

A avaliação institucional deve ser o ponto de mediação entre o poder público e a escola e seus profissionais, através de uma negociação na qual as responsabilidades de um e de outro sejam devidamente especificadas. Os três níveis de avaliação (sistema, institucional e de sala de aula) são abordados com o objetivo de fornecer elementos básicos para seu entendimento. Sugere-se ainda que o foco dos processos de avaliação esteja nos municípios, os quais deveriam ser induzidos a adotar políticas sistemáticas e duradouras de avaliação educacional. Estados e Federação podem ter seus próprios sistemas de monitoramento, mas com a finalidade exclusiva de avaliar suas políticas públicas, deixando aos municípios a tarefa de avaliar com o objetivo de fazer interface com escolas e professores.

www.vozes.com.br

 EDITORA
VOZES

Uma vida pelo bom livro

vendas@vozes.com.br



AVALIAÇÃO EDUCACIONAL Luiz Carlos de Freitas / Mara Regina Lemes de Sordi / Maria Marcia Sigrist Malavasi

371.2 /
A945
2. ed.
62066
ALEPH



FRONTEIRAS EDUCACIONAIS



Luiz Carlos de Freitas
Mara Regina Lemes de Sordi
Maria Marcia Sigrist Malavasi
Helena Costa Lopes de Freitas

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Caminhando
pela contramão

 EDITORA
VOZES

2ª Edição

A avaliação educacional na última década foi formulada sob influência das políticas públicas liberais. Nesta perspectiva, foi fortemente enfatizada a estratégia de medição de resultados de desempenho dos alunos, seguida de “responsabilização” da escola e de seus profissionais por estes resultados. É reconhecida a dificuldade para que os dados desses projetos sejam colocados à disposição e usados pelas escolas de maneira a poder reorientar suas práticas.

Neste intuito, a obra coloca formas alternativas para se lidar com os processos de avaliação em três níveis simultaneamente: a avaliação de sistemas (ou de redes), a avaliação institucional e a avaliação do professor em sala de aula.

Do ponto de vista teórico, o ponto central da proposta está no conceito de

Avaliação educacional



Coleção Fronteiras Educacionais

Coordenador: Ulisses Ferreira de Araújo

- *Educação e autoridade – Responsabilidade, limites, tolerância*
Nílson José Machado
- *Avaliação educacional – Caminhando pela contramão*
Luiz Carlos de Freitas, Mara Regina Lemes de Sordi,
Maria Marcia Sigrist Malavasi, Helena Costa Lopes de Freitas
- *Cultura corporal – Diálogos entre educação física e lazer*
Marcos Garcia Neira e Ricardo Ricci Uvinha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Avaliação educacional : caminhando pela contramão /
Luiz Carlos de Freitas... [et. al.]. 2ª edição – Petrópolis,
RJ : Vozes, 2009. – (Coleção Fronteiras
Educacionais)

Outros autores: Mara Regina Lemes de Sordi, Maria
Marcia Sigrist Malavasi, Helena Costa Lopes de
Freitas.

Bibliografia.

ISBN 978-85-326-3774-1

1. Avaliação educacional 2. Avaliação educacional –
Brasil 3. Educação – Brasil 4. Educação – Finalidades
e objetivos I. Freitas, Luiz Carlos de II. Sordi,
Mara Regina Lemes de. III. Malavasi, Maria Marcia
Sigristi. IV. Freitas, Helena Costa Lopes de. V. Série.

08-09764

CDD-370.7830981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Avaliação educacional : Educação 0.7830981

Luiz Carlos de Freitas
Mara Regina Lemes de Sordi
Maria Marcia Sigrist Malavasi
Helena Costa Lopes de Freitas

Avaliação educacional
Caminhando pela contramão



 EDITORA
VOZES

Petrópolis

© 2009, Editora Vozes Ltda.
Rua Frei Luís, 100
25689-900 Petrópolis, RJ
Internet: <http://www.vozes.com.br>

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

Diretor editorial
Frei Antônio Moser

Editores
Ana Paula Santos Matos
José Maria da Silva
Lídio Peretti
Marilac Loraine Oleniki

Secretário executivo
João Batista Kreuch

Editoração: Frei Leonardo A.R.T. dos Santos
Projeto gráfico: AG.SR Desenv. Gráfico
Capa: Marta Braiman

ISBN 978-85-326-3774-1

Editado conforme o novo acordo ortográfico.

Este livro foi composto e impresso pela Editora Vozes Ltda.



Sumário

Introdução, 7

1. Avaliação da aprendizagem: relações professor-aluno na sala de aula, 13
2. Avaliação institucional: induzindo escolas reflexivas, 33
3. Avaliação de redes de ensino: a responsabilidade do poder público, 47
4. Afinal, caminhar na contramão não é perigoso?, 69

Bibliografia, 71

Anexos, 75

Dados dos autores, 87

UN 002997115

Class	(371.26
	(A 945
	2. ed.
Tc	62066

BRC 9499

Introdução

A avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições.

O lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores. Marcada pelas relações que estão presentes no interior da escola, relações estas que revelam estreita conexão entre esta escola e a sociedade que a cerca, a avaliação emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça. Curiosamente atinge todos os atores, a depender do lugar em que se inscrevam no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação.

Os livros que tratam do assunto nem sempre colaboram para que sejam examinados todos os ângulos da questão, em especial quando se limitam a tratar somente dos aspectos técnicos ligados ao tema. Há muito mais que a técnica por trás do fenômeno avaliativo. É disso que trataremos neste livro. Há razões para essa opção, e elas se ancoram no desejo de mudar ou, no mínimo, de provocar desconfortos no campo da avaliação que potencializem a ação dos professores nos processos decisórios que protagonizam e, que esses não podem apenas se limitar pelo viés técnico.

Reivindicar do professor uma avaliação contínua e não-classificatória já não é mais suficiente, face ao que conhecemos dos mecanismos de avaliação vigentes na escola. Como veremos, a avaliação que o professor faz em sala de aula não se revela somente em momentos formais, como uma prova. Hoje sabemos que o processo é repleto de trocas entre momentos formais e informais de avaliação. Isso faz da avaliação um processo contínuo em que

instrumentos avaliativos formais e considerações verbais, nem sempre elogiosas, feitas pelo professor ou por outros alunos de maneira informal, se alternam e se complementam direcionando o futuro do estudante. A informalidade do processo de avaliação é fator decisivo no desenvolvimento do aluno, pois envolve a formação de juízos gerais sobre si mesmo, os quais afetam sua auto-estima e terminam alterando a forma pedagógica com a qual o professor interage com o estudante em sala de aula.

Estes aspectos fazem da avaliação um campo de pesquisa de difícil acesso e compreensão – para não falar das dificuldades dos próprios professores para lidar com este intrincado campo de relações em sala de aula, o qual não se esgota neste espaço e nem neste nível da avaliação, como veremos.

É preciso ir mais fundo na compreensão do problema. As relações entre avaliação formal e informal, que examinaremos detalhadamente, também são contínuas, entretanto, tal continuidade é um caminho aberto tanto para o sucesso como para o fracasso do estudante. O fato de ser contínua não garante sucesso.

Como analisaremos, a avaliação informal pode não ser explicitada pelo professor e ainda assim continuar ocorrendo na prática da sala de aula através das opções metodológicas escolhidas por ele, em função de seus juízos sobre o aluno. Este processo possui algumas facetas e envolve não apenas a avaliação do conteúdo estudado, mas também a avaliação do comportamento do aluno e os aspectos relativos à avaliação dos seus valores e atitudes. O processo de avaliação, portanto, não pode ser reduzido à questão da classificação ou não do desempenho do aluno, pois, estreitamente ligados a ele, se encontram os mecanismos de avaliação do comportamento do estudante e de sua disposição para estudar.

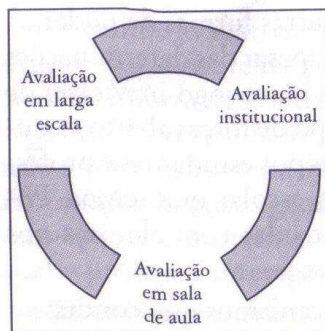
Estas práticas, queiramos ou não, expressam relações de poder e de força no interior da escola: “o poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhe-

cível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder...” (BOURDIEU, 1989: 15). Entretanto, apesar das determinações existentes, o processo de avaliação não é um jogo inevitável de cartas marcadas. É muito mais um campo de forças aberto a contradições que necessitam ser enfrentadas por estudantes e professores, apesar dos limites da instituição escolar que temos. Porém, é preciso conhecê-lo para melhor lidar com ele, seja nos seus limites, seja nas suas possibilidades.

A avaliação afigura-se como os mecanismos que conduzem à manutenção ou à eliminação de determinados alunos do interior da escola. Como dizem Bourdieu e Passeron (1975), o âmbito da seleção é um lugar privilegiado para se observar as relações de troca existentes entre a sociedade e a educação, em uma sociedade de classes.

Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação. A desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Os resultados desta precisam ser articulados com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos.

Neste sentido, não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada *avaliação institucional*, como do próprio sistema como um todo, a *avaliação de redes de ensino*.



Neste livro, postulamos a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: *avaliação em larga escala em redes de ensino* (realizada no país, estado ou município); *avaliação institucional da escola* (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a *avaliação da aprendizagem em sala de aula*, sob responsabilidade do professor.

Cada vez mais estes três níveis de avaliação tenderão a interagir entre si. Embora este livro não pretenda esgotar cada um destes níveis, procuraremos apresentar conceitos básicos que permitam a compreensão integrada destes processos.

Ampliando nosso olhar, poderemos inserir a avaliação no sistema das políticas públicas. Não é preciso muito esforço para notar que a avaliação teve uma interface muito grande com tais políticas desenvolvidas na última década no país. Os anos 90 foram marcados pela apropriação das ferramentas avaliativas por parte das políticas públicas liberais, o que gerou, na outra ponta, certa recusa a tais ferramentas e à própria avaliação – em especial à avaliação de sistemas ou de larga escala.

Entre o seu uso como “remédio” para todos os males educacionais e a sua simples recusa, vem sendo construída uma posição menos dicotômica e mais construtiva, que pretende apropriar-se das ferramentas avaliativas sob outro conceito do que seja avaliar. É este esforço que aqui relatamos.

Os três primeiros capítulos estão destinados a examinar cada um dos três níveis de avaliação. O quarto reunirá nossas considerações finais.

A construção desta proposta de avaliação foi possível graças à colaboração dos professores e estudantes do Loed, um dos la-

boratórios de pesquisas da Faculdade de Educação da Unicamp. Nossos agradecimentos a todos os que participaram dessa aventura nos domínios da avaliação educacional. Nossos agradecimentos, também, às agências que durante os últimos 15 anos suportaram os trabalhos do laboratório, em especial a Fapesp, CNPq, Fundação Ford, e aos colegas de outras universidades que nos ajudaram nesta caminhada, entre outros ao professor Francisco Creso Franco (PUC-Rio), ao professor Dalton Francisco de Andrade (UFSC) e ao professor Orlando Fontes Lima Junior (FEC-Unicamp). A contribuição destes professores foi essencial na formulação/operacionalização da nossa compreensão dos processos de avaliação de larga escala.

Avaliação da aprendizagem: relações professor-aluno na sala de aula

Examinar a questão da avaliação do ensino-aprendizagem, cuja protagonista é a professora e cujo lócus é a sala de aula, implica em que definamos alguns conceitos para orientar a nossa caminhada. Tais conceitos referem-se às *categorias do processo pedagógico* (entre as quais situa-se a avaliação); à *organização do trabalho pedagógico*, ora vista em sua abrangência de um macroambiente escolar, ora enquanto um microambiente restrito à sala de aula, bem como as suas relações; e à questão clássica sobre a necessidade de se ultrapassar a mera função de instrução no processo de ensino-aprendizagem, explicitando a *função formativa da escola*.

Antes de entrarmos nestas questões, é necessário frisar que a avaliação do ensino-aprendizagem em sala de aula tem como seu contraponto dialético a avaliação global da escola, a avaliação institucional, objeto de nosso próximo capítulo. As relações entre estes dois níveis de avaliação são muito ricas e permitem criar um novo entendimento sobre a publicização da atividade de ensino do professor – a avaliação do professor – sob a liderança do coletivo da escola, fugindo ao entendimento corrente da mera “responsabilização” do professor e da escola por avaliação externa. Igualmente, permite que nos afastemos do entendimento de que a atuação do professor é algo secreto, velado e restrito aos domínios da própria sala de aula. Por este caminho, as esferas do individual e do coletivo são preservadas, sem necessidade de nos fixarmos em um dos extremos: nem no coletivo que sufoca o professor, nem no professor isolado que impõe sua vontade uni-

lateralmente. Neste capítulo abordaremos apenas a questão da avaliação do ensino-aprendizagem; cientes, porém, de suas relações com os outros níveis de avaliação.

O processo pedagógico e a avaliação

Um dos equívocos dos manuais de didática é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem. Nesta visão linear, primeiro ocorre a aprendizagem e finalmente a verificação da aprendizagem. Se do ponto de vista das aparências é assim que ocorre, do ponto de vista processual, observando-se o interior da sala de aula, esta perspectiva mostra-se incompleta.

Esta distorção está ligada à compreensão das próprias categorias do processo pedagógico. Se não situarmos a avaliação no interior das demais categorias deste processo, ela tenderá sempre a ser considerada de forma isolada, como atividade de final de processo. É preciso aumentar nossa compreensão sobre esta questão e não apenas advogar uma avaliação processual ou contínua.

Para uma visão linear do processo pedagógico, o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa com a definição dos objetivos do ensino, passa pela definição do conteúdo e dos métodos, pela execução do planejado e finalmente pela avaliação do estudante. A avaliação alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido. Dentro desta concepção, para melhorar o processo, basta a otimização de cada uma das etapas.

Uma forma alternativa de ver a organização do trabalho pedagógico em sala de aula abandona esta visão linear e a substitui por outra baseada na natureza dinâmica e contraditória das categorias, o que permite organizar o processo de ensino-aprendizagem em dois grandes núcleos ou eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método.

