

**Pró-Reitoria Acadêmica
Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação**

**DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A
IMPLEMENTAÇÃO DE AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Autor: José Roberto de Souza Santos
Orientador: Prof. Dr. Luiz Síveres**

**Brasília - DF
2018**

JOSÉ ROBERTO DE SOUZA SANTOS

**DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A
IMPLEMENTAÇÃO DE AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Síveres

**Brasília - DF
2018**

S237a Santos, José Roberto de Souza.
Desafios epistemológicos para a implementação de avaliações
institucionais na educação básica / José Roberto de Souza Santos – 2018.
321 f.: il. ; 30 cm

Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Luiz Síveres

1. Educação. 2. Avaliação institucional. 3. Autoavaliação. 4.
Implementação. 5. Participação. I. Síveres, Luiz, orient. II. Título.

CDU 378

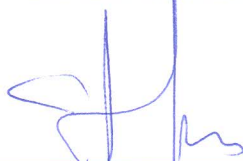
Tese de autoria de José Roberto de Souza Santos, intitulada "AVALIAÇÃO COMO PRINCÍPIO DE SOLIDARIEDADE: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA", requisito parcial para obtenção do grau de Doutor (a) em Educação, defendida e aprovada, em 27 de março de 2018, pela banca examinadora constituída por:



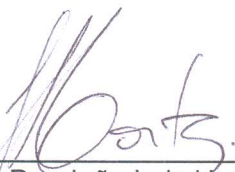
Prof. Dr. Luiz Síveres
Orientador
Universidade Católica de Brasília



Prof. Dr. Célio da Cunha
Examinador Interno
Universidade Católica de Brasília



Prof. Dr. Ivar Cesar Oliveira de Vasconcelos
Examinador Interno
Universidade Católica de Brasília



Prof. Dr. João Luiz Horta Neto
Examinador Externo
INEP



Profa. Dra. Nathália Cassettari
Examinadora Externa
UNB

A Mariana
Esperança e luz.

A Rafaella
Doce menina.

A Mainha
Mulher forte.

A Emerson Portela (*In memoriam*)
Um amigo bom.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me manter firme.

A Rafaella, minha esposa, por construir comigo a caminhada.

A painho, mainha, meus irmãos e irmã, por compartilharem dos meus sonhos.

Ao professor Luiz Síveres, pela proximidade e pela presença.

À Banca de Qualificação, composta pela professora Ranilce Mascarenhas Guimarães – Iosif e pelos professores Alexandre Ventura e João Luiz Horta Neto, pelas preciosas contribuições.

À Banca de Defesa da Tese, composta pelos professores Célio da Cunha, Ivar César Oliveira de Vasconcelos e João Luiz Horta Neto, e pela professora Nathália Cassettari, pelas críticas e sugestões ao trabalho.

À professora Adriana Bauer, pelas valiosas sugestões.

A Anarcisa, pelas revisões ao trabalho.

Aos amigos e amigas do peito, pelo apoio e torcida constantes.

Às profissionais da Diretora de Avaliação da Secretaria de Educação do Distrito Federal, pelo apoio na realização desta pesquisa.

À comunidade escolar das escolas Ipê Amarelo, Ipê Branco e Ipê Rosa, pela generosidade com que abriram as portas para me receber. Mesmo nas mais terríveis secas, os ipês aprenderam a esperar; hibernam, e preservam toda a sua potência, porque sabem que uma hora a chuva chegará, e aí... justificam com beleza o tempo que permaneceram esperando e esperando.

Campo branco minhas penas que pena secou
Todo o bem qui nós tinha era a chuva era o amor
Num tem nada não nós dois vai penano assim
Campo lindo ai qui tempo ruim
Tu sem chuva e a tristeza em mim
[...]
Pela sombra do vale do ri Gavião
Os rebanhos esperam a trovoada chover
Num tem nada não também no meu coração
Vô ter relampo e trovão
Minh'alma vai florescer
Quando a amada a esperada trovoada chegá
Iantes da quadra as marrã vão tê
Sei qui inda vô vê marrã parí sem querer
Amanhã no amanhecer
Tardã mais sei qui vô ter
Meu dia inda vai nascer
E esse tempo da vinda tá perto de vin
Sete casca aruêra cantaram prá mim
[...]

Elomar Figueira Mello

RESUMO

SANTOS, José Roberto de Souza. **Desafios epistemológicos para a implementação de avaliações institucionais na educação básica**. 2018. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

Diante do crescente interesse na adoção de avaliações institucionais por redes e sistemas de ensino, como forma de instaurar práticas avaliativas formativas, interessou-nos neste estudo compreender os desafios e avanços na implementação desse tipo de avaliação em uma dessas redes: a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A metodologia do estudo consistiu em pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas com as gestoras da área de avaliação educacional do órgão central do sistema de ensino e estudos de caso coletivos, para os quais recorremos às observações, análise documental, entrevistas individuais e grupos focais. O *corpus* teórico do trabalho, com base no qual construímos uma espécie de gramática da avaliação institucional na educação básica, foi formado por Freitas (FREITAS, 2005; FREITAS et al., 2009), Sordi (2006, 2009b, 2010, 2011, 2012), Saul (1995), Leite (2005), Dias Sobrinho (1998, 2002, 2003), Nevo (1997, 1998), Cousins (COUSINS; EARL, 1992; CHOUINARD; MILLEY; COUSINS, 2014), MacBeath (MACBEATH, 2004; MACBEATH et al., 2005; SWAFFIELD; MACBEATH, 2005), Bondioli (2013, 2015) e Chapman e Sammons (2013). Para a abordagem de sua implementação em escolas e redes de ensino, recorremos a Fullan (2009) e aos estudos publicados no Brasil que abordam a implementação desse tipo de mudança educacional: Sordi (2006, 2010, 2011, 2012), Betini (2010), Dalben (2010), Ribeiro e Gusmão (2010), Silva (2010), Brandalise e Martins (2011), Mendes e Sordi (2012), Souza e Dittrich (2012), Brandalise (2015) e Mendes et al. (2015). Após análise dos dados da pesquisa, observou-se que o principal fator interveniente da implementação de processos de avaliação institucional nas escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal é a participação da comunidade, tanto como aspecto favorecedor da mudança, quanto como inibidor. A partir da perspectiva do órgão central, o desafio mais evidenciado foi o uso dos resultados das avaliações para fins de melhoria. A proposição de avaliações externas, por sua vez, com função formativa pode ser destacada como um avanço importante. Mas, uma vez que seus resultados não eram utilizados nas unidades escolares investigadas e que a relação das escolas com iniciativas de avaliação externa era de desconfiança e não pertencimento, somado ao que aponta a literatura, inferiu-se que a principal razão para este não uso seria o fato de se tratarem de avaliações não participativas. Com isso, foi possível concluir que o grande desafio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com vistas à implementação de processos de avaliação institucional é a participação, tanto nas escolas, quanto na relação das escolas com o órgão externo. Frente a este cenário, apontou-se para a necessidade de modelos cooperativos de avaliação institucional, em que órgão externo e comunidade escolar cooperam na avaliação e construção da qualidade das escolas e da rede de ensino, o que implica alterar a relação das escolas com sua comunidade e do Estado com as unidades escolares, atualmente baseada na noção de um outro como objeto, para uma relação sujeito-sujeito.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Autoavaliação. Implementação. Participação.

ABSTRACT

SANTOS, José Roberto de Souza. **Desafios epistemológicos para a implementação de avaliações institucionais na educação básica**. 2018. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

In the face of the growing interest in adopting institutional assessments by networks and teaching systems, as a way of establishing formative evaluation practices, we were interested in this study to understand the challenges and advances in the implementation of this kind of evaluation in one of these networks: the Public Education Network in Distrito Federal, Brazil's capital. The methodology of the study consisted of bibliographical research, documentary analysis, interviews with the managers of the educational evaluation area of the central bureau of the education system and collective case studies, in which we did observations, documentary analysis, individual interviews and focus groups. The theoretical corpus of work, based on which we built a kind of grammar of the institutional evaluation in basic education, was formed by Freitas (FREITAS, 2005; FREITAS et al., 2009), Sordi (2006, 2009b, 2010, 2011, 2012), Saul (1995), Leite (2005), Dias Sobrinho (1998, 2002, 2003), Nevo (1997, 1998), Cousins (COUSINS; EARL, 1992; CHOUINARD; MILLEY; COUSINS, 2004), Bondioli (2013, 2015) and Chapman and Sammons (2013). In order to approach its implementation in schools and educational networks, we have used Fullan (2009) and studies published in Brazil that address the implementation of this kind of educational change: Sordi (2006, 2010, 2011, 2012), Betini (2010), Mendes and Sordi (2012), Souza and Dittrich (2012), Brandalise (2015), and Mendes et al. (2005), Dalben (2010), Ribeiro and Gusmão (2010), Silva (2010) and Brandalise and Martins (2015). After analyzing the research data, it was observed that the main intervening factor of the implementation of institutional evaluation processes in the schools of the Public Education Network of Distrito Federal is the participation of the community, both as an inspiring aspect of change and as an inhibitor. From the perspective of the central bureau, the most obvious challenge was the use of evaluation results for improvement purposes. The proposition of external evaluations, in turn, with formative function can be highlighted as an important advance. However, since their results were not used in the investigated school units and the relationship of schools with external evaluation initiatives was one of distrust and non-belonging, in addition to the literature, it was inferred that the main reason for this non-use would be the fact that they are non-participatory evaluations. With this, it was possible to conclude that the great challenge of the Public Education Network of the Distrito Federal with a view to the implementation of institutional evaluation processes is the participation, both in schools, and in the relationship of schools with the external entities. Before this scenario, it was pointed out the need for cooperative models of institutional evaluation, in which external bureau and school community cooperate in the evaluation and construction of the quality of schools and the educational network, which involves changes in the relationship of schools with their community and government with school units, currently based on the notion of another as an object, in a subject-subject relationship.

Keywords: Institutional evaluation. Self-evaluation. Implementation. Participation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo Participado de Autoavaliação	106
FIGURA 2 – Grupo de atores	108
FIGURA 3 – Fases da mudança educacional	140
FIGURA 4 – Fatores que afetam a implementação da mudança	143
FIGURA 5 – Proposta de avaliação institucional presente nas Diretrizes de Avaliação Educacional	176

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Descritores para levantamento de teses e dissertações acerca da avaliação institucional na educação básica	31
QUADRO 2 -	Descritores para levantamento de artigos acerca da avaliação institucional na educação básica	33
QUADRO 3 -	Indicadores de qualidade de uma escola	77
QUADRO 4 -	O perfil de autoavaliação da escola (PAVE)	107
QUADRO 5 -	Como escolher o melhor método ou instrumento	109
QUADRO 6 -	Aspectos que favorecem a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino	149
QUADRO 7 -	Aspectos que dificultam a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino	151
QUADRO 8 -	Mudanças relacionadas com a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino	156
QUADRO 9 -	Recomendações para a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino	158
QUADRO 10 -	Avaliação institucional implantada no Distrito Federal com a Resolução nº 1/2006-CEDF	167
QUADRO 11 -	Proposta de Avaliação institucional para as escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de acordo com o documento Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016)	181
QUADRO 12 -	Plano de Ação para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da Escola Ipê Branco	232
QUADRO 13 -	Natureza dos fatores que afetam a implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	259
QUADRO 14 -	Aspectos que dificultam a implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	260
QUADRO 15 -	Aspectos que favorecem a implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	261

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Características das unidades escolares que compuseram o campo..	42
TABELA 2	- Papel e funções do formador/facilitador nas diferentes etapas da “avaliação como promoção a partir de dentro”	131

LISTA DE SIGLAS

ADEE	- Acompanhamento do Desempenho Escolar dos Estudantes
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AIP	- Avaliação Institucional Participativa
ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	- Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM	- Associação de Pais e Mestres
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	- Bloco Inicial de Alfabetização
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDIS	- Correção de Distorção Idade/Série
CEDF	- Conselho de Educação do Distrito Federal
CEETEPS	- Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEF	- Centro de Ensino Fundamental
CI	- Coordenador Intermediário
CIA	- Coordenador Intermediário de Apoio
CNE	- Conselho Nacional de Educação
Copav	- Coordenação de Planejamento e Avaliação
CPA	- Comissão Própria de Avaliação
CPC	- Coordenação Pedagógica Coletiva
CRE	- Coordenação Regional de Ensino
Daeb	- Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCA	- Delegacia da Criança e do Adolescente
DF	- Distrito Federal
DIAV	- Diretoria de Avaliação
DIEF	- Diretoria de Ensino Fundamental
EC	- Escola Classe
EEAA	- Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
Encceja	- Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	- Exame Nacional do Ensino Médio
FAP-DF	- Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal

GAAP	- Gerência de Avaliação das Aprendizagens
Gared	- Gerência de Avaliação de Redes
Gavin	- Gerência de Avaliação Institucional
Geres	- Projeto Geração Escolar
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituição de Ensino Superior
Indique	- Indicadores da Qualidade na Educação
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	- Indicador de nível socioeconômico
LOED	- Laboratório de Estudos Descritivos
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	- Organização Não-Governamental
PAV	- Programa de Pesquisa, Assistência e Vigilância à Violência
Pave	- Perfil de Autoavaliação da Escola
PDAF	- Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano Distrital de Educação
Pibid	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
Pronatec	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	- Programa Universidade para Todos
RA	- Região Administrativa
RAv	- Registro de Avaliação
Saeb	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAI-ETEs	- Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas
SCIA	- Setor Complementar de Indústria e Abastecimento
Seap-RS	- Sistema Estadual de Avaliação Participativa
SEEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SES/DF	- Secretaria de Saúde do Distrito Federal
SIA	- Setor de Indústria e Abastecimento
Sinaes	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SME	- Secretaria Municipal de Educação
SOE	- Serviço de Orientação Educacional
Subeb	- Subsecretaria de Educação Básica
Suplav	- Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	- Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
UCB	- Universidade Católica de Brasília
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
UnB	- Universidade de Brasília
Unicamp	- Universidade Estadual de Campinas
Unicef	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unieb	- Unidade Regional de Educação Básica
Uniplat	- Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia na Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 AS PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	24
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO	28
1.2.1 A pesquisa bibliográfica.....	30
1.2.2 A análise documental	34
1.2.3 A pesquisa na SEEDF	35
1.2.4 Os estudos de caso coletivos	37
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	50
2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL	52
2.1 O paradigma da modernidade/colonialidade.....	52
2.2 Modernidade/colonialidade e avaliação.....	58
2.3 Alguns desafios epistemológicos para as avaliações educacionais.....	63
3 AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	68
3.1 DEFINIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	68
3.2 OS OBJETOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	74
3.3 OS TIPOS DE INFORMAÇÃO	75
3.4 OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	80
3.5 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	82
3.6 CLIENTES E AUDIÊNCIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	94
3.7 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO.....	95
3.7.1 O Indique.....	95
3.7.2 A Avaliação Institucional Participativa.....	98
3.7.3 O Modelo Participado de Autoavaliação.....	105
3.7.4 A Avaliação Baseada na Escola	111
3.8 OS MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO	113
3.9 TIPOS DE AVALIADORES	115
3.10 CRITÉRIOS E PADRÕES DE AVALIAÇÃO	136
4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO	139
4.1 O PROCESSO DE MUDANÇA EDUCACIONAL	139
4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	147
4.2.1 Fatores que colaboram para a implementação da avaliação institucional	148
4.2.2 Principais desafios observados na implementação da avaliação institucional	151
4.2.3 Mudanças provocadas pela avaliação institucional	156

4.2.4	Recomendações dos estudos	157
5	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL: OS AVANÇOS E DESAFIOS DE SUA IMPLANTAÇÃO	161
5.1	A IMPLANTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO DISTRITO FEDERAL	163
6	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL: OS AVANÇOS E DESAFIOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO	183
6.1	NARRATIVAS SOBRE OS ESPAÇOS COLETIVOS DAS ESCOLAS.....	183
6.1.1	Escola Ipê Amarelo	183
6.1.2	Escola Ipê Branco.....	190
6.1.3	Escola Ipê Rosa	196
6.2	OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ESCOLAS	202
6.2.1	Qualidade da escola.....	202
6.2.2	Cultura de participação.....	212
6.2.3	Gestão pedagógica da escola.....	220
6.2.4	Cultura de avaliação da escola	225
6.2.5	Relação da escola com as avaliações externas	244
6.3	OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ÓRGÃO CENTRAL.....	247
6.3.1	O Sistema Permanente de Avaliação Educacional.....	247
7	IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO DISTRITO FEDERAL	253
7.1	SÍNTESE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	253
7.2	MODELOS COOPERATIVOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	258
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	269
	REFERÊNCIAS	273
	APÊNDICES.....	285
	ANEXOS.....	320

1 INTRODUÇÃO

“Quando você pensa que tem uma boa ideia, e está enfrentando problemas urgentes, há um grande risco de se decretar a solução”
(FULLAN, 2009, p. 102).

Ao longo das últimas três décadas, temos observado a multiplicação de iniciativas de avaliações educacionais em larga escala em diversos países, a ponto de autores como Neave (1988), Eliot (2002), Afonso (2013) e Barroso (2005), dentre outros, terem falado em um “Estado Avaliador”. No Brasil, desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, assiste-se a uma expansão de propostas avaliativas nas mais diversas esferas administrativas. Hoje, poucas são as Unidades da Federação que não possuem sistemas próprios de avaliação.¹ Somados ao Saeb, todas as etapas da educação básica são objeto de alguma avaliação externa.

Com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas instituições escolares, essas avaliações assumiram grande protagonismo nos últimos anos, especialmente com a criação da Prova Brasil, em 2005, e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007.² A partir daí, tornou-se possível não somente apresentar “evidências” sobre a qualidade das redes escolares e das escolas, mas estabelecer metas para cada uma delas.

De acordo com Casassus (2013), desde o início dos anos 1990, a política educacional assumiu uma noção de qualidade baseada em evidência. Com isso, as avaliações externas tornaram-se o centro dessa política, uma vez que, tomada como uma atividade científica nos moldes da ciência positiva, seriam elas que produziriam as evidências empíricas de que se precisava.

Hoje, dificilmente se empreende qualquer discussão sobre qualidade educacional sem se lançar mão dos resultados desse tipo de avaliação. No caso brasileiro, não é incomum, por exemplo, que a qualidade em educação seja resumida por vezes aos indicadores e índices

¹ De acordo com levantamento realizado por Horta Neto (2013), em 2012, apenas oito Unidades da Federação não possuíam sistemas de avaliação: Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Pará, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina e Sergipe. O sistema de avaliação do Distrito Federal está em fase de implementação, como discutiremos ao longo deste trabalho.

² Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) reestruturou o Saeb e criou a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, uma avaliação censitária que envolveria alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. Sendo censitária, essa avaliação permitiria dois anos depois a criação do Ideb. Além da Anresc, compõem o Saeb atualmente a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), dirigida aos alunos do 3º Ano do ensino fundamental das escolas públicas, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), avaliação amostral dirigida a alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio de escolas públicas e privadas.

produzidos por avaliações baseadas em testes padronizados, ainda que, eventualmente, não se tenha plena consciência disso.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), por exemplo, quando estabelece como uma de suas metas “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades”, faz referência explicitamente à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, mantendo-se preso aos indicadores que compõem o Ideb (fluxo escolar e desempenho em testes).

Se, por um lado, não há que se negar de partida a importância desses indicadores para a definição da qualidade educacional no país, por outro, ao se concentrar apenas em alguns dos aspectos que podem ser medidos nas instituições e redes de ensino, corre-se sério risco de uma simplificação dos processos que ocorrem nas escolas, o que pouco contribui para superação dos seus problemas cotidianos.

Além disso, uma vez que essas avaliações afiliam-se a uma concepção simplista e reducionista de aprendizagem e de qualidade educacional, não é menor o risco de empobrecimento das práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas nas escolas, afinal, como bem salientara Casassus (2013), o modo como se define um problema, determinará o tipo de solução que a ele será dada.

Além do mais, na medida em que essas avaliações apresentam “evidências” objetivas da qualidade das instituições escolares e, de certo modo, sinalizam os caminhos que devem ser trilhados pelos sistemas, redes e instituições de ensino, sem a participação dos sujeitos avaliados, promove-se um esvaziamento político do debate sobre a qualidade educacional.

Segundo Teodoro (2012), no atual modelo de globalização, através de grandes projetos estatísticos e da escolha de indicadores, agências internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), supostamente com base em evidências, estabelecem uma espécie de agenda global em educação, com a definição de problemas e indicação de soluções. Neste mesmo sentido, Roger Dale (2004) analisa que o essencial dessas organizações não é tanto ou somente a definição de uma agenda global, mas o fato de serem definidoras de preferências e de problemas. Esta espécie de “mandato”, por um lado, dá um caráter científico para a educação e, por outro, afasta da arena política sua discussão.

De acordo com Barroso (2005), a centralidade da avaliação na política educacional parece um indicativo claro de modelos de governança e regulação pós-burocráticos, que se notabilizam por um “Estado avaliador” e mecanismos de “quase-mercado”. Trata-se, na prática, da combinação da regulação estatal, para a qual as avaliações nacionais são fundamentais, com

interesses do mercado. Ou, como afirma Freitas (2005), da subordinação do poder regulatório do Estado aos ditames do mercado.

É parte dessa combinação ou subordinação a publicização dos resultados dessas avaliações, uma vez que, com isso, cria-se um cenário favorável para que princípios da administração e do mercado, como competitividade e eficiência, sejam fortalecidos na política educacional, o que é decisivo para que o mercado se apresente como a solução para a educação pública.

Talvez isso explique o fato de que certas metas de “qualidade” (expressas por meio das metas do Ideb) sejam, de início, inatingíveis (FREITAS, 2015), do que resulta não haver “soluções” pelos meios convencionais. Cria-se, com isso, a possibilidade de se desenvolver a retórica necessária para a defesa da privatização, direta ou disfarçada, como as gestões por concessão, o público administrado pelo privado. O “público não estatal” (FREITAS, 2012).

