado após esse momento, trouxe estas e outras evidências merecedoras de mais análises:

Hoje fui estimulada a pensar e apontar em que exames como o SIADE podem ser melhorados ou mesmo em que eles, ainda, deixam lacunas. Acredito que o SIADE precisa ser adequado à realidade do sistema de ensino local. Um exemplo disso seria contar com profissionais do próprio Distrito Federal na elaboração dessas provas. Eu ainda não entendo como é feita essa elaboração, assim como os critérios para correção é algo muito complexo e que não fomos orientados para esse entendimento. Sou contra o uso dos resultados do SIADE ou de qualquer exame de larga escala para ranquear e expor a instituição. Afinal, um exame desses, por si só, não define ou avalia o trabalho pedagógico da escola. Continuo pensando que esses exames não são suficientes para avaliar a qualidade da escola, precisamos que se aliem outras metodologias que sejam capazes de compreender a dinâmica e o interior de cada escola. Ainda não vi os resultados do SIADE serem utilizados para nos auxiliar ou instruir-nos positivamente a partir dos seus achados. Já não é o caso da PROVA BRASIL; por meio do que ela detectou em nossa escola aconteceram mudanças como a implantação de projetos, como o de leitura e outros. Esses projetos estão auxiliando a escola a melhorar seu desempenho em língua portuguesa. É importante destacar que fomos apoiados, inclusive, com verbas públicas para tanto (Diretora – registro reflexivo).

A avaliação externa na educação básica é capítulo recente na história da educação brasileira (BARRETO, 2001; FREITAS, 2005; WOLFF, 2010) e, no caso, o Distrito Federal passou pela primeira experiência de um exame próprio em 2008, por meio do SIADE. Este, por sua vez, já deixou suas marcas e, em meio às incompreensões, tornou tenso o terreno da avaliação no interior da Escola do Andor. Se por um lado sua proposta era diagnosticar para melhorar a qualidade do ensino e, especificamente a qualidade da escola, os relatos nos Registros reflexivos da diretora e da coordenadora deixaram claro que não foram oportunizados à instituição os retornos necessários à reorientação dos processos examinados ou mesmo “avaliados” pelo SIADE. Também não foram constatadas mudanças nos mecanismos de gestão da SEDF, como, por exemplo, a mal resolvida substituição de docentes por professores temporários, que tanto aflige o cotidiano da escola e, por conseguinte, as aprendizagens dos estudantes. Sob esse aspecto, vale lembrar Lafond (1998) que, ao referir-se a esse tipo de avaliação em Portugal, faz importante consideração que se assemelha a nosso caso. Ele nos lembra que, em função da impessoalidade do processo que permeia o exame de larga escala, este não consegue atingir os problemas do dia a dia da escola. Reforça que, enquanto os indicadores estatísticos têm certa utilidade para o nível das políticas públicas, pouco servem às necessidades mais urgentes e pontuais das escolas. Essas constatações deveriam ser úteis sob a forma de estratégias que ocorreriam a médio e longo prazos. Moraes e Silva (2009, p. 4) asseveram que as transformações

que podem acontecer por meio desse nível de avaliação nem sempre são possíveis de fora para dentro ou de dentro para fora na instituição escolar. Na verdade, podem resultar de uma “conjunção tensa e negociada de elementos constitutivos em ambas as direções” (*Ibidem*, p.4). Na Escola do Andor, o cenário político conturbado à época, tornou-se em nível governamental o maior obstáculo para a realização desta e de outras intenções no plano das políticas públicas. Talvez decorra disto a queixa da diretora e da coordenadora diante do não recebimento das devolutivas sobre o que avaliou o SIADE e, portanto, todo o esforço pessoal e profissional demandado não serviu sequer, por parte da SEDF, para a produção de uma diretriz ou outra política que servisse de base para novas ações, em função da avaliação da rede local.

Nos eventos que marcaram a escola com exames externos foi pontual e significativa a assertiva de Afonso (2005), isto é, sentiu-se atingida porque todos os níveis da avaliação estiveram sob a forte pressão da regulação e do controle do Estado por meio da Lei da Gestão Compartilhada, lei nº. 4.036/2007. Para Afonso (2005), melhor seria se a avaliação em todos seus níveis estivesse a serviço do desenvolvimento pessoal e do coletivo sob um projeto de emancipação. Isso veio ao encontro do que afirmou Sá (2009) ao denunciar a centralidade da agenda avaliativa agora focada no discurso modernista e não no democrático e participativo.

Na semana em que os testes do SIADE foram aplicados na escola, acompanhei atentamente os movimentos que lá aconteciam e não foi difícil perceber que a dinâmica mudou totalmente e um verdadeiro clima de concurso tomou conta da instituição. Entre as coisas que me chamaram a atenção destaco a presença considerável da maioria dos alunos no primeiro dia de prova e o caso de uma 8ª série cuja abstenção chegou a quase 40%, no segundo dia. Conversei com estudantes nos corredores e em algumas salas, durante a aplicação desse exame. Auxiliei na aplicação das provas em duas turmas diferentes, numa sexta e numa oitava séries. A seguir, os relatos de alunos, no dia do SIADE:

- *Não ligo muito pra essa parada de SIADE, mas fico nervoso. Prova é prova e a gente nunca quer se dar mal. Mas já fiz isso na 6ª série e nem vale ponto e nem vai pro boletim mesmo. Meus colegas, um monte disseram que amanhã nem vão pisar aqui* (aluno da 8ª série).
- *Eu nem estudei muito. Minha mãe disse que vai saber depois da minha nota. Eu acho legal esse lance do gabarito, mas essa prova de hoje foi fácil, os textos eram tudo com desenho engraçado* (aluno da 6ª série).
- *Se a gente for bem, parabéns para a escola, se a gente for mal, a culpa é nossa, dos alunos que são burros e não estudaram. A diretora tá estressada, ela vai quase todo dia na sala pedir pra gente não faltar nessa prova. Eu já sei, o Governo quer saber onde a educação precisa melhorar, mas daí a gente tem que fazer prova pra isso?* (aluna da 8ª série).

Freitas (2005) recomenda que usemos a contrarregulação que não quer dizer imobilismo ou boicote. Nos relatos desses estudantes e em outras manifestações sobre a avaliação, percebi que os meninos e meninas da escola estão, como a maior parte dos alunos, vinculados à ideia da nota e da troca em função da transação avaliativa (ROMÃO, 2009). Inferi que os esforços demandados pela escola, dias antes dos testes do SIADE, como o simulado por meio de provas com preenchimento de gabaritos, rendeu pouco proveito se o objetivo era fazê-los comparecer e realizar o exame local. Os índices de evasão nas oitavas séries apontaram isso. A iniciativa dos simulados era uma ação que dividia a escola, não era aceita por todos os membros da coordenação, porém era uma decisão que partia da diretora da escola.

A capacidade de elaborar testes, diagnosticar dificuldades e operar sobre elas, usar os conselhos de classe para promover a discussão e tornar eficientes as devolutivas dessas para coordenadores, professores, pais e alunos podem tornar bem mais produtivos os esforços da instituição do que elaborar simulados com vistas a testes padronizados. Vianna (2005), ao destacar a descontinuidade das políticas e dos processos entre avaliadores e avaliados nessa ocasião, me fez refletir o quanto os alunos estão muito mais distantes destas questões e seus pais do que quaisquer outros envolvidos no processo e logo eles, a quem o processo deveria interessar mais porque é a quem deveria destinar-se.

A coordenadora Alfa, que também realizou registros reflexivos declarando suas impressões sobre o SIADE, fez as seguintes considerações:

Esses foram dois dias utilizados para a aplicação das provas do SIADE na escola. Vou começar fazendo minhas as palavras de um doutor em educação, de que agora não me lembro o nome, que disse 'Nenhuma pesquisa educacional faz sentido se não produzir mudanças'. Dia do SIADE no CEF xxx é dia de STRESS. Entendo a preocupação da diretora (na verdade deveria ser uma preocupação de todos), afinal, quem quer resultados negativos numa avaliação de desempenho? O problema é que essa preocupação só aumenta nos dias próximos às provas. Aí se buscam mecanismos que não funcionam, como é o caso dos simulados para a prova do SIADE. Em um grupo de tamanho rodízio isso se torna um problema sério. Em minha opinião, deveríamos fazer um diagnóstico dos resultados e uma verificação dos itens que os alunos erraram. Depois, juntos, fazer um planejamento dos conteúdos e projetos que precisam ser explorados e daí elaborar estratégias e determinar expectativas para as diferentes áreas da aprendizagem. É importante que fique claro para todos qual é a nossa finalidade, qual é a nossa intenção como escola. Esclarecer com isso a nossa realidade (situação atual, aspectos sociais, problemas, necessidades e a diversidade dentro da sala de aula) e assim traçar nosso plano de ação.

Voltando à frase inicial do autor da área de educação, me lembro do mal-estar gerado em 2005 pelo resultado da Prova Brasil. Ele provocou algumas mudanças em nossos professores efetivos que aqui estavam e que aqui permaneceram. Porém, devo voltar ao assunto que acho que você não deve aguentar mais: Como dar continuidade numa

equipe que é trocada pela metade todos os anos? Fecho este registro reflexivo com a frase de um autor e deste me lembro o nome, Fernando José: 'manter uma equipe unida e com baixa rotatividade é uma das formas mais eficientes de fazer política educacional' (registros reflexivos da coordenadora Alfa).

Este registro sintetiza algumas ocorrências já mencionadas como a pressão direta sobre a diretora, a falta e o rodízio de professores na escola. Destaco a possibilidade de ser a escola protagonista de sua própria avaliação. Freitas *et al.* (2009) afirmam que é uma ilusão acreditar que esses exames ou testes sejam capazes de avaliar a escola, o professor e as aprendizagens dos alunos. Com isso, a própria escola poderia cooperar nessa tarefa e construir indicadores mais confiáveis diante da complexidade que a categoria avaliação traz consigo. A ideia básica deve considerar o que Vianna (2005) já ponderou: avaliar não resolverá tudo. E, ainda, a escola e seus atores precisam de autonomia para avaliar com respaldo para poderem modificar aquilo que as avaliações apontaram porque, do contrário, soaria improdutivo ou sem propósito avaliar (COSTA, 2007).

Compreendi que o SIADE, embora vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, é terceirizado (realizado pela iniciativa privada), além de fragmentado em seu planejamento, divulgação e execução. Um exemplo disso é o esforço padronizador que o mesmo proporciona ao realizar testes e procedimentos formatados que não conseguem captar a variedade das escolas e a diversificação curricular de cada unidade de ensino por meio de seus projetos pedagógicos. Os professores da Escola do Andor e a equipe gestora declararam não conhecer e muito menos compreender a metodologia utilizada por esse instrumento. Os docentes e membros da equipe gestora não foram convidados para participar da elaboração de algum dos procedimentos adotados pelo SIADE, foram convocados para participar de treinamentos sobre a operacionalização e sistemática de aplicação. Este fato evidencia a divisão entre trabalho manual e intelectual, a fragmentação/desqualificação do trabalho docente e controle hierárquico realizado aqui sobre a função docente (VILLAS BOAS, 1993).

O teste do SIADE respondido pelos estudantes, o questionário aplicado aos professores, alunos e pais e o movimento entre quantitativo de aprovações e reprovações da escola que gerou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Distrito Federal – IDDF não foram compreendidos pela imensa maioria dos membros da instituição onde realizei o estudo. Mais uma vez percebi o quanto as práticas que rondam as políticas de avaliação cumprem a serviço do Estado fórmulas ou receitas complexas que acabam servindo ao controle dos professores, dos estudantes e da

comunidade em geral por meio da não informação. Isso é uma forma científica que condena gestores escolares para que tomem decisões acrílicas sobre as quais terão que responder cedo ou tarde. Mais uma vez o Estado se reveste de sua capacidade privatista e meritocrática (FREITAS, 2011), deixando a escola pública e seus atores imersos em um emaranhado de dados que não os ajuda a se reconhecerem.

O registro reflexivo da coordenadora Alfa em que critica “o uso de simulados” para preparar os estudantes para as provas do SIADE revelou um esforço de pouco proveito; basta que retomemos, inclusive, o grande índice de abstenções das 8^{as} séries. Houve turma em que, no segundo dia de provas, chegou a 40% o índice de abstenção. A esse respeito, Cordeiro (2007) nos lembra que isso é fruto da sanha padronizadora que remete a escola a ações que diminuem outros procedimentos avaliativos de cunho formativo que poderiam surtir efeitos melhores. A escola buscou todos os meios com o intuito de acertar e, se não o fez, não a culpo por isso. A orientação para as escolas públicas do DF caberia em parte ao setor público responsável por elas. Todavia, a depender da lógica que conduza a política pública local, resta aos profissionais da escola, por meio da formação que receberam, formular críticas ou barreiras por meio do projeto político-pedagógico da organização escolar, embora isso seja uma tarefa a médio e longo prazo. Digo isso porque a escola é tomada de súbito com decretos, portarias e pacotes oriundos do poder executivo local, que não resta tempo aos profissionais para pensar neles. O teor dos textos, ao final, é quase sempre taxativo: “Cumpra-se!”. Ao diretor de escolas, por mais que tenha sido colocado na função por meio de uma estratégia mais ou menos democrática, no final ele está sob os estatutos da Lei Federal n.º 8.112/90, que trata o servidor público como um ente responsável pelo patrimônio público e, assim, responderá por sua ação, omissão ou em decorrência delas, passível de punições em função da cadeia hierárquica a que está submetido. Nesse caso, ele (o diretor) é o responsável maior pela escola.

No calor do clima e em meio ao envolvimento proporcionado pela cultura organizacional do dia da aplicação das provas do SIADE, realizei o seguinte registro durante minha observação participante:

A movimentação na escola é diferente. Os horários das aulas foram modificados. O lanche foi servido mais cedo para que os alunos não precisassem interromper as provas que se iniciam hoje, numa quarta-feira do 4º bimestre, e terão seu encerramento amanhã. A diretora informa na sala dos professores que mais de 90% dos questionários foram devolvidos pelos alunos, os questionários do SIADE. Hoje nas escolas públicas do Distrito Federal os alunos estão fazendo provas conforme o seguinte cronograma: no

primeiro dia são os testes de português e matemática para as 4as, 6as e 8as séries do Ensino Fundamental, além das Classes de Aceleração respectivas a essas séries. Também fizeram as provas referentes a esses dois componentes as turmas do primeiro e terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, assim como os alunos do 3º ano do Ensino Médio em toda a rede. Amanhã, no segundo dia de provas, os alunos das séries ou segmentos do ensino fundamental farão provas de redação, história, geografia e ciências. Enquanto as turmas de 3º ano do ensino médio e o 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos realizarão provas de redação, química, física, biologia, história, sociologia e filosofia.

Na sala dos professores eles receberam o caderno de provas com as orientações para aplicação. Uma das questões discutidas pelos docentes é que eles não aplicam provas para turmas em que são regentes nem de componentes curriculares em que possuem formação.