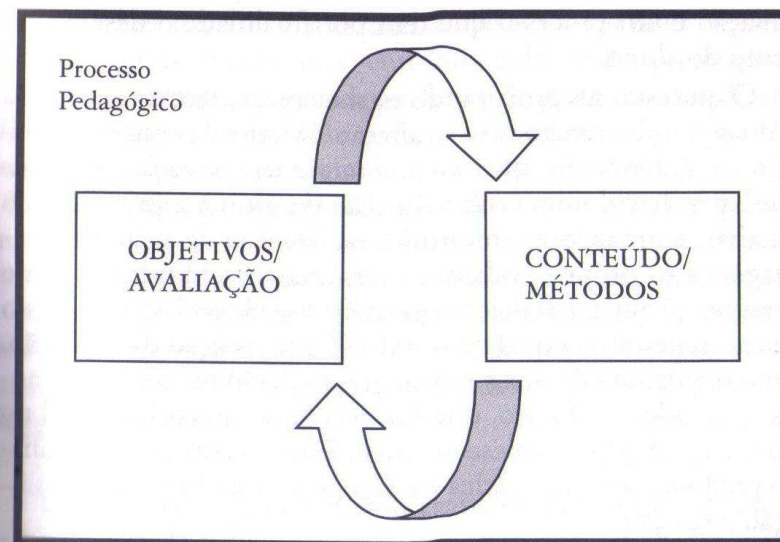


Figura 1: Categorias do ambiente pedagógico da sala de aula

Nesta forma de ver o processo pedagógico, a avaliação não figura ao final, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação. Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue.

Ao contrário do que se pensa, não se trata unicamente de garantir a unidade entre objetivos-conteúdos-métodos, cabendo posteriormente à avaliação “refletir” esta unidade e verificar a aprendizagem. Concebida dessa forma, a posição da avaliação emerge subordinada e colocada ao final do processo. Se nossa concepção de organização do trabalho pedagógico for esta, dificilmente conseguiremos, depois, convencer o professor de que a

avaliação é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno.

O que estamos procurando estabelecer, então, é a existência de duas grandes categorias – avaliação/objetivos e conteúdo/método – e entendemos que, *no âmbito da sala de aula e da escola atual*, tem havido uma subordinação da última à primeira. Os objetivos permanecem embutidos na situação de ensino-aprendizagem e na própria avaliação e terminam decidindo o destino do aluno, já que é a avaliação que define se ele terá ou não acesso a mais conteúdo e a qual conteúdo. É esta posição da avaliação, como reguladora de quais estudantes poderão ter acesso aos novos conteúdos no futuro, que faz dela uma categoria central no processo pedagógico da escola atual. Este é o conceito de avaliação predominante na prática pedagógica, voltado para a classificação e seleção¹.

Estamos usando o termo avaliação no seu sentido mais amplo e não apenas como prova ou situação *formal* de teste. Veremos que o processo de avaliação também tem um lado *informal*. De fato, os processos de avaliação informais terminam sendo mais relevantes no processo de exclusão².

Deste tópico inicial devemos guardar, então, que a avaliação não é uma questão de final de processo, mas que ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta nossa

1. Não se trata, aqui, de gostarmos ou não da centralidade que a avaliação assume na escola capitalista. É uma constatação. Discutir uma escola onde a avaliação não fosse central nos levaria à análise de outras formas de organizar a escola e a sociedade, o que foge do escopo deste livro. Por ora, nos limitamos a tomar consciência deste tipo de organização existente na escola e a explorar suas contradições.

2. Mesmo nas situações em que a organização escolar é feita por progressão continuada ou por ciclos, o processo de avaliação informal se mantém intacto, quando não valorizado (cf. FREITAS, 2003b).

atuação na escola e na sala de aula atuais. Quanto mais elementar é o nível de ensino, mais contínua e difusa é a presença da avaliação³. Perguntemos a um professor de primeira série do ensino fundamental como ele conduz o processo de avaliação e obteremos a resposta: “eu avalio no dia-a-dia”. Portanto, a avaliação já é contínua e processual. Isso torna a questão um pouco mais complexa, pois devemos qualificar o que estamos reivindicando como avaliação contínua adicionando que, além de ser contínua, tem a finalidade de orientar a inclusão e o *acesso contínuo de todos a todos os conteúdos*. Esta é, ao mesmo tempo, a contradição e a possibilidade existentes nos processos de avaliação de aprendizagem.

O âmbito da organização do trabalho pedagógico da escola e o da sala de aula

Tem-se falado muito de inclusão e pouco do seu par dialético, a exclusão. Isso não é trivial, na medida em que esta inversão desvia nossa atenção da função excludente da escola atual em nossa sociedade. Mas, de onde vem esta “compulsão” da escola pela exclusão?

Deve-se levar em conta que a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola. Ao enfatizarmos a sala de aula, não devemos esquecer que ela está inserida em um ambiente maior, a escola.

3. Cf. GODOI, 2006.

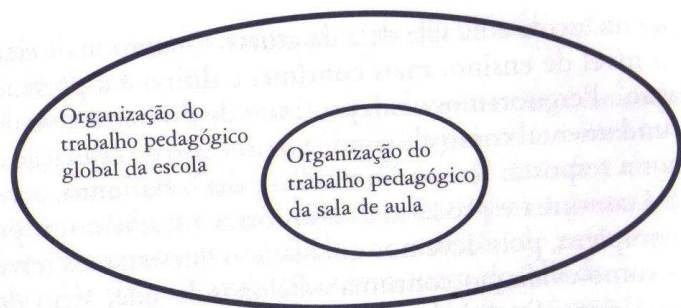


Figura 2: os níveis da organização do trabalho pedagógico

A escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções – mesmo sob o rótulo de contínua e processual. Ainda que se admita que isso ocorre em um processo conflitivo e cheio de contradições e resistências, não se elimina a relação que os processos didáticos e de avaliação mantêm com os objetivos que emanam dessas funções “impostas” socialmente.

Como afirma Mészáros (1981:273), a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1. a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*; e 2. a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle *político*. Esta função social é incorporada aos objetivos da escola e repassada às práticas de avaliação, e passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico. Para Tragtenberg (1982), as funções da educação em nossa sociedade incluem, mais especificamente, *excluir* e *subordinar* os estudantes. Que a escola seja espaço de lutas, que haja resistência às suas funções, em nada muda as intenções da sociedade atual. Pior ainda, recusarmo-nos a entendê-las.

Importante, então, discernirmos que a estes dois grandes ambientes (escola e sala de aula) correspondem objetivos que se relacionam – ainda que de forma não determinística. Por um lado, temos os objetivos da escola (incorporação da função social seletiva, a natureza do projeto político-pedagógico da escola) e, por outro, temos os objetivos pedagógicos das matérias escolares na sala de aula (Matemática, Português etc.). A questão é que os últimos podem encobrir os primeiros.

Não convém esquecer que nem sempre são explícitas as funções sociais seletivas na escola atual. Na realidade são as práticas pedagógicas vigentes que incorporam, em si, tais funções (cf. VILLAS BOAS, 1993). A organização do trabalho pedagógico da escola em sua forma seriada, por exemplo, esconde uma concepção de educação baseada na seletividade pela homogeneização dos tempos da aprendizagem. Tal homogeneização fornece igualdade de acesso, mas não necessariamente igualdade de desempenho, já que os ritmos de aprendizagem dos estudantes são diferenciados. A escola não declara a incorporação de tal função seletiva em sua prática, antes a esconde e oculta. Em geral, neste contexto, a avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. A ideologia do esforço pessoal explicaria a diferença entre ser bem-sucedido ou não. Na raiz do problema está o fato de os teóricos liberais da escola não poderem aceitar a igualdade de resultados nos processos educacionais; o máximo que eles aceitam é a igualdade de acesso. As políticas públicas liberais dos anos 90 aos atuais colocaram 97% das crianças brasileiras em idade escolar na escola, mas não conseguiram garantir qualidade para todas. Este é o limite do projeto liberal.

Note-se, então, que estamos trabalhando com dois níveis superpostos: um na forma de organização do trabalho pedagógico da *sala de aula*; outro na forma de organização do trabalho pedagógico da *escola*. Os processos de aprendizagem e de avali-

ação não se limitam a um ou outro, mas estão dispersos por toda a instituição escolar. Também se aprende no pátio da escola. Igualmente se avalia neste espaço, tenhamos ou não consciência disso.

É esta mesma duplicidade que dá base para argumentarmos a existência de dois níveis de avaliação na instituição escolar: a avaliação institucional – cujo foco é o *projeto político-pedagógico* da escola – e a avaliação da aprendizagem na sala de aula – cujo foco é a *relação professor-aluno*. Tal compreensão é necessária porque esta relação professor-aluno precisa ser qualificada, pois não ocorre num vazio, uma vez que o próprio projeto político-pedagógico da escola indica que tipo de processos relacionais são desejados e necessários para que os objetivos da escola sejam alcançados.

Falar de uma avaliação “transformadora, contínua, comprometida com o desenvolvimento do aluno” sem questionar os objetivos da escola, é contribuir para ocultar poderosos dispositivos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem e que – se desconhecidos – continuarão a travar o trabalho do professor e dos outros profissionais interessados em uma escola que seja destinada a todos e que resista à incorporação das desigualdades sociais como princípio de seu funcionamento, criando hierarquias escolares que refletem as hierarquias de desigualdade existentes na sociedade.

Esta é a razão por que, no formato da escola atual, o eixo do conteúdo/método está subordinado ao eixo dos objetivos/avaliação. Necessitamos resistir a tudo isso e lutar por uma escola que liberte o eixo do conteúdo/método para que ele seja de acesso universal. Nesta nova formulação, tais eixos deixam de ser antagônicos para se reduzirem às diferenças naturais expressas em suas funções.

Libertar o eixo do conteúdo/método exige um questionamento da função atual do eixo dos objetivos/avaliação. Esta tare-

fa deve ocorrer em dois níveis: um imediato, no âmbito da escola e da sala de aula, através do questionamento do projeto político-pedagógico da escola e das práticas pedagógicas; outro, a médio e longo prazo, no âmbito da sociedade. Uma sociedade de desiguais, excludente, dificilmente demandará uma escola universalizada com real *acesso de todos a todos os conteúdos*. É uma luta difícil, mas necessária. Entretanto, esta luta começa no dia-a-dia de cada um de nós, no nosso pequeno mundo do trabalho cotidiano. Além de perguntarmos, hoje, como mudaremos esta sociedade, é necessário que nos questionemos sobre o que podemos fazer na nossa prática escolar diária, *agora*. Ser um profissional comprometido significa agir, concreta e cotidianamente, em pequenos espaços como o da sala de aula, pela melhoria do aprendizado dos estudantes. Não se deve ignorar que a sala de aula é um espaço de atuação tão importante quanto outros espaços de luta por melhores condições de vida.

O âmbito da formação e o da instrução

Finalmente, cabe estabelecer mais um foco de interações entre os aspectos formativos e instrutivos do processo pedagógico. Numa sociedade em que a mola propulsora é a competitividade, o conhecimento vira uma arma ou, como se diz, uma vantagem competitiva. O domínio do conhecimento passa a ser o foco da escola para que seus estudantes possam ser bem-sucedidos. Não é sem razão que os processos de avaliação de sistema centram-se na aferição do conhecimento obtido em Português e Matemática.

Mas a transmissão do conhecimento não é o único objetivo da escola. Seja tácita, seja planejadamente, a escola é formativa. Na realidade, é possível que ela também “deforme”, mas um exame dessa questão depende das concepções de sociedade e de educação que se tenha.

Nos limites deste texto é importante ressaltar a dualidade do processo educativo: ela fornece instrução e formação (planejada-

mente ou não). Os estudantes que estão na escola não aprendem apenas as disciplinas escolares, eles *vivenciam relações sociais* e terminam desenvolvendo valores e atitudes. Junto com o conteúdo das matérias, a vivência na escola ensinará alguns valores. A questão é: quais “valores” a escola deveria disponibilizar. Competição? Consumismo? Individualismo? Solidariedade?

Definir valores e atitudes para a escola é uma questão que está fora do escopo deste trabalho e da nossa competência. Mas nos cabe, pelo menos, assinalar que o ambiente da escola e da sala de aula não é ingênuo e sem propósito. A própria organização da escola, até do ponto de vista arquitetônico, já evidencia alguns valores em jogo. Confinados em salas de aula, os alunos só têm acesso a um mundo artificializado, através de manuais e livros e, quando muito, a um mundo virtualizado, via Internet. Estão privados da vida real. Não podem pôr em prática o que estudam, somente podem tentar mostrar, através de provas ou trabalhos, o que aprenderam.

A retirada da vida faz da escola um local insalubre, sem motivação e que necessita da avaliação permanente do comportamento dos estudantes para criar condições de atenção ao que o professor fala na sala de aula. Tudo isso resulta num processo de formação para a submissão do estudante à autoridade do professor, o qual a exerce ancorado nos processos de avaliação, devidamente legitimados pela sociedade. Relações sociais de troca são introjetadas nos processos pedagógicos e passam a ser exercitadas já no interior da escola, como preparação para a vida na sociedade que a cerca. O aluno mostra que “sabe História” e, em troca, o professor lhe dá uma nota. O conhecimento perde seu valor de uso e transforma-se em experiência de aprendizagem do valor de troca de “mercadorias”. O conhecimento vira mais uma mercadoria.

Também para o professor essa escola insalubre faz mal. Ele não se motiva para atuar de maneira transformadora e libertado-

ra contribuindo para a construção de um ambiente agradável e eficaz. E o ensino acaba sendo “vendido” por valor altíssimo, a ser pago não só pelos estudantes, mas por todos os segmentos da escola que, afetados pelo processo desmotivador de uma escola sem melhoria, acabam desistindo de sua função primeira que é educar com qualidade. Assim, estudantes, gestores, funcionários, famílias e professores se “contaminam” mutuamente na insalubridade dessa escola.

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). Isso permite dizer que a escola e a sala de aula atuam tanto no campo da instrução (especialmente Português e Matemática) como no campo da formação dos valores e atitudes, mesmo que de forma não planejada. Novamente, o que está em jogo é se queremos ratificar o conjunto de valores vigente em nossa sociedade ou se estamos dispostos a pensar um novo conjunto de valores.

Os processos de avaliação (formais e informais) incidem sobre estes dois campos e conformam a visão de mundo dos estudantes. Isso confirma a impropriedade de se tratar a avaliação como uma questão técnica somente.