Frente a este cenário, tornam-se imperativos modelos de avaliação de instituições e redes de ensino alinhados com princípios epistemológicos distintos daqueles que sustentam o modelo hegemônico de avaliação baseado em testes padronizados. Um dos tipos de avaliação que vêm sendo apresentados com tal potencial é a avaliação institucional, especialmente, sua componente de autoavaliação.³

Na medida em que surge como alternativa ao modelo hegemônico de avaliação educacional, a avaliação institucional⁴ contrapõe-se aos princípios epistemológicos que fundamentam esse modelo. Por isso, enquanto nas avaliações baseadas em testes padronizados imperam os métodos quantitativos, o realismo, a simplificação e o reducionismo, o cientificismo, a relação sujeito-objeto e a regulação neoliberal, em grande parte das propostas de avaliação institucional que têm despontado, a tônica está nas abordagens qualitativas, na construção compartilhada da noção de qualidade e em sua multidimensionalidade, na construção social do conhecimento avaliativo, no rompimento da dicotomia avaliador-avaliado, na participação, no diálogo entre sujeitos e avaliações, na função formativa da avaliação, dentre outras características, conforme discutiremos ao longo do capítulo 3.

³ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010) há dois tipos de avaliação institucional: a interna e a externa. A avaliação institucional interna, também denominada autoavaliação institucional, seria aquela realizada pela própria escola, enquanto que a externa seria realizada pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais. É sobre o primeiro tipo, a autoavaliação institucional, que nos debruçamos neste trabalho. Isso não impedirá, contudo, que tratemos da avaliação institucional de modo geral, o que, necessariamente, englobará sua dimensão de autoavaliação.

⁴ Em que pese não haver consenso na literatura sobre a definição de avaliação institucional, como veremos no capítulo 3, ao longo deste trabalho, a compreendemos como sendo uma combinação de avaliações internas e externas que tomam a instituição escolar de modo global como objeto de avaliação.

Isso talvez explique o crescente interesse dos especialistas em avaliação educacional pela avaliação institucional e o espaço que ela vem passando a ocupar nos textos legais e oficiais que definem a política educacional.

Exemplo disso são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que destacam a avaliação institucional como um dos caminhos para aumentar a qualidade das escolas.

Coerentemente com esses dispositivos, a avaliação e a autoavaliação institucional também têm sido propostas em documentos subnacionais, especialmente nos planos estaduais e municipais de educação. Foi o que ocorreu no Plano Distrital de Educação – PDE (DISTRITO FEDERAL, 2015a), que, a exemplo do PNE, estabeleceu como uma das estratégias para o alcance da meta de fomentar a qualidade da educação básica a indução da autoavaliação das escolas.

Esta euforia em torno da avaliação institucional, contudo, não pode fazer com que percamos de vista os riscos regulatórios que esse tipo de avaliação pode ter, inclusive induzindo processos de autoinspeção, como ocorrera em países com mais tradição em seu uso (MACBEATH, 2004). Por isso, em que pese seu potencial contra-hegemônico, é preciso que nos mantenhamos alertas às diferentes fisionomias que a avaliação institucional pode vir a assumir na prática.

Além disso, para que as propostas de avaliação institucional de fato se efetivem nas escolas e para que esse tipo de avaliação possa realmente configurar-se como uma alternativa contrarregulatória, deverá ser assumida pelas unidades escolares. Em outras palavras, deverá ser implementada. Onde decorre que não basta ser uma intenção de teóricos ou de políticas públicas; é na concretude das escolas e na resignificação que seus atores dela fazem que estão seu potencial e suas limitações.

Se, por um lado, isso não significa que devamos desconsiderar os desafios próprios que envolvem a adoção de uma mudança educacional – um novo programa ou projeto, uma nova política educacional ou uma inovação – por uma rede de ensino, no caso, uma política de avaliação institucional, o que a investigação tem demonstrado é que a decisão de iniciar ou dar prosseguimento a uma inovação ou a uma política não é suficiente para que a mudança ocorra (conforme discutiremos no capítulo 4); a mudança efetiva dependerá do que ocorrer na prática real; dependerá de sua implementação.

Diante disso, e frente a um cenário em que a avaliação institucional começa a ser adotada e implementada por instituições e redes de ensino pelo país, interessou-nos neste trabalho **compreender os desafios e avanços na e para implementação de processos de avaliação**

institucional em uma dessas redes de ensino que a adotou como política pública, a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, sendo este o objetivo geral do estudo.

Os objetivos específicos foram:

- cotejar modelos de avaliação institucional na educação básica presentes na literatura brasileira e no cenário internacional;
- analisar os principais desafios e avanços na implementação de processos de avaliação institucional na educação básica;
- analisar as concepções e modelos de avaliação institucional presentes nos documentos legais e oficiais do Distrito Federal (DF);
- compreender os principais avanços e desafios para a implementação da avaliação institucional em escolas da Rede Pública de Ensino do DF; e
- investigar junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) os desafios e avanços na implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do DF.

O interesse pelo estudo da avaliação educacional e da avaliação institucional na educação básica, em particular, está diretamente relacionado com minha trajetória profissional como professor da educação básica e como pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Professor da educação básica desde 2001, o tema da avaliação educacional há bastante tempo faz parte do meu cotidiano. Aliás, desde cedo, quando então iniciara a atividade docente no interior do Estado da Bahia, já me dava conta de como a avaliação era um tema problemático e sensível para a escola e para mim, particularmente. Tal impressão não se alteraria com o exercício do magistério no Distrito Federal, que passei a exercer após tomar posse como professor de Atividades na rede pública de ensino, no ano de 2009.

A partir de julho de 2013, após ser empossado no Inep e lotado na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), a avaliação, além de continuar a ser um componente do ofício docente (que continuei a exercer), tornou-se o próprio objeto do meu trabalho. Se antes pensava na avaliação na perspectiva da escola e da sala de aula, agora, precisava pensar nela em direção à escola, mas “distante” dela.

Este mover-se de posição – durante o dia, pensar a escola a partir do Inep e à noite, avaliar a aprendizagem dos alunos⁵ – não era apenas uma mudança de *locus*, mas de escala.

⁵ Mesmo depois de me efetivar como servidor do Inep, permaneci a lecionar no turno noturno, no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Isso me forçou a ir problematizando as avaliações internas e externas, suas funções, os atores nelas envolvidos, a concepção de escola a elas subjacente, os interesses em jogo, os discursos que produzem e com base nos quais elas se sustentam, dentre outros aspectos.

Esta situação, diria, bastante peculiar, de atuar como pesquisador em uma instituição governamental responsável pelo conjunto das avaliações externas realizadas pelo governo federal e, além disso, exercer a docência em uma escola pública, objeto dessas avaliações, somada à percepção que tinha de um certo imobilismo dessa unidade escolar em assumir o protagonismo na determinação de sua qualidade, de algum modo criaram em mim a expectativa por conhecer experiências em avaliação capazes de configurarem-se como alternativas, tanto em relação às avaliações externas em larga escala (do modo como elas têm sido realizadas), quanto em relação às avaliações desenvolvidas no interior das escolas. Estando a avaliação institucional (e particularmente sua componente de autoavaliação), de algum modo, situada entre a escola e seu exterior, seja a comunidade como um todo ou os órgãos centrais dos sistemas educacionais, e uma vez que ela elege a escola como unidade fundamental da avaliação, interessou-me investigá-la.

A decisão por me concentrar na implementação desse tipo de avaliação tem, pelo menos, duas razões. A primeira é o aumento das iniciativas de avaliação e autoavaliação institucional na educação básica verificado nos últimos anos, o que impõe a necessidade de pesquisas com vistas a compreender a implementação dessas iniciativas. A segunda razão decorre das evidências de pesquisas realizadas com esse intuito. Os estudos vêm apontando que a implementação de propostas de avaliação institucional nas escolas constitui atualmente um grande desafio.

Isso dito e diante do crescente interesse sobre o tema e da consequente presença nas atuais políticas de avaliação, é preciso refletir a partir das escolas e das redes de ensino sobre os desafios na implementação de processos de avaliação institucional.

Acrescente-se que, como a avaliação institucional se apresenta como uma alternativa ao modelo hegemônico de avaliação, regulador e punitivo, deve-se acompanhar com cuidado seus avanços e desafios no nível das escolas, a fim de problematizar as condições concretas disponíveis na rede que tanto podem potencializar ou inibir o avanço de alternativas contarregulatórias.

A opção por estudar essa implementação na Rede Pública de Ensino do DF deve-se, em primeiro lugar, ao fato de que é nessa rede que atuamos como docente, de modo que há um engajamento pessoal com esta realidade, tanto do ponto de vista da sua compreensão, quiçá sua transformação.

Em segundo lugar, é bastante reduzido o número de trabalhos de pesquisa sobre avaliação institucional na educação básica no DF. Dos quatro localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (LIMA, 2012; PEREIRA, 2015; CARDOSO, 2012; LIMEIRA, 2012), apenas este último aborda direta e especificamente a avaliação institucional na educação básica em escolas da Rede Pública de Ensino do DF, concentrando-se na utilização dos dados gerados pela avaliação institucional no processo constante de construção do Projeto Político Pedagógico das escolas. Os dois primeiros trabalhos, teses defendidas na Universidade de Brasília – UnB, concentraram-se nos três níveis da avaliação: da aprendizagem, institucional e de redes, a partir da ótica do diretor e no Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, respectivamente. Por sua vez, Cardoso (2012), trabalho defendido na Universidade Católica de Brasília – UCB, embora tenha discutido diretamente a autoavaliação institucional e a tenha focado, realizou estudo de caso em uma instituição de ensino no município de Paracatu/MG.

Ademais, há previsão legal e documentos orientadores dos órgãos da administração superior de ensino para implementação de processos de avaliação institucional nas escolas públicas do DF. Isso não garante, contudo, que esse tipo de avaliação esteja disseminado na Rede Pública de Ensino. Por isso, tornou-se essencial investigar em que estado se encontra a implementação dessa política. Mais, quais avanços têm sido experimentados e quais desafios têm sido enfrentados.

A compreensão desses avanços e desafios certamente subsidiará tanto as unidades de ensino, quanto a SEEDF no aperfeiçoamento da política de avaliação, em especial no tocante à avaliação e autoavaliação institucional, ou mesmo na tessitura de novas propostas de avaliação.

Adverte-se, contudo, que este não é um manual sobre avaliação institucional. Nele não constará um modelo de avaliação a ser adotado por escolas ou redes de ensino. É verdade que aqueles interessados em adotar ou implementar uma prática de avaliação institucional encontrarão ao longo das próximas páginas muitas ideias de como fazê-lo, mas encontrarão também problematizações que os deixarão mais sensíveis às questões éticas, políticas e epistemológicas imbricadas com possíveis mudanças que se queira iniciar ou continuar e mais atentos aos desafios cotidianos das instituições e das pessoas que as constroem. Com efeito, é isso que se espera com o trabalho.

Com vistas a melhor situarmos o problema de pesquisa, ampliando o seu horizonte, e o aprofundarmos, antes de delimitarmos o estudo e apresentarmos nossas escolhas metodológicas, apresentaremos e discutiremos brevemente as teses e dissertações sobre avaliação institucional na educação básica defendidas no Brasil, explorando-se seus objetivos de pesquisa, objetos de estudo, metodologia utilizada e principais resultados.

1.1 AS PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

O interesse pelo tema da avaliação institucional na educação básica no Brasil é relativamente recente. Isso pode ser constatado pela ausência de trabalhos de pesquisa nessa área até a primeira metade da década passada. De lá para cá, embora em quantidade ainda reduzida, já se aproxima de 30 o número de teses e dissertações defendidas, que abordam explicitamente a avaliação institucional neste nível de ensino.

A partir de levantamento realizado na BDTD e no Portal de Periódicos da Capes, foram recuperados 26 estudos (sete teses e 19 dissertações) que têm na avaliação institucional na educação básica seu objeto central e privilegiado de pesquisa.⁶ São eles: Rodrigues (2005), Brandalise (2007), Silva, M. L. (2008), Betini (2009), Mendes (2011), Costa (2012), Moraes (2014), Silva, M. L. R. (2005), Raposo (2006), Grochoska (2007), Souza (2007), Dalben (2008), Moraes (2008), Macedo (2009), Rampazzo (2009), Borda (2010), Xavier (2011), Cardoso (2012), Limeira (2012), Pinha (2012), Anjos (2013), Montemór (2013), Pereira (2014), Oliveira (2014), Pasquali (2014) e Tuschi (2014) (Ver Apêndices A e B).

Fato interessante neste levantamento é que só foram localizados trabalhos sobre o tema da avaliação institucional na educação básica a partir do ano de 2005. De lá para cá, vem crescendo o número de trabalhos defendidos, mas a tendência de crescimento ainda não é clara. Os anos em que a maior quantidade de trabalhos foi defendida foram 2012, com quatro defesas, e 2014, quando cinco trabalhos foram concluídos, sendo uma tese e quatro dissertações.

Dos 26 trabalhos concluídos, quase quatro quintos (20) foram defendidos em instituições paulistas,⁷ sendo 15 em instituições públicas e cinco em privadas. Considerando todo o país, dois terços dos trabalhos (18) foram defendidos em universidades públicas.

A instituição com a maior quantidade de trabalhos defendidos foi a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, com dez trabalhos, cinco teses e cinco dissertações, seguida da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, com três trabalhos.

Quase um quarto dos trabalhos (06), três teses e três dissertações, foi orientado pela professora da Unicamp, Mara de Sordi. O professor Luiz Carlos de Freitas, também da Unicamp, é o segundo com maior quantidade de orientações, três, duas teses e uma dissertação.

Dedicar-nos-emos a seguir a discutir alguns aspectos relevantes dos trabalhos elencados, como os objetivos das pesquisas, os objetos de estudo, a metodologia utilizada, os principais

⁶ Levantamento realizado durante o mês de março de 2016. A metodologia adotada neste levantamento compõe o tópico a seguir que trata da pesquisa bibliográfica.

⁷ Todas as teses elencadas foram defendidas em universidades paulistas.

resultados e as possíveis lacunas no conjunto das pesquisas sobre o tema. Para isso, tomaremos por base os resumos dos trabalhos, não os textos na íntegra. Desse modo, alguns aspectos de determinados trabalhos poderão não ficar tão bem elucidados, dado que faltam em alguns resumos informações básicas como os resultados da pesquisa, ou mesmo, os procedimentos de geração dos dados utilizados.

Para efeito de análise, separamos as pesquisas em dois grupos de objetivos: um, com interesses, diríamos, investigativos e compreensivos; outro, mais propositivo. No primeiro conjunto estão objetivos como compreender, investigar, analisar e descrever. Já no segundo, construir, propor e implementar.

Podem ser inseridos no primeiro conjunto 23 dos 26 trabalhos. Ou seja, quase a totalidade dos trabalhos sobre avaliação institucional na educação básica defendidos em instituições brasileiras teve pretensões descritivas, analíticas ou compreensivas. Somente três estudos (BRANDALISE, 2007; RODRIGUES, 2005; GROCHOSKA, 2007⁸) tiveram pretensões de apresentar ou construir uma proposta de avaliação ou autoavaliação institucional, seja para escola básica ou que pudesse ser utilizada em média e larga escala.

Dos 23 trabalhos congregados no primeiro conjunto de objetivos, mais da metade dirigiram a atenção para implementação, impactos ou apropriação de políticas/propostas de avaliação institucional elaboradas para as unidades escolares. Merecem destaque o Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas (SAI-ETEs) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, no Estado de São Paulo, e a proposta de Avaliação Institucional Participativa (AIP) elaborada pelo Laboratório de Estudos Descritivos (LOED) da Unicamp e adotada como política de rede, a partir de 2007, pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP. Três estudos investigaram essa primeira política de avaliação no âmbito das instituições escolares, enquanto nove pesquisas foram dedicadas a estudar a AIP, sobretudo nas escolas.

Isso significa que um terço de todos os trabalhos sobre avaliação institucional na educação básica defendidos no Brasil nos últimos dez anos teve como objeto privilegiado de estudo a política/proposta de AIP adotada em instituições campineiras. Seja discutindo sua implementação no ensino fundamental ou na educação infantil, as escolhas metodológicas da Secretaria Municipal de Educação ou a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar no sistema participativo.

⁸ Embora em Grochoska (2007) não esteja explícito em seu objetivo geral a intenção de construir uma proposta de avaliação institucional, a metodologia informada, pesquisa-ação, relacionada aos resultados referidos, nos permite inferir por um objetivo propositivo.

Outro destaque a ser considerado é a relação estabelecida entre a avaliação institucional e a gestão escolar. A preocupação com os possíveis impactos desse tipo de avaliação na gestão da unidade escolar foi uma característica de muitos trabalhos. Mesmo alguns que não continham tal objetivo *a priori*, não deixaram de fazer menção à relação entre avaliação institucional e gestão, sobremaneira, a gestão democrática.

No que concerne aos aspectos metodológicos das pesquisas aqui analisadas, fica evidente que a grande maioria dos trabalhos adotou uma abordagem qualitativa, realizou estudos de casos (simples ou múltiplos) e utilizou como procedimentos de coleta de dados principalmente entrevistas, análise documental e observação. Basta dizer que dos 26 trabalhos, 23 foram pesquisas qualitativas, 16 optaram pelo estudo de caso, em 20 deles lançou-se mão de entrevistas, em 18, da análise documental, e em 16, da técnica da observação.

Os resultados dessas pesquisas produzem evidências que nos permitem refletir, dentre outras questões, sobre os avanços e desafios da avaliação institucional na educação básica. Para tanto, concentrar-nos-emos nos seguintes aspectos: participação da comunidade escolar na autoavaliação institucional, impactos da avaliação institucional na gestão escolar e nas práticas pedagógicas, elaboração de propostas e políticas de avaliação institucional e apropriação dessas pela escola.

Um dos avanços apontados pelas pesquisas é o esforço de algumas escolas para garantir a participação da comunidade escolar na gestão e avaliação da instituição de ensino. Não obstante, é patente a necessidade de ampliação da participação de todos os segmentos da comunidade, devendo-se, para isso, criar condições objetivas de tempo e espaço que possibilitem que a comunidade escolar possa efetivamente participar da gestão da coisa pública. Para que essas condições sejam viabilizadas, alguns estudos têm apontado a articulação entre a gestão da escola, a secretaria de educação e os usuários como uma saída possível. Sem esse diálogo, a participação, se não bloqueada, será muito dificultada, apesar dos esforços da escola e de sua comunidade.

Outro avanço evidenciado nas pesquisas diz respeito ao reconhecimento pelos atores escolares da importância da autoavaliação institucional para a melhoria da qualidade da escola. Vários estudos demonstraram, inclusive, o uso da avaliação institucional para elaboração de diagnósticos da situação da escola, para a busca de soluções para os problemas constatados e para subsidiar as tomadas de decisão da gestão escolar, além do impacto positivo na aprendizagem dos estudantes.

Contudo, outras pesquisas revelaram que há uma distância considerável entre o discurso da importância desse tipo de avaliação e sua efetiva prática. Prova disso seria que algumas

instituições quando realizam a avaliação institucional o fazem apenas para cumprir uma exigência burocrática. Além do mais, alguns estudos concluíram que não houve evidências de que a avaliação institucional estaria contribuindo para o aprimoramento da gestão e do planejamento da escola.

Como se vê, tomando-se por base as pesquisas, há muitas contradições no domínio da avaliação institucional, de maneira que ainda não é possível esboçar um cenário em que a maioria das escolas realiza a autoavaliação com participação da comunidade escolar e com vistas ao aperfeiçoamento da instituição. Com efeito, como parecem demonstrar os estudos, mesmo nas escolas em que ocorrem processos de autoavaliação institucional, essa é uma prática muito recente, ainda em processo inicial de construção. Além disso, é necessário desenvolver processo formativo a fim de que os educadores estejam aptos a fazer uso da avaliação, já que a teoria e a prática da avaliação institucional não são bem conhecidas entre os educadores, segundo alguns trabalhos.

Por outro lado, vêm crescendo as iniciativas de instituições e órgãos dos sistemas educativos para apresentar modelos e políticas de autoavaliação a serem implementados nas escolas. Mas essa implementação, como também têm evidenciado os estudos, é um dos grandes desafios no presente e, certamente, o será no futuro.

Diferentes pesquisas atestam, por exemplo, haver um descompasso entre o discurso legal e a prática da avaliação institucional nas escolas. Outros estudos concluem que por mais que haja modelos de avaliação institucional, sua implementação na unidade escolar será sempre particular; ou que, sem que haja compromissos locais, o uso da avaliação fica debilitado. Isso significa que não basta elaborar “bons” modelos de autoavaliação; deve-se estar atento à concretude das instituições escolares, sem as quais esses modelos não passariam de boas intenções.

Neste sentido, um olhar atento para os desafios das escolas no domínio de suas práticas avaliativas, nomeadamente a autoavaliação institucional, pode ser um poderoso aliado no aprimoramento e na formulação de propostas e políticas de autoavaliação. Sem esse olhar, por outro lado, corre-se sério risco de se despendar esforços na elaboração de propostas que, por mais bem-intencionadas que sejam, morrerão de inanição.

Nessa direção, os desafios e avanços evidenciados pelas pesquisas aqui analisadas servem de subsídio para que os sistemas de ensino e as unidades escolares aperfeiçoem e implantem políticas e processos de avaliação institucional, além de incentivar a elaboração de novos desenhos desse tipo de avaliação, já que de, modo unânime, os estudos asseveram que a

autoavaliação institucional reúne inúmeras possibilidades de não somente bem avaliar a qualidade das instituições escolares, mas, ao mesmo tempo, concorrer para sua melhoria.