Os estudantes foram orientados para cumprir o tempo determinado de 25 minutos para responder cada bloco de treze questões. Após este tempo e sob o comando do professor, os alunos são autorizados a preencher o gabarito em até cinco minutos. Só então o professor autoriza o início do próximo bloco de questões. Há no caderno de provas um comando em vermelho escrito PARE, entre cada bloco de questões. A diretora pediu aos professores das turmas que não estiverem envolvidas nas provas que fizessem o maior silêncio possível para não prejudicar o andamento dos trabalhos. Acompanhei nesse dia duas turmas durante a aplicação das provas. Pela manhã, acompanhei uma oitava série e no turno vespertino observei uma turma de sexta série do ensino fundamental. No início uma aluna provocou a professora aplicadora da prova; a docente com autoridade contornou a situação. A aluna fazia deboche e comentava com colegas que era muito bom ela não ser mesmo professora deles. Ao receberem os cadernos de provas, a reclamação foi generalizada por causa da extensão do caderno e do número de questões. A docente repassou as informações do tempo e de como preencher o gabarito. Pedi à professora que fizesse um levantamento com a turma ao término do tempo do primeiro bloco de questões sobre quem já havia concluído. Todos levantaram a mão que não haviam acabado. Ela foi paciente e tranquilizou os alunos. Nos blocos seguintes, eles responderam dentro do tempo as questões. Foram estipuladas três horas regulamentares para o cumprimento da tarefa. O cronograma previa duas horas para que todos, cumpridos os tempos, terminassem de responder os blocos de questões. Nos corredores da escola, a diretora e alguns coordenadores cuidavam da organização e do silêncio para a realização do exame. Os alunos solicitaram balinhas (doces) que, segundo eles, fora prometido pela diretora para sentirem-se melhor durante as três horas de provas. Como combinado, foram distribuídos os doces em sala de aula. Eram provas diferentes, os cadernos foram organizados no sentido de evitar cola entre os alunos (registro do pesquisador - observação participante na Escola do Andor – Dia do SIADE – 2010).

A colaboração dos professores e, também, dos estudantes foi evidente em todas as etapas de aplicação do SIADE. A exceção ficou mesmo por causa da ausência de um grupo de estudantes das oitavas séries, no segundo dia de provas. Os alunos, nesse mesmo ano, já haviam passado por um concurso de redação, pelas olimpíadas de matemática e agora pelos testes do SIADE, além de um simulado com esse propósito. Não demonstraram maiores receios ou falta de habilidade com o evento. Percebi na turma de 6ª série dois alunos que não sabiam ler; isso me entristeceu. Como auxiliei o professor aplicador nessa ocasião, me ofereci para levar a listagem para coletar as assinaturas dos estudantes. Foi nesse momento que percebi que dois alunos não

conseguiram localizar seus próprios nomes na listagem. Insisti na pauta onde constavam os nomes deles e, mesmo apontando na direção dos nomes, não conseguiram localizar. De longe, passei a observar a realização da prova e notei que preenchiam o gabarito sem ler o caderno de questões.

A ideia do tempo cronometrado para que os estudantes respondessem aos grupos de questões causou certo desconforto entre os professores, mesmo que ao final das duas horas pudessem retornar aos itens não respondidos, até que se cumprisse o tempo total de três horas. O papel dos professores nesse tipo de evento foi fundamental, estimulando, tranquilizando, orientando e refletindo sobre esse tipo de acontecimento com os alunos. No caso do SIADE, houve determinação para que os docentes aplicadores não fossem os mesmos do cotidiano dos alunos, ou seja, cada professor que aplicava a prova naquela turma não era professor dela naquele ano, nem do respectivo componente curricular dos conteúdos do teste. Em uma das turmas em que acompanhei a aplicação, durante todo o período houve um incidente por causa dessa determinação. Refiro-me ao caso de uma adolescente da 8ª série que passou a hostilizar a professora aplicadora. Segundo a estudante, a docente não passava de uma estranha e começou a estimular os colegas contra a presença da profissional em classe. A professora agiu com ética e contornou a situação, fez com que a turma não se mobilizasse em torno da provocação e manteve o equilíbrio durante toda a aplicação do teste.

Essa ideia da padronização, embora atraente, é perigosa, pois fez com que muitos alunos competissem entre eles para ver quem terminava primeiro de responder cada grupo de questões. Acredito que as medidas adotadas por quem planejou o exame não pretendiam estimular esse tipo de comportamento, mas ele ocorreu. A qualidade e a fidelidade dos dados coletados por meio de um teste com essas características precisam ser vistas com bastante cautela. Não foi meu propósito analisar a prova e sua metodologia, mas a relação com esse nível de avaliação, a partir da ótica da diretora da escola. Nesse ponto, ficou evidente que o peso da pressão governamental sobre a diretora da escola, o histórico negativo que ela vivenciou com exames externos em função da reportagem de 2005 sobre a instituição e, ainda, com a vinculação criada pela Lei n.º 4.036/2007 que poderia sugerir sua permanência ou não no cargo geraram intranquilidade, estresse e ansiedade. Embora ela não estivesse preocupada só com os números, como mencionou diversas vezes em seus registros, foi possível perceber que os índices exercem um poder e pressão considerável sobre o diretor de escolas. Podem expor seu trabalho, sua pessoa e serem cometidas injustiças nas diversas áreas e instâncias de atuação pessoal e profissional dos

ocupantes desse cargo/função. Por não conseguir, na maioria das vezes, atingir a sala de aula e a prática dos professores, restava o discurso, o apelo e o pedido que faziam a diretora parecer repetitiva e apegada em excesso aos índices. A falta de apoio da SEDF com orientações mais precisas da coordenação responsável pelo SIADE, mesmo em um ano político conturbado, não se justificava (o SIADE foi implantado em 2008). A orientação técnica e metodológica precisa para a equipe de direção minimizaria o vácuo criado entre os docentes, os estudantes e a comunidade que pouco sabiam sobre o SIADE e sua operacionalização. Para que a avaliação institucional, como bem orientam Freitas *et al.* (2009), sirva para articular a avaliação da aprendizagem com esse nível da avaliação e vice-versa, é indispensável que se compreendam os princípios, funções e limites. Do contrário, as escolas e seus atores ficarão apenas com a ponta do *iceberg* como se fosse todo ele, ou seja, apegam-se aos índices ou a seus resultados como se fosse o processo.

O falso brilho das premiações e condecorações, estimulado inicialmente entre alunos, depois entre as salas de aula chegou agora às escolas e aos sistemas educacionais. O que pouco se comenta é que a magia de um pseudo primeiro lugar aposta também em um último colocado sobre o qual alguém já se desresponsabilizou.

Como objetivo deste estudo, propus acompanhar a diretora da escola em eventos em que a avaliação estivesse presente, mesmo fora do âmbito escolar. Num encontro regional, presenciei o seguinte relato de outra diretora de escola que traz à tona a relação temor-premiação-exposição:

A avaliação chegou como um peso em nossa escola. Quem 'ranqueou' ninguém se importa. Depois que a gente vê o 1º lugar, a gente quer saber em seguida quais foram os piores, os últimos (diretora de Escola da Região - Encontro Regional de Diretores e ou representantes de escolas públicas para justificarem os índices e as estratégias para superação em face dos resultados do SIADE-2009).

Saber quem foi o pior parece que seduz tanto ou mais do que saber quem foi o melhor. Foi o que traduziu a fala da diretora nesse encontro regional e nenhum dos presentes discordou. A seiva competitiva inebria um sem-número de pessoas e deixa todos com um ar de naturalidade; parece até contraproducente levantar alguma bandeira que rume em outra direção. O discurso em prol da avaliação formativa é nessa direção. Não é fácil defendê-la porque é mais fácil combatê-la e, na ausência de números e de uma pseudomaterialidade, convém lançar mão da acusação da utopia no sentido mais pejorativo da expressão. Aliás, convém reafirmar que a avaliação

formativa é aquela que se assenta na condição democrática do direito de aprender, legítimo porque é de todos.

Apresento e destaco na próxima parte a dialética desse movimento. A avaliação é uma categoria complexa (FREITAS *et al.*, 2009) que jamais seguiria um linha reta nem seria denominado de mosaico o quadro que aqui se apresenta.

4.5 A avaliação e seus três níveis: o movimento entre eles

Não acompanho, apenas, o aproveitamento e o rendimento escolar dos que frequentam normalmente as aulas, mas também dos faltosos e acompanho outras situações que interferem nas aprendizagens (diretora da Escola do Andor).

Como foi mencionado, houve momentos em que os três níveis da avaliação não se separavam. Por esse motivo, reservei este espaço para fazer um entrelaçamento dos episódios que revelaram o movimento desses três níveis da avaliação na Escola do Andor. Alguns registros reflexivos da diretora e da coordenadora Alfa constam dessas análises. Contudo, ampliei o espaço para participação de outros atores que contribuíram com o estudo.

A pesquisa me ensinava outras lógicas e movimentos para os quais não havia um roteiro definido. Mesmo diante de um projeto anteriormente elaborado, a caminhada e a reconstrução dela no cotidiano da instituição reorientavam minha busca por mais teorias, mais estudos e reflexões. Tudo contribuía para que eu percebesse que a etnografia era isso: escrever sobre pessoas durante seus movimentos culturais (dinâmicos, densos de significados e políticos por natureza) e suas interações, quase sempre complexas. Tudo isso transformava minha trajetória como pesquisador, eu não permanecia estático. Entendi que realizar a observação participante requeria tempo de silêncio e tempo de ação. Enquanto aguardava os primeiros registros reflexivos da diretora da escola, realizava outros procedimentos de coleta de dados. A ideia era intercambiar o máximo de informações, com vistas a compor o mosaico da avaliação na Escola do Andor.

A primeira iniciativa que tomei, enquanto aguardava a produção escrita da diretora, foi captar, por meio de um questionário com questões abertas, a percepção dos docentes sobre seus conceitos e as práticas em relação à avaliação formativa. Não foi fácil a devolutiva desse instrumento pelos professores. Muitos não o trouxeram até o término da pesquisa, outros

perderam o formulário, para outros repus a cópia mais de uma vez. Solicitei ajuda da coordenadora Alfa para que o grupo atendesse a meu apelo. Em uma reunião da coordenação pedagógica coletiva, falamos sobre a importância do estudo para mim e para a escola e, dos trinta e dois questionários distribuídos, consegui o retorno de quinze.

Quanto aos professores participantes, todos têm curso superior e onze já concluíram pós-graduação *lato sensu* (especialização). O tempo de docência na área de formação variou entre 1 e 22 anos de atuação. Já a permanência deles na escola foi bastante diversificada, entre 1 mês e 13 anos na instituição.

A principal questão do questionário versava sobre o que compreendiam sobre a avaliação formativa e sua operacionalização no cotidiano da sala de aula. Foi possível conhecer parte das práticas desse grupo e do sentido atribuído a essa importante função da avaliação. Vejamos o entendimento deles:

- P1 - *Aquela que, além dos conteúdos, se preocupa com a formação geral do aluno como cidadania e respeito.*
 - P2 - *Aquela parte da avaliação que nós escolhemos para dar nota ao aluno.*
 - P3 - *É a reflexão sobre a prática docente.*
 - P4 - *É aquela que está ligada mais ao emocional, à educação, valores e solidariedade.*
 - P5 - *É aquela que olha os aspectos sociocívicos (familiares) e que serve como parâmetro para fazermos intervenções na vida escolar dos nossos alunos no dia a dia.*
 - P6 - *Não tenho informações a respeito dessa avaliação.*
 - P7 - *É a nota atribuída ao aluno pela somatória de várias notas que podem ser: trabalhos, exercícios, participação, etc. Além disso, representa 50% do total da nota.*
 - P8 - *É a avaliação em que os professores aproveitam tudo do aluno, participação, organização, comportamento para fecharem a nota.*
 - P9 - *É aquela que leva em consideração a disciplina, a ética, a moral, a aprendizagem e o comportamento do indivíduo.*
 - P10 - *É aquela que trabalha a formação do aluno ao longo do processo e sua evolução.*
 - P11 - *Avaliação escrita onde é analisado o entendimento do aluno e sua capacidade de absorver o conteúdo.*
 - P12 - *Ela dá a base dos conteúdos dos componentes curriculares. Temas transversais, direitos humanos, meio ambiente e cidadania.*
 - P13 - *É a nota complementar a nota das provas.*
 - P14 - *Toda a avaliação que foge dos aspectos como provas e testes.*
 - P15 - *É usada para cobrar o conteúdo ensinado, fiscalizar, hierarquizar, medir e comparar, com base em indicadores objetivos. Exemplo: prova objetiva que permite dizer em que ponto está o domínio do conteúdo do aluno naquele momento.*
- (P = professores da Escola do Andor)

Destaco de início a representação que há entre os professores de que a avaliação formativa está ligada apenas aos aspectos subjetivos e informais. Somente um deles, P9, entre

outros aspectos, citou as aprendizagens. Com exceção do termo “aprendizagem”, utilizado pelo docente P9, suas outras ideias estavam diluídas nas respostas de P1, P4, P5, P8, P10 e P12.

O docente P1 mencionou que é a parte da avaliação que se preocupa com “cidadania e respeito”; seu colega P4 reforçou a questão de “valores e solidariedade”, além de enfatizar o aspecto “emocional”. Para P5 ela está relacionada com questões “familiares”. O uso dos aspectos informais como parte estanque e não como processo da avaliação formativa foi salientado por P8: *“É a avaliação em que os professores aproveitam tudo do aluno, participação, organização, comportamento para fecharem a nota”*.

Todavia, é sobre a compreensão do relato do professor 8, que se assemelhou ao que expressou seu colega professor 13 que prefiro ater-me para desvelar parte do sentido que envolveu essa questão cheia de emaranhados e alguma lógica. Primeiro, quero que se perceba a ênfase que ele dá aos aspectos e procedimentos que, em sua maioria, estão relacionados à avaliação informal (participação, comportamento, organização); em seguida, traz a ideia de complemento com a expressão *“para fecharem a nota”*. Há certa cultura na rede oficial do DF sobre o uso e o desuso do termo “formativo”. Em se tratando de avaliação, ele se confunde e se assemelha à compreensão que os docentes têm sobre os elementos informais do processo avaliativo. O documento oficial orienta o professor para não ultrapassar 50% da nota bimestral do aluno se fizer uso de provas e testes como parte dos procedimentos avaliativos. Os demais percentuais devem ser totalizados por meio de outros procedimentos ou instrumentos que devem constar do projeto da escola. O que diz o texto das Diretrizes de Avaliação da SEDF:

A avaliação formativa busca evidências de aprendizagens por meio de instrumentos e procedimentos variados, não sendo aceita uma única forma como critério de aprovação ou reprovação. Pesquisas, relatórios, questionários, testes ou provas interdisciplinares e contextualizadas, entrevistas, dramatizações, dentre outros, são exemplos de instrumentos/procedimentos que, inter-relacionados, caracterizam a avaliação formativa. Compete à instituição educacional, em sua Proposta Pedagógica, desenvolver a avaliação formativa, envolvendo as suas dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora e social no processo avaliativo do aluno (BRASÍLIA-GDF-SEDF- Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, p. 30, 2008).