A avaliação e as relações em sala de aula

Conforme examinamos até aqui, a categoria que tem um papel extremamente importante na organização do trabalho pedagógico é a avaliação. Ela expressa relações de poder atuantes no seio da sala de aula e da escola. A avaliação termina sendo uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar, no método de ensino escolhido para os alunos. Parece-nos importante desenvolver nos pro-

fessores a sensibilidade para a leitura destas repercussões da avaliação no trabalho pedagógico de modo a estimular ações avaliativas capazes de re-converter a atual lógica em prol do desenvolvimento dos estudantes, em prol de um projeto educativo emancipatório. A avaliação, exatamente pela centralidade que ocupa na escola/sociedade, permite-nos que, contraditoriamente, nos apropriemos desta centralidade para outros fins. Sendo assim, é importante compreendermos um pouco mais profundamente como ocorrem estes processos.

Os processos de avaliação mais conhecidos são basicamente conduzidos pelos professores, envolvendo: testes padronizados; provas feitas pelo próprio professor; e um conjunto de atividades avaliativas incluindo questões orais, tarefas dadas aos alunos sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas anexadas a textos, provas informais de domínio da aprendizagem, *feedback*, entre outros. Mas estas não são as únicas práticas de avaliação.

Além dessas práticas avaliativas ligadas ao domínio de conteúdos, que se referem à *avaliação da instrução* ministrada, há outras formas de avaliação decisivas que necessitam ser levadas em conta para se construir um quadro mais real da avaliação em sala de aula. Dessa maneira, interessam-nos também as práticas avaliativas que incidem sobre as *ações disciplinares* para *manter a ordem* na sala de aula e na escola, bem como as avaliações de *valores e atitudes*. Portanto, a avaliação envolve um “tripé” constituído pela avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal.

A realidade da sala de aula está permeada por essas formas de avaliação (cf. FREITAS, 1995). É possível que a predominância de uma forma de avaliação sobre outra varie na dependência da série dentro do nível de ensino considerado. Como afirmam Stiggins e Bridgford (1985), a série é uma variável relevante nos estudos sobre avaliação.

Nas séries mais elementares a avaliação tende a ocorrer em estreita relação com o próprio processo instrucional e de maneira menos formal que nas séries mais avançadas, onde a modalidade da prova está mais estabelecida (cf. FREITAS, 1995). Mas, nem por isso, a avaliação é menos relevante. Como indicam Baudelot e Establet (1986), a propósito da separação dos alunos em duas redes escolares na França, a primária-profissional e a secundária-superior, a separação dos alunos efetua-se no interior da escola primária – não como resultado deste ciclo, mas como meio e princípio de seu funcionamento.

A avaliação, a despeito do conteúdo e do método, impõe um “modelo de raciocínio”, uma “forma de pensar”, uma forma de o professor se relacionar com o aluno, embutida em suas práticas específicas. Estes modelos também se tornam objeto de avaliação e, portanto, definem a aprovação ou não, a continuidade ou não, o acesso ao conhecimento sistemático ou não.

As classes populares têm uma sensibilidade a respeito da probabilidade de elas continuarem ou não no interior da escola (cf. FREITAS, 1991). Esta sensibilidade, oriunda das suas condições sociais, aliada à sensibilidade que também o professor tem a respeito da probabilidade de elas continuarem na escola, termina definindo a forma como o aluno é tratado em sala de aula (cf. FREITAS, 1995). Estas sensibilidades são concretizadas na prática da sala de aula, em especial nas práticas de avaliação (no sentido amplo). Ao longo do tempo, o aluno desenvolve uma auto-imagem positiva ou negativa que afeta profundamente o seu desempenho.

A sensibilidade desenvolvida pelo aluno tem a ver com o que é encontrado na pesquisa convencional sobre avaliação sob a forma de “autopercepção” ou “auto-estima negativa”. Crooks (1988) resume um conjunto de estudos que apontam nessa direção, mostrando como os procedimentos de avaliação têm efeitos motivacionais colaterais sobre os alunos determinando

a percepção que têm de sua capacidade para manterem-se ou não na escola.

É importante, então, ampliarmos o nosso conceito de avaliação para incluir práticas avaliativas que estejam além daquelas usualmente enfatizadas e que se limitam ao processo instrucional de verificação de conteúdos. Há mais que isso nos processos de avaliação.

O formal e o informal

Smith examinou o âmbito do julgamento no interior da avaliação educacional e concluiu com três manifestações deste processo:

1. O conjunto de *registros que resultam da avaliação formal* e se tornam a “verdade” sobre o desempenho escolar da criança; publicados e acessíveis por empregadores potenciais [...] e geralmente não abertos à interpretação desde que eles tomam a aparência de fatos expressos em termos literais ou numéricos.
2. Os *comentários e opiniões* que frequentemente acompanham os registros, por escrito, através de referência ou falados através de encontro ou por telefone; quase sempre considerados adicionais e secundários aos registros, usualmente não publicados exceto por solicitação específica (muito raramente acessíveis ao próprio sujeito) e abertos a alguma interpretação desde que são reconhecidos e aceitos como opiniões.
3. A *avaliação informal* que ocorre “ao longo do caminho” da avaliação formal; aparecendo tanto como registro como comentários, contribuindo parcialmente aos comentários formais, fornecendo as bases para *feedback* sobre o desempenho e implicando um preditor ou provável desempenho na avaliação formal (SMITH, 1989: 118, grifos nossos).

Entendemos por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, compreenderemos a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno (cf. PINTO, 1994).

Perrenoud também nos alerta para esta duplicidade da avaliação:

Ponhamos a hipótese: por um lado, que as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação na aula ou refletindo sobre ela; por outro lado, que o comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do seu valor escolar (PERRENOUD, 1986: 50).

No plano da avaliação formal estão as técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação com provas e trabalhos que conduzem a uma *nota*; no plano da avaliação informal, estão os *juízos de valor* invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros (cf. FREITAS, 1995; PINTO, 1994).

A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam as relações tanto do professor para com o aluno, quanto do aluno para com o professor. Este jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que *terminam in-*

teragindo com as decisões metodológicas que o professor implementa em sala de aula.

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres.

Importante enfatizar que todo este processo ocorre de *forma encoberta* e sem que haja avaliação formal e explícita do aluno, o que impõe uma dificuldade adicional para que seja devidamente acompanhado pelos sistemas. Estamos falando do âmago do profissional e nenhum “decreto” consegue chegar até lá. As políticas públicas têm desconsiderado esta realidade.

Note-se adicionalmente que construir imagens sobre seus alunos é um ato absolutamente normal e até desejável. Não é disso que se trata aqui. O que está em jogo é o controle das consequências das imagens produzidas sobre o estudante quando se trabalha sem formação, sob condições de trabalho inadequadas, ou seja, trata-se das interferências na *condução metodológica da aprendizagem* do estudante geradas por tais juízos de valor informais, onde a *origem social* do aluno pode ser um dos fatores constitutivos do próprio juízo⁴.

4. Em uma escola, uma professora apresentou da seguinte forma seu juízo sobre o conjunto dos alunos de sua classe: “Veja, eu já ensinei a avó e a mãe destes alunos. Agora eu estou ensinando os filhos e netos. Não adiantou nada”.

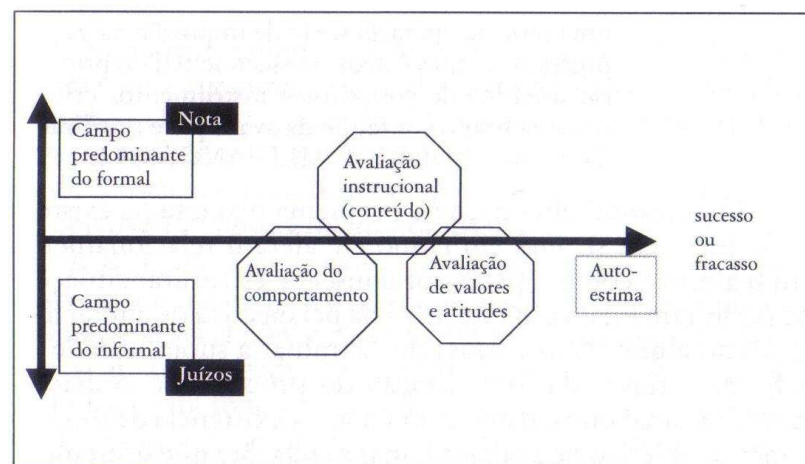


Figura 3: diagrama representativo do modelo interpretativo da avaliação em sala de aula.

Quais as perspectivas para o enfrentamento desta situação? A primeira consideração a ser feita retoma o que formulamos, insistentemente, nesta parte: o problema da avaliação não se resolve no âmbito da avaliação formal e de sua técnica (p. ex., como fazer uma melhor prova). O problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com este aluno. *É a relação que aprova ou reprova.* A partir de alguns elementos objetivos, o professor constrói todo um processo interno de análise cuja manifestação final é a nota ou o conceito. Este processo leva em conta sua memória sobre o aluno em áreas como o desempenho no conteúdo, sua disciplina e motivação para o estudo e envolve aspectos ideológicos – conscientemente ou não.

A este respeito Ludke e Mediano, citando Gimeno, afirmam:

Os aspectos técnicos de como realizar a avaliação são secundários, ainda que não irrelevantes. Na medida em que fazem referência a como realizar

uma série de operações, são de importância para os professores, mas é mais transcendental ou prioritário dotá-los de conceitos e instrumentos críticos para analisar o conteúdo da avaliação e a utilização da mesma (LUDKE & MEDIANO, 1992: 119).

É importante reiterar que o problema não está na existência do juízo em si, mas em como ele afeta o relacionamento com o aluno e como o professor consegue estruturar situações que permitam lidar com este juízo na perspectiva de alterar a situação do aluno. Não se trata de “eliminar a subjetividade do professor” através da formalização do processo de avaliação. Como já assinalamos, o que conta não é a existência de um instrumento objetivo de avaliação, mas as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno durante o próprio processo de aprendizagem. A avaliação formal registra o *resultado deste processo*. Cientes do poder dos juízos de valor, não seria o caso de o professor usá-los para produzir o sucesso do aluno?

Infelizmente, embora possível, isso não é tão simples. Não é só uma questão de vontade. A avaliação, em sala de aula, também implementa os objetivos globais da escola e, portanto, tem a ver com o seu projeto político-pedagógico, objeto da avaliação institucional. Tais objetivos, como vimos, não se constituem independentemente da sociedade. A própria escola incorpora em sua dinâmica poderosos limites para a ação do professor que dificultam a utilização dos juízos que faz do aluno em um sentido positivo (p. ex. a homogeneização dos tempos obriga o professor a dar mais atenção a quem já está progredindo). Considerar a dimensão da organização do trabalho pedagógico da escola é importante porque impede que nos limitemos à interação entre professor e aluno, como se ela fosse uma relação isolada.

Parece-nos, pois, que, nos limites de nosso momento histórico, uma primeira ação positiva a ser facilitada no campo da superação das práticas de avaliação é a *tomada de consciência* a res-

peito da maneira como o processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico. Como afirma Bourdieu (1989: 15, nota 8): “A destruição deste poder de imposição simbólico radicado no desconhecimento supõe a tomada de consciência do arbitrário, quer dizer, a revelação da verdade objetiva e o aniquilamento da crença”.

A segunda ação positiva, imbricada na primeira, é tentar desconstruir, na prática, o uso da avaliação como elemento de legitimação da exclusão social, nos limites da organização da escola e da atual sociedade. Isso implica lutar por escola e ensino de qualidade para todos, recusando as *hierarquias de qualidade* baseadas na origem social. É importante que o professor lide com as diferenças dos alunos como “simples diferenças” e não como “diferenças antagônicas” que conduzam à exclusão. A partir desta compreensão é fundamental *reinventar as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola*. Tais práticas deverão ser vistas como instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, através de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não o alienar. A avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente. Neste sentido, a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento.

Não é outra a posição de Luckesi:

O primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é a assunção de um posicionamento pedagógico claro e explícito [...] Decorrente deste, um segundo ponto fundamental a ser considerado como proposta de ação é a *conversão* de cada um de nós [...] para novos rumos da prática educacional. Conversão, aqui, está citada no sentido de conscientização e de prática desta conscientização (LUCKESI, 1984: 13).

É preciso incorporar o aluno a um novo processo de produção de conhecimento, onde ele se sinta incluído. A avaliação não pode obstruir esta possibilidade. Refletir sobre esta questão parece ser relevante para a saúde do projeto político-pedagógico das escolas. Afinal, um pacto de qualidade requer a adesão e o compromisso de todos os atores envolvidos com a produção da qualidade nas escolas, eles devem exercer seu direito/dever de participar e refletir sobre os destinos da educação. Isso nos leva à questão do papel do coletivo escolar, assunto do próximo capítulo.

2

Avaliação institucional: induzindo escolas reflexivas

Este título é uma provocação a outro bem difundido nos meios educacionais: “professores reflexivos”. Embora não seja esta nossa temática, é sempre oportuno apontar que nossas políticas públicas – à direita e à esquerda – têm-se preocupado mais com a figura do professor do que com o conjunto dos atores da escola. Mais ainda, não deixa de ser notória, em especial para o culturalismo ortodoxo⁵, a ideia de que a mudança da “cultura” do professor através de maciças doses de formação continuada, levaria a escola a modificar-se também. Recentemente (FREITAS, 2005), também a título de provocação, alertou para o fato de que redes públicas que seguiram este caminho, queixam-se de não ter havido repasse suficiente das melhorias nas condições de trabalho (inclusive salariais) para a universalização da qualidade de desempenho dos estudantes – os níveis de reprovação continuam altos e o rendimento real dos aprovados permanece uma incógnita.

Parte desta situação deve-se ao superdimensionamento do papel e do poder do professor, o qual tornando-se “reflexivo” poderia melhorar suas práticas e com isso ensinar melhor. Ora, não só existem outros fatores impeditivos para o aumento da qualidade da escola, como há vida inteligente para além do professor ou da professora. A escola é habitada por diferentes profissionais e diferentes protagonistas (funcionários, estudantes, gestores, pais, etc.). Sem o concurso do conjunto da escola, este

5. A ideia de que a cultura *determina* a materialidade da vida (determinismo cultural).

sim, tendo que ser necessariamente reflexivo, limita-se em muito a possibilidade de transformação dos processos escolares.

Nossa tese está baseada, portanto, na ideia de que não é apenas o professor que precisa ser reflexivo, mas sim o conjunto da escola – daí o subtítulo desta parte: “produzindo escolas reflexivas”. É preciso retirar o professor de seu “narcisismo reflexivo” e reinseri-lo no coletivo escolar, este último com legitimidade para discutir o desempenho daquele em uma perspectiva construtiva. Por esta via, recolocaremos a questão da avaliação do professor e dos outros profissionais que atuam na escola, como uma tarefa coletiva – como parte de seu projeto político-pedagógico.