Finalizada a análise acerca das teses e dissertações defendidas no Brasil que tiveram a avaliação institucional na educação básica como o tema de interesse, vale à pena mencionar algumas lacunas verificadas no conjunto dos estudos, o que pode ser útil se se pretende fortalecer a pesquisa nessa área. Em primeiro lugar, fica evidenciada a ausência de pesquisas sobre o uso da avaliação institucional para a avaliação de políticas educacionais e de sistemas e redes de ensino. Além disso, de um modo geral, o foco dos estudos está nas escolas e não na rede de ensino como um todo. Finalmente, poucos estudos consideram os gestores e técnicos dos órgãos centrais do sistema de ensino como sujeitos da pesquisa.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO

Antes de passarmos a apresentar nossas escolhas metodológicas e as fundamentarmos, é preciso lançar alguns argumentos preliminares. Como nos alerta Gatti (2012), o processo de escolha do método envolve sempre a criatividade do pesquisador, o que significa que não há, por assim dizer, o método enquanto algo que já está pronto e que, portanto, pode ser selecionado e empregado pelo pesquisador. O método acaba por ser criado pelo pesquisador na situação concreta. Mas não resulta disso que não haja referenciais de que se possa lançar mão.

Em segundo lugar, não há modelo infalível de procedimento de pesquisa, mas procedimentos, no plural. São inúmeras as possibilidades de pesquisa. Quando se articula essa pluralidade com a questão da criatividade do pesquisador, pode-se inferir que o modo como cada pesquisa é desenvolvida terá sempre algo de peculiar. Contudo, não se pode concluir indevidamente que não existam pistas que possam ser acessadas, apenas que, pela natureza da própria pesquisa científica, essas pistas jamais esgotam as possibilidades e a inventividade do pesquisador.

Em terceiro lugar, pelo caráter processual do nosso objeto de pesquisa, os procedimentos de pesquisa utilizados foram procedimentos abertos, possíveis de serem alterados no próprio exercício da pesquisa. Se compreendermos que toda pesquisa é um processo, talvez sequer precisássemos nos referir ao problema de pesquisa para argumentarmos a favor de procedimentos abertos e flexíveis, como se o rigor na definição da metodologia e sua rigidez fossem garantias de uma pesquisa mais válida. Pelo contrário, a abertura e a adequação às situações inesperadas da investigação são atitudes fundamentais do pesquisador, porque

demonstra zelo por aquilo que está sendo estudado, o que não pode ser confundido com falta de rigor.

Em quarto lugar, na medida em que a pesquisa vai sendo desenvolvida é lícito e até desejável que o problema de pesquisa seja aperfeiçoado. A ida a campo, a revisão de literatura, as conversas com outros pesquisadores, tudo isso permite o aperfeiçoamento do problema de pesquisa, numa espécie de “foco progressivo” (STAKE, 2011). É nesta direção que o autor afirma: “Devemos ser graduais, reformulando o estudo durante sua realização” (p. 145).

Por fim, a pesquisa em educação não deveria se satisfazer apenas com a descrição ou explicação dos fatos, mas estar comprometida também com uma práxis. Segundo Franco (2003, p. 83), a Pedagogia, enquanto ciência da educação, deverá ter como objetivo “o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis”, de maneira que a metodologia empregada em seu campo de conhecimentos deve atender ao caráter formativo e emancipatório do grupo investigado.

Feitas essas considerações, apresentaremos a seguir as escolhas metodológicas que fizemos, que devem ser vistas mais como referência que como um roteiro fixo (GATTI, 2012).

A abordagem adotada no estudo foi do tipo qualitativa, posto que almejamos descrever e compreender os fatos onde eles ocorrem e nos comprometemos com uma compreensão interpretativa da realidade. Isto posto, nos colocamos como o instrumento de pesquisa por excelência, buscando captar o significado daquilo que vimos, ouvimos e lemos. Quanto a isso, Stake (2011, p. 166) escreve do seguinte modo: “Frequentemente usando a si mesmos como instrumentos, os pesquisadores qualitativos encontram muitos significados a partir de suas próprias experiências, das experiências com as pessoas que eles entrevistam ou que conhecem por meio de documentos”.

Tomando por referência o próprio Stake (2011), procuramos atender ao princípio da triangulação. Por isso, realizamos observações sucessivas e repetidas, consideramos diferentes fontes de dados e trabalhamos com métodos variados. Tendo este cuidado, o estudo foi desenvolvido em etapas que se complementam e se integram, conforme segue.

A primeira etapa da pesquisa caracterizou-se pela nossa aproximação com o tema, com as instituições e os sujeitos da pesquisa. Foi constituída pela pesquisa bibliográfica, pela pesquisa documental, pelas visitas à Diretoria de Avaliação (DIAV)⁹ da SEEDF, pela participação nas reuniões da Gerência de Avaliação Institucional (Gavin) com os diretores e

⁹ A DIAV é uma das duas diretorias da Coordenação de Planejamento e Avaliação (Copav), que compõe a estrutura da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (Suplav) da SEEDF (Ver Anexo B). Esta diretoria é composta por três gerências: Gerência de Avaliação Institucional (Gavin), Gerência de Avaliação de Redes (Gared) e Gerência de Avaliação das Aprendizagens (GAAP).

diretoras escolares para tratar da avaliação institucional externa realizada pela SEEDF e pela entrada em campo nas escolas que compunham os estudos de caso. A segunda etapa constituiu-se pelos estudos de casos coletivos em escolas públicas do DF. O último momento da pesquisa foram as entrevistas realizadas na DIAV/SEEDF.

1.2.1 A pesquisa bibliográfica

A revisão de literatura cumpriu o objetivo de nos aproximar dos autores de referência e das pesquisas sobre o tema da avaliação institucional, de modo geral, e da avaliação institucional na educação básica, particularmente. A pesquisa bibliográfica, além de nos familiarizar com a gramática da área, nos serviu de base para a entrada em campo, não somente pelos conceitos e conclusões dela retirados, mas, sobretudo, pelas questões a partir dela formuladas. Porém, ela não cessou com o trabalho de campo; ela o acompanhou e também o sucedeu. Aliás, durante toda a pesquisa necessitamos estar atentos às problematizações, sejam aquelas *a priori*, sejam inquietações estimuladas pela literatura ou pelo campo.

A revisão da literatura foi orientada por um conjunto de questões-guia que se relacionam com os objetivos da pesquisa: o que é uma avaliação institucional? Por que uma avaliação institucional das escolas? Como realizar uma avaliação institucional? Como realizar uma avaliação institucional com a participação da comunidade escolar?

Além dessas questões básicas, “que, por que e como”, acerca da avaliação institucional, buscamos na literatura pistas para as seguintes indagações: quais as propostas de avaliação institucional para educação básica mais citadas no Brasil? Quais as experiências mais bem-sucedidas de avaliação institucional e autoavaliação institucional na educação básica? Quais os principais achados das pesquisas sobre avaliação institucional na educação básica? Quais as principais lacunas deixadas pelas pesquisas na área? Quais são os principais desafios da implementação da avaliação institucional na educação básica referidos na literatura? Quais alternativas têm sido sugeridas frente a tais desafios?

Tomando por base as recomendações de Umberto Eco (2009), para revisão bibliográfica, realizamos as seguintes tarefas: recolha da documentação sobre o tema, organização desses documentos, reexame em primeira mão do tema à luz da documentação recolhida e sistematização de modo orgânico de todas as reflexões precedentes.

Assim procedendo, realizamos dois tipos de revisão de literatura: um estado da arte, com o levantamento de teses, dissertações e artigos defendidos e publicados no Brasil que

abordaram a avaliação institucional na educação básica, e outro buscando-se responder aos objetivos da pesquisa, como os principais conceitos e modelos na área, dentro e fora do país.

Para o levantamento das teses e dissertações acerca do tema da avaliação institucional na educação básica utilizamos duas bases de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Capes. O Banco de Teses e Dissertações da Capes não fora utilizado, uma vez que estava desatualizado à época do levantamento¹⁰ (só recuperava documentos dos anos 2011 e 2012).

Dado que o número de trabalhos que retornaram com o uso do descritor “avaliação institucional” foi muito elevado, tanto no Portal de Periódicos da Capes, quanto na BDTD, e que, além disso, a grande maioria desses trabalhos focalizava a educação superior, optamos por realizar o cruzamento desse descritor e de outros, com descritores mais identificados com a educação básica. Para tanto, elaboramos dois conjuntos de descritores. Um, com termos mais amplos, cujo objetivo era permitir a busca de trabalhos que tratassem do tema da avaliação institucional ou da autoavaliação institucional, especificamente. Outro, contendo termos que, quando cruzados com os do primeiro conjunto, permitissem refinar a busca para o nível de ensino de interesse do estudo, a educação básica. E um terceiro conjunto, com termos já combinados, com vistas a possibilitar buscas a partir de termos exatos, o que resultaria em uma pesquisa ainda mais refinada.

QUADRO 1 – Descritores para levantamento de teses e dissertações acerca da avaliação institucional na educação básica

DESCRITORES		
CONJUNTO A	CONJUNTO B	CONJUNTO C
○ Avaliação institucional ○ Auto-avaliação ○ Autoavaliação ○ Auto-avaliação institucional ○ Autoavaliação institucional	○ Escola(s) ○ Escola(s) pública(s) ○ Ensino fundamental ○ Educação básica ○ Instituições escolares (singular e plural)	○ Autoavaliação na/de/da escola (singular e plural) ○ Autoavaliação institucional na/de/da escola (singular e plural) ○ Avaliação institucional na/de/da escola (singular e plural) ○ Avaliação de instituições escolares ○ Avaliação de/da escola (singular e plural) ○ Avaliação interna de/da escola (singular e plural)

Fonte: Elaboração própria.

Isso feito, realizamos o cruzamento de todos os descritores que compõem o conjunto A com aqueles do conjunto B, nas duas bases de dados. Em seguida, as buscas foram realizadas

¹⁰ Levantamento realizado durante o mês de março de 2016.

com os descritores do conjunto C, desta vez, como “termos exatos”. Após esse exaustivo levantamento, foram localizados 32 trabalhos (11 teses e 21 dissertações) que abordam explícita e especificamente a avaliação institucional na educação básica, sejam processos de autoavaliação institucional ou avaliação institucional, inclusive conduzida por redes ou que possam ser adotadas em larga escala. Foram eles, iniciando pelas teses: Rodrigues (2005), Brandalise (2007), Silva, M. L. (2008), Betini (2009), Silva, M. L. R. (2009), Mendes (2011), Costa (2012), Lima (2012), Coletto (2014), Moraes (2014), Pereira, M. S. (2015), Silva, M. L. R. (2005), Raposo (2006), Grochoska (2007), Souza (2007), Dalben (2008), Medeiros (2008), Moraes (2008), Macedo (2009), Rampazzo (2009), Borda (2010), Xavier (2011), Cardoso (2012), Limeira (2012), Pinha (2012), Anjos (2013), Montemór (2013), Pereira, F. G. R. (2014), Mello (2014), Oliveira (2014), Pasquali (2014) e Tuschí (2014).

Conquanto esses trabalhos tenham sido localizados, todos eles, como dissemos, abordando diretamente a avaliação institucional na educação básica, nem todos tinham esse tema como objeto central da pesquisa. Das 11 teses levantadas, apenas sete tiveram a avaliação institucional como tema principal da pesquisa (RODRIGUES, 2005; BRANDALISE, 2007; SILVA, M. L., 2008; BETINI, 2009; MENDES, 2011; COSTA, 2012; MORAES, 2014). Quanto às dissertações defendidas, 19 delas não só tratavam diretamente do tema da avaliação institucional, como o tinham como objeto central do estudo. Somente dois trabalhos não tinham a avaliação institucional como tema central, embora o tivessem como um tema de interesse (MEDEIROS, 2008; MELLO, 2014).

Por sua vez, para o levantamento dos artigos que abordavam a temática da avaliação institucional na educação básica recorreu-se a três repositórios: o Portal de Periódicos da Capes, o SciELO e o Portal Educ@, da Fundação Carlos Chagas. Estes últimos foram escolhidos por indexarem os principais periódicos que abordam a temática da avaliação educacional no Brasil. As buscas foram circunscritas ao período de 2006 a 2016.¹¹

A fim de obter resultados mais completos, adotamos a mesma estratégia descrita acima, do que resultou na elaboração de três conjuntos de descritores, os quais foram utilizados no levantamento bibliográfico. Assim como no levantamento das teses e dissertações, além da utilização de termos mais amplos (conjunto A), os termos do primeiro conjunto foram cruzados com os do segundo e foram empregados termos exatos (conjunto C).

¹¹ Levantamento realizado durante os meses de março e abril de 2016.

QUADRO 2 – Descritores para levantamento de artigos acerca da avaliação institucional na educação básica

DESCRITORES		
CONJUNTO A	CONJUNTO B	CONJUNTO C
○ Avaliação institucional ○ Auto-avaliação institucional ○ Autoavaliação institucional	○ Escola(s) ○ Escola(s) pública(s) ○ Ensino fundamental ○ Educação básica ○ Instituições escolares (singular e plural)	○ Autoavaliação das e de escolas (singular e plural) ○ Autoavaliação institucional de/das escolas (singular e plural) ○ Avaliação institucional de/das escolas (singular e plural) ○ Avaliação de instituições escolares ○ Avaliação interna de/da escola (singular e plural) ○ Avaliação institucional participativa

Fonte: Elaboração própria.

No Portal de Periódicos da Capes, utilizando-se todos os descritores acima (como termos exatos ou não), embora tenham retornado centenas de artigos publicados em periódicos revisados por pares (526 no total), apenas sete referiam-se à avaliação institucional na educação básica (BETINI, 2010; DALBEN, 2010; FREITAS, 2007; MIRANDA; RODRIGUES, 2010; SÁ, 2009; SORDI, 2010; SORDI; LÜDKE, 2009a).

Por sua vez, no SciELO e no portal Educ@ foram localizados os seguintes trabalhos: Sordi (2006), Freitas (2007), Sá (2009), Sordi e Lüdke (2009b), Afonso (2010), Ribeiro e Gusmão (2010), Silva (2010), Sordi (2010), Brandalise e Martins (2011), Sordi (2011), Mendes e Sordi (2012), Sordi (2012), Souza e Dittrich (2012), Pacheco (2014), Brandalise (2015), Dalben e Almeida (2015), Lima (2015), Mendes et al. (2015). Quinze deles, novos.

O levantamento demonstrou que há um número bastante reduzido de trabalhos que abordam a avaliação institucional na educação básica publicados no Brasil (22 trabalhos), especialmente quando comparado com o número de trabalhos acerca desse tema na educação superior, o que comprova a desproporcionalidade da produção científica nos dois níveis de ensino.

Dos 22 trabalhos recuperados, 13 discutiam resultados de pesquisas sobre a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino. São eles: Sordi (2006, 2010, 2011, 2012), Betini (2010), Dalben (2010), Ribeiro e Gusmão (2010), Silva (2010), Brandalise e Martins (2011), Mendes e Sordi (2012), Souza e Dittrich (2012), Brandalise (2015), Mendes et al. (2015). Esses serão amplamente discutidos no capítulo 4, quando analisaremos os desafios da implementação da avaliação institucional na educação básica.

1.2.2 A análise documental

A análise documental compreende neste trabalho tanto um método específico e independente, como uma técnica exploratória (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), quanto um procedimento que integra outros métodos. No primeiro caso, a análise documental constituiu-se numa etapa que antecedeu à pesquisa na SEEDF e os estudos de caso¹² e teve como finalidade nos aproximar da avaliação e da autoavaliação institucional na educação básica por meio da análise da legislação distrital e dos documentos oficiais do órgão central do sistema de ensino. Como técnica suplementar, ela foi adotada como procedimento de geração de dados no campo (nas escolas) e teve como objetivo complementar as informações geradas através de outras técnicas, como a observação e a entrevista. Neste tópico nos concentraremos no primeiro caso. A análise dos documentos recolhidos em campo será discutida no tópico que trata dos estudos de caso.

Com a análise dos documentos oficiais (leis, resoluções, portarias, pareceres e normas), pretendeu-se compreender as concepções e modelos de avaliação institucional presentes nesses textos e, portanto, presentes nas políticas de avaliação em curso no Distrito Federal.

Esta etapa da pesquisa teve como questões orientadoras: quais são as legislações distritais que tratam da avaliação institucional na educação básica? Quais são os documentos oficiais da SEEDF que tratam da avaliação e da autoavaliação institucional na educação básica? Como cada um desses documentos concebe a avaliação e a autoavaliação institucional? Quais contradições estão presentes nestas propostas? O que os textos legais revelam sobre a política de avaliação das unidades de ensino? Qual a concepção de avaliação e avaliação institucional presente nesses textos? Quais as semelhanças dessas concepções com aquelas presentes na literatura sobre o tema?

Foram objeto de análise a Resolução nº 1/2006, aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) em 21 de março de 2006, que implanta no Sistema de Ensino do Distrito Federal a Avaliação Institucional e estabelece normas para esse tipo de avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2006); duas leis distritais, Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2012), e a Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, que aprova o Plano Distrital de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2015a); e dois documentos oficiais da

¹² Embora a análise documental tenha sido iniciada antes da entrada em campo, com vistas a permitir que explorássemos em campo questões surgidas com a análise, ela só foi concluída após a realização dos estudos de caso.

SEEDF: o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015b) e as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016) (DISTRITO FEDERAL, 2014), aprovadas por meio do Parecer nº 93/2014 do CEDF.

Uma vez selecionados os textos legais e oficiais que tratam da avaliação institucional no Distrito Federal, fizemos uma leitura flutuante em cada um deles, a fim de identificarmos os temas trabalhados, os principais conceitos e, eventualmente, outros textos de interesse, além de nos familiarizarmos com as propostas contidas nesses documentos. A seguir, foram analisados tomando-se por referência os objetivos da pesquisa e as questões acima. Sua análise detalhada constitui o capítulo 5 desta tese.

1.2.3 A pesquisa na SEEDF

Partindo do princípio de que a pesquisa em tela visa compreender a implementação da avaliação institucional na rede pública de ensino como um todo, analisar os desafios e avanços dessa implementação a partir da perspectiva dos técnicos e gestores do órgão central do sistema de ensino pareceu-nos fundamental. Além do mais, uma aproximação com os setores da SEEDF responsáveis pela área de avaliação institucional, nos permitiria uma compreensão inicial do tema nesta rede, para a qual, somente os documentos oficiais seriam insuficientes.

O primeiro passo consistiu em visitas à Diretoria de Avaliação (DIAV) e à Gerência de Avaliação Institucional (Gavin) da SEEDF, duas no total. Essas visitas tiveram por objetivos aproximar-nos das unidades da Secretaria de Educação responsáveis pela avaliação institucional na rede pública de ensino, conhecer os gestores e técnicos dessas unidades, identificar possíveis interlocutores, conhecer as iniciativas de avaliação em curso nessa rede, compreender a rede de apoio às escolas no que concerne à autoavaliação, sondar se haveria escolas públicas que se destacavam na realização de processo de autoavaliação, apresentar a proposta da pesquisa e firmar uma parceria com a SEEDF com vistas a viabilizar sua realização. Por meio desta parceria, a DIAV nos auxiliaria na seleção das escolas que comporiam os estudos de caso, formalizaria a pesquisa junto às Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e mediaría nossa ida às unidades escolares. De nossa parte, comprometemo-nos em socializar os resultados da pesquisa. As duas visitas, que ocorreram nos meses de julho e agosto de 2016, foram registradas em diário de campo.

Após essas visitas, a convite da gerente de avaliação institucional, decidimos participar de algumas reuniões da Gavin com os diretores e diretoras escolares para tratar da avaliação

institucional externa realizada pela SEEDF, nos meses de agosto e setembro de 2016. Naquele ano, foi realizado processo de avaliação institucional, para o qual os diretores e diretoras escolares deveriam responder a um questionário enviado pela Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional (Suplav) por meio eletrônico. Essas reuniões tinham por objetivo, além de apresentar a iniciativa de avaliação institucional da SEEDF, sensibilizar os gestores para a importância de participarem do processo avaliativo, respondendo ao questionário. Participamos de quatro reuniões, a primeira, que ocorreu na Regional de Taguatinga/DF, e nas três CREs das quais as unidades de ensino em que realizamos estudo de caso faziam parte. Para nós, o interesse principal nessas reuniões era exploratório: queríamos observar as impressões dos participantes, as reações, os apoios e o conhecimento do tema. Para isso, procedemos a uma espécie de “observação flutuante” (PÉTONNET, 2008), de modo a evitar mobilizarmos a atenção para pontos pré-estabelecidos, e mantendo-nos disponíveis para o que ocorresse, com as devidas anotações no diário de campo.

A última etapa da pesquisa na SEEDF consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com a gerente de avaliação institucional e com a diretora de avaliação (Ver Apêndices F e G). As entrevistas ocorreram no local de trabalho das participantes, em junho de 2017, após a finalização dos estudos de caso nas escolas. Pretendíamos com essas entrevistas, além de ampliar a compreensão acerca dos desafios e avanços da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do DF, para a qual a perspectiva dessas profissionais era fundamental, triangular os dados obtidos por este meio com aqueles gerados na análise documental e nos estudos de caso. Vale destacar, ainda, que desde o início tínhamos a pretensão de contar com a participação de diferentes interlocutores, evitando assim, privilegiar um único tipo de ator ou um único local de enunciação. Com o devido consentimento das participantes, materializado na assinatura ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Ver Apêndice C), as entrevistas foram gravadas e compõem o *corpus* desta pesquisa.

Com a ressalva de que esta etapa da pesquisa foi realizada em diferentes e diversificados momentos e que, por isso, teve distintos objetivos, desde aqueles mais exploratórios, até intenções descritivas e explicativas, de um modo geral, buscou-se responder às seguintes questões, dentre outras: há uma política de avaliação institucional na SEEDF? Os discursos dos profissionais são condizentes com o que os documentos da SEEDF propõem em matéria de avaliação institucional? Há algum setor responsável por acompanhar as CREs e as escolas na implementação de processos de autoavaliação institucional? Como é desenvolvido o trabalho de acompanhamento das CREs e das escolas nesse quesito? Quais as estratégias de indução da autoavaliação institucional nas escolas da rede pública de ensino? Quais as condições oferecidas

às escolas a fim de que elas realizem sua autoavaliação? Quais os canais de comunicação das CREs e das escolas quando precisam tratar de processos de avaliação? E da SEEDF em direção às CREs e às escolas? Os dados gerados nas avaliações institucionais são utilizados como parte da avaliação da rede e do Sistema de Ensino do DF?