Em conversas com diversos professores na instituição, que são provenientes de outras escolas, estes reafirmaram que entendiam como parte formativa da avaliação os 50% destinados

ao uso de procedimentos que não adotavam a prova como meio de avaliação, ou seja, aqueles que se detinham sobre aspectos afetivos e sociais dos estudantes. Com isso, não é raro algum professor apontar que avaliação formativa é aquela que se destina apenas aos aspectos da avaliação obtida sem que se faça uso de testes ou procedimentos formais. Esse entendimento parece que se alastrou na rede oficial de ensino de maneira assistemática. Em função disso, não foram raros relatos iguais a este: “*Depois que inventaram essa tal de parte formativa, ninguém mais reprova nessa escola*” (relato de um docente da escola, durante conselho de classe do 3º bimestre de 2010).

As reivindicações em torno desses percentuais para que se aumentasse o poder de uso das provas ou testes foram tantos que, à época, foi definida esta redação das Diretrizes de Avaliação – SEDF:

Sendo assim, as informações obtidas por meio dos diversos instrumentos e procedimentos avaliativos utilizados pelo professor sintetizam-se, bimestralmente, em notas de 0 a 10. No caso de serem adotados testes ou provas como instrumento de avaliação, o valor a estes atribuído não pode ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da nota final de cada bimestre (SEDF, 2008, p. 31).

Acredito que isso represente uma tentativa de amenizar os efeitos políticos da questão e, na prática, uma maneira de relativizar a partilha dos pontos que se tornarão notas. Contudo, o mais importante seria tornar visível e realizável a avaliação formativa na rede oficial de ensino do Distrito Federal, o que ainda não aconteceu, mesmo sob a orientação dos textos oficiais. De certa forma, foi preocupante perceber que muitos professores não haviam feito a leitura das Diretrizes de Avaliação. Sobre isso, entre os que afirmavam conhecer o documento oficial, houve quem dissesse:

- *Foi discutida na coletiva na escola que eu trabalhava.*
 - *Já li sim, tá na LDB, é a mesma coisa.*
- (Relatos verbais de docentes da escola)

Sobre a avaliação formativa, convém retomar Hadji (2001) que nos instrui quanto a seu conceito e operacionalização, ao afirmar que não são os instrumentos que a fazem como tal, mas o uso que se pode fazer deles sob a vontade de *ajudar* o estudante (HADJI, 2001, p.22). Para Hadji (2001, p. 16), na avaliação formativa o professor segue conduzindo os estudantes com a crença de que todos são capazes de aprender, o que denominou de “utopia promissora”.

Com o avanço da pesquisa, a compreensão de que a avaliação institucional pode ser mediadora entre os outros dois níveis da avaliação era um desafio a ser considerado. Esse

encontro e mediação se deparavam com dificuldades conceituais e práticas que se refletiam nas reuniões dos pré-conselhos, assim como nos discursos e nas observações realizadas pelos profissionais no espaço da coordenação pedagógica. Embora sendo um conceito novo na rede de ensino, a instituição promovia momentos não sistematizados de avaliação institucional e outros nem proclamados, em alguns espaços da escola. Alguns exemplos disso: as reuniões com os pais por meio da entrega de formulários para avaliarem a escola, as reuniões dos pré-conselhos com fichas que se destinavam avaliar a estrutura física do prédio e dos serviços prestados pela instituição, entre outros. Essas práticas estiveram presentes nas reuniões pedagógicas em que se buscava avaliar as práticas de sala de aula e nos momentos em que se propunha discutir os índices dos exames externos. Contudo, essas ações em torno da avaliação institucional não conseguiam avançar. Afirimo isto porque não atingiam o currículo e as práticas de sala de aula, em parte por não existir um planejamento coletivo e intencional dessas ações, assim como não aconteciam análises, sistematizações e ou devolutivas desses dados, de maneira conjunta e articulada. Também não ocorria uma reinserção sistemática dos achados provenientes da avaliação institucional no projeto político-pedagógico da escola. Com isso, perdia-se a oportunidade de que se assegurassem as mudanças e a historicidade do processo para os docentes e funcionários atuais e para aqueles que passassem a compor o coletivo da instituição.

A diretora da escola e a coordenadora tinham, entretanto, certa afinidade quando o assunto era as aprendizagens dos estudantes. A preocupação delas representava também a maior ansiedade da equipe gestora da escola; os fatores que tornavam essa relação do ensino com as aprendizagens mais distante do ideal não estavam apenas sob o poder de decisão delas. Elementos da estrutura governamental que afetavam o funcionamento da sala de aula, como a precária substituição de professores, aliada à formação insuficiente dos docentes para lidar com a avaliação formativa demonstraram o quanto independia da estrutura da escola atingir certos objetivos educacionais. Outra questão importante e que mereceu destaque refere-se ao planejamento das aulas. Embora fosse uma etapa viável e indispensável, seu acompanhamento esbarrava em questões éticas e da cultura escolar que tornaram sua eficiência difícil ou, diria mesmo, complexa na Escola do Andor. Vejamos um dos primeiros registros da diretora no qual o planejamento do professor e a necessidade de seu acompanhamento são deflagrados:

Na primeira coordenação coletiva do ano, reuni todos os professores para discutirmos sobre os planos de cursos deles. Eu já havia solicitado na semana pedagógica. Sinto que precisam deixar claro, acrescentar mesmo no plano, os critérios de avaliação que serão

adotados, assim como as estratégias e procedimentos que serão usados para atingi-los. Não tenho a intenção de engessar o processo de ensino e de aprendizagem, mas pedi ao grupo que se organize quanto ao planejamento das aulas e suas práticas em sala de aula, afinal a coordenação precisa acompanhar esse processo comigo. Deixei claro que o currículo com as habilidades e competências necessárias devem ser cumpridas. Não deixaremos de monitorar essas práticas em sala de aula porque existem pré-requisitos que os alunos precisam ter para cursar a série (diretora – registro reflexivo).

A diretora tentou garantir certa unidade de ação na escola por meio do planejamento. Procurou torná-lo uma estratégia de gestão que permitisse conhecer, acompanhar e intervir no processo avaliativo na escola. Infelizmente isso não foi possível porque entre o dito, o escrito e o feito existem muitas lacunas e a maior delas reside na falta de formação dos docentes para, de fato, tornar real a avaliação formativa na escola. Para Luckesi (2011, p. 19), “O ato pedagógico – composto de três elementos – inicia-se com o estabelecimento de metas, com o planejamento. Sob sua guia, segue a execução que, dialeticamente, se soma à avaliação, para que se produza o resultado desejado.” Para esse mesmo autor, ações espontâneas correm o risco de encontrar satisfação e comodismo em expectativas atendidas sob resultados satisfatórios ou frustrantes, pois não havia uma intenção explícita de onde se queria chegar (LUCKESI, 2011).

Ainda sobre o mesmo episódio, a diretora procurou várias vezes acompanhar o que os docentes haviam planejado e apresentado no plano de trabalho discutido no início do ano letivo. Entretanto, isto não acontecia da maneira como ela desejava. A ideia de que democracia não requer algum nível de organização e acompanhamento alimenta o argumento de muitos profissionais na escola pública. Acompanhar e controlar podem ser sinônimos, dependendo do ponto de vista e do interesse ideológico de quem não quer cooperar com o projeto da escola. Quando se está no lado oposto ao corpo diretivo, é comum seu uso para tirar dos membros da direção a força deles, sob o rótulo de que estão sendo autoritários. Contudo, o que Teixeira e Porto (1999), Santos (2002) e Luckesi (2010) consideram como válido para compor o perfil de um novo diretor de escolas pauta-se em abandonar o caráter tecnocrático e burocratizado da administração, comprometendo-se com uma postura democrática em que a qualidade da escola pública passa necessariamente pela boa prestação de serviços educacionais para a comunidade que a procura.

Quanto ao fato de a diretora sentir-se mais confortável por haver solicitado que, no início do ano letivo, cada docente apresentasse seu plano de trabalho, como orienta a LDB n.º 9.394/96, não garantiu a organização interna do trabalho de cada professor, quanto mais o trabalho em equipe ou coletivo declarado na proposta pedagógica da escola. O exemplo disso foi

a gama de procedimentos avaliativos de toda sorte usados para apreciar cadernos, participação, comportamento, entre outros quesitos utilizados para mensurar os resultados bimestrais dos estudantes. Nessa mesma linha, entram os tais pontos extras que serviram para muitos professores variarem seus critérios, conforme a dinâmica pessoal de cada um, o que contrariava as Diretrizes de Avaliação da SEDF.

Os conselhos de classe constituíram-se em momentos de avaliação institucional, embora não fosse esta a intenção da escola. Neles, a diretora procurava nos pais e coordenadores pedagógicos parceiros para o enfrentamento dos diversos desafios que se vinculavam à avaliação e às questões administrativas que ocorriam na instituição. Os pais não compreendiam bem sua intenção. Para eles era mais urgente a entrega das notas bimestrais e do boletim tão esperado. A diretora reconheceu que faltava mais criticidade e cobrança dos pais em relação aos serviços educacionais prestados pela escola. A tarefa de colocar a avaliação institucional a serviço da avaliação da aprendizagem, porém, esbarrou na falta de metodologia e de conhecimentos que atingissem a todos, inclusive os professores e a equipe diretiva da instituição. O conselho de classe poderia, se fosse bem explorado, realizar parte significativa desse encontro entre os níveis da avaliação. Isso não ocorreu em função do distanciamento entre avaliadores (docentes) e avaliados (discentes), porque os primeiros não se colocavam como parte integrante e responsável pelo processo das aprendizagens. O fato se tornava evidente quando a ficha avaliativa dos estudantes era lida. Raramente se fazia alguma ponderação ou consideração; ao contrário, apressava-se a leitura nessa parte do conselho, o que demonstrava que, assim como na sala de aula, ali no conselho de classe imperava a avaliação do professor. Se o processo for transferido para a avaliação institucional, perceberemos que não será proveitosa sua realização nos mesmos moldes.

A visão de escola e de educação de muitos pareceu centrar-se no entendimento de que é possível haver ensino *sem aprendizagem*. Em nenhum momento dos conselhos ou dos pré-conselhos foi retomado o texto inicial do projeto político-pedagógico da escola ou do currículo de educação básica. Dadas as rotinas gerais e o plano de ação nem sempre escrito, restava do projeto a força da coação usada em seu nome quando se tentava mudar algo cujo sentido não agradava ou soava intransigente à rotina já acomodada na escola. O currículo se resumia em muitos momentos ao livro didático utilizado pelo docente e à dinâmica muito particular que ele dava ao mesmo. Quando muito, sofria algum impacto do projeto da avaliação multidisciplinar (com seus temas

geradores) que infiltrava de alguma maneira a “caixa preta”, a que se resumia cada sala de aula. O interessante é que as vozes dessa “caixa preta” eram conhecidas apenas nas reuniões dos pré-conselhos, nos encontros reservados aos alunos. Durante o conselho maior ou dito participativo, os estudantes não se sentiam à vontade para repetir o que haviam escrito nas reuniões do pré-conselho.

A coordenadora Alfa, em outro de seus registros reflexivos, demonstra sua percepção e preocupação sobre esse mesmo espaço:

O pré-conselho é o momento em que nos reunimos para tratar do desempenho dos alunos, individualmente. Sinto que a maioria dos professores participa dessa reunião simplesmente para falar sobre as médias (notas) dos alunos. As melhorias não são apresentadas com o mesmo entusiasmo com que se apresentam os problemas. Praticamente ninguém leva ideias para discutirmos soluções. Há certa urgência, por parte de alguns professores, em acabar com a fala da coordenadora, principalmente se ela for favorável aos alunos. Sempre tentamos fazer algo diferente nos conselhos de classe participativos, mas na maioria das vezes esbarramos nas reclamações dos professores (registro reflexivo da coordenadora Alfa).

A coordenadora conhece parte dos estudantes e também das práticas dos professores e advém daí sua angústia por não sentir apoio quando procura defender ou mostrar o lado positivo ou construtivo de uma questão que envolve esses adolescentes. O coordenador pedagógico, nesse momento, sente-se pressionado ou lhe retiram o poder de argumento porque ele está, na linguagem da escola, “*fora de sala*”. Ouvi esta expressão diversas vezes na instituição e, durante todo meu tempo de rede pública, conheci seu significado. Depois, retornarei ao assunto. Dalben (2004) e Mattos (2005) afirmam que os espaços ou falas para elogios nos conselhos são imediatamente modificados e cortados, geralmente por inferências de cunho pessoal de algum docente que não permite que a ideia elogiosa prossiga. Isto, além de ruim, torna sem efeito o que poderia remeter o momento do conselho de classe para uma diagnose de efeito formativo. A escola onde todos falam é muito importante, mas é preciso que seja também a escola onde todos saibam escutar. Escutar um elogio pode levar a observar sob outro ângulo o estudante que ainda não foi avaliado inteiramente. A avaliação formativa insere-se em uma categoria de análise que procura compreender o todo. Observar, ouvir, escutar, falar, escrever, anotar e, sobretudo, ajudar (HADJI, 2001) podem tornar-se procedimentos da avaliação formativa.

Sobre o desabafo relatado no registro reflexivo da coordenadora Alfa, a tentativa de seu silenciamento e o de outros membros da direção, supervisão e coordenação, passei a analisar estas e outras ocorrências. Normalmente eram eventos marcados exatamente como a

coordenadora Alfa apontara. Tratava-se de uma tentativa de destacar o outro lado da história. Geralmente vinha, após o elogio, uma ponderação, um olhar formativo sobre uma questão que visava defender um estudante. Os relatos a seguir trazem embutida a mesma expressão que anteriormente mencionei: “*fora de sala*”. São trechos pinçados aleatoriamente de encontros, conselhos e reuniões:

- *Porque vocês que estão fora de sala...* (professor, falando para membros da direção).
- *Pessoal, só quem tá lá com aqueles meninos sabe do que eu estou falando...* (professora, falando para a equipe da coordenação).
- *Olha, quero ver se vocês continuariam pensando assim depois de cinco horas com esses meninos gritando no juízo de vocês* (professora, contestando a equipe diretiva).
(professores da escola – relatos verbais).