A luta pela sustentação de projetos político-pedagógicos coletivos, ancorados no compromisso com a produção do “bem comum”, depende do concurso dos múltiplos atores sociais envolvidos com um projeto de formação. Para isso, estes atores devem se encontrar em espaços/tempos que favoreçam a livre expressão de suas ideias, propiciando-lhes condições para um diálogo plural, no qual a linguagem crie formas de inteligibilidade entre eles, alimentando um pacto de qualidade que negociam à luz das necessidades sociais que pretendem atender (cf. BONDIOLI, 2004).

Este pacto é favorecido pela existência de uma *democracia institucional* forte, onde as diversas formas de pronunciar o mundo não sejam silenciadas ou censuradas. Os espaços/tempos escolares podem, da forma como forem concebidos, promover a orquestração das forças envolvidas nesse pacto e assim constituir-se em estratégias potentes para que o coletivo das escolas se encontre e, no encontro e pelo encontro, possam, de fato, vivenciar o aprendizado da reflexão e exercitar a participação, sem o que o pacto esmoreça, limitando-se ao papel ou ao discurso.

Como se percebe, esta tarefa não pode pertencer apenas aos professores, ainda que destes não se possa subtrair a importân-

cia. Deriva daí a contestação do discurso de professor reflexivo como solução redentora dos problemas da escola e a centralidade deste na tarefa reflexiva.

Se a academia, em suas teorias, se encantou demais com a figura do professor, as políticas públicas, quando não se encantaram igualmente aplicando aquelas teorias, por contraste, quase o ignoraram – a não ser para medir sua influência enquanto “fator associado” ao desempenho do estudante. Este tem sido o caso típico das estratégias de avaliação das políticas públicas. O mesmo vale para os demais atores da escola.

A ampliação dos níveis de avaliação para além da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes, em especial a avaliação institucional, trouxe novas possibilidades ao desenvolvimento de escolas reflexivas. Assim, pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsavelmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes. Examinemos mais de perto esta questão.

Avaliação institucional na escola

A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal.

6. Sobre o impacto dos pais na vida escolar dos alunos, ver Malavasi, 2000.

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola *inclui* um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. A este processo bilateral de responsabilização, chamamos “qualidade negociada”.

Qualidade negociada é um conceito que nos chega através da experiência italiana em um estudo de Anna Bondioli (2004). O estudo reforça uma certa tradição de se conceber a avaliação educacional no Brasil que tem ancoragem em autores como Ludke (1984), Saul (1988), Dias Sobrinho (2002a), entre outros.

Para a autora, definir qualidade implica explicitar os descritores fundamentais da sua natureza, ou seja: seu caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador.

A qualidade, em seu aspecto negociável, é vista da seguinte forma:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e

sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004: 14).

Destacar seu caráter negociável não significa deixar de lado os outros aspectos da natureza da qualidade. Significa apenas a escolha de um aspecto em que esta definição contrasta mais abertamente com a noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais, cuja concepção é quase sempre evada de uma pseudoparticipação que visa a legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado (cf. QUAGLIATO, 2003).

Outro aspecto a ser mencionado diz respeito ao instrumento para a condução da qualidade negociada:

[O projeto pedagógico] assume, portanto, um significado negociável. Constitui uma espécie de “pacto” entre o órgão público e o órgão gestor da rede, [...] que define compromissos e responsabilidades recíprocas... (BONDIOLI, 2004: 22).

Dessa ação, resultam algumas consequências, entre elas, o fato de cada escola atribuir-se a liberdade de delinear a sua própria fisionomia educativa, levando em conta seu contexto, limites e virtudes; o fato de que tais escolhas tornam-se públicas e socializadas, ou seja, o *direito de criar sua fisionomia está acompanhado do dever de “tornar público” o seu projeto*; e finalmente, evidencia-se o caráter “ético” dessa operação na medida em que, uma vez público, *toma o sentido de uma promessa, de uma admissão de responsabilidade para realizá-lo* (BONDIOLI, 2004: 25). Esta responsabilidade não só é da escola, naquilo que lhe é devido, mas também é relativa ao que a *escola necessita dispor para garantir a exequibilidade do seu projeto*. Daí o sentido de um “pacto” com múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola para consigo mesma; da escola para com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola.

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, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola.

A avaliação institucional permite, pois, ao coletivo das escolas e aos gestores do nível central que se beneficiem complementarmente dos dados da avaliação para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõem equacionar numa linha de tempo e no âmbito de suas competências. Isso contribui para que as prioridades possam ser revistas e reposicionadas a partir das demandas do projeto político-pedagógico e também permite o controle social sobre as decisões que afetam políticas públicas tão importantes quanto as da educação.

Se defendemos espaços de negociação na construção deste pacto de qualidade, há princípios que consideramos inegociáveis na sua formulação. *Temos de ser intransigentes com relação ao direito das crianças ao aprendizado.* Isso nos desafia a construir possibilidades superadoras dos limites encontrados na atual forma de organização da escola e a nos abirmos ao exame de nossas responsabilidades individuais na produção de qualidade na escola. A avaliação institucional carrega, em si, a potência de nos fazer lembrar o compromisso pessoal com o projeto coletivo. Ajuda a nos localizar neste território e emite importantes sinalizadores de nossos esforços e nossa presença no projeto da escola. Estes indicadores não nos pertencem unilateralmente. A prestação pública de contas daquilo que fazemos em prol da aprendizagem das crianças é condição imperativa para o desenvolvimento de um projeto educativo consistente e socialmente eficaz.

O processo de mudança: extensão ou comunicação?

É comum que se pense a mudança como produto de um centro difusor que a transfere para as escolas (extensionismo,

como chamava Paulo Freire). É como se uma secretaria de educação ou uma universidade pudesse se instalar como centro irradiador que estendesse a mudança à prática das escolas. Tal concepção supõe que ela (a mudança) já esteja elaborada em algum lugar, fora do local onde ela tem de ocorrer, bastando, para tal, “persuadir” os protagonistas locais para a “adoção” ou “adaptação local” da mudança.

Entre os vários aspectos que esta concepção não considera, encontra-se o de que qualquer conhecimento externo a uma rede de ensino depende, para poder ser eficaz, de uma associação com o conhecimento interno, local, presente no interior das redes. Não levar em conta este conhecimento já acumulado no interior das escolas é dificultar o processo de mudança (cf. GOUVEIA, 1992).

Paulo Freire coloca esta questão da seguinte forma:

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos [sic], ele se encontra igualmente problematizado (FREIRE, 1975: 81).

A ideia de que a mudança seja um processo está fortemente presente no conceito de qualidade negociada. A mudança é uma *construção local apoiada* e não uma transferência desde um órgão central para a “ponta” do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição local – consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais – que configura uma “cesta de indicadores” com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do poder público as condições necessárias à sua realização. Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão, baseadas na verticalização das decisões, como exclui igualmente o populismo e o democratismo

de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a “ponta” as decisões, unilateralizando-as e se omitindo. Exclui, ainda, uma autonomização da escola em relação às políticas públicas do centro. A noção de qualidade negociada, ao admitir que os problemas são fortemente contextualizados e plurais, não quer com isso sugerir, sequer, que cada uma das escolas defina autônoma e isoladamente seus níveis de qualidade ou seu currículo. Isso poderia conduzir à perpetuação de desigualdades econômicas sob a forma de desigualdades escolares e vice-versa (cf. BOURDIEU, 1975; 2001) ou a constituição de “escolas para pobre e escolas para rico”. Será necessário se precaver contra o viés culturalista que ajusta a qualidade da escola ao nível sócio-econômico de seus estudantes, desqualificando-os a título de “respeitar sua cultura”. A cultura do aluno não pode ser o ponto de chegada, ainda que possa ser o ponto de partida.

Isso posto, a referência para a avaliação institucional está dada pelo projeto político-pedagógico da escola. Ele reflete compromissos do coletivo. Por projeto político-pedagógico entendemos uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola.

É importante localizar onde está o protagonismo para diferenciar essa estratégia do simples “contrato por desempenho” liberal. Neste último, o protagonismo está com o Estado, enquanto que, na qualidade negociada, o protagonismo está com o coletivo da escola.

Neste sentido, a qualidade negociada assume contornos de uma contrarregulação, em especial frente à desresponsabilização neoliberal do Estado. Em tempos nos quais os vocábulos têm

sido diferentemente apropriados e, destas formas peculiares de apropriação, vários usos têm sido permitidos, cabe ressaltar que contrarregulação não pode ser reduzida à ideia de objeção a qualquer tipo de regulação que o Estado queira fazer. O que se coloca como tese é que há possibilidades de regulações alternativas, contra-hegemônicas, que podem nascer nas escolas e reconfigurar as formas de comunicação topo/base.

Santos, recuperando o pensamento de Ernest Block, nos faz pensar sobre os significados e diferenças entre: *não*, *nada*, *sim* e *ainda não*.

O *não* é a falta de algo e a expressão da vontade de superar essa falta. É por isso que o *não* se distingue do *nada*. Dizer *não* é dizer *sim* a algo diferente. O *ainda não* é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O *ainda não* é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. É uma possibilidade e uma capacidade concretas que nem existem no vácuo, nem estão completamente determinadas. [...]. Objetivamente, o *ainda não*, é, por um lado, capacidade (potência) e, por outro, possibilidade (potencialidade) (SANTOS, 2006: 116).

A ideia da contrarregulação suscita a possibilidade de uma regulação com compromissos emancipatórios. Portanto, é regida pelo *ainda não*. Rejeita o *nada* como resposta.

As escolas não devem se opor à avaliação de seu trabalho. Cabe-lhes aceitar a prestação pública de contas daquilo que fazem em área tão importante para a sociedade. Os pactos de qualidade que firmam internamente devem produzir resultados que se tornem visíveis externamente e que permitam algum controle social. O “ensimesmamento” da equipe pedagógica em sua percepção particular do que seja qualidade pode obstruir a transformação qualitativa da escola no ritmo desejável às necessidades de

uma determinada geração. Neste sentido, a avaliação institucional, mesmo reconhecendo a titularidade dos atores das escolas, não desconsidera a riqueza do olhar externo que acrescenta ao processo de autoconhecimento institucional novos ingredientes e novos sabores.

A avaliação deve estar a serviço de uma qualidade que aponte para um outro futuro mais fraterno, mas, exatamente por isso, esta avaliação deve cuidar do presente. Como defender as crianças das consequências de uma escola que convive harmonicamente com resultados pífios do trabalho pedagógico que executa?

Vários são os fatores que imobilizam a escola neste momento e dificultam o processo de avaliação institucional. Um aspecto diz respeito à associação de dois destes fatores: um mais antigo e mais compreendido, a “desresponsabilização” do Estado; e outro mais novo e que necessita de maiores estudos, a “desconstrução” pós-moderna, que começa a ser difundida nas escolas através da formação continuada dada pelas universidades. A confluência destes dois fatores tende a tornar a escola um local inútil do ponto de vista da aprendizagem do aluno (em especial, a cognitiva), substituindo-a pelo simples “estar na escola”. Ambas engendram a banalização do papel que a escola tem na preparação da juventude. Desresponsabilizada e desconstruída pelo “projeto”⁷, a escola é vista como mero local de diversão (no caso das camadas populares, adaptada ao capital cultural dos seus proponentes) e de mera passagem do tempo, sem real qualificação do aluno. Este movimento afeta igualmente o professor.

Um segundo aspecto, diz respeito ao conceito do que seja o funcionalismo público, construído historicamente. Temos negligenciado, na educação, o estudo da própria constituição do funcionalismo público no Brasil. A história desta categoria é um ele-

7. Proposta curricular que dilui o conteúdo cognitivo da escola e o distribui em inúmeros “projecinhos”, supostamente articulados e interdisciplinares.

mento importante na compreensão das dificuldades da escola – ao lado das questões infra-estruturais de seu funcionamento.

A educação não enfrenta somente a desresponsabilização do Estado, mas também há uma parcela do funcionalismo público da educação que se desresponsabiliza igualmente pela educação das crianças – a despeito das condições de trabalho. Este círculo vicioso precisa ser rompido em algum ponto: gestores acusam os professores pela má qualidade da educação, professores acusam os gestores pela falta de condições de trabalho. Ambos acusam os sucessivos governos pelos descasos. Enquanto isso, gerações inteiras de alunos passam pelas escolas. As camadas populares são as principais prejudicadas, pois dependem unicamente da escola para aprender (SAVIANI, 1982).

Em recente trabalho, em andamento, convidamos uma rede com mais de 250 escolas para participar de um esforço coletivo de desenvolvimento de avaliação institucional na perspectiva que estamos descrevendo neste texto, ou seja, escolas que pensam sobre sua prática. Apenas dez escolas se apresentaram. O caso que mais nos chamou a atenção foi o de uma escola cujo diretor queria participar, mas quando democraticamente consultou os professores, estes não quiseram, mesmo ganhando um dos melhores salários do Brasil.

A baixa aceitação ao convite não se deveu a uma política autoritária. Não houve pressões para que as escolas participassem. Mas igualmente não houve interesse em tornar a escola um local de reflexão. Que fazer? Devemos esperar que o poder público cruze os braços diante desta recusa? Devemos esperar que, nos próximos anos, tais escolas se conscientizem e amadureçam para a avaliação institucional? Ao custo de quantas gerações que passarão por estas escolas, enquanto elas amadurecem?!

Essas questões estão cada vez mais presentes na medida em que, nos últimos dez anos ou mais, as forças progressistas têm governado municípios, estados e até o país e a cômoda posição

de críticos de governos liberais vai sendo substituída pelo protagonismo nestas esferas.

Como veremos no capítulo seguinte, aos poucos, mesmo nas esferas progressistas, está se configurando a ideia de que as políticas de valorização do magistério (formação continuada e melhoria salarial), embora necessárias, não têm sido suficientes para romper com o conceito de um serviço público que, por ser público, é visto como sendo de ninguém e não necessitando ter, portanto, melhor qualidade. Isso pode sugerir que um outro aspecto precise ser considerado, o do compromisso com as camadas populares – atualmente em baixa, por um discurso pós-moderno que desacredita, generalizadamente, as metas-narrativas (menos a que ele mesmo propõe, o nihilismo) e a possibilidade da construção de projetos históricos compromissados com a transformação social. Salário e condições de trabalho não substituem compromisso social. Talvez esta seja a mensagem.