Para a análise dos dados, inicialmente, nos debruçamos sobre as anotações de campo e as entrevistas, tentando extrair tópicos que fossem relevantes para o estudo. Com isso, chegou-se ao seguinte conjunto: iniciativas de avaliação da SEEDF, avaliação institucional externa, Sistema Permanente de Avaliação, uso dos resultados pelo órgão central e rede de apoio das CREs e das unidades escolares. Feito isto, agrupamos alguns fragmentos das entrevistas e algumas anotações nestes tópicos iniciais. Em seguida, percebendo que todos eles diziam respeito a um só núcleo temático, o Sistema Permanente de Avaliação, passamos a trabalhar somente com ele.

1.2.4 Os estudos de caso coletivos

Nesta fase da pesquisa, objetivamos, em primeiro lugar, nos aproximar da comunidade escolar, uma proximidade dialógica (SÍVERES, 2015). Foi na proximidade com os sujeitos das instituições, mediados pela realidade da escola e seu entorno, que procuramos problematizar os modos possíveis e os desafios de tomar a escola como objeto de avaliação.

Esta fase da pesquisa procurou responder às seguintes questões norteadoras: há processos de autoavaliação institucional em curso? Caso haja, quais sujeitos participam desses processos? Em quais espaços e com qual frequência eles ocorrem? Que tipo de registro é feito das decisões tomadas nas avaliações institucionais? Há um monitoramento das ações e práticas acordadas durante a avaliação? Quais as condições para a participação da comunidade escolar na avaliação da escola? Quais as condições concretas das escolas com vistas à implementação de processos de autoavaliação? Qual o nível de diálogo entre os diferentes tipos de avaliação na escola? Quais órgãos colegiados estão presentes na escola? Em quais deles ocorrem processos de autoavaliação? Que importância é dada à autoavaliação pela comunidade escolar? A comunidade apoia processos de autoavaliação? Que tipos de avaliação estão incorporados nas instituições?

Para responder a esse conjunto de questões, adotamos como estratégia os estudos de caso coletivos (STAKE, 2007). Mas o que são estudos de caso? O que os diferencia de outros procedimentos de pesquisa?

De acordo com Lüdke e André (1986), as características fundamentais do estudo de caso são: intenciona-se nesse tipo de estudo a descoberta, ainda que sejam considerados pressupostos teóricos iniciais; ênfase na interpretação em contexto; procura-se retratar a realidade de forma completa e profunda; há a utilização de uma variedade de fontes de dados; procura-se relatar experiências vicárias de modo a permitir generalização naturalística, aquela em que o leitor associa o caso relatado com suas próprias experiências; relato de diferentes pontos de vista; e uso de linguagem e forma mais acessíveis na escrita do relatório.

São muitas as definições para o estudo de caso. Stake, um dos mais conhecidos estudiosos a empregar esse tipo de método de pesquisa, considera que “O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (STAKE, 2007, p. 12). “O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (p. 19). Por isso, “[...] pessoas e programas são claramente casos em perspectiva” (p. 19), já que são uma coisa específica. O enfoque em uma instância específica, que pode ser um indivíduo, uma instituição ou um programa, é também o que propôs André (1984), citando Nisbett e Watt (1978).

Não há que se confundir, contudo, coisa específica com singularidade, para não dar a impressão de que se busca no caso apenas sua singularidade. As semelhanças com outros casos são igualmente importantes. O essencial do estudo de caso é que se trata de uma “abordagem que considera qualquer unidade social como um todo” (GOODE; HATT, 1975, p. 422). Não obstante, isso não significa que este objeto social seja único. A estratégia do estudo de caso não visa captar o único, mas manter unidas as características essenciais que se quer compreender com a pesquisa.

O que parece claro é que o caso precisa representar um interesse em si. Vejamos: “O estudo de caso é o estudo de *um* caso” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17, grifo no original). Devendo este ser bem delimitado, de modo a ter seus contornos bem definidos. O interesse no caso está naquilo que ele tem de singular, de único, de particular. “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (p. 17), asseveram as autoras.

Baseada neste conceito, Alves-Mazzotti (2006) veio a considerar que muitos estudos classificados por seus autores como estudos de caso não o são efetivamente, já que nestes não há um interesse específico no “caso” estudado, dando a impressão de que poderia ter sido realizado em qualquer “caso”. Segundo a autora, parece haver a crença de que o simples fato do estudo ter sido realizado em uma única unidade, como uma escola ou uma turma, por exemplo, já se poder classificá-lo como estudo de caso, o que é um equívoco. Se esta unidade

não representa um interesse em si, se não se busca o que lhe é particular, não haveria que se falar em estudo de caso.

Nesse sentido, o que melhor caracterizaria o estudo de caso não seriam tanto os métodos de investigação empregados, como observação e entrevistas, mas o interesse em casos individuais.

Assim sendo, sem que se tenha clareza das razões para se selecionar uma unidade de estudo e não outra, do porquê aquele caso constitui-se como uma unidade singular, talvez não se devesse falar em estudo de caso.

Vale destacar, todavia, que a literatura aponta diferentes tipos de estudo de caso, de maneira que as características até aqui apresentadas se conformam melhor como um ou outro tipo de estudo de caso, mas podem se tornar um tanto estranhas frente a outro.

Stake (2007), por exemplo, faz distinção entre o estudo de caso intrínseco e o estudo de caso instrumental. O estudo de caso intrínseco é aquele em que o interesse do pesquisador se volta para um caso em particular. Ou seja, há um interesse em si no caso; aquele caso específico. No estudo de caso instrumental, diferentemente, o interesse não está naquele caso em particular, mas em aprofundar a compreensão de um fenômeno, de modo que o estudo do caso para tanto possa contribuir. Trata-se, portanto, da compreensão de algo mais amplo que o caso em si. Lança-se mão de um caso em particular não pelo interesse intrínseco nele, mas para alcançar um conhecimento profundo de um determinado problema. Pode-se ainda, de modo coordenado, estudar vários casos com esse objetivo. Tratar-se-ia de estudos de caso coletivos, uma conjugação de casos instrumentais.

Essa distinção tem efeitos práticos importantes. Por exemplo, enquanto no estudo de caso intrínseco o próprio caso é dominante, dado o interesse por sua peculiaridade, no caso instrumental, interessa, sobretudo, o tema ou os temas (ou o problema) do estudo. “Muitas vezes, uma pergunta problemática tem mais interesse para o investigador do que o próprio caso. Não é apenas uma pergunta de investigação, é a pergunta de investigação” (STAKE, 2007, p. 35). O autor acrescenta: “O trabalho deixa de estar centrado no estudo do caso, e passa a estar centrado no estudo do problema” (p. 41).

Isso dito, a questão que se coloca é como selecionar os casos de modo a permitir o conhecimento profundo de um determinado problema. Para nós, a questão poderia ser assim formulada: que grupo de escolas nos ajudaria a compreender os desafios e avanços na implementação da avaliação institucional nas escolas públicas do DF?

De acordo com Stake (2007, p. 17), o primeiro critério a ser levado em conta ao se escolher um caso é maximizar o que se pode aprender com ele. “Dados os nossos objectivos,

que casos terão probabilidade de nos levar a entendimentos, a asserções, talvez até à modificação das generalizações?”, exemplifica. Outros critérios a serem observados na seleção do caso são o tempo, o acesso ao caso e a disponibilidade dos informantes.

Em se tratando de estudos de caso instrumental e coletivo, um critério de seleção poderia ser a representatividade dos casos, ou seja, quão “típicos” eles seriam. Mas, partindo-se do princípio de que “A investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem [e que] nós não estudamos um caso com o objectivo primário de entender outros casos” (STAKE, 2007, p. 21), a questão da representatividade é menos importante. Interessa, sobretudo, alargar o que se pode aprender com os casos selecionados. Dito de outra maneira, interessa menos a representatividade da totalidade e mais a amplitude da compreensão. Tendo isso em conta, importa eleger critérios de seleção que façam sentido à luz dos objetivos da pesquisa.

Atentos a essas considerações, uma questão problemática para nós era: se implementação significa colocar em prática, executar, quando se anuncia que a pretensão do estudo é compreender os desafios e avanços na implementação de processos de avaliação institucional, não se deveria selecionar para compor o campo apenas escolas que se soubesse de antemão que estavam a implementar tais processos? A princípio, parecia que sim. O primeiro critério de seleção, então, seria unidades escolares que estavam realizando a avaliação institucional. Se admitirmos, por outro lado, que mesmo em escolas em que esta implementação ainda não tivesse se dado, poder-se-ia buscar compreender por que tal não está ocorrendo, o que nos ajudaria na compreensão dos desafios postos para a rede (não apenas para aquela escola em questão) para implementar esse tipo de avaliação, não haveria razão para adotar este critério de seleção. Por conseguinte, optamos por não adotar como critério de seleção dos casos o estágio de implementação da avaliação institucional. Como efeito, esse estágio acabou por se converter em mais uma questão de pesquisa, devendo receber nossa atenção em campo. Diante disso, foi necessário detalhar as questões de pesquisa acima elencadas (Ver Apêndice M).

Isso dito, procuramos investigar três instituições escolares de ensino fundamental pertencentes à Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A seleção das unidades atendeu aos seguintes critérios: a) localização, uma instituição na CRE do Plano Piloto/Cruzeiro e duas em CREs distintas;¹³ b) porte das escolas,¹⁴ sendo uma de cada porte; c) etapas atendidas; e d) nível

¹³ Há no organograma da SEEDF 14 CREs: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto/Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

¹⁴ O porte da escola foi mensurado pelo número de matrículas de escolarização, em três categorias (até 500 matrículas, de 501 a 1.000 matrículas e mais de 1.000 matrículas).

socioeconômico das escolas, aferido por meio do indicador de nível socioeconômico (Inse),¹⁵ elaborado pelo Inep, selecionando-se instituições com diferentes Inse.

A escolha desses critérios não resultou de análises apriorísticas e determinantes sobre os desafios e/ou avanços da avaliação institucional em função das características da escola. Teve a pretensão de garantir minimamente a diversidade das instituições de ensino públicas do DF e possibilitar um conhecimento em profundidade dos contextos em que ocorrem ou podem ocorrer processos de avaliação institucional. Embora outros critérios também pudessem ser elencados, entendemos que esses foram suficientes para cumprir com esses objetivos.

Com base nesses critérios, foram pré-selecionadas nove unidades escolares em quatro Regionais de Ensino. Em seguida, encaminhamos à Diretoria de Avaliação da SEEDF essa pré-seleção, solicitando que as CREs pudessem ser informadas da realização da pesquisa e se manifestar, selecionando, dentre as escolas indicadas, uma em que a pesquisa pudesse ser realizada. Como estavam ocorrendo nas CREs as reuniões sobre avaliação institucional com os diretores escolares e como nós participamos daquelas realizadas nas CREs em que havíamos pré-selecionado escolas, fomos apresentados às dirigentes das unidades escolares selecionadas pela CRE. Uma delas aceitou prontamente participar da pesquisa e agendou conosco uma visita à escola. Em outra CRE, a dirigente da escola indicada não esteve presente na reunião, de modo que a visita à escola precisou ser mediada pela coordenadora intermediária de avaliação da CRE. Realizada a visita à unidade escolar e apresentado (e entregue) o projeto de pesquisa, a dirigente que nos recebeu, a vice-diretora, se mostrou bastante contente com a realização da pesquisa. Finalmente, na terceira CRE, fomos apresentados à diretora da escola indicada. Ela nos solicitou que enviássemos o projeto de pesquisa por meio eletrônico. Após avaliar a proposta nos daria um retorno do aceite ou não da realização da pesquisa. Como não houve retorno da direção da escola, buscamos, por conta própria, contato com outra instituição que preenchesse os critérios de seleção acima descritos. Para tanto, contamos com a mediação de um pesquisador integrante do projeto de pesquisa “Avaliação participativa da escola: entre a regulação e a emancipação”,¹⁶ do qual também somos integrantes. Este nos apresentou à diretora da unidade escolar que prontamente concordou em participar da pesquisa. Com isso,

¹⁵ O Inse é um indicador que leva em conta o conjunto dos alunos atendidos por uma determinada escola. Para o seu cálculo foram considerados a posse de bens domésticos, a renda e a contratação de serviços pelas famílias dos estudantes, bem como o nível de escolaridade de seus pais. Tais informações foram extraídas dos questionários da Anresc, da Aneb e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conforme Nota Técnica disponível no portal eletrônico do Inep.

¹⁶ Projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

foram selecionadas três escolas de ensino fundamental em três CREs distintas,¹⁷ conforme tabela a seguir.

Como modo de preservar a identidade das unidades escolares seus nomes foram substituídos por variedades de ipês, uma referência à planta símbolo do Cerrado, em função da resistência e beleza que encerra. Para nós, ela também encarna o sentimento de esperança, tão fundamental nesses tempos de reação conservadora e de tentativa de destruição dos nossos sonhos de uma sociedade mais justa e de uma escola pública mais democrática.

TABELA 1 – Características das unidades escolares que compuseram o campo

CRE	Unidade escolar	Matrículas	Porte	Etapas atendidas	INSE
CRE 1	Escola Ipê Amarelo	637	2	Anos Finais	4
CRE 2	Escola Ipê Branco	1.258	3	Anos Finais e EJA	5
Plano Piloto	Escola Ipê Rosa	249	1	Anos Iniciais	6

Fonte: Censo escolar 2016 e Portal Ideb 2016.

A Escola Ipê Amarelo localiza-se em uma Região Administrativa (RA) distinta do Plano Piloto/Brasília.¹⁸ A distância da escola para a Rodoviária do Plano Piloto é de aproximadamente 16 Km. Situa-se numa área residencial próxima a uma das rodovias mais movimentadas do DF. No seu entorno, além de residências, encontra-se uma razoável variedade de estabelecimentos comerciais, como supermercados, farmácias, lanchonetes e panificadoras, além de igrejas e outras escolas, públicas e privadas.

Completamente murada, assim que se chega à escola, na portaria, depara-se com um vigilante devidamente uniformizado. Vencido o primeiro portão, no segundo, uma servidora faz o controle de quem entra ou sai da escola. Os profissionais que chegam à escola em seus veículos a acessam por um portão automático, que dá acesso a uma área descoberta utilizada como estacionamento. A escola conta com um sistema de monitoramento por câmeras, inclusive nas salas de aula.

A unidade escolar, que é um Centro de Ensino Fundamental (CEF), funciona nos turnos matutino e vespertino. Em 2016, a escola passou a organizar-se por ciclos, com a implantação

¹⁷ Embora inicialmente tenham sido selecionadas escolas em quatro CREs, como os estudos de caso foram realizados apenas em três escolas, em uma das CREs distintas do Plano Piloto não houve necessidade de selecionar nenhuma escola.

¹⁸ Em 2016, o Distrito Federal era composto por 31 Regiões Administrativas: Brasília, Gama, Taguatinga, Brazlândia, Sobradinho, Planaltina, Núcleo Bandeirante, Ceilândia, Guará, Cruzeiro, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Recanto das Emas, Lago Sul, Riacho Fundo, Lago Norte, Candangolândia, Águas Claras, Riacho Fundo II, Sudoeste/Octogonal, Varjão, Park Way, SCIA - Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (Cidade Estrutural e Cidade do Automóvel), Sobradinho II, Jardim Botânico, Itapoã, SIA (Setor de Indústria e Abastecimento), Vicente Pires e Fercal.

do 3º Ciclo para as Aprendizagens,¹⁹ que é composto por dois blocos: 1º Bloco (6º e 7º Ano) e 2º Bloco (8º e 9º Ano). Assim, pela manhã era atendido o 2º Bloco; à tarde, o 1º Bloco. Como a unidade aderiu ao Programa Mais Educação, uma parte de seus alunos era atendida em turno integral. Naquele ano, havia 637 alunos matriculados na instituição, de acordo com o Censo Escolar. Além disso, a escola oferece aulas de judô abertas à comunidade.

A equipe gestora da Escola Ipê Amarelo era composta por diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica e chefe de secretaria. Por sua vez, a equipe pedagógica e de apoio era composta por duas coordenadoras pedagógicas, uma pedagoga orientadora e oito professores nas três salas de recursos de que a escola dispunha: uma Sala de Recursos generalista e duas salas de recursos específicas: Atendimento Educacional Especializado para Deficientes Auditivos e Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação. Isto porque a escola era polo para atendimento a deficientes auditivos e altas habilidades/superdotação.

Quanto à estrutura física, de acordo com o que observamos, a escola dispunha de uma sala de professores com copa e sala de reunião, sala da direção, sala do setor administrativo, uma sala geralmente utilizada para aulas de “reforço escolar”, secretaria, sala da supervisão e coordenação pedagógica, sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE), Sala de Recursos, 15 salas de aula, laboratório de informática com aproximadamente dez computadores, laboratório de Ciências, sala de leitura, auditório, quadra coberta com piso necessitando de reparos, área descoberta cimentada para atividades recreativas, depósito para guardar os materiais da disciplina de Educação Física, refeitório com cantina, dois banheiros para os estudantes (feminino e masculino) – no banheiro masculino algumas portas estavam pichadas e faltavam tampas em alguns vasos sanitários, dois banheiros pequenos, cantina para comercialização de alimentos, mecanografia –, dois banheiros para professores, dois bebedouros com água filtrada, três pequenas salas utilizadas pelas zeladoras (banheiros desativados), estacionamento, duas mesas de tênis fixas (mesas de concreto), pouca área verde e não havia pátio coberto, embora bastante espaço entre os módulos com mesas e bancos, bastante utilizados pelos estudantes durante os intervalos. O aspecto geral era de uma escola bastante conservada, sem pichações e sem cadeiras ou vidros quebrados.

A Escola Ipê Branco, um CEF, está localizada em uma RA localizada a aproximadamente 20 km do Plano Piloto/Brasília, numa quadra residencial, próxima a duas

¹⁹ Proposta de organização escolar em ciclos para os Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal aprovada por meio do Parecer nº 251/2013, do Conselho de Educação do Distrito Federal.

vias bem servidas de transporte público. Nos seus arredores, pode-se observar, além de residências, escolas privadas e uma variedade de estabelecimentos comerciais, como revendas de automóveis, supermercados e lanchonetes.

A escola é completamente murada, havendo ainda arame farpado sobre o muro. O acesso dos estudantes, pais e profissionais que lá trabalham é feito por um único portão, onde permanece uma funcionária responsável por fazer o controle de entrada e saída. Os profissionais que chegam em seus automóveis, por sua vez, acessam a escola por um portão automático lateral que dá acesso a um estacionamento localizado nos fundos.

O atendimento na escola se dá nos três turnos. Pela manhã, são atendidas as turmas de 6º e 7º Anos e as turmas de CDIS (correção de fluxo escolar) dessas séries. À tarde, 8º e 9º Anos e CDIS do 7º, 8º e 9º Anos. E no noturno, o 1º e o 2º segmentos da EJA. Em 2016, o total de atendimentos era de 1.258 matrículas. A escola também atendeu em 2016 a 250 estudantes no projeto escola integral.

A equipe gestora da Escola Ipê Branco era composta por diretora (que esteve de licença durante o ano letivo), vice-diretora, uma supervisora pedagógica no diurno e outra no noturno, dois supervisores administrativos, um no diurno e outro no noturno, e secretária escolar. A equipe pedagógica e de apoio compunha-se de dois coordenadores pedagógicos no diurno e três no noturno e uma professora na Sala de Recursos, da área de Linguagens (a professora da área de exatas estava de licença há mais de um ano). No ano de 2016, a escola não teve pedagoga orientadora.

A estrutura física da escola, conforme observamos, era composta por um laboratório de informática com aproximadamente 40 computadores, uma biblioteca ampla, que fica sempre aberta, uma sala de vídeo onde ocorrem as Coordenações Pedagógicas Coletivas (CPC), duas quadras de esportes descobertas com sanitários masculino e feminino, pátio descoberto com um palco coberto, área verde para convivência, auditório com capacidade para 132 pessoas sentadas, sala da supervisão administrativa, sala da coordenação pedagógica, cozinha com refeitório coberto, banheiro para o pessoal que trabalha na cozinha, banheiro feminino apresentando má conservação (uma torneira quebrada e descargas com problemas), banheiro masculino também mal conservado (apenas uma das três torneiras estava funcionando, box interditados, pichações e azulejos arrancados), sala dos professores com copa, banheiros feminino e masculino para os/as professores/as, 15 salas de aula com ventilador, televisor, quadro-branco, algumas cadeiras quebradas e paredes riscadas, secretaria, sala do SOE, sala da direção, sala da supervisão pedagógica, duas salas de recursos, cinco salas para Escola Integral e dois depósitos. De um modo geral, com exceção dos banheiros, a escola é bem conservada.

A Escola Ipê Rosa, uma Escola Classe (EC) está localizada na RA de Brasília/Plano Piloto. Encrustada entre prédios residenciais no padrão das superquadras do Plano Piloto, seis pavimentos com pilotis, a escola é circundada por grades pintadas na cor verde. O acesso pelo primeiro portão da escola é livre. No segundo portão, a segurança é feita por um dos dois porteiros que trabalham sem ser identificados por uniforme ou crachá. Como não há estacionamento na escola, os profissionais deixam seus veículos do lado de fora, na quadra residencial.

A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo turmas do 1º ao 5º Ano do ensino fundamental. A escola atendeu em 2016 a 249 estudantes, de acordo com o Censo Escolar daquele ano.

A equipe gestora da escola era formada pela diretora, vice-diretora e secretária escolar. Sua equipe pedagógica e de apoio contava com uma coordenadora pedagógica e uma professora na Sala de Recursos. Durante o segundo semestre não dispôs de pedagoga orientadora.

O corpo docente era constituído por dez professoras, em sua maioria servidoras efetivas. Havia na escola uma grande quantidade de estagiários, além de monitores, educadores sociais e voluntários. Também observamos uma merendeira e zeladoras terceirizadas por empresas diferentes.