Retomando a expressão “fora de sala”, atribuída na ocasião aos coordenadores, mas que na rede pública é bastante comum para todo aquele que não está em regência, ela é agressiva e é utilizada, segundo Bourdieu (1996), como uma violência simbólica. Não podendo amordaçá-lo, procuro outra forma de tornar sua voz sem efeito, retirando dela a força do argumento porque não traz a autoridade de quem ministra aula para falar de alunos, ou seja, “fora de sala” passa a significar que não é mais um professor (ao menos legítimo). O coordenador, neste caso, ficou refém de expectativas coletivas que lhe extorquiram submissões em face de agora ser alvo de uma crença aceita pelo grupo (BOURDIEU, 1996). Com isso e sob o efeito de uma violência silenciosa e acordada, tornou-se para o grupo um professor de segunda ordem ou um pseudoprofessor. Afinal, não tem alunos, diários para preencher, turmas cheias; por causa disso está alheio, sendo, portanto, desautorizado de falar. Sua fala é ainda mais rejeitada se traduzir acompanhamento, cobrança, exigência ou ordem. Sob a força deste argumento, o coordenador, o supervisor e até a diretora vão-se tornando elementos de possível cooptação pela força política dos professores para que sirvam aos interesses do grupo deles e não dos estudantes ou da função social da escola. Exemplifico isto não apenas baseado na escola cujos dados foram coletados, mas em todas as instituições em que trabalhei nesses 20 anos: as datas, os eventos, os calendários, as mudanças de horários e até a suspensão de aulas ou turnos, em tudo se atendia aos desejos dos docentes. Há ainda outro detalhe que se reservou não apenas ao caso da Escola do Andor: além de não ouvir outros funcionários, pais e estudantes, tais decisões partem do aceite do grupo majoritário ou daqueles que são representados pelos mais antigos na escola e detêm maior poder de decisão. Isso traz consigo problemas graves como rivalidade, desapego, desarticulações e lutas

internas que prejudicam o projeto da instituição. Os membros mais novos ou recentes na organização conseguem fazer essa leitura muito rapidamente e sua forma de manifestar-se é resistir a quase tudo.

A indisciplina dos estudantes e a violência na escola marcaram alguns instantes da instituição. Esses momentos e seus efeitos atingiram e dificultaram as aprendizagens, o que foi diagnosticado por meio da avaliação institucional. Um dos maiores problemas causados foi porque a avaliação institucional começava a apontar para as práticas de sala de aula. O movimento entre os dois níveis da avaliação foi sendo percebido pela escola. Nos próximos registros reflexivos da diretora e da coordenadora, esta preocupação se faz presente:

Diante do acontecido com os dois professores (queixas sobre a condução do trabalho pedagógico em sala, referindo-se a outro registro reflexivo) confirmo a cada dia que a resistência dos docentes em aceitar apoio e a crença deles em que qualquer coisa que façam na sala está muito bom e é o melhor para o aluno é algo comum em muitos professores. Aqui na escola procuro valorizar o aluno, deixando isso claro em nossa prática diária. A aprendizagem do aluno sempre esteve muito clara em nossas ações. O turno vespertino tem-me preocupado muito no que diz respeito à disciplina. Vou procurar com os professores cuidar dessa questão para que os alunos não sejam prejudicados na aprendizagem (diretora – registro reflexivo).

Na reunião que se promoveu para dar a devolutiva da avaliação institucional para os docentes, o clima ficou bastante tenso. De início, a diretora e a coordenadora Alfa relacionaram parte das indisciplinas dos estudantes e do barulho excessivo nos corredores à falta de um planejamento didático ou à ausência de sua execução. Isso foi motivo de revolta por parte de alguns professores, que não receberam a crítica com profissionalismo e, com voz alterada, começaram com ataques à diretora e à coordenadora. Os instantes em que a escola procurou avaliar-se não foram fáceis. Avaliar a si mesmo ou ser alvo de alguma avaliação quando já se passou ao *status* de professor é algo que causa certo desconforto. A questão do planejamento dos docentes retornou em outro registro reflexivo, agora da coordenadora Alfa:

O dia começou com uma briga entre duas alunas do turno matutino, alunas da oitava série. Situações como essa causam grande desestrutura na escola: os alunos viram um alvoroço só e vibram com a violência. Os professores se dividem em suas generalizações, enquanto alguns se comovem outros dizem que os alunos são um bando de marginais. Na direção/coordenação nos deparamos com a situação que mais nos angustia: resolver, meu DEUS e agora!!! Nesse mesmo dia duas alunas do turno vespertino também se agrediram; a diferença é que estavam em sala de aula com a professora [...] (registro reflexivo da coordenadora).

Os dois relatos (da diretora e da coordenadora) registraram a questão da falta de planejamento como prejudicial à organização do trabalho pedagógico nas salas de aula da instituição. Para Luckesi (2011), a avaliação é um recurso construtivo e dinâmico, não realizá-la sob uma ação planejada ou deixá-la é apostar no lado estático do processo. A avaliação construída sob base planejada e, portanto, pensada pode promover mudanças e melhor desempenho dos estudantes. O contrário deixa a todos, estudantes e professores, entregues à própria sorte.

Como mencionei anteriormente, a escola vivia movimentos. Logo que um terminava, outro tomava a cena e se iniciava nova discussão. Dessa vez a temática voltava-se para o sistema de avaliação de larga escala local, o SIADE. Seus resultados não chegaram a se articular na Escola do Andor de maneira sistemática e intencional com as práticas dos professores em sala de aula. Tampouco conseguiram atingir de maneira formativa a avaliação da aprendizagem dos estudantes. O primeiro elemento que me levou a esse entendimento foi a manifestação dos docentes no questionário que apliquei sobre as mudanças ocorridas no fazer pedagógico deles, a partir dos resultados do SIADE:

- P1 - *Os índices são importantes, mas estão me angustiando porque procuram relacionar a melhoria da educação a fatores que não dizem respeito somente ao professor, embora cobrem mais do docente.*
 - P2- *A escola tem estudado com muita atenção e preocupação esses índices. Tem incentivado professores e alunos a terem muita responsabilidade em orientar e também resolver essas provas.*
 - P3 - *A escola tem estimulado que se trabalhe com os conteúdos que caem nessas provas. São dadas oportunidades de materiais diferenciados e quase tudo que o professor pede, consegue apoio. Os professores do ano passado foram elogiados porque o IDEB da escola foi melhor do que o anterior.*
 - P4 - *Foi informado que ficamos em oitavo lugar no ranque do DF, ainda não aconteceram ações.*
 - P5 - *Os índices são discutidos em reuniões, porém com poucas ações efetivas.*
 - P6 - *A escola ainda está apresentando os dados estatísticos e não realizou nenhuma ação.*
 - P7 - *É acrescentado na nota bimestral do aluno.*
- P = professor. (professores, sobre as ações a partir dos índices do SIADE).

A escola não conseguiu promover a articulação entre os resultados do SIADE, o desempenho dos estudantes bimestralmente e as questões do currículo trabalhadas diariamente. Percebe-se que lidar com os conteúdos que podem ser usados nas provas do SIADE, utilizar os mesmos testes em sala de aula e ainda preocupar-se com o “ranqueamento” foi o que mais se destacou na fala dos professores. A crítica que se depreende daqui é apontada por Greaney e

Kellaghan (2011). Para esses estudiosos, se o currículo escolar não foi refletido nos resultados por esse tipo de avaliação, então não houve proveito ou praticidade em se haver avaliado a escola e seus estudantes. Destaco entre os respondentes a resposta do professor P1 que demonstrou mais compreensão quanto à complexidade da questão. Ele afirmou que, embora considere os índices importantes, estão buscando a correlação desse exame com fatores que não dizem respeito diretamente ao trabalho dos docentes. Freitas *et al.* (2009) alertam que é uma ilusão acreditar que se pode avaliar o aluno e o professor por meio desse tipo de exame.

Por último, causou-me estranheza o que escreveu P7 “*É acrescentado na nota bimestral do aluno*”. Diante do tempo que permaneci na escola acompanhando ações que envolviam a avaliação dentro dela, acredito que o docente agia por conta própria. Não houve da parte da direção ou da coordenação orientações para que se incorporasse às notas bimestrais algum dos índices dos exames externos. Por outro lado, isso demonstra algo que merece nossa atenção e cuidado porque, na rede oficial de ensino do DF, o docente goza de certa autonomia, apoiado nas Diretrizes de Avaliação e no próprio Regimento Escolar. Ele só não deve ultrapassar 50% do percentual da nota bimestral usando provas ou testes, mas até chegar a este limite muito lhe é permitido. Entendo que o que não está escrito como proibido para muitos pode soar permitido; por exemplo, usar esses resultados incorporando-os à nota dos alunos no bimestre, segundo declaração do professor respondente ao questionário. Acredito que a atitude isolada do profissional (P7) da Escola do Andor, além de incoerente, pode ser injusta porque esses estudantes que, segundo ele, agora receberiam os tais pontos oriundos dos índices da avaliação externa, podem ser diferentes daqueles que realizaram as provas do referido exame.

Em diversas ocasiões, os índices do SIADE eram ressaltados e retomados pela diretora da escola como parte do incentivo e estímulo para a comunidade escolar, ou mesmo como argumento de gestão diante das pressões externas sobre a instituição. O uso do simulado como “ensaio” para que os estudantes não estranhassem o modelo de prova, bem como a sistemática de uso de um gabarito foi uma iniciativa da diretora, com o apoio de parte dos membros da equipe de coordenação pedagógica. Essa ação não representava vontade ou anseio do grupo de professores. Quanto a isso, eu me reporto ao que diz Afonso (2005) sobre o peso desses exames ou de seus resultados recaírem de maneira muito forte sobre quem ocupa a função de diretor na instituição, o que, por sua vez, o impele a buscar alternativas paliativas. A chamada prestação de contas aconteceu com a convocação da diretora e da escola para dar justificativas como as que

assisti no evento dirigido pela Diretoria Regional de Ensino ou em formulários para preenchimento, no interior da instituição. Na ocasião em que a escola preencheu esses formulários que justificavam os índices e o desempenho dos estudantes, aconteceu o mesmo que ocorre nos conselhos de classe. Os estudantes não aprendem porque não têm “pré-requisitos”, porque “seus pais são em grande parte analfabetos ou pouco instruídos” ou porque são “pobres ou carentes” em demasia. Assim como bem disseram Prado e Earp (2010), o problema está na maioria das vezes fora da escola no campo social ou moral; neste caso, nós temos pouco ou nenhuma responsabilidade sobre o fato.

A diretora da escola buscava diversos meios para chamar a atenção para os resultados. Entendi que não se limitava aos números, mas era uma tentativa de alertar para as práticas pedagógicas que poderiam existir por trás deles. Em muitos momentos, tentou chamar a atenção para a importância desses exames, mas os elementos que possuía para esse fim eram poucos, ou seja, eram os dados provenientes dos resultados. Suas iniciativas em cuidar das aprendizagens dos estudantes ou das práticas dos docentes por trás desses índices, embora bem intencionadas, representavam uma preocupação isolada que se perdia em meio a tantas outras urgências da instituição escolar. Embora não fosse seu desejo, o teor de seu discurso a deixava marcada por se preocupar com os índices. Vejamos alguns relatos pinçados da observação participante:

- *Nós estamos com índice 4.6 no IDEB, estamos no caminho certo. Nós somos o ...º lugar no DF e se considerarmos a PROVA BRASIL ficamos em primeiro na regional* (Relato da diretora, em reunião do conselho de classe participativo com os pais).
- *Sei que alguns não gostam, mas temos que discutir os resultados dos alunos* (Relato da diretora, em reunião pedagógica convocada após a divulgação dos índices do SIADE).
- *Em 2008 a escola ficou com o índice de 2,6 e em 2009 ficou com 2,7. Vamos superar esses índices, tenho confiança nesse grupo* (Relato da diretora, em reunião pedagógica com coordenadores e professores).
- *Gente, o MEC/INEP não tem permitido acessar os dados da Prova Brasil, mas antes disso pude ver que se considerarmos o resultado da PROVA ESCRITA nós ficamos em 1º lugar na Diretoria Regional de Ensino (ela mesma ‘ranqueou’). Mas farei outro momento para visualizarmos melhor esses dados. Eu me sinto gratificada por causa da atuação deste grupo que se refletiu agora nos índices. A escola tem cuidado para que o currículo aconteça e destaco aqui a atuação da equipe de coordenação pedagógica* (Relato da diretora, em reunião pedagógica com coordenadores e professores).

Os estudantes da Escola do Andor foram importantes para eu perceber que os níveis da avaliação precisavam ser articulados. O desejo da diretora, a preocupação da equipe de coordenadores pedagógicos e as práticas em sala de aula sugeriram microuniversos cuja comunicação era frágil e, em algumas ocasiões, inexistente. Os meninos e meninas dessa escola

não eram diferentes dos alunos das demais escolas públicas da região com os quais venho trabalhando há duas décadas. Demonstraram muita energia, alegria e inteligência nos rumos e direções mais diversos. Foram receptivos e, no fim, eu tinha um grupo cativo que me pedia para que lesse os registros das observações participantes, semanalmente. Meu caminho para a aproximação com eles foi construído com o apoio da coordenação pedagógica e da supervisora pedagógica da escola. Comecei a adentrar as salas de aula nos horários em que faltavam docentes por motivos de doença. Falar sobre a Universidade de Brasília (UnB) e seus cursos foi o caminho utilizado para abrir o diálogo com os adolescentes da Escola do Andor. Nossa universidade é a única instituição pública federal de todo o Distrito Federal e representa um desejo da maioria dos estudantes para acesso ao ensino superior. Escolhi dialogar com as turmas das 8^{as} séries porque conheciam a escola há mais tempo e já haviam passado por alguns processos de avaliação externa, além dos procedimentos avaliativos comuns a qualquer estudante nessa idade. Sobre os resultados ou índices apresentados pela escola, quando não eram positivos, a que ou a quem eles atribuíam as responsabilidades? A grande maioria assumia como sendo deles e não houve aluno que discordasse em nenhuma das salas por onde passei:

- *a culpa é dos alunos desses resultados ruins;*
- *é mesmo... são os alunos que não estudam;*
- *os alunos são ruins;*
- *a gente brinca muito durante as aulas e aí dá nisso.*
- *todo mundo diz, todo mundo sabe, as escolas particulares são melhores que nós* (alunos das 8^{as} séries).

É nítida a baixa autoestima dos estudantes frente aos exames externos e seus resultados. O barulho da mídia e o poder dos “ranques” chegam até eles da maneira menos educativa e formativa, minam-lhes a autoconfiança e os jogam em um estágio de descrença que, ao invés de estimular, como acreditam alguns, os deixa impotentes diante de forças que julgam intransponíveis. Sobre o poder da avaliação por meio dos exames e testes que desmotivam os alunos, diversos estudiosos da área já manifestaram suas impressões e constatações (PERRENOUD, 1999; HOFFMAN, 2005; SANMARTÍ, 2009; ROMÃO, 2009). O que ainda não presenciei ou tomei conhecimento é de que alguém tenha conseguido responsabilizar a instituição escolar ou mesmo alguma organização pelo uso indevido desses resultados que geram ganhos e lucros, no mercado das competições e negócios educacionais descomprometidos com as pessoas e seus sentimentos. A lógica mercantil, estratégia capitalista e desprovida de cunho educacional

emancipador, pode tornar o diretor da escola um representante político resistente (PARO, 1993) se o mesmo não processar tais informações e não agir na construção de uma crítica contra-hegemônica. O diretor da escola pública tem um diferencial sobre diretores de outro tipo de escolas ou instituições: ele é um representante do Estado. Seu compromisso precisa ser com a educação democrática e cidadã. Os apelos do mercado nem sempre são éticos ou condizem com a perspectiva da escola pública. Disso um diretor de escolas não poderá eximir-se, ao adotar alguma política ou decisão sem levar em conta o desejo ético de uma educação igualitária em que todos têm o direito de aprender.