Seja pela própria incompreensão do papel do serviço público, seja pelos impactos do pensamento pós-moderno associados à desresponsabilização promovida pelo Estado liberal em relação à escola, o dilema desta, hoje, entre outros, é como ela irá sobreviver fora da lógica privatizante liberal. Na medida em que fique prisioneira destes discursos, estará mais próxima de criar, ela mesma, as justificativas de sua própria privatização. Uma forma de escaparmos disso é atuar na contrarregulação procurando que as escolas assumam uma condição de apropriação de suas dificuldades como passo para a conscientização a respeito de suas reivindicações e de seu papel a ser cumprido.

Consequências para a avaliação em sala de aula: o papel central da avaliação institucional

Uma boa avaliação institucional terá consequências positivas para o nível da avaliação da aprendizagem em sala de aula, cuja prática é de responsabilidade da professora. Trata-se do

acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes em termos afetivos, atitudinais e cognitivos. Este é o terreno onde a formação continuada pode ser muito importante, com o sentido de ajudar a criar práticas adequadas de ensino e de aprendizagem – incluídas as de avaliação. Entretanto, por mais que seja uma responsabilidade e uma criação da professora, esta ação deve se integrar ao projeto político-pedagógico da escola, elaborado pelo coletivo escolar – base também da avaliação institucional.

Espera-se que o coletivo escolar, parceiro, possa ser o local para a análise das dificuldades dos professores com seus alunos, em busca de reflexões que contribuam para a prática pedagógica de cada professor. Aqui os resultados das avaliações internas e/ou externas podem ganhar significação, validade ou reconhecimento como um problema da escola, de seu coletivo. Metas podem ser traçadas. Demandas, formuladas. Os dados externos são, pois, associados ao conhecimento interno que os atores da escola possuem sobre o seu local de trabalho. Neste sentido, a avaliação institucional pode ser uma potente mediadora entre a avaliação de larga escala das redes de ensino (p. ex. o SAEB) e a avaliação de sala de aula feita pelo professor, vale dizer uma mediadora entre os resultados das avaliações das redes de ensino e a prática do professor em sala de aula. E não seria isso que estamos perseguindo ao efetuarmos avaliações nacionais de rendimento dos alunos? Não é a tentativa de fazer com que a prática pedagógica mude no interior das salas de aula? Entretanto, tal mudança não pode, como vimos, ser exportada de Brasília para todos os municípios brasileiros, como bem demonstrou Paulo Freire.

A avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Ambos falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola.

Avaliação de redes de ensino: a responsabilidade do poder público

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede.

No Brasil, ela é predominantemente praticada no nível da federação e dos estados. Criou-se, além deste objetivo, a ilusão de que avaliações de larga escala possam avaliar também a escola e os professores – os outros dois níveis de avaliação vistos anteriormente.

Em um país em que só se implanta com continuidade aquilo que é fruto de política de Estado (e não de governo), não se pode dispensar os processos de avaliação feitos no âmbito do poder público. Muito menos podemos colaborar para sua desresponsabilização quanto à avaliação. Entretanto, é legítimo discordar da forma como alguns governos querem conduzir os processos avaliativos.

Avaliações de redes de ensino seriam mais eficazes se planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação. A unidade deve ser o município e não a federação ou o estado. Isso não impede estes últimos de conduzirem suas avaliações de escala, mas não com o propósito de avaliar uma escola ou suas salas de aula. Os conselhos deveriam regular os processos de avaliação das redes de educação básica, estruturando uma política de avaliação global para o município.

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas – que chamamos de avaliação institucional em capítulo anterior.

A avaliação tem também um lado político – não é uma peça somente técnica. Como toda avaliação, se constituída sem legitimidade política, terá dificuldade para ser aceita, comprometendo o uso de seus resultados. Daí acharmos que o nível municipal seja o local onde melhor se possa combinar a legitimidade técnica com a política.

De fato, durante os últimos cinco anos assessoramos vários municípios nesta tentativa. Os principais problemas encontrados para seguir esta estratégia dizem respeito à falta de tecnologia existente no interior das redes de ensino, desqualificadas pela política local que não privilegia a continuidade das ações e nem sempre a escolha dos melhores profissionais para ocupar cargos estratégicos; e, no campo político, a ação predatória de grupos políticos que reagem de forma conservadora às mudanças (de direita e de esquerda) e impedem o estabelecimento de um processo de construção local de sistemas de avaliação⁸.

Planejando a avaliação no nível municipal, torna-se mais viável o envolvimento de professores e especialistas das secretarias e das escolas na própria montagem do sistema de avaliação.

Alguns elementos da avaliação de redes

Entre os principais passos deste processo, destacamos a constituição de um conselho gestor da avaliação da rede composto por repre-

8. O Inep, órgão do MEC, poderia jogar um papel distintivo no apoio aos municípios.

sentantes dos vários segmentos, tanto da administração pública como dos profissionais da escola, incluindo pais de alunos. Cabe a este conselho acompanhar a formulação dos conceitos que orientarão a avaliação (ver exemplo no anexo 1) e a operacionalização do processo de avaliação (FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2004).

Uma das primeiras atividades deste conselho, depois de definidos os princípios norteadores da avaliação, é delegar a uma equipe técnica a elaboração de uma matriz de referência para a produção da avaliação a ser conduzida na rede. O exemplo abaixo mostra parte do que pode ser uma matriz⁹.

Competências – N1	Descritores – N1	Comentários para os elaboradores de itens – N1
C1	Fazer diferentes leituras de um número.	<p>Propor situações em que o aluno codifique e decodifique quantidades, ao relacionar grupos de objetos aos seus respectivos números.</p> <p>Nível fácil: realizar contagem simples de objetos dispostos de forma linear. Nível intermediário: realizar contagem simples de objetos dispostos de forma aleatória e contagem seletiva de objetos dispostos de forma seriada. Nível difícil: realizar contagem seletiva de objetos dispostos aleatoriamente.</p>
	D1. Associar a quantidade de objetos à sua representação numérica.	<p>Propor situações que solicitem do aluno a associação da grafia ao nome do número.</p> <p>Nível fácil: identificar números de um algarismo. Nível intermediário: identificar dezenas exatas. Nível difícil: identificar outros números de dois algarismos.</p>
	D2. Identificar números naturais de até dois algarismos.	

9. Exemplo de uma competência esperada, retirada da matriz de referência Geres, para a primeira série da escola fundamental (Projeto Geres, 2004).

A construção da matriz pode ser feita de forma independente da rede avaliada, ou pode ser feita a partir da realidade das salas de aula de uma determinada rede, verificando o que os professores de fato ensinam no dia-a-dia e com que nível de desempenho. Isso não afasta a responsabilidade do poder público de garantir às crianças um determinado nível de qualidade de ensino. Trata-se de uma construção conjunta.

Preferimos esta forma de elaboração pelo grande ganho político que representa. Por este caminho, a matriz passa a representar um acordo sobre o que achamos que um determinado nível de ensino deve ensinar. Os professores descrevem o que ensinam e com que nível de desempenho; e disponibilizam exemplos de avaliação que desenvolvem em sala de aula, o que é sistematizado por uma equipe interna à rede com a finalidade de encontrar as tendências mais gerais. Este material é submetido a profissionais que estudam o ensino dos vários conteúdos a serem avaliados e assessoram a definição dos conteúdos e níveis de desempenho necessários. Esta versão, já com a colaboração de assessores externos à rede, é devolvida ao conjunto dos professores para novas contribuições com o objetivo de fixar uma matriz final. Esta é a parte de legitimação política mais importante. É um processo negociado e essencial para o futuro aproveitamento dos resultados da avaliação na rede.

Uma segunda etapa diz respeito ao desenvolvimento dos testes que os alunos deverão responder. São produzidos itens de avaliação em função das matrizes de referência acordada, com a participação dos próprios professores e especialistas da rede. Aqui a tecnologia mais recorrente e atual é a TRI, Teoria da Resposta ao Item (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

Uma das contribuições significativas da TRI está na possibilidade de se elaborar escalas de desenvolvimento dos alunos (ver p. ex. POLI, 2007). Tais escalas permitem um mapeamento da

turma do professor indicando a posição do conjunto de seus alunos ao longo da escala. Com estes elementos o professor pode repensar sua atuação em uma determinada sala de aula. Ou ainda, o professor do ano seguinte pode levar em conta estes dados no planejamento de sua ação. Abaixo, exemplificamos o processo com dados de uma primeira série de uma escola de Ensino Fundamental¹⁰.

Proficiência em Matemática no início do ano							
Turma	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Total
1	1	10	1	4	0	0	16
2	4	9	6	5	0	0	24
3	1	4	13	4	0	0	22
4	3	4	5	11	0	0	23
5	2	7	6	1	0	0	16
6	1	2	5	3	0	0	11
7	1	0	6	16	2	0	25
8	0	2	5	14	1	0	22
9	0	0	2	12	8	0	22
10	3	4	6	3	0	0	16
Total	16	42	55	73	11	0	197

10. Dados obtidos no âmbito do Projeto Geres, polo Campinas.

Proficiência em Matemática no final do ano							
Turma	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Total
1	0	0	7	8	1	0	16
2	0	4	11	9	0	0	24
3	0	2	5	9	6	0	22
4	0	0	6	13	4	0	23
5	0	0	10	6	0	0	16
6	0	2	6	2	1	0	11
7	0	0	0	3	22	0	25
8	0	0	2	8	11	0	21
9	0	0	0	6	13	3	22
10	0	1	5	4	6	0	16
Total	0	9	52	68	64	3	196

Comparando as últimas linhas das duas tabelas à linha dos Totais de alunos em cada nível, podemos ter uma visão da mobilidade deles durante o ano:

Proficiência em Matemática comparada entre o início e fim do ano: visão geral da escola							
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Total
Total início	16	42	55	73	11	0	197
Total fim	0	9	52	68	64	3	196

Este resultado pode ser visto para cada classe também, comparando-se as tabelas acima.

Não é demais enfatizar que tais resultados devem ser para consulta de cada professor ou da própria escola, e não para se criar ranqueamentos de desempenho entre professores ou entre escolas, e muito menos para serem usados com a finalidade de com-

plementação salarial do professor. O controle social sobre o professor deve ser uma responsabilidade do coletivo da escola, no processo de avaliação institucional. Cabe à avaliação institucional realizar esta mediação e à avaliação de redes cabe conferi-la.

Operando em universo menor, o dos municípios, os processos de aplicação dos testes ficam mais controlados, diminuindo o “erro de aplicação”¹¹. A interpretação dos dados também se beneficia do envolvimento dos profissionais da rede que estão nas escolas, melhorando a compreensão dos problemas identificados.

É claro que técnicas mais sofisticadas (MIRANDA, 2006; RODRIGUES, 2005) podem ser utilizadas à medida que os municípios vão ganhando experiência e conhecimento deste processo. Há técnicas que podem ser utilizadas, como a Análise por Envoltória de Dados (em inglês DEA – *Data Envelopment Analysis*), com o objetivo de se obter uma visão global do desenvolvimento das escolas e encontrar uma “fronteira” sem que se imponha de fora para dentro um padrão de desempenho único, mas seja criado a partir das próprias diferenças existentes entre as escolas de um dado sistema (ver RODRIGUES, 2005). Práticas bem-sucedidas em algumas escolas podem ser localizadas e socializadas entre elas, sem propósito de competição.

Paralelamente à elaboração dos instrumentos de avaliação, o Conselho Gestor deve liderar um processo de identificação de possíveis áreas que deverão ser objeto de acúmulo de dados, os quais podem facilitar a construção de indicadores de desenvolvimento da rede no futuro. Por ser trabalhoso e custoso, este processo não deve ser colocado como pré-requisito para a realização da avaliação, devendo ser construído aos poucos (ver exemplo no anexo 2). Tais dados permitirão, progressivamente, que se exercitem, com apoio de pessoal especializado, as ligações entre

11. Erro de aplicação é o nome que se dá para os imprevistos e equívocos cometidos durante os procedimentos de aplicação dos testes em campo.

os resultados acadêmicos dos estudantes e os fatores associados a eles (cf. MIRANDA, 2006)¹².

Ainda deve-se destacar a importância de que as redes desenvolvam um processo de comunicação com a comunidade da escola, tendo como foco o consumo de dados no processo de avaliação institucional, baseado na análise dos dados do processo de avaliação em larga escala e ancorado na avaliação periódica do projeto político-pedagógico da escola. É na formulação e reformulação deste projeto que os dados da avaliação são introduzidos e revela-se a reflexão que a escola realiza sobre eles, bem como suas demandas e os seus compromissos.

Aspectos políticos implicados na avaliação externa de escolas

“Regular”, no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública, entretanto, “regulação” foi um termo construído no interior das políticas públicas neoliberais, cuja aplicação maior, no Brasil, foi obtida na gestão de Fernando Henrique Cardoso, para denotar uma mudança na própria ação do Estado, o qual não deveria intervir no mercado, a não ser como um “Estado avaliador” (cf. DIAS SOBRINHO, 2002b).

As políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, dentro de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público. Isso inclui tanto a instituição da regulação via mercado, como o seu complemento, a desregulação do público via estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado. Inclui, ainda, no caso da educação, o conceito de qua-

12. As redes também podem fazer uso do Censo Escolar realizado anualmente pelo INEP, órgão do Ministério da Educação.

se-mercado, mas mesmo neste caso, a regulação feita pelo Estado não é contraposta ao mercado, pois a criação e manutenção do mercado dependem do Estado (cf. AFONSO, 1998: 160).

Importante notar que o termo “regulação” está relacionado à ação de privatização do Estado no âmbito das políticas neoliberais. Ao privatizar, o Estado se desresponsabiliza por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de “regulação do mercado”. Porém, este controle visa a retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção sobre tais serviços, deixando que sejam afetados apenas pelas leis de mercado. É neste sentido que reafirmamos, que o conceito de regulação não pode ser discutido em abstrato, sem levar em conta a natureza da política pública que o abriga, sob pena de analisarmos a forma e não o conteúdo.

Aceitando entrar neste debate, assumimos que já resolvemos ou decidimos deixar de lado outro, anterior, sobre as possibilidades ou não de se induzir mudanças dentro das “instituições” produzidas por uma dada sociedade (instituições estas criadas a seu mando). Essa questão é importante porque, a partir desta decisão, todas as forças políticas que se dispõem a disputar e ganhar o governo têm a expectativa de poder pôr em prática algum tipo de indução de mudanças, ou “regulação”. Fica em aberto a forma de fazê-lo, o que sofre alteração em função da natureza de cada política pública em particular.