Quanto à estrutura física, de acordo com o que observamos em campo, a escola dispõe de secretaria, sala de direção, sala de professores com uma pequena copa e uma espécie de almoxarifado, sala do SOE, Sala de Recursos, biblioteca (sempre fechada), laboratório de informática, sala multimídia, sala dos auxiliares, cantina e depósito para merenda, oito salas de aula com bastante material exposto, sendo uma para classe especial, dois banheiros (feminino e masculino) para adultos e dois para os estudantes, pequena área verde, pátio coberto com caixa de som, jogo de luz, mesa de totó e uma mesa de *ping pong*, parquinho com grama sintética e um escorregador grande e uma pequena horta. Nos fundos da escola, uma torre de telefonia, pela qual a instituição recebe uma quantia importante, nos disse a diretora. Há muitos painéis expostos no exterior das salas, todos intactos. A escola é muito bem conservada, inclusive todos os banheiros.

Descritas as unidades escolares que compuseram os estudos de caso, apresentamos a seguir os procedimentos adotados para a geração de dados, os sujeitos entrevistados e o tipo de análise adotado.

Para a geração de dados, com vistas a contemplar uma variedade de fontes, fizemos uso da observação, das entrevistas individuais semiestruturadas, de grupos focais e da pesquisa documental.

Durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2016, observamos o cotidiano das três escolas pesquisadas. As observações tiveram como objetivos iniciais aproximar-nos dos nossos interlocutores, de modo a conquistarmos sua confiança e identificarmos aqueles sujeitos que poderiam compartilhar conosco informações de interesse da pesquisa durante as entrevistas; tornar possível nossa imersão no contexto escolar, com vistas a ir captando a cultura escolar, em particular, sua cultura de avaliação; observar indícios da ocorrência de práticas de autoavaliação institucional; perscrutar em quais momentos a escola é avaliada e quem participa dessa avaliação; investigar os colegiados existentes e em efetivo funcionamento nas escolas, os assuntos ali discutidos, seus participantes, entre outros aspectos; construir algumas impressões iniciais acerca das condições concretas das escolas para realização de processos de autoavaliação institucional; identificar questões que precisariam ser exploradas nas entrevistas, dentre outros.

Nosso foco inicial foram as atividades desenvolvidas em espaços coletivos, como as CPCs, as reuniões de pais e mestres, os Dias Letivos Temáticos (Planejamento pedagógico com a comunidade escolar), as reuniões do Conselho de Classe e outras atividades desenvolvidas pelas unidades escolares que contavam com a participação de seu coletivo ou parte dele. Como durante o período em que estivemos nas escolas não ocorreram assembleias escolares, encontros para elaboração/avaliação do projeto político-pedagógico (PPP) e reuniões do Grêmio Estudantil (não havia este órgão colegiado nas escolas estudadas), essas atividades não foram acompanhadas.

O interesse por observar os espaços coletivos se justifica devido ao fato de diferentes documentos legais e oficiais do DF identificarem as CPCs e os órgãos colegiados, nomeadamente, o Conselho de Classe, como espaços privilegiados para ocorrer a avaliação institucional. Além disso, como esses documentos não criaram/propuseram nenhuma estrutura específica para a realização da avaliação institucional, começar por observar os órgãos colegiados já existentes, as coordenações pedagógicas coletivas e as atividades com participação da comunidade escolar se mostrou como um caminho viável para nós. Acrescenta-se que, sendo a avaliação institucional uma atividade coletiva, voltar-nos para atividades desenvolvidas com a participação da comunidade escolar, em tese, nos daria maior possibilidade de verificarmos ações avaliativas que tomavam a escola (as turmas, os alunos, os projetos) como objeto de avaliação e de compreendermos alguns dos avanços e desafios na consolidação dos espaços coletivos, tão decisivos para o sucesso da avaliação institucional, como farta literatura tem apontado, conforme será discutido ao longo do texto. Para a

observação desses espaços, elaboramos roteiros de observação, que sofreram pequenas alterações em campo (Ver Apêndice C).

Além dos espaços coletivos, previamente definidos, também observamos outros espaços e atividades nas escolas, como os intervalos, as conversas informais na sala de professores, os projetos da escola, as rodas de conversa,²⁰ a entrada e saída dos estudantes, a presença dos pais na escola e o entorno das escolas.

Deve-se acrescentar que, apesar da definição prévia de alguns focos de observação e do uso de roteiros, muitas vezes em campo, não sabíamos exatamente o que estávamos procurando, de modo que foi necessário durante a pesquisa irmos definindo gradativamente o nosso foco, numa espécie de “foco progressivo” (STAKE, 2011).

Após aproximadamente dois meses de imersão em campo, iniciamos as entrevistas. Tendo em vista a intenção de ouvirmos diferentes vozes de sujeitos diversos da escola e de não privilegiarmos nenhum segmento da comunidade escolar, mas também levando em conta nossas anotações de campo e a identificação de sujeitos-chave para a pesquisa, elegemos como participantes das entrevistas professores efetivos e temporários, coordenadores e supervisores pedagógicos, diretoras ou vice-diretoras e presidentes do Conselho Escolar. As entrevistas ocorreram durante os meses de novembro e dezembro de 2016. A maioria nas dependências das escolas. Apenas uma ocorreu fora da unidade escolar, por sugestão de um interlocutor. A todos os interlocutores foi apresentada a proposta da pesquisa e o TCLE (Ver Apêndice D), cuja cópia foi entregue a cada um deles. Com a devida permissão dos participantes, todas as entrevistas foram gravadas (Ver Apêndices H, I, J e K).

Além das entrevistas individuais, realizamos dois grupos focais com os estudantes representantes de turma nos dois CEFs estudados. Para que pudessem participar da pesquisa, requisitamos à direção das escolas que enviassem aos pais/responsáveis dos estudantes o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Ver Apêndice E), informando que, caso concordassem que o estudante participasse da pesquisa, que assinassem o termo e o devolvessem para a escola. Antes do início das entrevistas, explicamos os objetivos da pesquisa para os representantes de turma e perguntamos se gostariam de contribuir com a pesquisa. Todos responderam positivamente. As entrevistas foram gravadas, com posterior transcrição (Ver Apêndice L).

Para a identificação das falas dos interlocutores ao longo deste trabalho, adotamos a seguinte estratégia. Cada tipo de interlocutor foi identificado por uma ou duas letras maiúsculas,

²⁰ Espaço de participação direta dos estudantes observado na Escola Ipê Rosa.

conforme segue. Diretora ou vice-diretora (D); professor/a (P); estudante (E); supervisora pedagógica (S); coordenadora pedagógica (C) e conselheiro/a escolar (CE). Em seguida, cada escola foi identificada pela letra inicial da cor do ipê que compõe o seu nome. Assim, a letra “A” identifica a Escola Ipê Amarelo, “B”, Ipê Branco, e “R”, Rosa. Isso feito, combinamos as identificações dos interlocutores e das escolas. Desse modo, por exemplo, a diretora da Escola Ipê Amarelo foi identificada como “DA”; da Escola Ipê Rosa, “DR”; já a vice-diretora da Escola Ipê Branco, “DB”. Por sua vez, a coordenadora pedagógica da Escola Ipê Branco, CB. O conselheiro escolar da Escola Ipê Rosa, CER, e assim por diante. No caso dos professores e estudantes, como foram entrevistados mais de um por escola, após a identificação do tipo de sujeito e da escola onde atua, acrescentamos numerais, tantos quantos foram os entrevistados, 1, 2, 3, n. Assim, a primeira professora entrevistada na Escola Ipê Rosa foi identificada como PR1, a segunda, PR2, e assim por diante. Os estudantes representantes de turma de modo semelhante, o representante do 6º Ano A, da Escola Ipê Branco, EB1, do 6º Ano B, EB2, seguindo-se a ordem das turmas representadas. Essas e outras informações referentes aos interlocutores em cada unidade escolar compõem os Apêndices N, O e P.

Além das observações e dos inquéritos, nos dedicamos ainda à pesquisa documental dos PPP das escolas investigadas. A opção por analisarmos exclusivamente este documento justifica-se pela centralidade que ele tem nos processos de avaliação da escola, conforme vem discutindo a literatura da área e os textos legais e oficiais do DF, e devido ao fato de o PPP encerrar concepções, diagnósticos, procedimentos e intenções, importantes para triangularmos com outras fontes de dados, de maneira a melhor evidenciarmos alguns dos desafios enfrentados pelas escolas, bem como suas possibilidades.

Para a análise dos dados de campo, primeiramente, procedemos a uma leitura flutuante das anotações de campo, dos PPPs das escolas e das transcrições das entrevistas, como um perito que busca na cena caótica as evidências de um crime. Por isso, voltamos ao material inúmeras vezes, buscando dar sentido a um emaranhado de informações difusas. Auxiliou-nos nesta tarefa o fato de possuímos questões analíticas iniciais (as questões norteadoras citadas no início desta seção), ou “questões-críticas”, como preferem Lüdke e André (1986).

Por estarmos trabalhando com dados gerados por meio de procedimentos distintos, como entrevistas individuais, grupos focais, análise documental e observação, foi necessário proceder a uma análise inicial por fontes de evidência. Para isso, listamos alguns tópicos em cada fonte de dados. Em seguida, os dados foram analisados em conjunto, de modo a permitir que triangulássemos as evidências e estruturássemos núcleos temáticos mais amplos.

Isso feito, submetemos esses núcleos temáticos ao critério de interesse da pesquisa, materializado nas questões-críticas referidas acima, nos objetivos e no problema de pesquisa. Com isso, chegamos ao seguinte conjunto: gestão pedagógica da escola/direção escolar, participação, trabalho coletivo, qualidade da escola/concepções de qualidade, PPP, cultura de avaliação da escola, avaliação da aprendizagem, apoio/resistência a processos de autoavaliação da escola, relação entre avaliação e qualidade, diálogo, noções sobre autoavaliação, planejamento pedagógico da escola, avaliações externas, desafios da escola e avaliação institucional externa.

A partir daí, em um trabalho de codificação, conforme descrito por Stake (2011), fomos organizando os dados nestes conjuntos iniciais. Para isso, extraímos trechos significantes das anotações de campo, das entrevistas e dos documentos, agrupando-os nestes núcleos temáticos. Ao fazê-lo, observamos que eles não eram mutuamente exclusivos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), posto que nem sempre eram claras as diferenças entre eles. Além disso, dada a semelhança, alguns tópicos isolados tornaram-se desnecessários. Por isso, o conjunto inicial foi revisto, chegando-se às seguintes categorias, com as quais trabalhamos: qualidade da escola, cultura de participação, gestão pedagógica da escola, cultura de avaliação da escola e relação da escola com as avaliações externas.

Com vistas a proporcionar uma experiência vicária (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; STAKE, 2007, 2011) aos nossos leitores, buscamos descrever/narrar em detalhes o que observamos e escutamos nas escolas. Para isso, além de discutirmos os dados nas categorias acima, tentando descrever de modo aprofundado os diferentes pontos de vista dos interlocutores, bem como as práticas, os desafios, as contradições e as potencialidades das escolas, decidimos narrar do modo mais livre possível o que observamos em alguns dos espaços coletivos das instituições, como as CPCs, os conselhos de classe, a reunião de pais e o Planejamento Pedagógico com a Comunidade Escolar. Cada um desses relatos permitirá que se reflita sobre quem participa desses espaços-tempo, o que é discutido, sua organização, sua função na escola, o que é avaliado, que instrumentos são utilizados, dentre outros aspectos.

Para Stake (2011), na medida em que são oferecidas descrições detalhadas dos casos, tenta-se fazer com que fique fácil para o leitor incorporar essas descrições em suas experiências. Adverte que se tratarão de interpretações diferentes, uma vez que as pessoas terão suas próprias vivências para usar como base. Porém, conclui, “a experiência dos leitores se torna mais complexa conforme vivenciam indiretamente a ação que descrevemos” (p. 59). Desse modo, ao proporcionamos aos leitores uma experiência indireta, por meio de descrições densas dos espaços e das práticas escolares, esperamos poder auxiliá-los em sua compreensão. Vale

destacar que uma das vantagens dos estudos de caso é, ao fornecer esse tipo de descrições, permitir a compreensão em contexto. Em outras palavras, o que ocorre em um caso pode auxiliar a compreender outros casos semelhantes. É neste sentido que escreve Stake:

Uma das expectativas de seus leitores é que seu relatório possa ser um guia para definir uma política para situações como as situações estudadas. Outra expectativa possível é que o relatório possa proporcionar às pessoas uma experiência indireta para que possam lidar melhor com as situações semelhantes que eles encontrarão (STAKE, 2011, p. 211).

De certo modo, é esta a nossa ambição: de um lado, pretendemos que nossas reflexões possam ser úteis na definição e no aperfeiçoamento de políticas de avaliação, em particular, avaliação institucional, por outro, esperamos que as experiências vicárias possibilitem que os sujeitos problematizem seu cotidiano e encontrem na tese elementos que lhes sejam auxiliares no seu dia a dia.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

O texto aqui apresentado está estruturado em sete capítulos que se somam às Considerações Finais ao trabalho. No capítulo introdutório, contextualizamos e apresentamos o problema de pesquisa. Como modo de ampliá-lo e aprofundá-lo, apresentamos e analisamos as teses e dissertações sobre avaliação institucional na educação básica defendidas no Brasil até 2016. Ainda na Introdução, delimitamos o estudo, apresentando-se os objetivos da pesquisa e a metodologia adotada.

No capítulo seguinte, discutimos os fundamentos epistemológicos das avaliações educacionais em larga escala e problematizamos alguns dos desafios epistemológicos para os modelos anunciados como alternativos ou complementares àquelas, como é o caso de algumas propostas de avaliação institucional analisadas neste trabalho.

No capítulo 3, intitulado “Avaliações institucionais na educação básica”, nos dedicamos a elaborar uma espécie de gramática da avaliação institucional. Para isso, discutimos em suas mais diversas dimensões, buscando sempre problematizar suas implicações políticas, epistemológicas e pedagógicas. Neste capítulo, busca-se discutir a natureza da mudança educacional objeto de investigação deste trabalho, a avaliação institucional na educação básica.

No capítulo 4, cujo título é “Avaliação institucional na educação básica: os desafios da implementação”, nos concentramos na análise dos fatores intervenientes na implementação de

propostas de avaliações institucionais em escolas e redes de ensino no Brasil. É nele, portanto, que a implementação da mudança educacional aqui analisada é problematizada.

Nos dois capítulos seguintes, analisamos a avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. No capítulo 5, “Avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: os avanços e desafios de sua implantação”, abordamos sua implantação nessa rede de ensino: as concepções por trás da política adotada, bem como as contradições, desafios e avanços das propostas anunciadas. Com isso, as características da avaliação institucional a ser implementada na Rede Pública de Ensino do DF são analisadas. No sexto, intitulado “Avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: os avanços e desafios de sua implementação”, discutimos, a partir das escolas e do órgão central, os desafios e avanços na e para a implementação das propostas de avaliação institucional analisadas no capítulo anterior.

No último capítulo, “Implicações epistemológicas na implementação da avaliação institucional no Distrito Federal”, apresentamos os principais achados da pesquisa de campo e os analisamos com base nas evidências produzidas nos capítulos anteriores. Também neste capítulo, refletiremos sobre as implicações epistemológicas de possíveis alternativas que venham a ser inventadas com o intuito de superar os principais desafios à implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, evidenciados pela pesquisa.

Além desta organização, procurou-se ao longo de todo o trabalho, de modo a perpassar todos os capítulos, realizar problematizações de fundo epistemológico, como forma de manter em suspeição as propostas que estavam sendo discutidas e apontarmos para a necessidade de se estar atento às afiliações políticas e epistemológicas das mudanças educacionais e às implicações disso quando se trata de pô-las em prática.

2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL

Vários trabalhos têm sido produzidos no Brasil, discutindo-se a temática das avaliações externas em larga escala e problematizando seus objetivos e consequências para as políticas educacionais e para o cotidiano das redes de ensino e escolas.²¹ Mas poucos estudos têm se dedicado à questão do ponto de vista de uma filosofia da educação, de modo a refletir sobre suas bases filosóficas e epistemológicas.

Esta reflexão torna-se fundamental num contexto em que se amplia o debate em torno desse tema e novos modelos de avaliação têm sido propostos, tanto como política pública, quanto como iniciativas de instituições públicas e privadas ou de estudiosos do tema.

A clareza acerca dos fundamentos do que hoje é o modelo hegemônico de avaliação educacional, além de ser crucial para melhor elucidar suas intenções, fragilidades e virtudes, é importante também para evitar que novas propostas, lançadas como contraponto àquelas, estejam fundamentadas nas mesmas bases filosóficas e epistemológicas.

Argumentaremos ao longo deste capítulo que o modelo hegemônico de avaliação que vigora no país parece se estruturar no paradigma da modernidade/colonialidade, de maneira que muitas de suas características podem ser notadas nas avaliações aqui discutidas. Para desenvolver essa ideia, apresentaremos em primeiro lugar algumas das características estruturantes desse paradigma para, em seguida, analisarmos suas marcas nos modelos de avaliação externa adotados predominantemente no país. Concluimos lançando alguns princípios epistemológicos contrastantes com a modernidade/colonialidade que podem servir de base para propostas de avaliação que se pretendam contra-hegemônicas e sinalizando possíveis implicações para as avaliações educacionais.

2.1 O paradigma da modernidade/colonialidade

Não é tarefa simples apresentar, de uma forma minimamente satisfatória, uma caracterização do paradigma moderno. Não obstante, para os propósitos deste trabalho, são destacadas a seguir algumas de suas características centrais, com o fito de demonstrar sua extensão nas avaliações em larga escala.

²¹ Estudo realizado por Bauer (2012) apresenta 221 teses e dissertações defendidas no Brasil entre 1998 e 2010 sobre avaliação de sistemas educacionais. A maior parte dos trabalhos focou as implicações dos sistemas de avaliação nas escolas e nos sistemas de ensino, seguida da análise da política de avaliação e das avaliações de sistemas como integrante da política educacional.

Em primeiro lugar, com base em Quijano (2005), a marca distintiva do paradigma moderno é seu modelo de racionalidade. Um modelo que começa a ser delineado a partir da revolução científica do século XVI e se desenvolve e se consolida nos séculos seguintes, quando, sob crescente predomínio das regiões centro-norte da Europa, se constitui a entidade/identidade Europa Ocidental e esta é autoidentificada como moderna.

Esse modelo de racionalidade tornar-se-ia no século XIX, segundo Santos (2010a), um modelo global de racionalidade científica, após seus princípios epistemológicos e sua metodologia serem estendidos para as nascentes ciências sociais. De acordo com este autor, esse modelo global, que teve sua melhor formulação nas várias vertentes do positivismo, estava assentado nas seguintes ideias fundamentais:

distinção entre sujeito e objeto e entre natureza e sociedade ou cultura; redução da complexidade do mundo a leis simples susceptíveis de formulação matemática; uma concepção da realidade dominada pelo mecanicismo determinista e da verdade como representação transparente da realidade; uma separação absoluta entre conhecimento científico – considerado o único válido e rigoroso – e outras formas de conhecimentos como o senso comum ou os estudos humanísticos; privilegiamento da causalidade funcional, hostil à investigação das “causas últimas”, consideradas metafísicas, e centrada na manipulação e transformação da realidade estudada pela ciência (SANTOS, 2010a, p. 25).

Outra característica estruturante da modernidade é apresentada por Castro-Gomez (2005). Para ele, ao falar em um “projeto da modernidade” é preciso fazer referência, em primeiro lugar e de uma maneira geral, “[...] à tentativa fáustica de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento” (p. 170). Na visão do autor, o controle racional da vida humana (ou sua tentativa) é o que melhor define o paradigma moderno.

Por sua vez, Santos (2011) assevera que o paradigma da modernidade se sustenta em dois pilares, o pilar da regulação e o da emancipação, constituídos cada um por três princípios. O pilar da regulação é constituído pelos princípios do Estado, do mercado e da comunidade. Por outro lado, o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade, a racionalidade estético-expressiva, presente nas artes e na literatura, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e a racionalidade moral-prática do direito e da ética. A ambição do projeto da modernidade, diz-nos o autor, seria harmonizar esses dois pilares.

Embora se pudesse prever desde o início a possibilidade de excessos e défices desses princípios, argumentava-se que estes eram passageiros, cabendo à ciência a tarefa reconstrutiva. Com o tempo, os critérios científicos tornaram-se hegemônicos “ao ponto de colonizarem gradualmente os critérios das outras lógicas emancipatórias” (SANTOS, 2011, p. 51).

Essa gestão reconstrutiva confiada à ciência não resultou num desenvolvimento harmônico dos pilares da regulação e da emancipação, muito menos dos princípios que constituíam cada pilar. O que se assistiu no pilar da regulação foi a predominância do princípio do mercado, em detrimento do princípio do Estado e do princípio da comunidade. Já o pilar da emancipação ficou reduzido à racionalidade cognitivo-instrumental (SANTOS, 2011).

De acordo com esta análise, os pilares da modernidade poderiam ser assim resumidos: “hipercientificização da emancipação combinada com a hipermercadorização da regulação”. Isso, na prática, significou a “absorção da emancipação pela regulação” (SANTOS, 2011, p. 57).

Outra característica do projeto da modernidade que pode ser destacada é o seu modelo hegemônico de conhecimento. De acordo com Santos (2007a, 2011), todo conhecimento implica uma trajetória de um estado de ignorância para um estado de saber. Segundo o autor, na matriz da modernidade há dois tipos principais de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. Eles se distinguem exatamente pelo tipo de trajetória e pelo que designam como ignorância e como saber.

Enquanto o ponto de ignorância no conhecimento-regulação seria o caos e o ponto de saber, a ordem, no conhecimento-emancipação, a trajetória vai do colonialismo à solidariedade. Entendido o colonialismo como a “incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto” (SANTOS, 2011, p. 81), o conhecimento-emancipação considera que conhecer é reconhecer o outro como sujeito. Conhecer é, portanto, um princípio de solidariedade (SANTOS, 2007a, 2011).

Se no conhecimento-regulação a relação com o outro é senão tomando-o como objeto, como algo a ser conhecido e inventado, no conhecimento-emancipação, conhece-se com o outro, porque ambos são sujeitos, epistêmicos e empíricos. Neste, conhecimento é interconhecimento. É nas relações intersubjetivas que se dá a passagem da ignorância ao saber.