Nesses valiosos contatos com os estudantes, estes reforçaram que a maioria de seus professores trabalhou com provas individuais e objetivas para a composição de suas notas bimestrais. Também disseram que os docentes usam como procedimentos avaliativos para compor os demais 50% da nota as seguintes estratégias: olhar e pontuar o caderno, observar o comportamento em classe e dar notas sobre a participação nas aulas.

Embora já tenha discorrido sobre esses itens, reforço ainda que é comum na escola de anos finais o uso de testes ou provas com questões objetivas. Os professores alegam que assim procedem por causa do quantitativo de alunos nas turmas. Em um componente curricular com duas horas-aula semanais, o docente precisa compor a carga horária com quinze turmas e com isso ele terá uma média de 600 alunos. A prática dos testes com gabarito é bastante usada ou mesmo provas com ampla maioria de questões objetivas ou fechadas. Quando questionados sobre essas práticas, usam o argumento de que estão preparando os alunos para a vida, para concursos e vestibulares porque é assim que se avalia fora da escola. Com isso, a pobreza metodológica, a ineficiência pedagógica e principalmente a falta de mais leitura e escrita por parte dos estudantes na educação básica vão-se alastrando e comprometendo a formação no momento em que mais precisam desenvolver habilidades e competências. Considerar a prova como momento só de testar e examinar e não de aprender (VILLAS BOAS, 2008; ROMÃO, 2009; HOFFMAN, 2009) é outro argumento que se materializa na ótica tradicional e conservadora daqueles que só enxergam essa possibilidade. O contrário, usar a prova escrita de maneira inclusiva, argumentada, mediadora, formativa, emancipadora, reflexiva ou que conduza às aprendizagens é parte inerente e indissociável da função social da escola comprometida com a formação para a cidadania. Discuti com a coordenadora e com a diretora essas questões que envolveram a prova escrita. Concordaram com a necessidade de modificar tal cultura, mas disseram tratar-se de um processo

lento, difícil e que, diante da rotatividade de docentes na escola, pode levar mais tempo que o desejado.

Quanto à avaliação institucional, os estudantes não compreendiam seu movimento na escola. Um adolescente mencionou o formulário entregue pela diretora aos pais, na reunião do conselho, como a única alusão ao termo. Ao citar a ficha dos pré-conselhos e tudo o que lá registravam como sendo uma avaliação sobre os docentes, a equipe gestora e a equipe de coordenação passaram a fazer uma co-relação entre o fato e a avaliação institucional. Concluí que o tema na Escola do Andor começava a chegar aos discentes, porém é bastante novo e ainda não faz parte do entendimento da maioria deles.

Sobre o sentimento deles em relação aos dias das provas ou testes e, em específico, às provas do SIADE, eles responderam que sentiam: “*Desespero, medo, angústia, ansiedade e tristeza*”. Quando indagados sobre outro procedimento avaliativo de que gostariam que seus docentes fizessem uso, além de provas ou testes, um estudante mencionou a autoavaliação. Segundo ele, na quinta série teve contato com esse procedimento avaliativo por intermédio da professora de Artes. Relatou que a experiência foi muito boa e sentia saudades das aulas daquela docente. Procurei saber a percepção deles sobre a autoavaliação.

- *É quando a gente pensa sobre o que fez.*
- *Quando a gente vê os pontos positivos e negativos da gente.*
- *Quando a gente pode dizer o que está pensando e o professor não vai dar bronca* (Relatos dos alunos da 8ª série).

Após as colocações dos estudantes, dirigi-me à turma e perguntei se eles concordavam com a fala dos colegas. Registrei as falas que demonstravam que aquela percepção era consensual no grupo. Como eram alunos que seguiam juntos, grande parte desde a quinta série, o conceito de autoavaliação era coerente para eles, não imaginavam que fosse para atribuição de notas ou menções (VILLAS BOAS, 2008). Consideravam como acompanhamento do processo e de análise das potencialidades. Sugeriram que autoavaliar-se consistia em reconhecer avanços em suas práticas, porém lamentaram que desde a última experiência ocorrida na quinta série não houvera mais o uso desse procedimento avaliativo na escola, em nenhum outro componente curricular. Pedi a eles que representassem oralmente que situação mais se assemelhava ao dia de aplicação das provas na escola, no caso o dia dos testes do SIADE:

- *Pular de um avião sem paraquedas.*
- *Dia do massacre.*
- *Dia da aflição.*
- *É o dia do suicídio.*
- *Eu acho normal, penso que não vai me reprovar a nota dessa prova e pronto.*
- *Eu fico nervosa, mas minha mãe me coloca para estudar até mais tarde, ela pensa que tudo reprova.*
- *Foi legal, teve até balinha que a direção distribuiu. Teve um ano que foi barra de cereal.*

(Relatos dos alunos da 8ª série)

O medo e a ansiedade causados pelo ritual das provas são evidentes nas declarações dos estudantes e independia se os instrumentos usados eram os testes dos exames internos ou externos. No dia do teste do exame local (SIADE), a rotina da escola foi totalmente modificada e a instituição foi transformada em um clima de concurso público: listas com nomes para assinaturas e conferências, gabaritos, professores aplicadores diferentes daqueles que ministravam aulas na turma, coleta das assinaturas carteira a carteira, etc. Seria isso que chamam de preparar para a vida? Acredito que a preparação é anterior e, no caso da escola, é muito maior que esta. Para Álvarez Méndez (2002), resulta em como a escola ajudará cada aluno a continuar a aprender permanentemente. Nesta linha, diversos estudiosos são catedráticos em afirmar que o importante é assegurar aos estudantes, sobretudo, as aprendizagens. Compreendi que toda essa ansiedade de pouco valerá se for pautada em desafios como a submissão aos rituais por meio de provas, preenchimento de gabaritos ou simulados de concursos, vestibulares entre outros. Tais ocasiões, na vida real, só serão bem enfrentadas caso os estudantes possuam o que há de mais importante e que não se adquire por meio desses treinos mecânicos: a aprendizagem.

Até aqui pude perceber que o movimento entre os três níveis da avaliação era às vezes suave, às vezes intenso. Somente um olhar educado para tanto poderia perceber tais variações. As tentativas de integrar a avaliação em seus três níveis aconteceram timidamente, como no exemplo relatado pela iniciativa da diretora da Escola do Andor, por meio de reunião que realizava individualmente com os docentes, ao final de cada bimestre. Nessa ocasião, para evitar constrangimentos, não adentrava a sala; solicitei que ela fizesse em seus registros reflexivos menção ao trabalho. Essa iniciativa sinalizava tentativa de apoio, acompanhamento e reflexão institucional sobre as aprendizagens dos estudantes, a partir de seus resultados bimestrais. Contudo, precisavam do apoio e do olhar atento do professor e da equipe pedagógica da escola para que avançassem. Vejamos importante registro reflexivo sobre essa prática:

As reuniões que tenho feito individualmente com os professores estão surtindo efeito positivo. Sei que sou otimista, mas os resultados do segundo bimestre foram melhores que os resultados do primeiro. Uso os dados estatísticos para dar uma visão geral da escola, levando-os a refletir sobre as suas práticas com o objetivo de dividir responsabilidades. Costumo fazer esses atendimentos individuais para tratar dos casos mais críticos, deixo sempre à disposição os serviços de apoio pedagógico da escola para ajudar cada professor que precisar. Não acompanho apenas o aproveitamento e o rendimento escolar dos que frequentam normalmente as aulas, mas também dos faltosos e acompanho outras situações que interferem nas aprendizagens. As falhas do sistema de ensino são enormes e como elas interferem no processo de ensino e afetam, até de forma irreparável algumas aprendizagens dos alunos. A falta de professores por atestados médicos, licenças, demoras eternas nas substituições exemplificam bem isso a que me refiro (registro reflexivo da diretora).

Por mais que tentasse impor um ritmo e organizar a escola dentro de níveis de excelência, isso não dependia unicamente da diretora nem de sua equipe. Há fatores externos como aqueles já mencionados (falta e substituição de docentes, mudanças no nível do governo local, etc.) que são exemplos claros de questões de força maior ou do nível sistêmico. Destaco neste registro o papel do diretor de escolas que atende ao que Lück (2000), Santos (1999), Paro (1993), Luckesi (2010) e tantos outros já sinalizaram, ou seja, o de comprometer-se diretamente com a pauta dos assuntos pedagógicos: acompanhamento dos estudantes, diálogo com os professores e preocupação com as necessidades que afetam as práticas em sala de aula. Cumpre lembrar que isso necessita de espaços e momentos pensados e retomados com essas finalidades.

As tentativas de fazer articulação da avaliação externa com a praticada na escola foram pontuais, porém não encadeadas. Como mencionei anteriormente, a instituição ainda é refém das informações e dos conhecimentos emanados dos processos que constituem esse nível da avaliação. Assim considerei porque a escola dependia da SEDF e da empresa contratada para conduzir todo o processo de avaliação. Ficava esperando correspondências e orientações e até o fechamento desta pesquisa nenhum funcionário na escola compreendia a metodologia adotada para elaboração e correção dos testes do exame. Na reunião em que a SEDF solicitou da escola que justificasse os resultados referentes ao SIADE de 2009, era visível o desconhecimento de todos quanto à escala de proficiência em que se enquadravam os estudantes. Diante disso, a tentativa de aproveitar os resultados do exame de larga escala local para a promoção de seu encontro com a avaliação realizada na escola foi uma boa ideia fatalmente abortada, por causa da falta de conhecimentos que possibilitasse tal realização.

Noutra ocasião, agora com os dados do IDEB, a equipe diretiva organizou um momento para apresentar e discutir os índices. Nos registros reflexivos da coordenadora Alfa, é possível perceber como outros temas e questões roubam a cena, tornando o essencial, secundário:

Na coordenação coletiva de hoje começamos com a dinâmica do teste da personalidade, a maioria dos docentes detesta fazer teste. Engraçado, não é? Depois que viram os resultados dos testes, percebi certa tranquilidade porque os resultados agradaram a todos. O receio passou. Depois a diretora falou com os professores sobre os resultados do primeiro e segundo bimestres da escola e sobre o IDEB 2009. Faltou abrir espaço para os docentes emitirem suas opiniões (registro reflexivo da coordenadora Alfa).

Assim como os resultados da dinâmica utilizada para descontrair e integrar agradaram e tranquilizaram os docentes, não foi diferente em relação à divulgação dos índices do IDEB. Segue parte da fala da diretora, neste mesmo dia:

Parabenizo o grupo porque esses resultados são fruto de um trabalho coletivo. E chamo a atenção do grupo para que cheguemos ao final do ano assim, muito bem (Relato verbal da diretora, ao comentar os índices e os resultados dos alunos em relação aos dois primeiros bimestres).

Os professores nada disseram, conforme o registro reflexivo da coordenadora Alfa. Outro fato me chamou a atenção: por causa de um problema técnico no sistema de informática que atende à secretaria da escola, não foi possível trazer os resultados bimestrais de cada turma. A diretora foi enfática ao dizer que melhoraram e que estava otimista; em seguida, apresentou os índices do IDEB, novamente parabenizando o grupo ao comparar o resultado da escola com outras instituições.

Nenhum docente questionou ou demonstrou preocupação com o fato; também não foi preciso comprovar nada, o elogio agradou e aquietou. A necessidade de comparação entra em cena como força do hábito que é aceita como “normal” quando o assunto é avaliação. Isso revela e reafirma o caráter classificatório da avaliação, seja da parte de quem pratica, seja da parte de quem recebe seu resultado. Cabe mencionar que nesse mesmo dia fui convidado a ajudar a escola e seu coletivo a ler os resultados do SIADE referentes ao ano de 2009. Enquanto a diretora apontava apenas os índices e os comparava com as demais escolas da região, nada era dito; porém, quando parti para as escalas de proficiência e fiz com que o grupo percebesse que a escola praticamente não tinha estudantes no nível desejado nem acima dele, houve um emaranhado de críticas e os ânimos ficaram alterados. Percebi que, no nível classificatório, não importava a situação; se eu estivesse acima de alguém, isso bastava, mesmo estando numa posição ruim.

O espaço da coordenação pedagógica foi, além do conselho de classe, outro local privilegiado para promover o encontro entre os três níveis da avaliação na escola investigada. Contudo, a escola enfrentou no início do ano alguns problemas com professores que chegavam de outras instituições nas quais esse espaço não era valorizado. O espaço da coordenação pedagógica não pode ser moeda de troca ou barganhas, requer seriedade e controle por parte dos gestores educacionais. Deve ser um espaço de formação e articulação para melhor organização do trabalho pedagógico. Na SEDF os docentes da educação básica têm quinze horas no turno contrário ao da regência para a coordenação pedagógica. Esse período é remunerado e faz parte da carga horária contratual de trabalho de 40 horas semanais. Vejamos o que diz o documento oficial sobre esse espaço:

Art. 20. A Coordenação Pedagógica tem por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte à Proposta Pedagógica, promovendo ações que contribuam para a implementação das Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação em vigor. Parágrafo único. A Coordenação Pedagógica está sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico, designado de acordo com a legislação vigente.

Art. 21. O Coordenador Pedagógico deverá:

I - participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educacional;

[...]

III - articular ações pedagógicas entre professores, equipes de direção e da Diretoria Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações;

IV - divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas, promovidas pela instituição educacional, pela Diretoria Regional de Ensino e pela Subsecretaria de Educação Básica, inclusive as de formação continuada;

[...]

VIII - propor reflexão avaliativa da equipe, objetivando redimensionar as ações pedagógicas; e

IX - propor ações educativas que visem ao avanço de estudos e a recuperação do processo de ensino e aprendizagem (BRASÍLIA-GDF-SEDF - Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública do DF – 2009, p. 23).

Neste trecho do documento é apontada a importância do espaço da coordenação pedagógica. Nele sinaliza-se o interesse de que seja avaliada a proposta pedagógica da escola (art.21, I). O inciso IX reservou espaço para que a coordenação pedagógica pense em estratégias de ensino e aprendizagem com vistas aos alunos com alguma dificuldade de aprendizagem; no caso usa-se o termo recuperação. Considero importante a iniciativa, pois retira do particular uma questão que é coletiva, o sucesso da aprendizagem de todos na escola.