Os variados espaços dos sistemas de ensino são disputados por propostas políticas, por diversas concepções educativas e, por que não reconhecer, também pela inércia da rotina diária. Daí não se poder discutir conceitos como o de “regulação” sem antes se estabelecer de qual política pública estamos falando. Uma ampliação inadequada do conceito de regulação implicaria considerar como regulação indevida até mesmo a ação do Estado para, por exemplo, fazer cumprir direitos arduamente conquistados nas

lutas sociais, entre eles o direito ao acesso do conhecimento historicamente acumulado através dos processos escolares.

Grosso modo, no Brasil, podemos dizer que temos uma disputa entre duas grandes políticas públicas: as chamadas neoliberais e as que chamaríamos democráticas e participativas. Ainda que esta característica não seja suficiente para esgotar as diferenças dessas políticas, para os nossos propósitos é a que mais nos interessa. Isto porque, nas políticas neoliberais, a mudança é vista como parte de ações gerenciais administradas desde um “centro pensante”, técnico (cf. QUAGLIATO, 2003), enquanto que a tendência das políticas participativas é gerar envolvimento da “ponta” do sistema. E é nos momentos em que o serviço público é administrado por políticas participativas que se abre a possibilidade para incrementar tanto a qualidade do serviço público como a organização dos seus trabalhadores, de forma a criar condições para a contrarregulação.

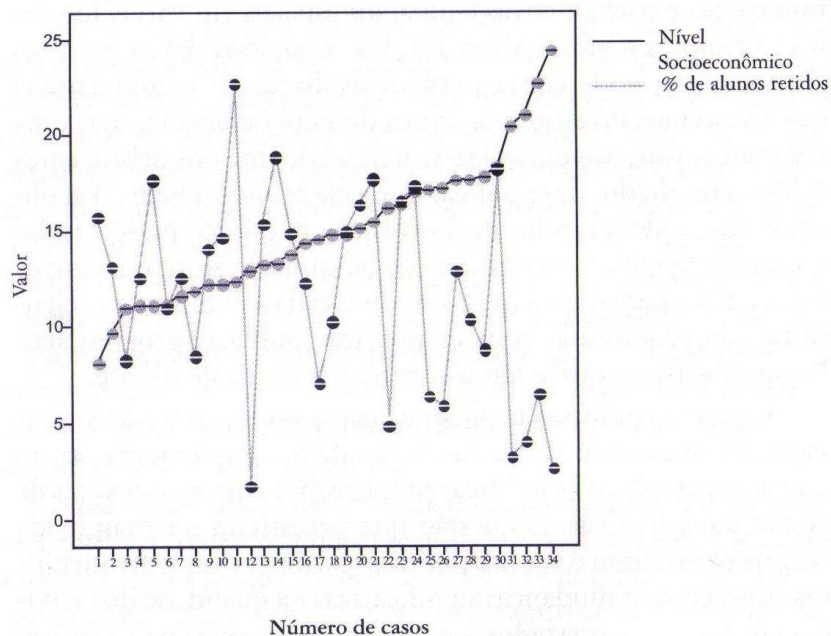
Pode-se estudar a temática da indução das mudanças como se estivéssemos descrevendo a realidade dos sistemas públicos de ensino como um observador externo privilegiado. Mas não é esta a nossa perspectiva. Queremos examinar o dilema desde dentro da contradição. Daí a importância de resolvermos a primeira instância deste debate (se é possível ou se vale a pena tentarmos disputar os espaços institucionais para produzir mudanças – e, portanto, de alguma forma, “regular”, no sentido amplo do termo). Se o posicionamento nesta questão apontar para a irrelevância da luta institucional, então não há nada mais a ser dito. Outras estratégias teriam de ser postas em prática. Mas, admitida a importância da luta por dentro das instituições, isso implica induzir algum tipo de mudança (com algum grau de “regulação”) como pano de fundo para todas as políticas públicas – ainda que gostemos mais de umas que de outras.

Durante os dez últimos anos ou mais, estivemos criticando as políticas neoliberais e seus efeitos. Foi um trabalho notável se examinado em perspectiva. Neste mesmo tempo, as políticas democráticas e participativas ocuparam espaços em vários lugares (municípios, estados, federação). Os resultados destas políticas permanecem ainda como tema de avaliação. É compreensível que tivéssemos investido na crítica do neoliberalismo, mas uma vez tendo avançado nesta, faz-se necessário que nos debruçemos sobre os resultados das políticas que a ela se contrapõem. Tal objetivo não pode ser realizado através de um esforço pessoal isolado, mas é temática para grupos de pesquisa e esforços coletivos sistemáticos para o qual deve ser convocada a comunidade científica compromissada com as políticas públicas progressistas. Nosso objetivo, aqui, é tão somente provocar este debate.

Contra as políticas neoliberais têm pesado, com razão, acusações de autoritarismo na condução de sua implementação, ao que se contrapõem as políticas progressistas com suas formas de gestão participativas. A questão que necessitará ser examinada no futuro próximo é se estas políticas participativas e democráticas conseguiram mudanças significativas na qualidade dos serviços educacionais prestados aos alunos, bem como na organização dos trabalhadores da educação, e em função de que há uma eventual limitação prática de suas intenções. Com o passar do tempo, mais e mais dados procedentes de gestões progressistas estão à disposição para análise.

Em algumas redes públicas de ensino administradas por políticas participativas, avolumam-se as queixas no sentido de que os investimentos em condições de trabalho e em qualificação do professor têm dificuldades para espelharem-se na melhoria do atendimento aos alunos, medido pelas taxas de reprovação, evasão e desempenho cognitivo. Há indícios de que o nível socio-

econômico ainda continua definindo a apropriação do conhecimento, sem que a escola consiga gerar maior equidade.

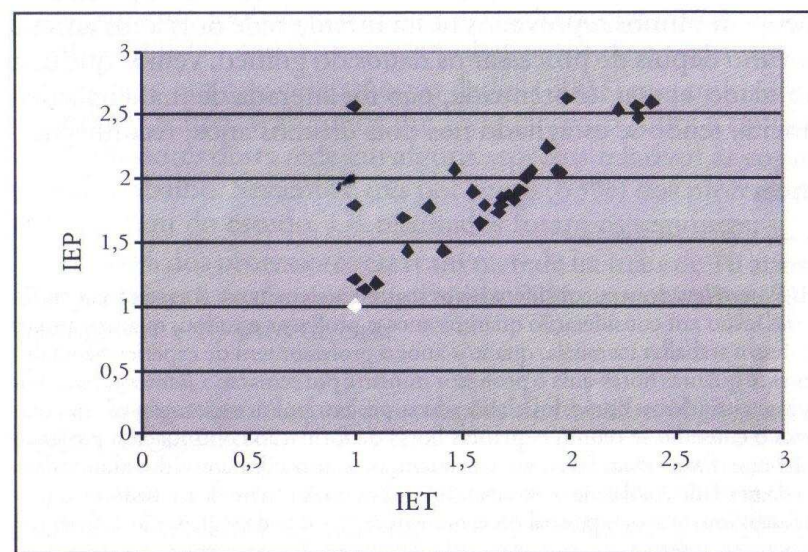


O gráfico mostra uma comparação entre o nível sócioeconômico médio da escola¹³ e a porcentagem de alunos reprovados de uma rede pública com 34 escolas. Nota-se que à medida que o nível socioeconômico aumenta, diminui o nível de reprovação na rede, revelando, portanto, que as áreas de pobreza continuam sendo alvo da reprovação, contrariando o objetivo das políticas.

13. Medido pela técnica Abipeme.

O que nos surpreende ao ouvirmos os relatos dos gestores é a dificuldade de a escola sintonizar seus esforços por melhoria de condições de trabalho, de maneira a ter como horizonte o repasse desta melhoria para a formação dos alunos.

A apresentação destes dados não tem a finalidade de demonstrar que os esforços foram em vão. Mas tem a finalidade de alertar para o fato de que as administrações progressistas não podem conviver com tais resultados sob pena de vermos fortalecidas as teses privatistas e neoliberais.



Examinando esta mesma rede de ensino com técnicas mais apuradas (Análise por Envoltória de Dados – DEA), pode-se obter um quadro mais preciso.

No estudo, foram levados em consideração elementos das escolas dessa rede que se encontravam disponíveis a partir de um

censo local realizado também à época¹⁴. O gráfico mostra a dispersão entre as escolas desta rede *quando comparadas consigo mesmas*, tendo como variável dependente um índice composto de resultados das escolas (FREITAS & MIRANDA, 2004).

Tomando-se como referência a escola que figura, no gráfico, no cruzamento dos valores "1" todas as outras vão se afastando, o que significa uma eficiência menor (aumento da ineficiência de gestão e/ou de resultados). Das 34 escolas apenas 4 podem ser consideradas próximas do ponto de eficiência máxima.

Outros dados também chamam a atenção. Comparando a média de alunos reprovados nesta mesma rede dois a nos antes e um ano depois de processar os dados do gráfico, vemos que esta realidade, apesar de atenuada, não foi alterada de maneira substancial, tendo se estagnado nos dois últimos anos, reconhecida-

14. Foram levados em consideração os seguintes elementos: A *experiência profissional* levou em consideração quantos anos o professor estudou; quantos anos o professor trabalha na escola, quantos anos o professor tem de experiência na docência e quantas horas-aula o professor ministra por semana; a *liderança administrativa* considerou como foi elaborado o projeto político-pedagógico, quantas vezes o conselho se reuniu e quantas horas de formação continuada o professor cursou; o *clima escolar* levou em consideração os procedimentos dos alunos dentro da unidade escolar; se os recursos financeiros, o número de professores, o pessoal administrativo, o pessoal de apoio e os recursos pedagógicos são suficientes; se ocorreu interrupção não planejada das atividades na escola; se sistematicamente houve falta por parte dos professores; se houve ocorrência de roubos e depredações; e ainda se considerou a ocorrência de violência contra alunos, professores e funcionários, além da frequência de rotatividade dos professores na escola; o *estilo pedagógico* levou em consideração o uso do livro didático; se o aluno tem acesso à Internet; como os alunos utilizam os computadores; se o professor utiliza: fitas de vídeo educativas; jornais e revistas informativas; como o professor faz uso da biblioteca na escola no que concerne a utilização de livros de consulta, livros de leitura e atividade com alunos; um *índice composto* de resultados por escola; um *Indicador de nível socioeconômico*.

mente os anos de maior investimento nas condições de trabalho da rede.

Média anual de reprovação na rede			
2001	2002	2003	2004
18,0%	17,6%	15,3%	15,3%

Fonte: Dados oficiais da Secretaria de Educação em questão

Pode-se questionar estes dados dizendo que são apenas medições do desenvolvimento cognitivo do aluno e não de seu desenvolvimento global, mas quem defenderia que o desenvolvimento cognitivo não devesse caminhar junto com o global?

No ano em que coletamos os dados (2003) que motivaram os gráficos acima, realizamos um levantamento sobre a opinião dos professores desta rede em alguns aspectos relativos às condições de trabalho. Sessenta e três por cento (63%) dos professores participaram do estudo. Os resultados foram os seguintes:

1. 68% dos professores estavam na rede há mais de 10 anos e 11% na faixa de 6 a 9 anos, totalizando 79% com uma experiência superior a 10 anos de casa.

2. As questões relativas a condições de trabalho obtiveram as seguintes respostas:

Item	Não	Sim, mas não foi grave	Sim, e foi grave	Não respondeu
Insuficiência de recursos pedagógicos	35%	46%	12%	7%
Insuficiência de recursos financeiros	34%	46%	9%	4%
Falta de professores na rede	36%	37%	20%	7%
Rotatividade de professores na rede	61%	26%	4%	9%

3. As questões relativas à presença na escola revelaram o seguinte:

Item	Não	Sim, mas não foi grave	Sim, e foi grave	Não respondeu
Faltas de professores às aulas	42%	45%	6%	7%
Faltas de alunos às aulas	44%	37%	12%	7%
Interrupção de atividades escolares	68%	20%	5%	7%

4. Quanto a estar ou não satisfeito com o salário, o resultado foi o que segue:

Item	Não	Sim	Não respondeu
Satisfação salarial	82%	15%	3%

5. Quanto à formação continuada:

Item	Sim	Não	Não respondeu
Participou de algum curso de formação	53,2%	44,6%	4,4%

Item	Menos de 20 horas	20 a 40 horas	Mais de 40 horas	Não respondeu
Número de horas de formação continuada recebida	38,2%	15,7%	24,1%	22%

Olhando para os resultados pode-se observar que o quadro de professores é experiente; a percepção deles é de que não se reportam insuficiências de recursos pedagógicos ou financeiros; que alunos e professores estão em seus respectivos lugares e não faltam ou têm interrupções excessivas em seu trabalho. A formação continuada estava presente.

A questão salarial que motivava a insatisfação apontada foi resolvida no ano seguinte (2004), colocando os professores da rede entre os que têm salários mais elevados entre os municípios brasileiros, o que já se encontrava à época em negociação. Entretanto, as condições de remuneração não eram más, mesmo antes desta alteração salarial, já que havia possibilidade de participação em projetos remunerados que acresciam até 12 horas a mais em ganhos. Com as alterações, cerca de 40% das horas pagas ao professor foram reservadas para preparação de aulas e qualificação. Nem por isso os resultados de reprovação em 2004 modificaram-se.

Um estudo qualitativo realizado por Oliveira (2005) colheu dezenas de depoimentos nesta mesma rede de ensino entre 2000 e 2004. Não é possível sequer um resumo destes dados aqui. Entretanto, destacamos algumas falas:

Eu duvido muito que os problemas das escolas vão acabar com esses professores se reunindo para conversar, montar livrinho, fazer propaganda [para o governo]. [...] Tem professora aqui que não quer dar aula, quer fazer curso... no horário da aula, é lógico, porque professor para enrolar está sozinho, a Secretaria ainda dá incentivo... [...] É para melhorar a sala de aula? Não é, é só interesse pessoal (Vice-diretora efetiva, depoimento dado em 2003).