De acordo com o autor, como o pilar da regulação colonizou o pilar da emancipação, a ignorância hegemônica passou a ser identificada como o caos, enquanto o saber hegemônico, com a ordem. Também no domínio do conhecimento assistiu-se à primazia do conhecimento-regulação sobre o conhecimento-emancipação. Com isso, o que era ignorância neste último, o colonialismo, foi assumido no conhecimento-regulação como ordem. O que era saber, a solidariedade, foi tomado como caos.

Por fim, se partimos do princípio de que jamais houve modernidade sem colonialidade (QUIJANO, 1992, 1993, 2005, 2010; DUSSEL, 2010; MIGNOLO, 2004, 2008a, 2008b; CASTRO-GÓMEZ, 2005), é preciso incluir no conjunto das características da modernidade seu

aspecto colonial. Isso nos permite afirmar que o padrão de poder criado com o colonialismo, a colonialidade do poder (QUIJANO, 1992), que epistemologicamente se notabilizou pela imposição do conhecimento racional e científico como único saber legítimo e pela subalternização dos saberes e epistemologias dos povos colonizados, é também uma das marcas distintivas do paradigma moderno.

De acordo com Enrique Dussel (2010), o projeto moderno só foi possível a partir do momento em que a Europa se auto definiu como o “centro” do mundo e relegou aos outros povos a posição de “periferia”. Para isso, foi necessário que se construísse uma suposta História Global em que a “modernidade” europeia seria o estágio mais desenvolvido e o espelho para todos os cantos do planeta. O projeto moderno nasce, portanto, com a imposição de um projeto local como sendo algo universal.

Demonstrando que somente com a expansão ultramarina dos portugueses e espanhóis pode-se falar em uma “História Mundial”, cuja “centralidade” foi ocupada pela Europa Latina, Dussel (2010) afirma que este é o momento determinante para se constituir a “Modernidade”. Desse modo, esta seria a primeira etapa da “modernidade”. O que vai se consolidar com a Revolução Industrial e a Ilustração quase três séculos depois, seria o aprofundamento daquilo que começou com as conquistas ibéricas. Portanto, uma segunda etapa da “Modernidade”.

Coerente com esses apontamentos, Aníbal Quijano (2005) considera que a partir do que hoje se denomina América Latina é que se constituiu a Europa Ocidental como centro mundial do poder, enquanto que o restante do mundo, notadamente, o “Novo Mundo”, foi posto na condição de periferia. Foi neste movimento que se constituíram os elementos materiais e subjetivos essenciais para a consolidação do que viria a se chamar modernidade. Para este autor, com a chegada dos europeus e a conquista das sociedades aborígenes, nascem, além da categoria histórica da América, primeiramente da América Latina, e da modernidade, a categoria histórica do capitalismo (QUIJANO, 1993). A conquista da América, portanto, está na origem do padrão de poder, ainda hoje dominante (QUIJANO, 2005). “Um poder global que articula todo o planeta” (QUIJANO, 1992, p. 437).

Para o autor, na base deste padrão de poder está a “racialização” das relações sociais. Como forma de justificar a conquista e impor o ideário europeu, durante o processo de colonização, além de serem criadas as discriminações sociais, estas foram codificadas em categorias como “raças” e “etnias”. Será sobre esta classificação racial/étnica da população do mundo que o domínio colonial irá se sustentar. A “racialização” das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais legitimaria o caráter eurocentrado do padrão de poder.

A categoria de *raça*, na sua origem moderna, não surge vinculada à ideia de “cor”, mas para legitimar as relações de poder impostas aos “índios” pelos ibéricos (QUIJANO, 2005). O que houve é que, com a conquista do continente americano, produziu-se um “Outro” a partir da imposição de identidades “raciais” não europeias. Foi assim que se inventou o “índio” e mais tarde o “negro”, para dar sentido à atmosfera do poder e marcar o lugar, os papéis e as condutas de cada um, de acordo com a classificação racial. O que surgiu na América seria espalhado para todo o mundo. A *raça* tornar-se-ia o fundamento de classificação social universal. De acordo com o autor, “Emergia, assim, o primeiro sistema global de dominação social historicamente conhecido: ninguém, em nenhum lugar do mundo, poderia estar fora dele” (p. 20). Esta construção/imposição era essencial, pois “a construção do imaginário da ‘civilização’ exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da ‘barbárie’” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 175, grifos do autor).

O imaginário da barbárie, neste sentido, não apenas era fundamental na definição do Outro, mas sem ele o europeu não seria definido, ou melhor, autodefinido. A ideia da barbárie, no entanto, somente se torna eficiente na medida em que é naturalizada. Somente assim naturalizam-se as relações de poder impostas aos colonizados. Ou seja, inventa-se o Outro enquanto naturalmente inferior e, com isso, justificava-se a posição social que a partir de então cada um deveria ocupar. Inventava-se, portanto, a naturalização das relações sociais. Estas deixavam de serem históricas para se tornarem necessárias.

Não obstante, somente a naturalização da inferioridade não bastava. Não bastava apenas que o colonizador se “convencesse” de que o colonizado era, por natureza, um tipo degenerado; tornava-se essencial que este último também se convencesse disso. Se, para que se constituísse o imaginário da civilização era necessário o imaginário da barbárie, o contrário também era válido.²² Para isso, era preciso que se colonizasse o imaginário dos dominados, num processo de “colonialidade cultural” (QUIJANO, 1992).

Esta colonização do imaginário, de acordo com Quijano (1992), teria sido provocada inicialmente pela repressão a que foram submetidos os conhecimentos, as crenças, as experiências, as ideias e os símbolos dos povos colonizados, notadamente quando não serviam ao projeto da colonização. Reprimiu-se, mesmo, o próprio processo de conhecer, de produzir conhecimentos, dos colonizados. Isso se deu por meio de uma espécie de “invisibilidade sociológica” dos colonizados quanto à sua capacidade de produzir subjetividades, memória

²² O imaginário da civilização não foi uma invenção do povo colonizado, como fora o imaginário da barbárie por parte dos colonizadores, mas antes, uma imposição de duas imagens, a do Eu e a do Outro. Duas imagens trazidas de fora e cuidadosamente implantadas no interior do colonizado.

histórica e conhecimento “racional” (QUIJANO, 2005), somado à imposição dos padrões de conhecimento, crenças e epistemologias próprios do colonizador. Trata-se, portanto, de um lado, da subalternização dos saberes e epistemologias não europeus e, de outro, da universalização do paradigma do colonizador.

Não à toa, Santos (2010b, p. 21) considera que a racionalidade científica, base da racionalidade moderna, é um modelo totalitário, “na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”. Assim procedendo, segundo o autor, esse modelo de racionalidade opera desacreditando e ocultando todos os conhecimentos e epistemologias que não estiverem de acordo com seus preceitos, do que resulta em um grande desperdício da experiência humana.

Ainda segundo Santos (2007a, 2010a, 2011), a racionalidade moderna tem como uma de suas características a “razão metonímica”, uma vez que toma a realidade como sendo formada apenas por algumas partes. Por conta disso, essa racionalidade invisibiliza aspectos importantes da realidade, já que deixa de fora tudo aquilo que não se encaixa em seu conceito limitado de totalidade. Trata-se, diz o autor, de uma produção de ausências. De produzir aquilo que existe e o não existente. Essas ausências são produzidas, de acordo com o autor (SANTOS, 2007a, 2010a), por monoculturas, “modos de produção de ausências”, sendo a monocultura do saber e do rigor a mais importante delas.

A monocultura do saber e do rigor, segundo este autor, opera transformando a ciência moderna no único modelo de conhecimentos válidos e rigorosos. Tudo que não é reconhecido pelos seus critérios é desacreditado. É nesse sentido que ele fala em um verdadeiro “epistemicídio” cometido pela racionalidade moderna, uma vez que grande parte da riqueza epistemológica do mundo tem sido produzida como inexistente por um modelo de racionalidade que se pretende como único e universal (SANTOS, 2007a, 2010a).

Isto posto, Santos (2007b, p. 71) conclui que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, por produzir dois lados comunicáveis, de forma que “o outro lado da linha” é tido como inexistente, não credível. Os saberes e seus autores situados “do outro lado da linha” não são verdadeiros ou falsos, são, simplesmente, inexistentes, saberes ausentes. Assim foram/são tratados os conhecimentos localizados na periferia do sistema-mundo moderno/colonial, saberes subalternos (MIGNOLO, 2004), como os conhecimentos indígenas, camponeses, populares, “orientais”, “tradicionais”, dentre outros.

Dado o exposto, o que se observa é que, para manter a colonialidade do poder – o padrão de poder colonial global – foi indispensável, portanto, que se construísse toda uma

epistemologia que lhe servisse de suporte. Por isso, desde o início, a colonialidade do poder criou (e é explicada) por uma colonialidade do saber.

Por fim, vale destacar que esta colonialidade cultural, manifestada na forma de repressão cultural e colonização do imaginário (subalternização e sedução), entranhou-se de tal modo na vida das pessoas e instituições que, além de ter marcado profundamente o cotidiano das colônias, continuou (e continua) muito presente mesmo após a independência política das ex-colônias, sob a forma da colonialidade do poder e do saber, conforme tentaremos demonstrar no âmbito das avaliações educacionais.

2.2 Modernidade/colonialidade e avaliação

Sob diversos aspectos pode-se afirmar que o modelo de avaliação externa em larga escala, ao qual as escolas e as redes de ensino se submetem no Brasil, está ancorado em uma matriz moderna/colonial, tanto por razões de ordem epistemológica e metodológica, quanto pela política que o mantém e que ele ajuda a manter.

Em primeiro lugar, é possível observar a extensão das ideias contidas no modelo de racionalidade científica moderno nos princípios sobre os quais se ancora a avaliação educacional. Ideias fundamentais desse modelo de racionalidade, sobretudo aquelas expressas no positivismo – conhecimento científico como sinônimo de verdade, verdade como representação transparente da realidade, redução da complexidade da realidade a dados numéricos, valorização da quantidade em detrimento da qualidade e mecanicismo determinista, dentre outras – são hoje facilmente observadas no modelo hegemônico de avaliação.

De acordo com Casassus (2013), nos anos 1990, garantido o acesso ao sistema educativo, a preocupação dos países da América Latina voltou-se para a garantia da qualidade educacional. Embora fosse esperado que a gestão desta mudança fosse confiada aos educadores ou aos especialistas em psicologia escolar, metodologia, currículo ou pedagogia, ela ficou a cargo de estatísticos e avaliadores profissionais. Isso porque se passou a defender que a qualidade deveria basear-se em evidências científicas. Assinala o autor que essas evidências foram buscadas nas avaliações baseadas em testes padronizados, o que as colocaram no centro da política educacional.

Para defender a avaliação como um meio para se adotar uma política baseada em evidência empírica, tomou-se esta como sendo uma atividade objetiva, neutra e descontextualizada (CASASSUS, 2013), bem ao modo da ciência moderna ocidental. Isso se tornou fundamental para que ela fosse lançada como um instrumento capaz de produzir

evidência empírica sobre a qualidade da educação e das escolas e de exercer controle sobre as instituições escolares.

Nessa mesma direção, diz Teodoro (2012), ao fazer referência ao modo de governação baseado em evidência:

Esse é o paraíso da governação neoliberal: uma ação política baseada em evidências apontadas pela expertise dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projetos políticos contrastantes. É, em suma, o velho sonho conservador de fazer política sem política, de um governo de sábios que conhece os caminhos e as soluções para tornar o “povo” feliz (TEODORO, 2002, p. 31, grifos do autor).

Conforme se observa, a discussão sobre evidência empírica não pode se restringir ao domínio da epistemologia; é preciso tratá-la também como uma questão política. Nessa perspectiva, deve-se problematizar a premissa de que as avaliações são uma atividade objetiva, neutra e descontextualizada.

Para Casassus (2013), as avaliações externas em larga escala não são objetivas, no sentido de que não se sustentam em si mesmas, nem descontextualizadas, tampouco neutras. Antes, precisam ser compreendidas ética, filosófica e politicamente.

Segundo este autor, na medida em que essas avaliações são tomadas como uma atividade científica e que seus resultados são traduzidos em números, elas atendem a dois importantes critérios da política educacional internacional, a evidência empírica e a comparação, interna e externa. Isso é o que também observou Teodoro (2012), para quem os grandes projetos estatísticos, para os quais contribuem as avaliações em larga escala, são responsáveis por criar uma “agenda global baseada na comparação” que tem por objetivo moldar um modelo político para a educação. Além disso, acrescenta Casassus (2013), a nível nacional, essas avaliações cumprem o papel de legitimação e prestação de contas do governo. Estando este amparado em conhecimentos técnicos e científicos, cria-se uma aparência de gestão moderna. Mas não é só, com a publicização dos resultados e, sobretudo, com a “qualidade” sendo expressa por meio do desempenho em testes, o Estado exerce a função de regulador das escolas, além de se desresponsabilizar pelos resultados, já que estes seriam de responsabilidade delas.

Além de enfatizar quão política é a avaliação educacional, Casassus (2013) ressalta o caráter metafórico dessa política. Para ele, a avaliação educacional é uma metáfora; não é literal. Retomando a definição de Aristóteles, para quem uma metáfora é o “processo de nominar uma coisa com uma palavra que pertence à outra coisa” (p. 29), o autor assevera que na avaliação

externa, a metáfora estaria em considerar os resultados nos testes de desempenho ou um indicador sintético como equivalentes à qualidade de uma rede de ensino ou de uma escola. Ou seja, uma dada medida é tomada como a expressão da realidade, nesse caso, a qualidade educacional, do que resulta uma “conversão metafórica”. Ademais, o baixo desempenho de um conjunto de alunos em um teste padronizado, além de ser equiparado à falta de aprendizagem daqueles, é tido também como sinal de deficiência do professor, de má gestão e de baixa qualidade da escola. Essa conversão metafórica denunciada por este autor é uma expressão clara de algumas das ideias fundamentais do paradigma científico da modernidade ocidental.

Outras evidências da influência dessas ideias nas avaliações são encontradas em Minhoto (2013). Para a autora, há um modo simplista e reducionista de tratar a qualidade escolar quando esta se resume a indicadores como o Ideb. Esse simplismo, em nada ingênuo, segundo ela, por um lado revelaria a pouca disposição do Estado em pautar e enfrentar os problemas e contradições da realidade que são determinantes para a qualidade educacional, e por outro, parece ser um modo de ocultar tais problemas e contradições, contribuindo para que a extrema desigualdade (também na escola) seja perpetuada.

Se, por um lado, essa não disposição em ir às causas últimas, no sentido de compreender os problemas escolares, é uma evidência de um problema político, não é menor a questão epistemológica, já que também revela seu alinhamento com uma concepção de conhecimento que tão somente se preocupa com o que é observável e com o que pode ser mensurado. A verificação do desempenho a partir de testes e sua compreensão como evidência da qualidade escolar e educacional caminham nessa direção.

Em segundo lugar, no modelo hegemônico de avaliação externa são encontradas evidências de marcas do pilar da regulação, como fora descrito por Santos (2007a, 2011). Uma regulação que, ao desprestigiar o princípio da comunidade, inviabilizou qualquer pretensão de equilíbrio com o pilar da emancipação.

De acordo com Afonso (2005), o controle sobre as escolas, através de currículos e exames nacionais, pode ser explicado pela combinação da regulação estatal com elementos do mercado. Não é à toa, segundo ele, que foi adotado nas avaliações nacionais o mecanismo de publicização dos resultados, exatamente para criar pressões competitivas no interior do sistema educativo.

Produz-se assim um mecanismo de *quase-mercado* em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais [...], permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado (AFONSO, 2005, p. 122, grifos do autor).

Para Freitas (2005), a regulação (hegemônica) foi concebida pelas políticas neoliberais e se alinha com políticas que pretendem carrear o poder regulatório do Estado para o mercado. Desse modo, a regulação faria parte da política neoliberal de privatização do Estado. Como se vê, este argumento está em consonância com a hipermercadorização do pilar da regulação analisada anteriormente. Mesmo porque, como também afirma o autor, até quando o Estado exerce seu poder regulatório, o faz subordinado ao mercado.

Ainda no bojo dessa discussão, pode-se acrescentar que as políticas educacionais já há algum tempo vêm se ancorando em princípios consagrados na administração e no mercado. Foi assim que a racionalidade técnica, a eficiência e a produtividade tornaram-se tão importantes no setor educacional. Não custa lembrar que foram esses princípios, juntamente com a psicologia behaviorista, que deram origem à pedagogia tecnicista, que tanta influência exerceu/exerce na didática, no currículo e na avaliação.

É nesse contexto que Freitas (2012) pondera que as políticas de avaliação constituem hoje uma espécie de neotecnicismo. Este novo tecnicismo, prossegue o autor, poderia ser caracterizado por três categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Como se observa, valores fundamentais da administração e do mercado. Chama-se atenção, em particular, para a última categoria (as demais estão intimamente relacionadas com ela), a fim de confirmar sua centralidade na regulação que ocorre no setor educacional.

Conforme Freitas (2012), com os conceitos de público estatal e público não estatal, criou-se uma nova perspectiva para o empresariado: a gestão por concessão. Com isso, abriu-se a possibilidade de que uma instituição continue a ser pública, mas sendo gerida de modo privado. É o “público administrado privadamente”.

Outra modalidade de privatização destacada pelo autor se dá por meio da transferência de recursos públicos para instituições privadas por meio de concessão de bolsas, os *vouchers*, como vem ocorrendo em programas federais como o Programa Universidade para Todos – Prouni e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec.

Do exposto, pode-se concluir que a regulação da educação ocorre em consonância com interesses do mercado, sendo mais bem compreendida no escopo da política neoliberal. Não obstante, seu êxito depende da atuação do Estado, pelo seu poder de exercer controle sobre as escolas e pelo papel legitimador que possui. Mas, paradoxalmente, essa regulação “estatal” ocorre de par com a desresponsabilização do Estado com a coisa pública, o que é mais uma prova da governança neoliberal.

Em síntese, seja pela combinação do controle do Estado com mecanismos de mercado, seja por meio de uma regulação conduzida diretamente pelo mercado, parece claro a força do

pilar da regulação, hegemônico no paradigma da modernidade, nas políticas de avaliação em larga escala. Ainda mais, essas políticas acentuam o pilar da regulação, já que dão mais força aos princípios do mercado e do Estado, em desfavor da comunidade (AFONSO, 2005).

Outro aspecto que confirma o peso do projeto moderno/colonial nas avaliações externas em larga escala é o tipo de conhecimento produzido por elas e o modo como ele é produzido. A epistemologia e a metodologia que lhe servem inserem-se no pressuposto fundamental da racionalidade moderna, o conhecimento como produto da relação sujeito-objeto (QUIJANO, 1992).

Tendo por base um modelo educacional que não reconhece a escola, os/as docentes e os/as estudantes como produtores e portadores de conhecimentos legítimos, as avaliações baseadas em testes padronizados excluem os atores escolares da produção do conhecimento de si. Assim procedendo, elas alienam a escola, por não possibilitar que domine o conhecimento sobre si mesma. O próprio imaginário da instituição sobre si corre o risco de não poder ser formulado fora do conhecimento produzido por essas avaliações.

Dentro desta atmosfera, juntamente com outros “auxílios”, como os currículos e os materiais estruturados, essas avaliações cumprem a função de ajudar as instituições escolares e redes de ensino, oferecendo-lhes um conhecimento que elas não possuem e não serão capazes de possuir.

Além do mais, esses modelos de avaliação utilizam-se de uma linguagem hermética, somente compreendida (quando o são) pelos próprios avaliadores, inviabilizando sua apropriação pelos avaliados.

Acrescente-se ainda que a avaliação externa tem dicotomizado avaliador e avaliado (NEVO, 1997, 1998), cabendo ao avaliador o estabelecimento dos objetivos da avaliação, a preparação dos instrumentos avaliativos, a recolha das informações necessárias, a descrição da situação do avaliado e o julgamento sobre sua qualidade. Diversamente, cabe ao avaliado a prestação de informações, o recebimento dos resultados e a responsabilização pelo seu nível de qualidade. Esta é claramente uma relação do tipo sujeito-objeto, que impede que avaliador e avaliado possam se comunicar.

Se somente a um grupo é conferido o direito de dizer sua palavra, de pronunciar o mundo, caberia aos outros situarem-se na condição de ouvintes, de espectadores, de “istos”, nos termos de Buber (2001). Portanto, não pode haver diálogo, já que este somente ocorre quando há fé nos homens (FREIRE, 2011).

Deve-se acrescentar que o conhecimento avaliativo, pelo modo como tem sido produzido, nega a ideia de totalidade social, porque expulsa o “outro” na construção do

conhecimento. Além do mais, desprestigia o saber desse outro, do que resulta em um grande desperdício da experiência social (SANTOS, 2007a, 2010a, 2011).

Adverte-se, por fim, que ao tomar a escola e seus alunos como “objetos” de conhecimento, as agências de avaliação bloqueiam possíveis relações de verdadeira comunicação e o diálogo entre diferentes conhecimentos e modos de produzi-los. Numa relação assim, só se admite relação de exterioridade.

2.3 Alguns desafios epistemológicos para as avaliações educacionais

O avolumamento das iniciativas de avaliação externa em larga escala no Brasil se, por um lado, é uma evidência da força dos princípios modernos/coloniais discutidos acima, alinhados a uma política capitalista e neoliberal, por outro, isso pode representar um cenário favorável para que novos modelos de avaliação sejam exercitados. Mas para que estes modelos sejam, de fato, alternativas ao modelo hegemônico de avaliação, será preciso que estejam ancorados em bases epistemológicas diferentes.

Não se pode perder de vista, contudo, que um primeiro desafio a ser enfrentado é pensar em alternativas à modernidade/colonialidade em um contexto onde ainda reinam seus princípios estruturantes. Se, por um lado, como propôs Santos (2007a, 2010a, 2010b, 2011), é na própria modernidade que as condições para transcendê-la devem ser inventadas, as “soluções” apresentadas não devem ser elas mesmas modernas. Isso exige que seja feito o exercício de pensar a partir das epistemologias subalternizadas pela modernidade/colonialidade, desvinculando-se do modelo de racionalidade moderna, numa espécie de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008a; QUIJANO, 1992). Exige, portanto, um deslocamento do *locus* de enunciação do centro do sistema moderno/colonial para sua periferia, a colonialidade, o que resulta em implicações epistemológicas importantes.