Os coordenadores pedagógicos são professores concursados do quadro efetivo da SEDF que, após apresentarem candidatura ou proposta, são eleitos pelo coletivo de professores. A linha

de atuação desses profissionais é delicada, não recebem função gratificada e, portanto, não exercem cargos comissionados como os demais membros da direção (supervisores, diretor e vice, e secretário escolar). Em face disso, muitos “comandados” desafiam a autoridade e a autonomia desses profissionais por não considerarem os coordenadores um par ou um superior hierárquico. Concordo que os coordenadores pedagógicos sejam retirados da própria equipe, também sou favorável ao argumento de que devem conhecer a instituição e seu projeto. Entretanto, muitos são consumidos pela pressão corporativa de membros da equipe docente, sob o argumento de que ele (o coordenador) não deve esquecer sua identidade de professor diante de seus pares. Nessa linha, alguns conflitos e confrontos acontecem, e na relação hierárquica proposta pela SEDF questões como sair mais cedo, chegar mais tarde e aplicar algum tipo de advertência cabem aos membros comissionados da direção. Levantei essa discussão para que entendamos que em uma escola as práticas em torno desse papel e função estão repletas de imagens positivas e negativas que os professores criam ou trazem de outras organizações. Os dias destinados à coordenação individual nem sempre eram bem aproveitados, mesmo a escola dispondo de uma estrutura adequada para isso. A sala de coordenação, que não era a mesma sala dos professores, era equipada com computadores ligados à internet, máquina para reproduzir cópias, mesa ampla com cadeiras e contava com a disponibilidade de quatro coordenadores pedagógicos. Mesmo assim, havia docentes que preferiam não coordenar, usavam o turno para resolver questões particulares ou ficavam na escola para cumprir o horário. A alegação é que não havia o que fazer. Por outro lado, vi professores extremamente ocupados, pesquisando, preparando aulas, atendendo estudantes e outros aplicando estratégias de recuperação processual, paralela e contínua. Sobre a coordenação pedagógica, importante meio para articular os níveis da avaliação entre outras ações, a diretora da escola comentou:

Não é fácil, mas é tarefa do diretor nesse papel. Tenho tentado levar o docente a refletir sobre a própria prática. Geralmente ele alega que o aluno é indisciplinado e que não cumpre as tarefas, parece que ele não se insere no processo. Deixo toda a equipe como coordenação, supervisão, SOE e quem mais precisar para auxiliá-lo na prática docente. Não vou compactuar com ele quanto ao fato de não entender que a escola tem sua parte de culpa e que, somente juntos, poderemos encontrar a solução e alternativas para o aluno superar as dificuldades de aprendizagem. Não abro mão da coordenação coletiva, tampouco das coordenações. Chegam docentes que se queixam de que em outras escolas não se coordenava, eram liberadas folgas. Aqui não, hoje mais que nunca entendo que esse é o momento de estudarmos e avaliarmos os projetos da escola. Percebo aqui a avaliação institucional presente, é a oportunidade de realizá-la sempre. Não por acaso esses espaço serve para diagnosticar problemas, buscar soluções e tomar decisões no coletivo (registros reflexivos da diretora).

A visão da diretora sobre o espaço da coordenação pedagógica é bastante coerente com as ações que empregava no sentido de garantir-lhe o funcionamento. Especialmente quanto ao dia da coordenação coletiva (com todos os professores) que acontecia praticamente todas as quartas-feiras. Dificilmente um professor era liberado desse encontro, salvo em caso de força maior. A equipe de coordenadores pedagógicos era bastante requisitada e cobrada em suas funções por muitos na escola. Orsolon (2001) afirma, porém, que o coordenador pedagógico não poderá avançar isoladamente nesse espaço. Para essa pesquisadora, o papel do coordenador pedagógico requer articulação com os demais membros da escola, com seu projeto e principalmente com a intenção de que esse projeto seja pautado na ideia de transformação. A coordenação é espaço e é tempo. O aproveitamento de ambos dependerá certamente de um projeto articulado para que, no caso, apresente preocupações com a centralidade que a avaliação ocupa na escola. Na Escola do Andor elementos como a avaliação em seus três níveis, o conselho de classe, a reunião com pais, entre outros foram, antes de qualquer ação, partes da pauta de discussão no espaço da coordenação pedagógica. Daí o inegável valor desse espaço. Por outro lado, o mesmo espaço foi muitas vezes palco de acertos e de equívocos. Faço essa afirmativa porque na escola, não raras vezes, os demais membros da instituição parecem não ter poder ou exercem uma democracia de segunda ordem. A escola é ordinariamente conduzida pela vontade majoritária do grupo de professores, os mais antigos em sua maioria. Antiguidade é posto na SEDF, e ela se estabelece em todos os setores da escola, da portaria aos membros da direção. Cabe este alerta para que a coordenação pedagógica não se transforme em conselho de classe, colegiado ou conselho escolar sem a participação dos demais membros (pais, estudantes, etc.) que legalmente os constituem. Seria invasivo e descaracterizaria essas instâncias democráticas no interior da organização escolar.

Por último, sobre o movimento da avaliação em seus três níveis, compreendi que ele é dialético, portanto, não tem vida própria. A avaliação é uma categoria central e seus efeitos podem ser articulados e compensadores se ela for planejada com esse fim. Com bem diz Luckesi (2011), o ato avaliativo requer planejamento e não pode ser fruto do acaso. Avaliar exige, como todo trabalho pedagógico, pensamento, ação, seriedade e ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca se falou tanto em AVALIAÇÃO na escola como no ano de 2010 (Registro reflexivo – diretora da Escola do Andor).

O risco de iniciar este momento da pesquisa é o mesmo de quando comecei todo o estudo: cometo ou não algum equívoco ao anunciar minhas intenções e percepções que, uma vez escritas, não serão somente minhas? A resposta é sim, nenhuma atividade humana esteve ou estará isenta deste risco e desta possibilidade. A margem que me respalda e que agora me remete a certa tranquilidade é o fato de não me ter apoiado apenas em minha fala, visão ou percepção cujo percurso e caminhada me trouxeram até aqui.

Quanto a minha trajetória na Escola do Andor, seria impossível negar que me deixou marcas como as que por lá também deixei. O último registro reflexivo da diretora, bastante conclusivo, expressa diversas impressões sobre o pesquisador e os efeitos da pesquisa na escola:

Sua passagem pela escola foi muito valiosa para mim, uma vez que me exigiu estudo em todos os dias e bastante reflexão sobre a minha prática no que diz respeito à avaliação em seus três níveis. Confesso que quando assinei aquele termo de consentimento livre e esclarecido no início do ano fiquei um pouco ansiosa e apreensiva, pois ter um pesquisador acompanhando o meu trabalho com presença em todas as coordenações coletivas e em tantos outros momentos da escola me deixou muito preocupada, não com medo, pois como você pode observar tenho bastante compromisso com o que faço e com minha função, porém logo percebi que ética e respeito pelo trabalho dos outros são suas características principais. Em face disso, fui ficando à vontade com sua presença e em alguns momentos me sentindo privilegiada, pois estava ao meu lado um assessor pedagógico do mais alto gabarito e que em todos os momentos que esteve na escola, colhia suas informações, mas também contribuía imensamente com toda a equipe escolar. Fez-me ver que a prática precisa estar aliada à teoria para ter mais consistência e ser mais aceita por todos. Nunca se falou tanto em AVALIAÇÃO na escola como no ano de 2010. Suas observações sempre foram feitas sem condenar ou criticar o que estava sendo realizado, tampouco dizer se estavam certas ou erradas, mas sugerindo de forma sutil caminhos para acertar. Desta forma toda vez que você solicitou minha opinião sobre avaliação, confesso que estudei, refleti e percebi o que precisava ser melhorado dentro da escola, no que diz respeito ao conselho de classe, à avaliação institucional, à recuperação contínua ou processual, aos projetos, às avaliações de larga escala, etc.. Isso tudo já teve um efeito positivo dentro da escola e cito como exemplo a ‘avaliação multidisciplinar’ que a escola vinha trabalhando na ilegalidade. Coloquei em pauta na Semana Pedagógica deste ano (2011) e em uma discussão muito madura da equipe, com seu apoio, consegui então incluir este projeto dentro dos dez pontos de avaliação, portanto, de acordo com as Diretrizes de Avaliação da SEDF. Acredito que este projeto será mais valorizado por todos os envolvidos e desta forma a aprendizagem dos alunos será seu foco principal. Na avaliação institucional deste ano, a Proposta Pedagógica será o instrumento-chave deste processo, pois através de leituras sobre este assunto ficou claro para mim que sua análise é necessária para um direcionamento melhor dos problemas levantados nesta avaliação e, conseqüentemente, ser mais consistente na tomada de decisão.

Quanto à Avaliação de larga escala, continuarei valorizando, ela não poderá ser menosprezada dentro da escola, pois continuo achando que ela ainda é um indicativo de qualidade importante. O meu foco principal serão as Avaliações das Aprendizagens, tornando as coordenações coletivas ambiente de estudo e reflexão sobre esta prática, buscando junto com os professores estratégias inovadoras de avaliações e de aprendizagens. Aprimorar a forma de avaliar dos docentes será um desafio para a direção e para a coordenação. Não vou deixar este assunto cair no esquecimento, dando ênfase ao estudo e irei inserir na escola a autoavaliação, fazendo com que cada um assuma de forma mais responsável o seu papel.

*Percebi que tinha muito que aprender como gestora, me matriculei no curso de especialização oferecido pela escola de gestores (UnB), estou desenvolvendo minha monografia na área de Avaliação das Aprendizagens, onde darei destaque à autoavaliação. Aproveitei a oportunidade para agradecer, além de você, à Professora Dra. Benigna, que gentilmente me presenteou com seu livro *Virando a Escola do Avesso* por meio da Avaliação, que tem sido para mim um motivador e que despertou a minha atenção para esta forma pouco utilizada de avaliação, mas que, sem dúvida, é o caminho para o crescimento da escola, através da qual pretendo conhecer melhor as necessidades de toda a comunidade escolar. Sua presença no CFE foi importante para todos. É comum ouvir o seu nome entre os professores quando o assunto se refere à avaliação. Você deixou com certeza uma grande contribuição que será ainda maior quando sua pesquisa estiver concluída e, através dos dados científicos levantados, certamente nos mostrará onde estamos errando para que, em equipe, possamos corrigir nossas falhas e buscar novos caminhos para uma educação de qualidade que sempre foi o nosso desejo (diretora da Escola do Andor – registro reflexivo – 2011).*

A simples presença do pesquisador em uma escola modifica os níveis de interação entre os grupos ou entre as pessoas que ali convivem e interagem. O processo de formação continuada e em serviço que se estabeleceu diretamente com a diretora da escola, e até com outros membros da instituição, teve seu início com a apresentação do projeto de pesquisa e as linhas metodológicas que seriam seguidas para o alcance dos objetivos. Embora se tratando de uma pesquisa sobre a avaliação, a interlocutora da pesquisa ou outro membro da escola não poderiam sentir-se avaliados. Quando se estabeleceu a confiança, especialmente pela devolutiva dos registros reflexivos com argumentações e novas provocações, o processo de formação e a pesquisa, de fato, se instauravam.

Esta tese revelou, por meio de seus objetivos, alguns propósitos. Destaco o maior deles: o dessilenciamento de uma diretora de escolas. Dessilenciá-la ou dar-lhe voz não implicava apenas deixá-la dizer algo, como alguém que, em meio a uma praça pública, profere discurso aleatoriamente ou ao vento. Dessilenciá-la significou aqui usar de certa estratégia que fosse coerente, sistemática e condizente com um espaço-tempo repleto de sentidos e significados para ela e para o momento histórico de que fizemos parte. Sendo assim, considero que cumprimos nossa tarefa. A diretora da escola produziu seus registros reflexivos por mais de um ano e evidenciou seu entendimento sobre a avaliação em seus três níveis. Por meio do olhar dela, pude

caminhar pela e, às vezes, com a instituição, compondo o que denominei mosaico da avaliação na Escola do Andor.

Compreendi que a avaliação formativa é uma prática isolada e pertencente a poucos docentes que ainda não usam essa função avaliadora para a interpretação dos dados que emanam da avaliação institucional e da avaliação de larga escala, no caso o SIADE. Percebi que o conselho de classe pode tornar-se a instância avaliadora com maior potencial para promover o encontro entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de larga escala porque a Escola do Andor mostrou-se capaz de pôr em prática a avaliação institucional.

Ficou evidente que o olhar formativo da diretora por meio do acompanhamento individual do desempenho dos alunos com cada professor fez a diferença, especialmente quando contou com o apoio da orientadora educacional e da equipe de coordenação pedagógica da escola. Ao diretor de escolas cumpre, sobretudo, promover o encontro, o debate e a orquestração dos temas que mobilizam a organização do trabalho pedagógico na escola. Se o mesmo terceirizar ou delegar esta tarefa, correrá o sério risco de perder seu poder de diálogo e sua autoridade diante do coletivo da instituição.

Percebi que os estudantes mais novos eram mais participativos na escola, estavam desejosos de continuar atuantes nos espaços avaliativos, provavelmente herança da escola de anos iniciais. Os outros, com o passar dos anos, foram emudecendo e tornando-se apáticos. Desacreditavam das intenções propostas pelos conselhos de classe e de outras estratégias de participação na escola. Isso foi revelado quando comparei as falas e a participação dos adolescentes das 5^{as} com as 8^{as} séries (ingressantes e concluintes) do ensino fundamental, especialmente nas reuniões dos pré-conselhos.

A diretora esteve presente em muitos momentos e atividades em que se discutia e praticava a avaliação. Contudo, sua ausência se fez constante nas reuniões dos pré-conselhos. A condução ficava por conta da equipe de coordenação pedagógica e era marcada fortemente pela avaliação informal (FREITAS *et al.*, 2009). Nessas ocasiões, a escola tomava atitudes como mudanças de estudantes de sala, convocação de pais e outras estratégias coercitivas sobre as quais a diretora era informada posteriormente e, portanto, não participava de sérias decisões que envolviam a avaliação.

No tocante ao contato com os pais dos estudantes, a diretora reservava um momento para eles, anterior à entrega de notas dos conselhos bimestrais ou conselhos participativos, como

eram denominados. Ela usava este espaço para entregar formulários da avaliação institucional, orientar os pais sobre os direitos e deveres deles e dos estudantes, estimulá-los a participar da etapa seguinte com os professores. A diretora aproveitava o tempo para apresentar os resultados da avaliação externa, da avaliação institucional, entre outros. Contudo, parte desses pais queria discutir sobre violência, carteirinhas dos alunos que não eram mais cobradas na entrada da escola ou segurança pública. Embora essas reuniões contassem com um bom número de presentes, os pais iam embora após receberem os boletins com as notas e poucos procuravam os professores para dialogar. Como afirma Malavasi (2009), as famílias não se sentem pertencidas ao coletivo da escola.