Olha, muda o governo e cada um vem querer deixar suas marcas, mas eu acho que nunca para privilegiar os professores, não é possível. Eu acumulo com o Estado, não dá para ficar nesta lenga-lenga de ficar conversando, é só exploração nesta prefeitura. Agora me inventaram aquelas duas horas que a gente tem que ficar discutindo o que fazer com aluno que não aprende direito, que não lê. [...] Publicaram no Diário Oficial que agora todo mundo vai fazer o projeto político-pedagógico. Essa é boa, o projeto da escola que sempre foi escrito pela orientadora pedagógica e pela diretora, agora os professores vão ter

que escrever ele também? Dar mais trabalho, entu-
char a gente de trabalho é exploração... (Professor
de quinta série, depoimento dado em 2003).

Eu faço o que dá, não me estresso, não me desgasto
não. Na escola ou você cumpre as formalidades da
burocracia ou você ensina. Não tô nem aí que o alu-
no aprendeu, se deixou de aprender, sei lá. Não é
meu filho. E é tudo um bando de louco, burros, não
querem aprender. Me pagam muito pouco pra cui-
dar de filho dos outros. Faço o que posso, faço o que
me pagam. Se me pagam pouco, ensino pouco. Se
me pagam justo, ensino o justo (Professora efetiva
de séries iniciais, depoimento dado em 2003).

Estes depoimentos não são representativos do que esta rede
de ensino pensa, é natural. E não precisam ser. Entretanto, en-
quanto houver professores pensando assim, o poder público não
pode cruzar os braços à espera de que haja uma “conscientiza-
ção” espontânea no serviço público, pois cada um destes profis-
sionais tem sob sua responsabilidade dezenas de crianças. O po-
der público está obrigado a “regular” para criar as condições ins-
titucionais que alterem este quadro e não pode apenas confiar no
voluntarismo ou na boa vontade. Este é um problema que as po-
líticas participativas precisam enfrentar: como lidar com uma
parcela do serviço público que não se engaja na luta pela melho-
ria de suas condições de trabalho, não se sensibiliza pelo aumen-
to da qualidade dos serviços oferecidos aos alunos e nem se en-
volve com práticas participativas que maximizem sua própria or-
ganização.

Nas falas daqueles profissionais não há referências às lutas
nas quais tivessem participado para alterar a realidade ali descrita
e sequer um relato de suas lutas para obter melhores condições
de trabalho. Apenas constata as dificuldades e justificam suas
condutas a partir da existência dos próprios problemas. Em al-
guns casos, é quase uma torcida para que os problemas não se-

jam resolvidos, permitindo que sua posição continue justificada,
autorizando soluções individualistas.

Consequências para a avaliação institucional e de sala de aula

Como antecipamos no início deste capítulo, a avaliação em
larga escala de redes de ensino precisa ser articulada com a avalia-
ção institucional e de sala de aula. No Brasil, não é raro encon-
trarmos a tendência de se querer fazer da avaliação de sistemas
um instrumento de avaliação da sala de aula e da escola. A Prova
Brasil caminha nesta direção ao disponibilizar um *site* com os re-
sultados da avaliação de cada escola no país. A partir de uma me-
dida pontual, passa-se a avaliar a escola toda.

A outra forma que se tem tentado usar é enviar à escola os
resultados da avaliação com o objetivo de que seja examinada
pelos profissionais de cada escola e alternativas sejam elaboradas
com a finalidade de melhorar as práticas de ensino e aprendiza-
gem. As dificuldades que o Saeb encontra para realizar esta tarefa
são conhecidas. Os dados não são “reconhecidos” pelas escolas e
seu uso fica muito limitado.

Nossa opinião é que a avaliação de sistema é um instrumen-
to importante para monitoração das políticas públicas e seus re-
sultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para
que, *dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa con-
sumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria*. A ava-
liação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para
a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto,
sem se criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou
disponibilização de dados em um *site* não terá um mecanismo
seguro de reflexão sobre os mesmos. Os dados podem até ter le-
gitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política.

Os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) de-
vem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de

abrangência. Não se deve pedir à avaliação de sistema que faça o papel dos outros níveis de avaliação. Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia-a-dia o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela federação ou pelos estados, distantes da escola.

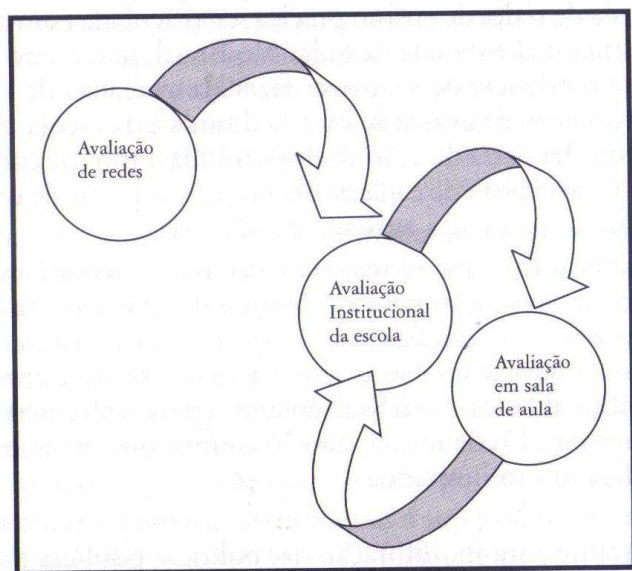


Figura 3: Relações entre os níveis de avaliação e a avaliação institucional

Uma negociação ampla e responsável *com os que fazem a escola* da escola – em torno do seu projeto pedagógico e das suas demandas, incluindo um sistema de monitoramento de qualidade público construído coletivamente – pode ser a maneira de fazer alguma diferença. Primeiro, porque a população atendida tem direito à melhor qualidade possível oferecida pelo serviço público; segundo, porque o exercício de novas formas de participação na instituição constitui-se em um importante meio para desenvolver a

contrarregulação quando o serviço público sofre a ação predatória das políticas públicas neoliberais e conservadoras.

Neste esforço, além da avaliação institucional, será necessária a construção de um conjunto de medições que permita acompanhar longitudinalmente o desempenho das crianças na rede de ensino¹⁵. Tal sistema não substituirá a avaliação regular do professor, mas deverá ser independente dela e formulado de maneira a poder traçar linhas de comparação entre as escolas de uma mesma rede de ensino, sem nenhum propósito de premiação ou punição, voltado exclusivamente para alimentar a reflexão no interior do processo de avaliação institucional das escolas. Há meios de se fazer isso com justiça. Trata-se, portanto, de construir uma estratégia alternativa que recoloca os processos de medição de desenvolvimento dos alunos em seu devido lugar – desgastados que foram pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores – e os associe a um processo de avaliação (institucional) destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas.

A avaliação institucional, juntamente com um sistema de monitoramento de desempenho dos alunos, deve criar as condições necessárias para mobilizar a comunidade local das escolas na construção da sua qualidade e na melhoria de sua organização. É esta comunidade que pressionará os eventuais servidores públicos lenientes a assumir o verdadeiro “espírito de serviço público” onde o atendimento indiferenciado é uma pedra fundamental. É esta comunidade local que tem melhores condições

15. Um estudo com estas características está em desenvolvimento em cinco cidades brasileiras através de seis centros de pesquisa que se uniram para o desenvolvimento do Geres (Geração Escolar 2005). Este estudo acompanha cerca de 25.000 alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e durará 4 anos.

para se erguer como um coletivo que faça com que as forças vivas do serviço público pensem sobre si, sobre a ética de suas condutas, sobre a responsabilidade na denúncia da falta de condições de trabalho e sobre a responsabilidade do bom uso das condições de trabalho quando elas são atendidas. É esta mesma comunidade que também poderá pressionar o próprio poder público a investir nas condições de funcionamento da escola e em seus profissionais.

4

Afinal, caminhar na contramão não é perigoso?

Este pequeno livro procurou apresentar uma proposta para a avaliação educacional. Guiado por uma concepção de educação emancipatória, ancorado no envolvimento dos que fazem a escola e na responsabilização do poder público, tentou delinear três mecanismos integrados para a condução da avaliação, articulando a avaliação realizada em sala de aula, com a avaliação da instituição escolar e com a avaliação das redes de ensino.

Um de seus principais aspectos é que os processos não são conduzidos “contra” a comunidade escolar, mas “com” essa comunidade. Não se trata de expor a comunidade escolar à crítica da sociedade para que, vexada, procure melhorar suas práticas. Essa forma de atuar esconde a responsabilidade do próprio poder público, dos governos, pela situação em que se encontram os sistemas de ensino. Também não se trata de eximir a comunidade das escolas da responsabilidade pela demanda de suas condições de trabalho e por responder eficazmente ao atendimento destas demandas, desenvolvendo um trabalho de qualidade para as crianças e jovens que acodem ao sistema educacional. Daí a noção de *qualidade negociada*.

Começamos pelo professor ao tratar da avaliação da aprendizagem em sala de aula e mostrar o papel fundamental do profissional da educação na criação de uma auto-estima positiva em crianças e jovens. Passamos pela responsabilidade do coletivo escolar e terminamos evidenciando a responsabilidade do poder público, nos processos de avaliação em larga escala.

No campo da avaliação, defendemos que é necessário correr alguns riscos de modo a recuperar a capacidade de indignação frente ao que está posto e expressar algum movimento que se oponha à inércia e ao conformismo. Muitos reagirão a este esforço de reverter a rota usual, convencidos de que esta é a única maneira de caminhar. Evidentemente sem correr riscos. Mas quais as consequências da opção de usarmos os mesmos caminhos todos os dias sem nos interessarmos em saber para onde eles nos conduzem? Afinal, quem definiu serem estes os caminhos certos e colocou as placas de sinalização para evitar os acidentes de percurso?

A continuarmos seguindo nosso caminho sem refletir sobre o sentido de nossas escolhas, o desejo de transformação ficará limitado ao discurso. Podemos abdicar de nosso protagonismo histórico na proposição de uma outra escola? Freire (2000) nos ensina que o futuro deve ser visto como problemático mas não como inexorável.

Se é possível obter água cavando o chão; se é possível enfeitar a casa; se é possível crer desta ou daquela forma; se é possível nos defendermos do frio e do calor; se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens; se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza; por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?

Parafrazeando-o perguntamos: não podemos mudar o rumo da avaliação se este estiver na contramão dos direitos das crianças?

Não devemos esperar que esta pergunta seja respondida apenas pelos políticos. Esta é uma pergunta dirigida a cada um de nós, no âmbito do que fazemos em nosso dia-a-dia, em nossa sala de aula e na escola. Caso os políticos venham em nossa ajuda, ela serão bem-vindos, caso contrário, seguiremos nosso caminho exigindo do poder público, mas exigindo também de nós mesmos.

Bibliografia

- AFONSO, A.J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- ANDRADE, D.F.; TAVARES, H.R.; VALLE, R.C. (2000). *Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. São Paulo: ABE.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1986). *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno.
- BONDIOLI, A. (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação – A qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados.
- BOURDIEU, P. (2001). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CROOKS, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58 (4), p. 438-481.
- DIAS SOBRINHO, J. (2002a). *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular.
- _____. (2002b). Campo e caminhos da avaliação – A avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L.C. (org.) (2002). *Avaliação – Construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, p. 13-62.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- _____. (1975). *Extensão ou comunicação?* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, L.C. (2005). Qualidade negociada – Avaliação e contrarregulação na escola pública. *Educação & sociedade*, vol. 26, n. 92, p. 911-933. Campinas.

_____. (org.) (2003a). *Avaliação de escolas e universidades*. Campinas: Komedi.

_____. (2003b). *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Moderna.

_____. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus

_____. (1991). A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação & Sociedade*, 39, p. 265-285. Campinas.

FREITAS, L.C. & MIRANDA, A.C. (2004). *Relatório de pesquisa*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação/Loed.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R. L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. (2004). Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C.G. et al. *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. São Paulo: Mercado de Letras.

GODOI, E.G. (2006). *Avaliação na creche: estudo em um Cemei de Campinas*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de doutorado].

GOUVEIA, M.S.F. (1992). *Cursos de ciências para professores do 1º grau: elementos para uma política de formação continuada*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de doutorado].

JATENE, A.D. (2005). O drama do serviço público. *Folha de S. Paulo*, 16/09, p. 3.

LUCKESI, C.C. (1984). Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia educacional*, 13 (61), p. 6-15.

LUDKE, M. (1984). O que vale em avaliação. *Educação e Seleção*, n. 9, p. 27-36.

LUDKE, M & MEDIANO, Z. (orgs.) (1992). *Avaliação na escola de 1º grau*. Campinas: Papirus.

MALAVASI, M.M.S. (2000). *Os pais e a vida escolar dos filhos*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de doutorado].

MÉSZÁROS, I. (1981). *Marx: a Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar.

MIRANDA, E.C.M. (2006). *O Saeb 2003 no estado de São Paulo: uma análise multinível (HLM)*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Dissertação de mestrado].

OLIVEIRA, R.M. (2005). *Relatório de pesquisa*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação/Loed.

PERRENOUD, P. (1986). Das desigualdades culturais às desigualdades escolares – A avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In: ALLAL, L; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.

PINTO, A.L.G. (1994). *Ávaliação da aprendizagem: o formal e o informal*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Dissertação de mestrado].

POLI, E.C. (2007). *Estudo longitudinal em Matemática: possibilidades e leitura de uma realidade do Ensino Fundamental*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de doutorado].

QUAGLIATO, M.F.T. (2003). *Os estudos de recuperação no Ensino Fundamental: aprendizagem ou discriminação?* Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Dissertação de mestrado].

RODRIGUES, S.C. (2005). *Análise por envoltória de dados: uma ferramenta para transitar entre o quantitativo e o qualitativo*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de doutorado].

SANTOS, B. (2006). *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez.

SAUL, A.M. (1988). *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, D. (1982). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.

SMITH, J.J. (1989). The formation and expression of judgements in educational assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 13 (3), p. 115-119.

SORDI, M.R.L.; FREITAS, L.C.; MALAVASI, M.M.S. (2005). GERES Campinas: a avaliação institucional potencializando a qualidade nas escolas. *Documento de trabalho*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação/Loed.

STIGGINS, R.J. & BRIDGEFORD, N.J. (1985). The ecology of classroom assessment. *Journal of Educational Measurement*, 22 (4), p. 271-286.

SUPIOT, A. (1995). A crise do espírito de serviço público. *Adverso*. Ano V, n. 7, p. 17-25.

TRAGTENBERG, M. (1982). *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez.

VILLAS BOAS, B.M.F. (1993) *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico*. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação [Tese de doutorado].