Em primeiro lugar, pensar a partir da colonialidade implica em dar credibilidade aos saberes e epistemologias marginalizados pela ciência moderna, como todos os conhecimentos que não se pautam pelos seus critérios de verdade e legitimidade. Foi nesta direção que Santos (2007a) propôs uma “Sociologia das Ausências”, uma forma de dar visibilidade àqueles conhecimentos tornados invisíveis pelo modelo de racionalidade moderna.

Em um exercício de desobediência epistêmica, é preciso que a monocultura do saber e do rigor (SANTOS, 2007a, 2010a), estruturante da racionalidade moderna, seja superada, de maneira a tornar visível toda a riqueza epistemológica existente e a respeitar a pluriversalidade

do conhecimento e da compreensão (MIGNOLO, 2008a), permitindo um diálogo horizontal entre diferentes conhecimentos. Uma ecologia de saberes (SANTOS; MENESES, 2010).

No domínio da avaliação, isso pode significar a abertura a modelos qualitativos e participativos de avaliação da escola, que se alimentam do acolhimento dos saberes e epistemologias de diferentes sujeitos e segmentos sociais e profissionais e da construção partilhada de conhecimentos. Pode resultar também no diálogo entre diferentes tipos de avaliações e avaliadores.

Em segundo lugar, diferente do paradigma da modernidade/colonialidade, que investiu em um caminho uni-versal, muito em função da crença em uma epistemologia geral, deve-se apostar em alternativas plurais ou em caminhos pluri-versais, como prefere Mignolo (2004).

Neste caso, é preciso estarmos atentos à armadilha de uma proposta de avaliação como uma alternativa total ao modelo predominante. Sendo toda e qualquer experiência ou modelo de avaliação finita e incompleta, deve-se furtar a uma teoria geral da avaliação ou a modelos universais de avaliação. O melhor a fazer talvez seja estar aberto a diferentes propostas de avaliações. Atentos, é claro, aos seus fundamentos epistemológicos, de modo a se vislumbrar uma espécie de ecologia de avaliações, parafraseando Santos (2007a, 2010a, 2011). Um diálogo horizontal entre diferentes modos de avaliar e construir a qualidade da escola.

Em terceiro lugar, considerando a subalternização a que as pessoas foram (e continuam sendo) submetidas, é preciso levar em conta a questão do agenciamento epistemológico. Afinal, do mesmo modo que as pessoas, ao serem tomadas como inferiores, tiveram negado o agenciamento político, negaram-lhe também o agenciamento epistemológico (MIGNOLO, 2008a).

Enquanto o poder de narrar for privilégio de alguns, manter-se-á inalterada a retórica que racializou pessoas, conhecimentos e lugares. É neste sentido que um pensamento descolonial²³ luta para que os excluídos assumam o protagonismo ao falarem de si, o que é, sem dúvida, um grande desafio, posto que sua existência foi codificada dentro de um contexto colonial que o inventou como inferior, justamente como forma de fazer emergir uma subjetividade superior, porque oposta. Para Mignolo (2008a, p. 291), “Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do ‘real’”.

²³ Por pensamento descolonial compreendemos o desprendimento com a epistemologia moderna (MIGNOLO, 2008a, 2008b).

Em certo sentido, a invenção (por meio da avaliação) de uma escola pública falida e inevitavelmente fracassada permite que se crie, em contraste, a escola privada ou a administração empresarial como a saída inevitável para os problemas educacionais no país. Trata-se, como se vê, da criação de um exterior, a escola pública, como um modo de assegurar sua interioridade, a empresa privada. Não é à toa que os reformadores empresariais têm sido os atores mais poderosos na definição das políticas educacionais no país, aí incluídas a política curricular e de avaliação.

Desse modo, uma avaliação como alternativa contra-hegemônica deve ser parte da luta pelo direito epistêmico dos atores escolares de narrarem sua própria história; de produzirem narrativas legítimas acerca da qualidade da escola, dos seus desafios e impasses, mas também de suas lutas, conquistas e sonhos.

Por último, e este é em um dos pressupostos epistemológicos mais importantes quando se pretende uma desobediência epistêmica, é preciso confrontar a relação do tipo sujeito-objeto, a coluna vertebral do paradigma da modernidade. Somente assim será possível inaugurar um tipo de conhecimento fundado no diálogo entre sujeitos; um conhecimento que se baseia no reconhecimento do outro como sujeito. Um conhecimento-reconhecimento, portanto. Um conhecimento como princípio de solidariedade (SANTOS, 2007a, 2011).

Partindo das premissas de que a) o projeto emancipatório da modernidade não se concretizou; b) e que o pretendido equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação não pode ser observado na modernidade, posto que o pilar da emancipação foi colonizado pelo pilar da regulação, Santos (2007a, 2010a, 2010b, 2011) propôs não mais uma tentativa de equilibrar esses pilares, como o fizera Pinto (1996), baseado no pressuposto de que “o projeto da modernidade continua por cumprir” (p. 417). Mas um desequilíbrio em favor da emancipação.

Para isso, segundo aquele autor, deve-se investir nas noções mais inacabadas da modernidade, ou seja, deve-se dar atenção aos princípios menos observados no pilar da regulação e no pilar da emancipação: o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva. Focar no desenvolvimento do princípio da comunidade e na racionalidade estético-expressiva seria, para ele, uma alternativa que poderia ser eficaz na reinvenção da emancipação social.

Para que o conceito de racionalidade seja ampliado e para que o investimento nas noções mais inacabadas e menos colonizadas da modernidade possa ser levado adiante, será fundamental zelar por um tipo de conhecimento que se apoie em diferentes racionalidades e no princípio da comunidade: o conhecimento-emancipação.

Isto posto, Santos (2011) propõe a primazia do conhecimento-emancipação sobre o conhecimento-regulação, o que significa tomar a solidariedade como saber hegemônico e o colonialismo como ignorância hegemônica.

A valorização do conhecimento-emancipação ocorre de par com o desequilíbrio do pilar da regulação em favor da emancipação, já que o reconhecimento do outro como sujeito coaduna-se com a solidariedade e a participação, dimensões importantes do princípio da comunidade, e com outros modos de expressão, não confinados à ciência e à técnica modernas.

Desse modo, para desequilibrar os pilares socioculturais do paradigma da modernidade em favor do pilar da emancipação, é fundamental inaugurar um conhecimento como princípio de solidariedade. É necessário, portanto, romper com modos coloniais de produção do conhecimento, que expulsam o outro no processo de conhecer, curiosamente para afirmar a ideia de um sujeito epistêmico.

Se observado este cuidado no domínio da avaliação, pode-se investir em propostas de avaliação participativas. Sejam aquelas de iniciativa da própria escola, que contariam com a participação da comunidade escolar na avaliação e construção da qualidade da instituição, sejam avaliações realizadas por avaliadores externos em parceria com membros da instituição avaliada. Outras possibilidades, como o diálogo entre diferentes tipos de avaliação e a combinação de avaliações externas e internas, também parecem pressupor uma relação do tipo sujeito-sujeito, entre órgãos externos e instituições e entre os diferentes avaliadores.

Ao lançarmos alguns dos princípios epistemológicos que se contrapõem ao paradigma da modernidade/colonialidade, acenamos, de certa maneira, para os desafios que devem ser enfrentados quando se propõe modelos de avaliação para fazer frente às práticas de avaliação alinhadas com a regulação moderna, como é o caso de grande parte das propostas de avaliação institucional que serão discutidas ao longo deste trabalho.

Por apresentarem-se como um contraponto ao modelo hegemônico de avaliação, essas propostas parecem afiliar-se a princípios epistemológicos distintos daqueles que sustentam as avaliações externas em larga escala acima discutidos. Por isso, de modo geral, elas apresentam características como participação, diálogo, autoavaliação, construção compartilhada de conhecimento, diálogo entre avaliações, abordagens qualitativas, dentre outras.

Diante disso, talvez seja possível concluir que esse tipo de avaliação é exigente quanto a mudanças de ordem epistemológica, sem as quais, certamente, ela não se desenvolverá adequadamente. Isso, de certo modo, antecipa os muitos desafios que serão enfrentados pela avaliação institucional quando se trata de implementá-la.

Há, por outro lado, modelos de avaliação institucional que se mantêm presos ao paradigma moderno/colonial, o que, possivelmente, tornaria mais fácil sua adoção e implementação, sem, contudo, resultar em mudanças significativas nas escolas e redes de ensino ou, o que pode ser mais grave, concorrer para o fortalecimento desse paradigma. Neste caso, é preciso estar atento aos princípios epistemológicos em jogo nas diferentes propostas de avaliação institucional, ainda mais porque isso terá impacto quando se tentar implementá-las.

3 AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Partindo do princípio de que para compreender os desafios, avanços e contradições na/para implementação da avaliação institucional em escolas e redes de ensino é preciso estar atento à natureza desse tipo de avaliação, ao longo deste capítulo, analisaremos algumas de suas características, tomando por base as discussões empreendidas por diferentes autores, tanto no cenário nacional, quanto fora do Brasil.

Tendo por referência os grandes tópicos abordados pelos especialistas em avaliação em suas tentativas de conceituá-la, Nevo (1997) extraiu dez dimensões que, segundo ele, representam esses grandes temas, a saber: 1) definição da avaliação; 2) os objetos da avaliação; 3) os tipos de informação; 4) os critérios de avaliação; 5) funções da avaliação; 6) clientes e audiência; 7) o processo de avaliação; 8) os métodos de investigação; 9) tipos de avaliadores; e 10) critérios e padrões de avaliação. Abordaremos, a seguir, a avaliação institucional com base nessas dez dimensões, com o propósito de cobrir o mais amplamente possível as principais discussões em torno da temática.

Além disso, problematizaremos seus fundamentos políticos e epistemológicos, de modo a sinalizar que o que está em jogo neste tipo de avaliação não são apenas mudanças superficiais de ordem puramente técnica ou metodológica. Mesmo elas, estarão respaldadas em concepções de escola, de educação e de sociedade distintas.

3.1 DEFINIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Nos diz Demo (2000, p. 18): “definir é colocar limites”; é escolher o que é central e excluir o que fica de fora. Isso dito, na empreitada de definir a avaliação institucional, há que saber: quais os limites da avaliação institucional? Esses limites são claros? O que diferencia a avaliação institucional de outros tipos de avaliação? Quais as semelhanças com outras modalidades de avaliação? Quais as características estruturantes da avaliação institucional?

Beloni, Magalhães e Sousa (2007) fazem distinção entre dois tipos de avaliação: avaliação educacional, que se refere às avaliações da aprendizagem, de desempenho e de currículo ou programas de ensino; e avaliação institucional, que diz respeito à avaliação de políticas, planos ou projetos e à avaliação de instituições.

Nessa classificação, observa-se que, enquanto a avaliação educacional está mais concentrada na avaliação de dimensões que compõem a instituição, como a aprendizagem e o currículo, a avaliação institucional trata a instituição de um modo global (BELONI;

MAGALHÃES; SOUSA, 2007). Seu escopo é mais amplo. Isso não significa, contudo, uma incongruência. Basta observar que para a realização da avaliação de instituições pode-se fazer uso, como sugerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), de resultados de testes padronizados e outros resultados decorrentes de avaliações externas, que compõem o conjunto das avaliações educacionais, conforme definidas pelos autores. O mesmo se poderia dizer na avaliação de uma política educacional; resultados de avaliações educacionais também a integram.

Sousa (2000), por sua vez, propõe uma classificação das dimensões da avaliação educacional segundo o foco de interesse do processo avaliativo, o tipo de decisões que se pretende subsidiar e a abrangência da ação educativa.

Assim, a avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e visa a subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente; a avaliação institucional permite a análise da instituição educativa e indica a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social; a avaliação de programa e projetos educativos focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro de atenção voltado para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno e para o estudo da efetividade dos processos previstos em sua implementação; a avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional (SOUSA, 2000, p. 101-102).

Nessa diferenciação, interessa não só o objeto a ser avaliado, podendo ser desde o processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas salas de aula, uma instituição como um todo, um programa determinado, até sistemas de ensino, mas também as finalidades e abrangência dos diferentes tipos de avaliação.

No que refere especificamente à avaliação institucional, Sousa (2000) não só considera que o escopo desse tipo de avaliação é a instituição de ensino, uma universidade ou uma escola de educação básica, por exemplo, mas acrescenta que ela deve permitir sua análise, com vistas a indicar se ela é ou não efetiva no cumprimento de sua função social. Uma vez que não explora quem seriam os atores desta ação avaliativa, não sinaliza os protagonistas desse tipo de avaliação, tampouco sugere quais atores julgarão se a instituição está ou não a cumprir sua função social. Por conta disso, não fica explícito se a avaliação institucional é uma avaliação externa ou interna ou se haveria mais de um tipo de avaliação institucional.

Para Freitas et al. (2009), os protagonistas da avaliação institucional da escola são os membros da comunidade escolar. Portanto, trata-se de uma avaliação interna. Para os autores, que fazem distinção entre três tipos de avaliação da qualidade de ensino: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional da escola e avaliação de redes de ensino, enquanto na

avaliação da aprendizagem a responsabilidade fica a cargo dos professores de sala de aula, na avaliação institucional da escola, o protagonismo é ampliado para todos os membros da comunidade escolar. Por seu turno, na avaliação de redes, sendo uma avaliação externa, os responsáveis estão localizados fora da escola.

Assim como Freitas et al. (2009), Lapassade (1971), citado por Dias Sobrinho (2003), também entende que os membros da comunidade escolar é quem são os protagonistas da avaliação institucional. São eles, que de modo conjunto, deverão, com base no projeto da instituição, avaliá-la, com vistas a transformá-la. Para ele, a avaliação institucional é

um método de interpretação analítico e *pedagógico* que consiste em instituir, numa organização social determinada, por exemplo, numa escola, num instituto, numa universidade, a *análise coletiva*, isto é, feita em princípio por todos os membros, *das estruturas e dos fins da organização*, assim como dos *meios* utilizados para atingir esses fins. Propomo-nos, portanto a “*dizer tudo*” e “*todos em conjunto*” sobre essa organização que é a nossa e depois *redigir* em conjunto as *mudanças* que nos parecerão desejáveis (LAPASSADE, 1971, p. 13, apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 178, grifos nossos).

Como se observa, além de compreender a avaliação institucional como uma autoavaliação, já que deverá ser realizada pelos membros da instituição, o autor reúne em sua definição outros elementos importantes para compreendermos esse tipo de avaliação. Em primeiro lugar, aborda a avaliação não apenas como método analítico, mas também pedagógico, o que muda sensivelmente sua metodologia e finalidade. Em segundo lugar, trata-se de uma análise coletiva da organização, portanto, para avaliá-la não basta a presença de especialistas ou de apenas alguns dos membros da organização. Em terceiro lugar, os principais pontos de interesse da avaliação são as estruturas e finalidades da instituição, bem como os meios para atingimento desses fins. Em quarto lugar, pretende ser uma avaliação global da instituição, para a qual concorrem múltiplos sujeitos. Em quinto lugar, almeja a transformação da instituição. Finalmente, deve resultar ou integrar o projeto da instituição, um projeto construído coletivamente.

Se tomarmos por base Freitas et al. (2009) e Lapassade (1971), podemos admitir que a avaliação institucional é de responsabilidade dos membros da instituição, sinônimo, portanto, de autoavaliação. Mas não há consenso quanto a isso. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010), por exemplo, fazem distinção entre dois tipos de avaliação institucional, interna e externa. Por sua vez, Bolívar (2016) e Nevo (1997) compreendem a avaliação institucional como sendo a combinação da autoavaliação da escola com a avaliação externa.

As Diretrizes Curriculares citadas consideram três dimensões básicas da avaliação no ambiente educacional: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes.

A avaliação da aprendizagem, segundo o texto, tem como referência as habilidades, os conhecimentos, os princípios e os valores estabelecidos para educação básica em cada uma de suas etapas, articulados e integrados com as expectativas dos sujeitos do processo educativo e com o PPP da escola.

A avaliação institucional interna²⁴ deve estar prevista no PPP da escola e detalhada no plano de gestão. Deve ser realizada anualmente, com o fito de revisar os objetivos e metas da instituição a serem concretizados mediante as ações de cada membro da comunidade escolar. Para isso, deve-se lançar mão de indicadores que sejam compatíveis com a missão da instituição e ter clareza quanto ao que seja qualidade social das aprendizagens e da escola.

Embora o documento em análise não dê maiores detalhes sobre as características da avaliação institucional externa, em publicação do Ministério da Educação (MEC) que reúne todas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) diz-se que a avaliação institucional externa é aquela realizada pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, para a qual poderiam ser utilizados pesquisas, testes padronizados, tais como aqueles que compõem o Saeb, dados estatísticos, incluindo o Ideb, e registros de supervisão ou acompanhamento, dentre outros instrumentos.

Já as avaliações de rede compreenderiam aquelas realizadas por órgãos externos às escolas e englobariam resultados de avaliações institucionais. Seus resultados, dizem as Diretrizes, “sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está” (BRASIL, 2010).

Essas definições trazidas em diretrizes curriculares nacionais nos permitem fazer algumas apreciações a respeito da compreensão acerca da avaliação institucional e do que a diferencia de outras modalidades de avaliação no ambiente educacional.

Em primeiro lugar, distingue-se dois tipos de avaliação institucional, uma interna outra externa. Ambas têm a escola como objeto de avaliação, mas, enquanto a primeira deve ser realizada pela própria unidade escolar, sendo, portanto, uma autoavaliação, a segunda seria realizada pelos órgãos centrais dos sistemas de ensino, como o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação. Disso decorre que a mesma instituição poderá ser avaliada levando-

²⁴ Também denominada autoavaliação institucional (BRASIL, 2013).

se em conta tanto o olhar interno de sua comunidade, quanto a partir de um olhar de fora, externo.

Em segundo lugar, o texto elaborado pelo MEC (BRASIL, 2013) abre a possibilidade de que os órgãos superiores dos sistemas de ensino possam utilizar em sua avaliação institucional resultados de avaliações externas promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, ampliando e diversificando ainda mais o olhar acerca da qualidade das escolas, o que, certamente, aumenta consideravelmente o desafio de articular as diferentes descrições e juízos de qualidade a respeito das unidades escolares.

Em terceiro lugar, além de resultados de avaliações externas promovidas por outros entes federados, o texto elenca outras possibilidades para que se possa realizar a avaliação institucional externa: pesquisas, provas, uso de dados estatísticos, supervisões e verificações *in loco*, mas, curiosamente, nada diz sobre a possibilidade de se levar em consideração as próprias avaliações institucionais internas. Se, por um lado, também não nega esta possibilidade, uma vez que não a explicita, perde-se a oportunidade de propor um dos caminhos possíveis para o diálogo com as escolas e para que a autoavaliação enriqueça e complemente as avaliações externas e não apenas o contrário.

Em quarto lugar, o documento apresenta algumas características importantes para a avaliação institucional interna: deve estar prevista no PPP e detalhada no plano de gestão, ser realizada anualmente com a intenção de rever os objetivos e metas da instituição. Para isso, deve basear-se em indicadores compatíveis com as finalidades da instituição.

Com base nessas características, podemos afirmar que a avaliação institucional interna deve estar fortemente ancorada no PPP da escola, tanto é que deve estar prevista neste documento. Além disso, como esta avaliação terá como finalidade revisar os objetivos e metas da unidade escolar, o PPP torna-se ainda mais central, tanto porque, em tese, é nele que estarão documentados os objetivos e metas da instituição, quanto porque, realizada sua revisão por meio de um processo avaliativo, certamente, os objetivos e metas revisados passarão a compô-lo. Se assim for, outra conclusão possível é que, de certo modo, a avaliação institucional interna é também uma avaliação do PPP da escola. Outra consideração possível é que, como as ações de cada membro da comunidade escolar devem ser consideradas, supõe-se que esses membros devam participar do processo avaliativo e devam assumir responsabilidades ao pactuar os objetivos e metas da instituição. Espera-se que participem também na definição do que seja qualidade, da aprendizagem e da escola. Essa definição é mais uma exigência presente no documento. Outra característica é que a autoavaliação deve lançar mão de indicadores compatíveis com as finalidades da instituição, mas não diz se esses indicadores devem ser

sugeridos pela própria escola ou tomados de empréstimo. Por fim, ao afirmar que a avaliação é anual, faz pairar dúvida acerca da frequência com que deverá ser realizada, podendo gerar a impressão de que a autoavaliação institucional deva ocorrer apenas uma vez por ano.

Em quinto lugar, ao abrir a possibilidade de que os resultados das avaliações institucionais possam ser utilizados como parte da avaliação de redes, amplia-se bastante o horizonte do que pode ser avaliado. Pode-se com isso superar, por exemplo, a já comum percepção de que as avaliações de redes se restringem a avaliar resultados, dando pouca atenção aos processos. Talvez incorporando avaliações institucionais, possa-se vislumbrar avaliações de redes de educação básica que, além dos produtos educacionais, produzam conhecimentos acerca do que ocorre no interior das escolas e de suas necessidades de melhoria, sem o que fica reduzida a função formativa desse tipo de avaliação.

Por fim, pelo modo como foram caracterizadas, avaliação institucional externa e avaliação de redes se confundem. O próprio documento ao se referir à função da avaliação de redes – sinalizar para a sociedade se a escola possui qualidade suficiente para continuar funcionando como está – parece confundi-la com a avaliação institucional, já que se refere à qualidade da escola (e à prestação de contas da escola) e não de redes ou sistemas de ensino. Ademais, essa confusão é aumentada na medida em que se tem avaliações que produzem resultados agregados tanto por instituição como para as redes de ensino, como é o caso de avaliações federais como a Anresc e a ANA e daquelas realizadas por estados e municípios. Afinal, são avaliações institucionais externas, avaliações de redes ou ambas? A julgar pelas considerações acima, são tanto avaliações de redes, quanto avaliações institucionais.