A diretora da escola, embora tentasse influenciar ou modificar a maneira de avaliar dos docentes e até acreditasse que estava conseguindo, aos poucos foi percebendo que o terreno da avaliação era muito complexo e cheio de labirintos nem sempre trilháveis em um primeiro momento. Os professores, ainda que apresentassem para ela um plano de curso no início do ano com suas estratégias de avaliação, não o cumpriam ou o apresentavam de maneira incompleta. Esse episódio revelou a necessidade de que a escola retome as Diretrizes de Avaliação da SEDF e as incorpore a seu projeto político-pedagógico, especialmente no tocante à clareza dos critérios e da composição das notas dos estudantes, que se mostrou um campo de práticas confusas e contraditórias no interior da instituição. Mais importante que dividi-las em dois grupos de 50%, como sinalizam as Diretrizes de Avaliação, a escola precisa deixar claro para os pais e para os estudantes como preenche esses percentuais, levando em consideração os elementos formais e informais que constituem o processo avaliativo. Para adotar verdadeiramente a avaliação formativa, a SEDF precisa rever o dispositivo das Diretrizes de Avaliação no qual estabelece que “No caso de serem adotados testes ou provas como instrumento de avaliação, o valor a estes atribuído não pode ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da nota final de cada bimestre” (BRASÍLIA-GDF-SEDF- Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica, 2008, p.31). Ao quantificar dessa forma os valores atribuídos a provas ou testes, torna cada vez mais difícil a aproximação da escola da avaliação formativa.

O projeto da avaliação multidisciplinar e a forma como era conduzido suscitaram diversas dúvidas e questionamentos na escola. Como bem disse a diretora, em seu último registro reflexivo, o projeto foi retomado e a maneira de registrar a avaliação foi ajustada às Diretrizes de Avaliação da SEDF. Esse projeto tem grande potencial de promover a realização da avaliação

formativa na escola, especialmente como aconteceu no 3º e 4º bimestres. Contudo, a organização dos *kits* e a não participação dos estudantes em sua concepção revelam pontos que merecem ser discutidos com o coletivo da escola.

A diretora possui visão coerente sobre o papel da avaliação institucional no tocante a seu poder de avaliar a gestão dos processos administrativos e de pessoal. Não conseguiu, porém, visualizar como essa avaliação poderia promover o encontro entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação externa ou de larga escala sem necessariamente apontar culpados. A avaliação institucional desenvolvida na escola, embora bem intencionada, apresentou-se de forma incompleta, mas tem potencial para desenvolver-se. Com os estudantes praticavam-se alguns de seus itens por meio das reuniões do pré-conselho; com os pais era utilizada a estratégia de questionários ou formulários. Muitos deles, entretanto, não sabiam que o que realizavam era a avaliação institucional. Isso sugeriu que a inserção desse nível da avaliação no projeto político-pedagógico da escola, como um capítulo próprio, poderá reduzir o distanciamento revelado pelos docentes, estudantes, pais e por outros profissionais da escola. Alguns professores compreendiam conceitualmente a avaliação institucional, porém parte deles fazia uso dela para apontar as falhas nos processos internos da escola e, especialmente, para culpar os estudantes e suas famílias em razão das dificuldades de aprendizagem. Não se autoavaliavam no processo, pois consideravam suficiente avaliar os outros e, com isso, sentiam que haviam cumprido a função. Isto também foi percebido claramente pela diretora.

Embora fosse defensora e otimista quanto ao papel do exame local, o SIADE, a diretora da escola e seus diversos atores ainda não compreenderam a metodologia dos testes utilizados nesse exame. Também não conseguiram apontar alguma ação efetiva produzida pela rede local, em face da realização do SIADE, desde o ano de 2008.

Sobre a avaliação da aprendizagem, a diretora da escola também possuía uma visão coerente e se pautava na avaliação formativa para defini-la. Contudo, seu desejo e vontade estavam distantes de muitos professores. Estes declararam no questionário por mim aplicado que recebiam ajuda nesse sentido da equipe de coordenação pedagógica e, mesmo assim, a prática avaliativa deles estava mais voltada para as práticas classificatórias. Demonstraram não compreender o que significava a avaliação formativa e revelaram algo que considerei preocupante: não conheciam o texto das Diretrizes de Avaliação da SEDF.

Fora do âmbito escolar, o envolvimento da diretora se deu com a avaliação externa local ou com o SIADE. Na verdade, a escola foi chamada para justificar para um coletivo de diretores e demais membros de direção de outras escolas o que haviam discutido internamente sobre os resultados do SIADE 2009. Nesse encontro percebi que a maioria dos diretores, coordenadores, vice-diretores e supervisores fazem no nível externo o que os docentes fazem no nível interno: retiram de si a parte da responsabilidade e acusam os demais atores da instituição pelos resultados ruins. Nesse evento foi marcante a responsabilidade atribuída aos professores, estudantes e pais pelos resultados negativos das escolas, no exame externo.

A diretora da Escola do Andor, próximo ao final da pesquisa, demonstrava perceber a relação entre os três níveis da avaliação. Sempre foi muito autocrítica, diria mesmo uma perseguidora da perfeição nos atos e processos internos, tanto seus quanto os da instituição. Entretanto, os fatores dificultadores dessa articulação não dependiam em grande parte dela. Apresentavam-se em questões estruturais muito fortes, como falta de formação em avaliação formativa para o coletivo dos profissionais da escola, ausências ao trabalho por doença dos professores, inadiável revisão dos documentos oficiais no tocante às contradições que eles apresentam no campo da avaliação formativa e precária substituição de professores na rede pública de ensino do Distrito Federal.

O regime de dependência demonstrou outro equívoco que precisa ser revisto, embora tenha seu valor no sentido de garantir a permanência do estudante, afastando dele a repetência e a evasão. Meu alerta se direciona para o fato de que ele não deve ser usado para adiar a aprendizagem. Esse regime não pode ser realizado sem estrutura (para o professor e para o estudante) sob o risco de a escola transformá-lo em um apêndice ou fardo do qual todos querem distância. Isso acontece porque, geralmente, não há docente disponível ou local próprio para sua realização. O regime de dependência tem-se tornado um bônus perigoso do qual o estudante lança mão para camuflar as dificuldades de aprendizagem, e sabemos que por detrás delas existem outras que merecem nossa atenção.

Observei, também, por meio deste estudo, que uma vez mudado o foco da avaliação agora para os professores, direção e outros profissionais da escola, as práticas de violência simbólica (BOURDIEU, 1996), denunciadas antes contra alunos, começam a acontecer entre os profissionais da organização escolar. Isto ocorreu quando a escola procurava realizar a avaliação

institucional e os professores sentiam-se coagidos e tornavam os momentos de encontro tensos e com troca de acusações.

O diretor de escolas como meta-avaliador revelou, sem dúvida, outra urgência que a investigação mostrou, a partir do caso da Escola do Andor. Isto requer repensar a formação do diretor de escolas. Deste novo diretor são requisitadas novas habilidades e competências no sentido de ler, analisar e refletir sobre processos, instrumentos e procedimentos da avaliação em seus três níveis. Para tanto, outro currículo para a formação dos diretores se faz urgente.

A pressão oriunda da avaliação externa e, especificamente do SIADE, deixou a escola e os envolvidos com a escola no mesmo nível de acomodação e conforto como são tratados os pais quando da entrega das notas, ou seja, satisfazia a ideia de que “se a nota dava para passar, então estava bom”. O exame externo pressionou muito mais a equipe diretiva, com peso maior sobre a diretora (AFONSO, 2005), do que sobre os demais profissionais da instituição ou membros da comunidade escolar. Enquanto isso, a diretora sofria diversas coerções políticas maquiadas de técnicas e administrativas. Era convocada para que, por meio de memorandos e reuniões, realizasse a prestação de contas e exposição dos motivos em razão dos índices ou resultados da escola. Causava-me estranheza o pedido de tais explicações à instituição escolar uma vez que a SEDF tinha dados, questionários, resultados de provas e exames que permitiam algum nível de leitura sobre essa realidade. A isso se refere Costa (2007) sobre o quanto a escola pública está mais sujeita aos mandos e desmandos do poder governamental do que outras organizações. Enquanto isso, estudantes, pais e comunidade ficavam com o que a mídia fazia reverberar: índices, “ranques”, “melhores e piores alunos, melhores e piores professores, melhores e piores escolas”.

A avaliação informal (ou seu poder) foi o primeiro elemento percebido pela diretora da Escola do Andor, a partir das leituras realizadas durante a pesquisa. Ficou preocupada ao observar que não conseguia modificar os resultados da avaliação da aprendizagem realizada pelos docentes que apresentavam seus resultados prontos ou fechados nos conselhos de classe, ditos participativos. Reiteradas vezes ela discutiu a questão e procurou diálogo com o grupo no sentido de tentar amenizar esses efeitos. Lançou mão de estratégias variadas e buscou apoio de outros membros da escola como da orientação educacional, da coordenação pedagógica e, inclusive, do pesquisador presente na instituição para sensibilizar o coletivo de professores quanto à necessidade de se fazer uso da avaliação formativa na instituição.

A crise política que atingiu o Governo do Distrito Federal em 2010 desmobilizou e desarticulou setores da SEDF que poderiam devolver dados e informações coerentes e mais precisos para a escola e, especialmente, para a diretora quanto ao SIADE. A pressão e a tensão ficaram mais fortes no nível interno da instituição em razão das motivações midiáticas, principalmente pelo que divulgam a TV e os jornais quanto aos índices das escolas. Sobre o propósito de avaliar as equipes de direção com possível mudança, inclusive, do diretor da escola em face dos índices produzidos por esses instrumentos, não tive notícia de alguma alteração motivada pelos resultados. Com o novo governo que assumiu a SEDF em 2011, já foi suspenso esse sistema de avaliação e ainda não havia informação de outra política que o substituísse até o fechamento desta pesquisa.

O conselho de classe na Escola do Andor, com etapas e momentos interessantes e bem organizados, não conseguia atingir seu fim democrático nem formativo em sua totalidade. Também não conseguia o nível desejado de participação e articulação quando a diretora recebia os pais, antes do encontro com os docentes, nos dias destinados aos conselhos participativos. O mesmo se repetia nas reuniões dos pré-conselhos, realizadas exclusivamente com os professores para discutirem o desempenho dos estudantes. Nas diversas vezes em que os coordenadores pedagógicos ou professores conselheiros tentavam destacar o lado positivo de alguns alunos ou turmas, eram impedidos por meio de críticas pejorativas também contra os estudantes. Isso fazia com que os conselhos não atingissem o olhar formativo da ajuda, mencionado por Hadji (2001). As notas que chegavam fechadas aos pré-conselhos e aos conselhos de classe, os processos decisórios que já estavam resolvidos individualmente pelo professor demonstraram a face não democrática e pouco participativa desse conselho de classe.

Localizei um ponto de convergência a que todos estiveram submetidos mediante o poder moral e organizacional, traduzido pelos processos avaliativos nos instantes em que a avaliação se fez presente tanto dentro quanto fora da Escola do Andor: o constrangimento. No caso, a avaliação localizou-se no que Gouveia *et al.* (2006) nomeiam de tríade da vergonha, culpa e constrangimento. O constrangimento é o que agrega os sentimentos anteriormente mencionados, que representa socialmente a relação sofrida por avaliados diante das mensurações e exposições vinculadas às imagens pessoais e ou profissionais daqueles que são expostos por meio dos resultados de certas “avaliações”. Os receios e os reflexos quanto a esse tipo de constrangimento estiveram presentes na resistência dos estudantes a seus professores, dos docentes à equipe

diretiva e da equipe de direção às outras instâncias da SEDF, quando submetidos a processos avaliativos nem sempre claros ou negociados. Ao sermos avaliados por pessoas ou instituições, entra em confronto ou vem à tona uma espécie de ansiedade social originária das expectativas de avaliadores que, uma vez lançada sobre nós, torna o campo tenso e apreensivo (SCHELENKER & LEARY, *apud* GOUVEIA *et al.*, 2006). É pior quando tais expectativas não são declaradas, como o caso da avaliação informal. Por meio dela, utilizam-se recursos ideológicos que permitem a exclusão e a classificação sob argumentos socialmente aceitos como aqueles que se dizem em prol da “melhoria da educação”. O constrangimento e seu poder social merecem mais atenção e pesquisas porque poderão revelar o nó temático das resistências aos processos de inovação ou mudanças no campo da avaliação. A avaliação revela, mas também expõe e constrange se não for conduzida por mãos e olhares éticos.

O olhar inclusivo e de ajuda (HADJI, 2001), emancipador (SAUL, 1995), mediador (HOFFMAN, 2010) e retroalimentador que a avaliação formativa propõe ao nível da avaliação da aprendizagem deve ser transversal aos outros dois níveis da avaliação (institucional e de larga escala). Do contrário, esses níveis tenderão a tornar-se espécies de disciplinas com seus territórios e limites demarcados de maneira tal, que não dialogarão sequer internamente. A avaliação formativa é o elemento interdisciplinar que precisa perpassar os três níveis da avaliação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: *Escola: Currículo e Avaliação*. ESTEBAN, M. T. (org.) Cortez Editora, 2ª ed. (série Cultura, Memória e Currículo, v.5). São Paulo: Cortez, 2005.

ALONSO, M. *O Papel do Diretor na administração escolar*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil S. A., 1988.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer. Examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 14ª ed. (Série Prática Pedagógica). São Paulo: Papirus-SP, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação Educacional*. Série Pesquisa. v.13. Brasília: Liber Livro, 2005.

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENT, H. *A crise na educação: Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez., 2006.

BARLOW, M. *Avaliação Escolar. Mitos e Realidades*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETTO, E. S. de S. *A avaliação na educação básica entre dois modelos*. Educ. Soc. v.22, n.75, p. 48-66, 2001.

BARRETO, J. A. E. *Avaliação Mitos e Armadilhas. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v.1, n.1, out./dez. 1993.

BASSEY, M. *Case Study Research in Educational Settings*. Maidenhead: Open University Press, 2003.

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Orgs.) *Avaliação da Educação Básica*. Pesquisa e Gestão. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2004. São Paulo: Loyola, 2004.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas – SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. 11ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BORDIGNON, G. A formação do Administrador da Educação e a Questão da Qualidade: Análise de uma Experiência. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 12, nº 1, p. 1-123, jan.-jun,1996.

BORGES, L. F.F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A. ; SILVA, E. F.(Orgs.). *A Escola Mudou. Que mude a formação de Professores!* Campinas: Papirus – SP, 2010.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – CEB – *Resolução n. 07 de 14 de Dezembro de 2010*, Brasília – DF.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília – DF, Senado, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9394/96*, Brasília – DF, 20 de dezembro de 1996

BRASIL, Presidência da República. *Lei 8.112/90, 11 de Dezembro de 1990*. Brasília-DF.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. *Lei Distrital nº 4.036/2007. Lei da Gestão Compartilhada*. Julho de 2007.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. *Decreto nº 29.244, de 2/7/2008. Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE*. Diário Oficial do Distrito Federal.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. *Anexo V da Portaria nº 301, de 31/7/2009. DODF Nº 172, de 4/9/2009*. Diário Oficial do Distrito Federal.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e da Aprendizagem para a Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal*. PORTARIA Nº 247, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2008.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal Secretaria de Estado da Educação. *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, Brasília – DF, 2009.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? Cad. *CEDES* v. 29. n.78, Campinas –SP, maio/ago. 2009.