Anexos

Exemplo de carta de princípios

PREFEITURA MUNICIPAL – SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Avaliação da rede municipal de ensino Conselho gestor da avaliação da rede municipal de ensino

Breve histórico: Em 2002, pesquisadores em avaliação e a Prefeitura Municipal decidiram trabalhar conjuntamente na elaboração de um processo de avaliação para a rede de ensino. Uma proposta inicial foi apresentada em seis audiências públicas envolvendo profissionais da rede municipal, o que conduziu à organização de um conjunto de princípios orientadores de uma proposta de avaliação. Um Conselho Gestor foi organizado de forma a compartilhar a elaboração e condução dos trabalhos. Este documento apresenta a proposta de se criar um sistema de avaliação para a rede de ensino da Prefeitura Municipal baseado em alguns princípios que estão aqui formulados. Em sua última reunião, o Conselho aprovou estes princípios gerais que agora estão sendo distribuídos às escolas do sistema municipal para análise.

O desenvolvimento de processos de avaliação em redes de ensino, escolas e salas de aula é um processo bastante requerido no cenário nacional. As experiências em relação a esta temática têm revelado, entretanto, que é necessário que os princípios orientadores dos processos de avaliação sejam construídos e conhe-

cidos por todos, de forma a conseguir o maior envolvimento possível no processo. Com este objetivo foram organizados e apresentados abaixo os princípios que deverão nortear os trabalhos de avaliação ora em pauta. Eles são os seguintes:

A

A avaliação educacional é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar – esta sim é fundamental. Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. Avaliar supõe em algum grau e de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar. Portanto, a avaliação é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem, por um lado, e do projeto político-pedagógico da escola, por outro. Não pode ser separada dele como se pretende com as avaliações centralizadas. Ela só tem sentido dentro da própria organização do trabalho pedagógico do professor e da escola. Há, portanto, que se *reafirmar a confiança no professor e na escola*. A avaliação deve ser feita pelo e para o professor/aluno e só, secundariamente, deve ser um “dado” para o sistema. Não se mede ou se avalia para o sistema, mas sim para o professor e seu coletivo imediato – a escola. As mudanças necessárias devem ser processadas ao nível do projeto político-pedagógico da escola, discutido e implementado coletivamente, ao amparo do poder público.

B

Existem várias definições para “qualidade” de ensino. Assumese aqui, tentativamente, que a qualidade é entendida como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às

condições que possuem, tendo em vista os objetivos de servir à população naquilo que é específico da educação: formação e instrução. Além de “resultados” estão em jogo tanto as “finalidades do processo educativo” como as “condições” nas quais ocorre. *A qualidade não é optativa no serviço público*. É uma obrigação. Entretanto, as condições oferecidas para se conseguir esta almejada qualidade devem ser levadas em conta como em qualquer outra atividade humana. Não se desconhecem aqui os limites que uma sociedade desigual e injusta impõe para o trabalho dos profissionais da educação. Mas também não se desconhece a responsabilidade que a educação tem enquanto um meio de emancipação e de propiciar melhores oportunidades de inserção social a amplas parcelas da população, marginalizadas ou não.

C

Qualidade, portanto, não deve ser vista apenas como “domínio de Português e Matemática”, mas além disso, incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Neste sentido, a qualidade da escola depende, também, da qualidade social que se consegue criar no entorno da escola. A escola não pode dar conta de gerar equidade se fora dela se gera iniquidade, desigualdade, violência, insegurança e revolta. Não menos importante, portanto, é a dimensão emancipadora dos processos avaliativos que visa a inserir os professores e as crianças em seu tempo e espaço, bem como dotá-los de capacidade crítica e criativa para superar seu tempo – a capacidade de se auto-organizar para poder organizar novos tempos e espaços. Os processos avaliativos longe de serem apenas aperfeiçoamento de resultados acadêmicos, visam a criar sujeitos autônomos pelo exercício da participação em todos os níveis. Formar para transformar a vida e instruir para permitir o acesso ao saber acumulado são aspectos indissolúveis do ato educativo.

D

O desenvolvimento do sistema de avaliação proposto contempla três níveis simultâneos: construção da avaliação ao nível de *sala de aula* (ensino-aprendizagem); construção da avaliação ao nível *institucional* (escola); construção da avaliação do *sistema ou do conjunto da rede* (Secretaria). A adesão das escolas à avaliação no nível do ensino-aprendizagem (sala de aula) e no nível da avaliação institucional (escola) é *optativa*. O terceiro nível (sistema) é de responsabilidade do poder público. Os níveis 1 e 2 são os mais importantes.

E

Nenhuma das ações de avaliação deve conduzir a “ranqueamentos” ou à classificação de escolas ou profissionais e muito menos deve conduzir à premiação ou punição. Os dados são produzidos nos vários níveis com o objetivo de serem usados pelos interessados na geração de processos de reflexão local e melhoria da escola. Rejeita-se a ideia de uma avaliação cujos dados são direcionados apenas para alimentar os órgãos centrais sem que sejam utilizados por aqueles que conduzem o dia-a-dia da atividade pedagógica. Como princípio geral, as ações de avaliação dentro ou fora da sala de aula não se destinam a punir ou a classificar, mas sim a promover.

F

O processo avaliativo deve ser construtivo e global. Ele envolve participantes *internos* (professores, alunos, especialistas, funcionários administrativos) e participantes *externos* (sociedade, pais, empregadores). Trata-se de um processo que deve combinar auto-avaliação, avaliação por pares e também um olhar externo.

G

Ao nível da avaliação da rede ou do conjunto do sistema o compromisso é de se usar técnicas modernas que permitam levar em conta tanto os *resultados* obtidos como as *condições* em que eles foram obtidos. Ao nível das escolas, portanto ao nível da avaliação institucional, a técnica de base será a *auto-avaliação* seguida pela *avaliação baseada em pares* – ou seja, seguida pelo diálogo entre escolas e por fim com a sociedade. Ao nível do ensino-aprendizagem, devem ser disponibilizados conhecimentos para que os professores possam criar estratégias específicas de avaliação, preservando a autonomia profissional e valorizando a atuação responsável do professor no processo pedagógico.

H

O projeto parte do suposto básico de que a avaliação não deve ser um instrumento de controle sobre a escola e os profissionais da educação, mas sim um processo que reúne informações e dados para alimentar e estimular a análise reflexiva das práticas em busca de melhorias, desde a sala de aula até a Secretaria Municipal, passando pelas escolas.

I

Dessa forma, o “modelo” de qualidade e seus “indicadores” deve ter legitimidade técnica e política e ser produzido coletivamente com as escolas da rede municipal, a partir da prática. A realização de audiências públicas contribui para uma primeira aproximação dos indicadores de forma a iniciar este processo de construção e permitir a obtenção dos primeiros dados, com vistas a definir os esforços preliminares.

J

Todo o processo deve ser acompanhado por um Conselho Gestor do Sistema de Avaliação de constituição tripartite: universidade, Secretaria Municipal e representantes de escolas.

2

Exemplo de áreas prováveis de indicadores de melhoria

PREFEITURA MUNICIPAL
Secretaria Municipal de Educação

AVALIAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
Conselho gestor da avaliação da rede municipal de ensino

ÁREAS E INDICADORES PARA UM MODELO
INICIAL DE AVALIAÇÃO¹⁶

Nível da avaliação: Sistemas

N.	Áreas	Indicadores
1	Projeto político-pedagógico da Rede Municipal (Secretaria).	1. Grau de entendimento da proposta. 2. Grau de interferência de diferentes propostas da Secretaria no cotidiano da escola. 3. Percepção de adequação do PPP da Secretaria. 4. Relação entre escolas e Secretaria da Educação.
2	Projeto político-pedagógico.	1. Nível de compromisso dos profissionais da escola com o PPP. 2. Existência do PPP. 3. Forma de elaboração do PPP.

16. Baseado em consulta a 289 especialistas e professores da Rede Municipal de Ensino, feita em apresentações públicas do projeto entre outubro de 2002 e fevereiro de 2003. Aprovado pelo Conselho Gestor em 17 de julho de 2003.

N.	Áreas	Indicadores
3	Contexto histórico-familiar predominante na região da escola.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos culturais/lazer da comunidade. 2. Localização da escola (área de invasão, migração, etc.). 3. Procedência dos alunos (bairro, cidade). 4. Há quanto tempo o aluno está em Campinas. 5. Nível de escolaridade dos pais. 6. Roubos e depredações na escola. 7. Violência contra professores, alunos e funcionários.
4	Nível socioeconômico dos profissionais e alunos da escola.	<ol style="list-style-type: none"> 1. NSE (medido na forma do SAEB) dos profissionais e alunos da escola. 2. Indicador de capital cultural dos profissionais e alunos da escola: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Quantos livros tem em casa; 2.2. O que leu ultimamente; 2.3. Itens culturais existentes em casa. 3. Salário. 4. Gênero. 5. Idade. 6. Etnia.
5	Infra-estrutura existente na escola.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos financeiros recebidos pela escola. 2. Número de alunos da escola. 3. Número de funcionários técnico-administrativos. 4. Número de professores da escola. 5. Número de substitutos na escola. 6. Número de afastamentos, faltas e licenças de professores. 7. Rotatividade de especialistas, professores e funcionários. 8. Insuficiências percebidas na escola. 9. Estado de conservação do prédio. 10. Condições de funcionamento das salas de aula. 11. Limpeza dos espaços da escola. 12. Segurança da escola. 13. Estado de conservação dos equipamentos da escola. 14. Ambientes existentes no prédio da escola. 15. Adequação a normas de higiene e segurança e equipamentos de segurança.

6	Formação dos profissionais da escola.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nível de formação: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Tempo de formado; 1.2. Instituição em que se formou; 1.3. Natureza da instituição em que se formou; 1.4. Titulação mais alta. 2. Formação continuada existente. 3. Tempo destinado à formação continuada. 4. Tempo de atuação na unidade. 5. Nível de sindicalização. 6. Percepção de valorização própria que a categoria tem.
7	Estilo pedagógico de diretores, professores e alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grau de relação do PPP com a comunidade. 2. Grau de participação dos profissionais da escola nas decisões da escola. 3. Relação entre os profissionais da escola e entre estes e os alunos. 4. Trabalho conjunto entre comunidade-escola-Secretaria. 5. Avaliação da gestão escolar pelo professor. 6. Tempo de experiência dos profissionais na escola. 7. Existência de colegiado na escola. 8. Participação dos conselhos nas decisões. 9. Rendimento do professor na ótica dos alunos. 10. Avaliação da gestão escolar na ótica do aluno. 11. Frequência do professor. 12. Frequência do aluno. 13. Satisfação salarial. 14. Carga didática do professor na rede. 15. Trabalho complementar em outras atividades ou redes. 16. Tempo como professor (em geral). 17. Tempo como professor na disciplina. 18. Problemas disciplinares causados por alunos.
8	Organização curricular.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Índice de reflexão e trabalho coletivo dentro da escola. 2. Percepção da organização do espaço físico-pedagógico da escola. 3. Número de alunos por classe ou agrupamento. 4. Idade diferenciada de alunos em sala. 5. Projetos existentes na escola. 6. Número de períodos da escola. 7. Transferência de alunos recebida. 8. Material didático e recursos pedagógicos existentes. 9. Atividades complementares ou extracurriculares abertas à comunidade.

N.	Áreas	Indicadores
9	Rendimento do aluno e seu desenvolvimento nas disciplinas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nota/conceito final. 2. Nível de evasão. 3. Nível de repetência. 4. O que os alunos leem. 5. Uso da biblioteca pelo aluno. 6. Frequência de leitura dos alunos. 7. Número de alunos leitores. 8. Tipo de acompanhamento que o aluno já dispõe na escola. 9. Defasagem idade-série. 10. Rotatividade de alunos, matrículas canceladas, transferências. 11. Série do aluno. 12. Escola do aluno.
10	Participação dos pais na escola e visão da família sobre a escola.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grau de participação dos pais na escola. 2. Momentos de participação existentes. 3. Visão da família sobre a escola.
11	Inclusão de alunos com necessidades especiais.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Número de alunos com necessidades especiais por sala na escola. 2. Facilidades existentes na escola para alunos com necessidades especiais. 3. Adequação às normas para alunos com necessidades especiais. 4. Tipo de necessidades especial demandada.

Processo
Empenho
N. Fiscal
Data
Valor
Proced.
Depto.

818/2010
Nota fiscal n. 173594
30/10/2010
R\$9,92
Acaiaca Distrib. de Livros

Dados dos autores

Luiz Carlos de Freitas - Professor titular da Faculdade de Educação da Unicamp, mestre em Educação, doutor em Ciências (Psicologia) e pós-doutorado em Educação. Coordenador do Loed: Laboratório de Avaliação da Faculdade de Educação da Unicamp, onde pesquisa sobre o tema da avaliação no Ensino Fundamental.

Mara Regina Lemes de Sordi – Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Doutora em Educação, desenvolve pesquisas no campo da avaliação, orienta alunos de mestrado e doutorado, e tem experiência em trabalhos de assessoria no campo da avaliação institucional tanto em nível superior como no Ensino Fundamental. Autora de vários capítulos de livros e de artigos versando sobre pedagogia universitária e avaliação educacional. Membro da Comissão Assessora para Assuntos de Avaliação da área da Enfermagem Responsável pelo Enade. Membro do Banco Único de Avaliadores do Sinaes e integrante da equipe de multiplicadores dos avaliadores do BASis MEC/Inep.

Maria Marcia Sigrist Malavazi – Formada em História pela Unicamp (1979) e em Pedagogia pela Uninove (1982). Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação pela Uninove (1985). Mestrado (1995) e doutorado (2000) em Educação pela Unicamp. Atuou na rede pública e privada de ensino por duas décadas como professora e coordenadora pedagógica. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), coordenadora-associada do Curso de Pedagogia e coordenadora do Programa de Formação de Professores em Exercício. Pesquisadora do Laboratório de Observações e Estudos Descritivos (Loed), realizando estudos em avaliação e formação de professores. Coordenadora de aplicação de pesquisa de âmbito nacional (GERES, 2005), no pólo de Campinas, sobre avaliação de desempenho de estudantes e escolas de Ensino Fundamental. Ministra cursos e palestras para escolas e universidades no país, voltados para a temática da avaliação, formação de professores e gestão escolar.

Helena Costa Lopes de Freitas – Professora da Unicamp, aposentada, mestre em Educação, doutorado e pós-doutorado em Educação, desenvolve estudos na área de formação de professores. Presidente da Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – e membro da Comissão Assessora de Avaliação da Área de Pedagogia responsável pelo Enade.