CAMPOS, V. L. S. L.; ALMEIDA, A. M. M. de. *Um estudo compartilhado sobre o fazer dos gestores escolares*. GT Educação Fundamental, ANPED, 2007.

CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO DIAGO, J. *Avaliação Educacional e Promoção Escolar*. São Paulo: UNESP, 2009.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil*. 6ª ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CHAUÍ, M. O que é Ideologia. *Coleção Primeiros Passos*. Brasiliense, SP, 1997.

CELLARD, E. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2010 (no prelo).

CORDEIRO, J. *Didática*. 1ª ed. Contexto- SP, 2007.

CORREIA, J. A. Paradigmas e cognição no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 45. p. 456-592 set./dez. 2010.

COSTA, J. A. Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei... In: MIGUÉNS, M. (Ed). *Avaliação das escolas – modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, (p. 229-236), 2007.

CRUZ, C. A. C. Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa. *Coleção Fazer e Transformar*. São Paulo: Loyola, 2005.

DALBEN, A. *et al.*, Perguntas que ajudam as escolas a entenderem o processo de constituição de suas CPAs. In: SORDI, M. R. L. de. ; SOUZA, E. da S. (Orgs.). *A Avaliação como instância mediadora da qualidade da Escola Pública*. A rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas – SP, Millennium, 2009.

DALBEN, A. I. L. de F. *Conselhos de Classe e Avaliação: Perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos da Avaliação – A avaliação da Educação Superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de. (Org.) *Avaliação – Construindo o campo e a crítica*. Insular: Florianópolis, 2002.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF-Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. *Diretrizes Pedagógicas - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal 2009/2013 – Brasília - DF*, 2008.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. 5ª ed. Brasília: 2009.

DOLL Jr. W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese, Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

EARP, M. de L. S. Centro e Periferia: um estudo da sala de aula. GT: *Didática*, n. 4, 30ª Reunião da Anped – Caxambu – MG, 2007.

ESTEBAN, M. T. Ser Professora: avaliar e ser avaliada. In: *Escola Currículo e Avaliação*. ESTEBAN, M. T. (Org.). Cortez Editora, 2ª ed. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 5). São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, C. F. R., *O IDEB e a Prova Brasil na Gestão das Escolas Municipais de Vitória – ES*. GT. 05 – 33ª Reunião Anual da ANPED – Caxambu – MG, 2010.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação em uma “cultura globalizada”. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 5, n. 89. set./dez. 2004.

FISCHER, B. T. D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. Oikos, Liber Livro, Brasília – DF, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livros, 2008.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: 1995.

FREITAS, L. C. de. (Org.) *Avaliação de Escolas e Universidades*. Campinas, SP: Komedi, 2003.

FREITAS, L. C. de. *Ocultação da (má) Qualidade do Ensino*. São Paulo: CEDES-Unicamp, 2008.

FREITAS, L. C. de. Qualidade Negociada: a avaliação e contra-regulação na escola pública. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: v. 26. N. 92. p. 911-933. Especial – Outubro, 2005.

FREITAS, L. C. de. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? III Seminário de Educação Brasileira – CEDES – Simpósio: PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL*, fevereiro de 2011.

FREITAS, L. C. de. *et al.*, *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIL, A. C. *Estudo de Caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

GENTILLI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOUVEIA, V. V. *et al.*, *O sentimento de constrangimento: evidências acerca do contágio emocional e do gênero*. Estudos de Psicologia. Campinas – SP, 2006.

GREANEY, V. ; KELLAGHAN, T. *Avaliação dos Níveis de Desempenho Educacional*. v.1. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) *Alienígenas na Sala de Aula*. 3ª. ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HADJI, C. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HESS, R. *Produzir sua obra: o momento da tese*. Brasília: Liber Livro, 2005.

HOFFMANN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. *O jogo do Contrário em Avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ILLICH, I. *Sociedade sem Escolas*. Trad. Lúcia Mathilde E. Orth. 7ª ed., Vozes: Petrópolis, RJ, 1985.

LAFOND, A.C. A avaliação dos Estabelecimentos de Ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In: LAFOND *et al.*, *Autonomia, Gestão e Avaliação da Escola*. 1ª. ed. Porto. ASA, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. (Coleção docência em formação). SP: Cortez, 2003.

- LIMA, E. S. *Gestor Escolar: Formação Específica Faz Diferença na Atuação? Um Estudo no Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília – DF, 25 de agosto de 2004.
- LIMA, E. S. Alguns profissionais do saber não sabem elaborar seus projetos. *Revista Site & Insight*, v. 4, p. 09-18, Revista da Faculdade Santa Terezinha – FAST. 2005.
- LIMA, L. C., *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Coleção: *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Editora Instituto de Inovação Educacional. Portugal, 1996.
- LÜCK, H. *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p.11-33, fev./jun. 2000.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 21ª ed. SP: Cortez, 2010.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico*. SP: Cortez, 2011.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. 9ª ed. São Paulo: EPU, 2005.
- MALAVASI, M. M. S. Avaliação institucional e Gestão da Escola: A participação das famílias potencializando uma educação de qualidade. In: SORDI, M.R. L. de. ; SOUZA, E. da S.(Orgs.). *A Avaliação como instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública*. A rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas – SP, Millennium Editora, 2009.
- MARCONI, M. de A.; PRESOTTO, Z. M. N. *Antropologia: uma introdução*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MATTOS, C. L.G. O Conselho de Classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31. n. 2 p. 215-228, maio/ago. 2005.
- MENDONÇA, E. F. *A regra e o jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, SP: LaPPlanE/FE/Unicamp, 2000.
- MORAES, S. R. C. de. ; SILVA, I. M. da. Escola Básica e Auto-avaliação institucional: 32ª. Reunião Anual da Anped: *Sociedade, cultura e educação: novas regulações*, 2009.
- MOURA, A. L. de. *O Projeto Político-Pedagógico em Escolas Públicas do Distrito Federal: Regulação ou Emancipação?* Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB, 2003.
- NÓVOA, A. Os Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio *et al.*, *Vidas de Professores*. 2ª ed. Portugal: Porto, 2000.

- ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.) *O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança*. Loyola: SP, 2001.
- PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. 6ª ed. Cortez: SP, 1993.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PISTRAK, M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PRADO, A. P. do.; EARP, M. de L. S. Os Conselhos de Classe: Mecanismo de produção das desigualdades na escola? 33ª. Reunião da ANPED, GT 14 de *Sociologia da Educação*, Caxambu – MG, 2010.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. 8ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009.
- ROSENTHAL, J.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*. Nova York: Holt, Rineart & Winston, 1968.
- SÁ, V. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.17, n. 62, pp.97-108, jan-mar. 2009.
- SACRISTÃ, G. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANMARTÍ, N. *Avaliar para Aprender*. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T.T. (Org.) *Alienígenas na Sala de Aula*. 3ª. ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SANTOS, C. R. dos. *O Gestor Educacional de uma Escola em Mudança*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- SANTOS, C. R. dos. *Educação Escolar Brasileira: estrutura, administração e legislação*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- SARUP, M. *Marxismo e Educação: Abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- SAUL, A. M. *Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Autores Associados. 17ª ed. Campinas, SP: 2007.

SILVA, T. T. da. *O currículo como Fetichê: a poética e a política do texto curricular*. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2001.

SILVERMAN, D. *Interpretação de Dados Qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed 2009.

SHULMAN, L. Just in case: reflections on learning from experience. In: COLBERT, J., TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (eds). *The case for education: contemporary approaches for using case methods*. Needham Heights. Allyn & Bacon. 1996, p. 197-217.

SORDI, M. R. L. de.; LÜDKE, M. *Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação institucional: Aprendizagens Necessárias*. Avaliação, Campinas: Sorocaba, SP. v.14, n. 2, p.313-336, jul. 2009.

SORDI, M. R. L. de.; Comissão Própria de Avaliação: Uma Estratégia para a Mobilização dos Atores da Escola e a Construção de um Pacto de Qualidade Negociada. In: SORDI, M. R. L. de. ; SOUZA, E. da S. (Orgs.). *A Avaliação como instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública*. A rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas – SP: Millennium, 2009.

SORDI, M. R. L. de. Avaliação institucional Participativa em Escolas de Ensino Fundamental: Lições de um processo apoiado por pesquisadores da Universidade. In: SORDI, M. R. L. de. ; SOUZA, E. da S. (Orgs.). *A Avaliação como instância Mediadora da Qualidade da Escola Pública*. A rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas – SP, Millennium, 2009.

SORDI, M. R. L. de. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. Simpósio: *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. XV. ENDIPE – UFMG, 21 a 23 de abril de 2010.

SOUSA, J. V. de. Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.) *Gestão da Educação Básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEDESCO, J. C. *O Novo Pacto Educativo*. São Paulo: Ática, 2001.

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. do R. S. *Gestão da escola: novas perspectivas*. São Paulo: Apostila, 1999.

THURLER, M. G. *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, C A. *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. 2ª ed. Campinas, SP, 1998.

- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipadora? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.
- VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). *A Escola Mudou. Que mude a formação de Professores!* Campinas: Papirus – SP, 2010.
- VIANNA, H. M. *Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. *Virando a Escola do Avesso por Meio da Avaliação*. Campinas-SP: Papirus, 2008.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. 7ª ed. Campinas – SP: Papirus, 2004.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. Construindo a Avaliação Formativa em Uma Escola de Educação Infantil e Fundamental. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org). *Avaliação: Políticas e Práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Tese de Doutorado. Campinas: FE/Unicamp, 1993.
- WOLFF, L. PROGRAMA DE PROMOÇÃO E REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE – PREAL, N. 11 – *Avaliações Educacionais na América Latina*: estágio atual e desafios futuros. Disponível em: <www.preal.cl> Acesso em: 18 de julho de 2010.
- WERLE, F. O. C. Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos, Brasília: Liber Livro, 2010.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZABALZA, M.A. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZARAGOZA, J. M. E. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. 3ª ed., Bauru: Edusc, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivos

- Analisar os documentos norteadores da avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala (SIADE) no Distrito Federal para comparar com a ótica do gestor sobre os mesmos temas, assim como com as práticas em torno da avaliação realizadas nesses níveis na escola campo.

Documentos

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96. Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Lei da Gestão Compartilhada, Lei n.º 4.036/2007. Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal. Documentos norteadores do SIADE, avaliação institucional e criador do IDDF. A proposta pedagógica do estabelecimento de ensino onde será realizada a pesquisa de cunho etnográfico, os documentos internos que se referem aos três níveis da avaliação, tais como bilhetes, comunicados e outros que manifestem percepções e ou concepções de avaliação ou seus resultados para o público interno ou externo à escola.

Alguns eixos que nortearam a análise:

- Concepções de avaliação explícitas e implícitas;
- Possibilidades de articulações entre a avaliação de redes com a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem;
- Vinculação da avaliação nos seus três níveis com o projeto político-pedagógico da escola e os documentos oficiais da SEDF.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Objetivos

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Compreender, sob a ótica do diretor, as práticas avaliativas no interior de uma escola de anos finais, assim como a articulação ou desarticulação entre os três níveis da avaliação. |
|--|

Local a ser desenvolvida a observação

Em uma escola pública de anos finais do Ensino Fundamental no Distrito Federal.

Alguns tópicos a serem observados na companhia do diretor:

- Nas rotinas com alunos, pais e professores;
- Nas reuniões com alunos, pais, professores e no âmbito da Administração Pública, quando a temática for a avaliação;
- Nos conselhos de classe bimestrais e de final de ano;
- Nas reuniões pedagógicas e administrativas;
- Nas conduções dos processos avaliativos: institucional e de larga escala (SIADE);
- Nas construções, elaborações e ou avaliações da proposta pedagógica da escola;
- Nas coordenações pedagógicas e em cursos de formação continuada.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PARA A ORIENTADORA EDUCACIONAL

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de pós-graduação em Educação – PPGE
Curso: Doutorado em Educação
Doutorando: Erisevelton Silva Lima
Título da Pesquisa (provisório): O Diretor e as avaliações praticadas na escola
Orientadora: Prof.a Dr.a Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Estimado (a) colaborador (a). Solicito seu auxílio no sentido de responder as questões abaixo, tomando como referência sua atuação nessa escola. Não é necessário que se identifique. Tenho o dever de preservar sua identidade.

- a) Seu tempo de atuação na escola (anos ou meses):
- b) Tempo de exercício na educação escolar, incluindo o setor público e o setor privado (anos ou meses):
- c) Seu maior grau de escolaridade (graduação, especialização, mestrado, doutorado etc.):
- d) Que estratégias de avaliação você tem utilizado, além de provas ou testes, para compor os demais 50% da nota de seu aluno?
- e) O que você entende por avaliação institucional? Em que momentos você percebe que ela ocorre na escola?
- f) O que a escola tem feito com os **índices** oriundos das avaliações de larga escala, como o IDEB (Federal) e o SIADE (Distrital)? Cite a(s) ação(ações) que foi(foram) desencadeada(s) a partir do conhecimento desses resultados.
- g) O que esses **índices** representam para você? Eles modificaram a forma de você trabalhar em seu componente curricular?
- h) A equipe gestora é composta pelo diretor (a), seus assistentes (supervisores), o vice-diretor e o secretário escolar. Essa equipe conta com o apoio de membros cuja atuação complementa a gestão da escola: os coordenadores pedagógicos e o orientador educacional. Qual ou quais os membros, entre os listados acima, **têm conseguido auxiliá-la no tocante à compreensão e elaboração dos processos avaliativos** na escola? Justifique sua escolha.
- i) O que você entende por avaliação formativa?

Muito obrigado por sua valiosa colaboração.

Erisevelton Silva Lima **APÊNDICE D - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E
ESCLARECIMENTO**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
Doutorado em Educação**

Responsável pelo projeto: Erisevelton Silva Lima
Professor da SEDF/EAPE
Estudante da PPGE – Doutorado em Educação

Eu, _____, abaixo assinado, declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada “O Diretor e as avaliações praticadas na escola”, irá compreender, tomando por base a ótica do diretor de uma escola de anos finais do ensino fundamental, sua ação e influência sobre as práticas avaliativas em seus três níveis: da aprendizagem, institucional e de larga escala. Afirmando que tenho pleno conhecimento de que, nessa pesquisa, serão realizados os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada, observação participante, análise documental e uso de registros reflexivos. Estou ciente de que não é obrigatória minha participação nesse estudo, caso me sinta constrangido antes ou durante a realização do trabalho, e de que os materiais utilizados para a coleta das informações serão destruídos após o registro dos dados. Declaro que tenho ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam minha privacidade e que tenho conhecimento de que receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar minha vontade de continuar dele participando. Por fim, declaro que me foi esclarecido que estas informações poderão ser obtidas por intermédio de Erisevelton Silva Lima (telefone (61) 81613718 ou *e-mail* lima.eri@gmail.com) e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo a minha identidade e da escola. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em 2 vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília/DF, _____ de _____ de _____.

Interlocutor da pesquisa

Erisevelton Silva Lima
Responsável pela pesquisa

ANEXOS