Outra definição para avaliação institucional foi proposta por Bolívar (2016, p. 290). “Entendemos, pues, la ‘evaluación institucional’ como un espacio de confluencia entre la evaluación externa, dirigida a la eficacia, y la autorrevisión basada en la escuela, más orientada a la mejora”, diz este autor. Essa definição assemelha-se ao que propôs Nevo (1997) com uma “avaliação baseada na escola”: combinar avaliação externa com a avaliação interna (autoavaliação).

Em vez de separar avaliação externa e avaliação interna, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais citadas, Bolívar (2016) e Nevo (1997) definem a avaliação institucional como sendo a combinação de ambas. Embora eles reconheçam as diferenças existentes entre a autoavaliação e a avaliação externa e chamem a atenção para a necessidade de desenvolver bons processos de avaliação interna, preferem se concentrar na articulação entre as avaliações, cada um a seu modo.

Mas, a despeito de uma possível combinação da autoavaliação com a avaliação externa, de rede ou institucional, isso não significa que elas não existam isoladamente. Significa sim, que para que a instituição efetivamente seja avaliada e para que, tanto as funções de prestação de contas e responsabilização (que serão discutidas adiante), quanto a melhoria da escola sejam atendidas, é preciso combiná-las. Além disso, deve-se estar atento ao fato de que a autoavaliação é autônoma em relação às avaliações externas e que, sem uma autoavaliação desenvolvida, não há que se falar nessa combinação. Por isso, chama-se a atenção para que a avaliação esteja orientada para a escola. É a partir da escola que essa combinação deve ser pensada.

Do exposto, pode-se concluir que não há uma definição clara e unânime para a avaliação institucional. Se por um lado, em torno do seu objeto, a instituição escolar, paira certo consenso, por outro, ela tanto pode ser realizada pelos membros da própria instituição, uma autoavaliação, quanto por agentes externos, uma heteroavaliação (LÜCK, 2012), ou pela combinação dessas duas perspectivas. Será este o nosso entendimento neste trabalho.

3.2 OS OBJETOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O objeto da avaliação institucional, *evaluandum*, nos termos de Bondioli (2015), é a instituição escolar de um modo global e integrado, conforme Belloni, Magalhães e Sousa (2007) e Dias Sobrinho (2002), dentre outros. A avaliação institucional deve ser global, não no sentido de pretender um conhecimento total e absoluto da realidade, mas porque não se satisfaz com a parcelarização dessa realidade; com o seu conhecimento fragmentado. Ela busca uma compreensão do conjunto da instituição, um conhecimento integrado de suas partes. Por isso, a integração é referida por Dias Sobrinho (2002) como sendo a categoria central da avaliação institucional, “tanto no sentido da busca de compreensão de conjunto, quanto como ação intencional para construir os nexos e relações entre estruturas e dimensões do objeto” (p. 103).

A globalidade e a integração são essenciais na avaliação institucional, sob pena de continuarmos a tomar alguns indicadores como representação de toda a qualidade da instituição. Quando essa qualidade é buscada em seu conjunto, não significa, porém, que tais indicadores não devam ser observados, mas esses são vistos como partes de um conjunto mais amplo que, por isso mesmo, deverá ser tomado como mais complexo e mais total que suas partes isoladas. Sem este procedimento, de integrar as partes e buscar uma compreensão de conjunto, corre-se o risco de simplificação da realidade, o que pouco contribuirá para a ação concreta na busca da melhoria da instituição.

3.3 OS TIPOS DE INFORMAÇÃO

Uma vez determinado o objeto a ser avaliado, deve-se definir os aspectos e dimensões deste objeto que serão considerados, de modo a se recolher as informações relevantes sobre eles. No que se refere à avaliação institucional, trata-se, então, de definir quais aspectos e dimensões da escola devem ser avaliados.

Há na literatura e em documentos oficiais uma gama de recomendações sobre o que avaliar em uma avaliação institucional: processos e produtos ou resultados da instituição (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007); recursos, processos e resultados (SOUSA, 2000); resultados, processos a nível da sala de aula e da escola e meio (MACBEATH, et al., 2005); objetivos e filosofia educativa da escola, características do corpo discente, qualidade do corpo docente, variedade dos programas educativos, recursos físicos, ambiente educativo, resultados, etc. (NEVO, 1997); os fins da instituição, sendo a formação o fim primordial de uma instituição educativa (DIAS SOBRINHO, 2003); os rumos da instituição (LEITE, 2005); o contexto educacional, compreendido como um conjunto complexo de recursos materiais, humanos e simbólicos da instituição (BONDIOLI, 2015); as estruturas e finalidades da instituição, bem como os meios para atingimento desses fins (LAPASSADE, 1971 apud DIAS SOBRINHO, 2003); perfil dos estudantes e dos profissionais da educação, infraestrutura, recursos pedagógicos disponíveis e gestão das escolas (BRASIL, 2014; DISTRITO FEDERAL, 2015a); os objetivos e metas previstos no PPP da escola (BRASIL, 2010), dentre outras.

Quando se trata especificamente de processos de autoavaliação institucional, além das recomendações acima, pode-se acrescentar um amplo conjunto de dimensões e indicadores elaborados por órgãos governamentais, associações, instituições públicas ou privadas e pesquisadores individuais que são disponibilizados às escolas como sugestões de instrumentos que podem ser utilizados em sua autoavaliação.

No Brasil, o exemplo mais conhecido são os Indicadores da Qualidade na Educação (Indique), elaborados sob a coordenação da Ação Educativa, Unicef, MEC e Inep.²⁵ No volume dedicado ao ensino fundamental, foram sugeridas sete dimensões que devem ser avaliadas pela escola – ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da

²⁵ Até o momento foram elaborados três volumes: Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Fundamental (2004), Indicadores da Qualidade na Educação – Educação Infantil (2009) e Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola (2013). Ainda estão sendo elaborados os Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Médio. Para um conhecimento aprofundado do material recomenda-se visitar a página eletrônica do projeto: <<http://www.indicadoreseducacao.org.br/>>.

escola, acesso e permanência dos alunos na escola e espaço físico escolar. Embora se reconheça no documento a existência de outras dimensões importantes, crê-se que a qualidade da escola envolve essas sete dimensões (INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 2013).²⁶

Outros exemplos de dimensões e indicadores recomendados às escolas também podem ser observados em sistemas estaduais de avaliação, como o Sistema Estadual de Avaliação Participativa (Seap-RS). Neste sistema, é encaminhado às escolas, em um “roteiro de avaliação institucional coletiva”, um conjunto de seis dimensões desdobradas em 50 indicadores, a fim de orientar seu processo de autoavaliação. São elas: gestão institucional; espaço físico da instituição; organização e ambiente de trabalho; condições de acesso, permanência e sucesso na escola; formação dos profissionais da educação; práticas pedagógicas e de avaliação (RIO GRANDE DO SUL, 2014).²⁷

Para avaliar de modo global a escola, Nevo (1997) propõe um conjunto de indicadores reunidos em seis dimensões, a saber: comunidade e corpo discente, visão da escola, pessoal da escola, recursos materiais, programas e atividades educativas e resultados da escola.

Propõe que estes indicadores sejam produzidos tanto por avaliações internas quanto externas e que os dados referentes a todos os indicadores sejam alcançados a partir de várias avaliações e não de um único ciclo avaliativo. Isso é coerente com a ideia de avaliações institucionais temáticas, que possam focar e aprofundar em alguns aspectos por edição, de modo a tornar viável a avaliação.

Na perspectiva do autor, a avaliação global da escola, se preferirmos, sua autoavaliação, não pode pretender avaliar a qualidade com base apenas no desempenho dos seus estudantes, tampouco na mensuração dos resultados, sejam eles de qualquer natureza.

La vida de un centro docente es mucho más compleja de lo que reflejan unos resultados. Representar la calidad de un centro únicamente mediante el rendimiento de los alumnos, no sólo es una injusticia para el centro y su personal, sino que también es una perspectiva muy limitada de la complejidad de un centro y del proceso educativo (NEVO, 1997, p. 153-154).

Nenhum indicador individual é capaz de, sozinho, expressar a qualidade da escola. Diante desse princípio e expressando os seis grupos de indicadores acima identificados, Nevo (1997) elabora o quadro a seguir, contendo 45 indicadores que, no conjunto, pretendem

²⁶ Algumas orientações de como as escolas podem utilizar esse material na realização de sua autoavaliação constam na seção que trata dos processos de avaliação.

²⁷ A lista completa dos indicadores e outras informações adicionais do Seap-RS podem ser acessadas na página eletrônica do sistema de avaliação: <<http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/seap.jsp?ACAO=acao1>>.

proporcionar uma descrição mais completa da qualidade da escola e oferecer elementos para a tomada de decisões.

QUADRO 3 – Indicadores de qualidade de uma escola

1.	Comunidade e alunado a quem a escola presta serviço
1.1	tipo de comunidade a que presta serviços
1.2	participação da comunidade/pais
1.3	procedência socioeconômica do alunado
1.4	nível de qualificação do alunado
1.5	grupos especiais de alunos
2.	Visão da escola
2.1	metas e objetivos
2.2	perspectiva pedagógica
2.3	critérios de admissão
2.4	critérios de integração
2.5	perspectivas sobre autoridade e responsabilidade
2.6	política de avaliação
2.7	estilo de gestão
3.	Pessoal da escola
3.1	qualidade do professorado
3.2	qualidade da equipe de direção
3.3	qualidade do pessoal de apoio
3.4	relacionamento professor-aluno
3.5	estabilidade do pessoal
3.6	formação continuada e desenvolvimento profissional
4.	Recursos materiais
4.1	tamanho da escola
4.2	orçamento
4.3	tamanho das turmas
4.4	hora-aula por turma
4.5	espaço da sala de aula
4.6	laboratórios e biblioteca
4.7	equipamentos de informática
4.8	instalações desportivas e de recreação
4.9	área verde
5.	Atividades e programas educativos
5.1	principais programas educativos
5.2	programas seletivos e de alta qualidade
5.3	programas de atenção à diversidade
5.4	atividades extraescolares
5.5	tutorias e programas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais
5.6	projetos inovadores/experimentais
5.7	participação em projetos nacionais ou regionais
5.8	programas para a participação dos pais/comunidade
5.9	atividades de autoavaliação e de planeamento
6.	Resultados da escola
6.1	taxas de abandono e retenção de alunos
6.2	resultados dos alunos em testes nacionais ou regionais
6.3	resultados dos alunos em projetos de inovação
6.4	resultados em testes elaborados pela escola
6.5	resultados em competições nacionais
6.6	resultados de egressos

- 6.7 juízos críticos de inspetores e supervisores
- 6.8 satisfação dos pais
- 6.9 reconhecimento nacional e prêmios concedidos à escola

Fonte: Nevo (1997, p. 156-157, tradução nossa).

Do exposto, é possível tecer alguns comentários. Em primeiro lugar, todas as recomendações acima extrapolam uma avaliação focada somente nos resultados. Além disso, compreendem a qualidade educacional como sendo multidimensional, daí porque contemplam uma gama variada de dimensões e indicadores. A despeito disso, ainda hoje, não são incomuns processos de avaliação que se concentram, se não exclusivamente, ao menos de modo prioritário, nos produtos educacionais, como taxas de aprovação, retenção e abandono, notas dos alunos, médias de proficiência e índices.

Em segundo lugar, é possível extrair das recomendações e materiais citados dimensões e indicadores pouco explorados por outras avaliações, como fins da instituição, sua filosofia educacional, processos ao nível da sala de aula e da escola, programas educativos existentes na escola e práticas pedagógicas e avaliativas das escolas. Para Dias Sobrinho (2002) esta é uma das contribuições que uma avaliação institucional global e integrada pode dar: focar aspectos pouco conhecidos da realidade, já que as avaliações geralmente enfatizam aspectos da realidade já bastante conhecidos pelo público interessado. “A avaliação deveria dar atenção especial àquilo que permanece obscuro no cotidiano, e não insistir em querer iluminar o que já está claro [...]. Ver só o que é facilmente visível não ajuda a compreender a totalidade, que também tem seus desvãos e suas sombras” (p. 116-117).

Em terceiro lugar, um dos modos de focar outros aspectos da realidade e ampliar aquilo que é conhecido por meio da avaliação, aumentando-se as dimensões avaliadas, é a combinação de diferentes avaliações, internas e externas. Isso pode contribuir para um olhar mais integrado da realidade que está sendo avaliada. Para isso, contudo, a combinação precisa transformar-se em diálogo. Do contrário, pode-se pôr em risco a centralidade das escolas no que diz respeito aos processos de avaliação e melhoria de sua qualidade. Uma pseudocombinação de avaliações, em que o poder de determinar a qualidade da escola pende mais para os avaliadores externos, concorre fortemente para retirada do protagonismo das escolas na produção de um conhecimento sobre si e na busca de alternativas para superar seus desafios.

Em quarto lugar, há um número razoável de material de apoio à autoavaliação das escolas, na literatura especializada e nos sistemas de avaliação, mas somente a disponibilidade desse tipo de material não garante que as escolas se engajarão em uma avaliação dessa natureza. Se, por um lado, esse material facilita a empreitada, já que alguns, como o Indique, além de

propor um conjunto de indicadores, trazem orientações detalhadas de como a comunidade escolar poderia utilizá-lo para avaliar a qualidade da escola e buscar sua melhoria, por outro, aposta num voluntarismo que pouco contribui para que sejam equacionados os principais desafios relativos ao desenvolvimento da autoavaliação nas escolas, como a não efetivação da gestão democrática nas escolas e sua cultura de avaliação, que se manifesta, dentre outras formas, na resistência de alguns profissionais a qualquer tipo de avaliação, conforme discutiremos no capítulo 4.

Em quinto lugar, deve-se estar atento para que sugestões de como avaliar e de como fazê-lo não se convertam em modelos rígidos de autoavaliação institucional ou em um roteiro pré-determinado, que possam acriticamente ser adotados por redes e escolas. Isso poderia degenerar o processo de autoavaliação, uma vez que negaria a autodeterminação da escola.

Qualquer modelo concebido no centro e entregue por etapas para a periferia é um processo de degeneração. Ele dissipa energia e compromete a propriedade em cada estágio sucessivo. Não aborda os problemas, as questões, as "preocupações" dos três conjuntos-chave de atores - professores, alunos e pais (MACBEATH, 2004, p. 88, tradução nossa).²⁸

Com efeito, a autoavaliação deve ser um processo dialogado e negociado na escola, iniciado a partir das preocupações da comunidade escolar (MACBEATH, 2004). Não obstante, fundada em um processo coletivo e dialogado e orientada pelas necessidades da escola (NEVO, 1997), a autoavaliação não é necessariamente incompatível com modelos externos de avaliação, desde que estes lhe sejam serviços.

Por fim, tendo em vista que na avaliação institucional, além de informações de natureza descritiva, importa o elemento crítico, ou seja, o julgamento de sua qualidade, há que se discutir os critérios e as noções de qualidade de ensino e da escola por trás das sugestões de indicadores de qualidade. Por mais participativo que possa ser um processo de elaboração de um conjunto de dimensões e indicadores de qualidade da escola, o conceito de qualidade no qual se ancora não fora pactuado com os atores educacionais, o que pode conformar a noção de uma qualidade educacional universal e abstrata.

²⁸ No original: "Any such template conceived at the centre and delivered by stages to the periphery is a degenerating process. It dissipates energy and compromises ownership at each successive stage. It does not address the issues, the questions, the 'careabouts' of the three key sets of players – teachers, pupils and parentes".

3.4 OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Em processos de avaliação que se resumem à descrição de uma determinada realidade, não há que se falar em critérios de avaliação, uma vez que não será de seu interesse o julgamento da qualidade do objeto avaliado. Esse julgamento ficaria a cargo dos usuários da avaliação, aqueles a quem cabe a tomada de decisões, não dos avaliadores. Quando se trata, por outro lado, de avaliações que, além de descrever o objeto, julgam seu valor, como aquelas que lançam um juízo acerca da qualidade das dimensões e aspectos que estão sendo avaliados, há que se estabelecer critérios claros e capazes de permitir esse julgamento. Mas a quem cabe elaborar esses critérios? De que modo devem ser elaborados? É possível julgar a qualidade global da realidade que está sendo avaliada, uma instituição, um programa, uma rede de ensino? Essas e outras questões serão discutidas a seguir.

De acordo com Nevo (1997), a maior parte dos especialistas em avaliação concorda que os critérios utilizados na avaliação de um objeto devem ser determinados em seu contexto e de acordo com a função da avaliação. Aplicado à avaliação institucional, isso significa que os critérios que serão utilizados para avaliar a qualidade da instituição não devem ser determinados exclusivamente por agentes externos à escola, distantes de sua concretude. Os critérios de qualidade devem se amparar nas necessidades e desafios de cada unidade escolar. Ademais, os critérios de qualidade da instituição também estão relacionados com as funções da avaliação institucional. Em uma avaliação cujo interesse é comparar as redes de ensino e instituições, os critérios de qualidade, certamente, serão diferentes daqueles em uma avaliação interessada em promover melhorias na unidade escolar.

Bondioli (2013), a partir de um trabalho participativo realizado na década de 1990 na Região da Emília-Romanha, na Itália, que teve por objetivo elaborar diretrizes sobre a qualidade das creches daquela região, concluiu que a qualidade educacional possui as seguintes características estruturantes: ela tem natureza transacional ou negociável, é participativa, autorreflexiva, contextual e transformadora, além de ser processual.

Para a autora, como não há um padrão absoluto sobre o que seria a qualidade educacional, não se poderá emanar de cima para baixo um padrão qualquer de qualidade, abdicando da negociação com os diversos sujeitos e instituições interessados na rede educativa. “A ideia de que a qualidade tenha uma natureza negociável [...] significa [...] reconhecer a natureza ideológica e valorativa da qualidade e considerar o embate entre pontos de vista, ideias e interesses” (BONDIOLI, 2013, p. 15). Para buscar a qualidade é preciso negociar com

diferentes atores com conhecimentos e interesses diversos, com vistas a construir acordos que viabilizam o trabalho produtivo das escolas.

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, 2013, p. 14).

Nessa mesma direção, Freitas et al. (2009) consideram que, embora a percepção dos problemas escolares seja fortemente contextualizada, isso não significa que, sozinha, a escola estabelecerá seus padrões de qualidade. A questão importante não é a autonomização da escola em relação ao Estado, mas que a escola protagonize sua avaliação e cobre no que couber ao poder público sua parcela de responsabilidade para que se estabeleça a qualidade de ensino pretendida, igualmente negociada com o Estado.

No que se refere à natureza participativa da qualidade, em primeiro lugar, é preciso dizer que é intersubjetivamente que os critérios sobre a qualidade são construídos, além disso, é pelo compartilhamento dos fins da instituição escolar que se tornam efetivas as possibilidades de intensificar a qualidade. Por isso, “Definir e produzir qualidade é uma tarefa política, um trabalho democrático” (BONDIOLI, 2013, p. 15).

A definição e a produção da qualidade são parte de um mesmo processo (e um mesmo compromisso). Isso demonstra que deve haver um engajamento daqueles que definem a qualidade com a qualidade pretendida, com a transformação. Os que determinam os critérios de qualidade devem estar compromissados em uma atuação com vistas a construir a instituição com a qualidade que almejam.

A qualidade não é uma ideia abstrata que deve ser imposta à realidade, mas reflexão sobre a própria prática, na prática, diz Bondioli (2013). Também não é um projeto a ser posto em prática, mas reflexão sobre as práticas, os contextos e os usos, de modo a extrair seus significados tendo como parâmetros os fins coletivamente estabelecidos. A reflexão aqui referida tem a realidade dos fatos como referência.

Não sendo um valor absoluto, cada instituição pode colocar em prática a qualidade de acordo com seu contexto. Disso não resulta que não se possa definir fins e valores de modo compartilhado, ou seja, que a qualidade não possa ser definida. Antes, seu aspecto plural enriquece as possibilidades da participação, vez que amplifica o compartilhar.

Além disso, para Bondioli (2013), a qualidade não é um dado sobre um produto, como insistem alguns modelos de avaliação, mas uma permanente construção. Nunca estará acabada.

A autora acrescenta ainda que a qualidade deve transformar para melhor todos os participantes da avaliação. Todos aqueles envolvidos com a instituição. Nesse sentido, “fazer a qualidade” implica numa ação formativa. Implica em educar. Em gerar a aprendizagem da negociação, da pactuação, da responsabilização, da participação e da troca de saberes. Não à toa, essa função formativa é destacada por muitos autores como uma das principais funções da avaliação institucional, conforme veremos na próxima seção.

A caracterização feita por Bondioli (2013) deixa claro que a definição de qualidade é um processo negociado entre todos aqueles interessados e compromissados com a escola, daí porque a autora fala em uma “qualidade negociada”. Portanto, é fruto de um pacto entre atores internos e externos à escola. Mas a referência da definição da qualidade é o contexto das escolas, até porque, é com vistas a construir a escola de qualidade, pactuada de modo participativo, que se define qualidade. É também nesse contexto que se deveria julgar a qualidade da instituição. Mas é possível julgar a qualidade global da escola?

Para Nevo (1997), os avaliadores devem emitir enunciados críticos, mas não globais sobre a qualidade do objeto avaliado. Não lhes cabe e não lhes é possível julgar a qualidade global de um objeto. Em relação à avaliação institucional, ele considera que não existe nenhuma maneira significativa de os avaliadores julgarem a qualidade global de uma instituição de ensino (o professor, o aluno, o programa) mediante um único critério, nem mediante nenhuma combinação universal de critérios múltiplos.

Ainda que o avaliador consiga descrever e julgar todos os critérios e aspectos relevantes do objeto avaliado; ainda que consiga ancorar seus juízos críticos em informações confiáveis e válidas; não poderá refletir sozinho ou sem sua audiência sobre a importância relativa de cada critério e cada aspecto considerado. Sem isto, não haverá como se referir à qualidade global do que está sendo avaliado. É somente no contexto de cada escola ou rede de ensino que faz algum sentido falar em qualidade global, fora dele, o máximo que se pode conseguir é fazer referência à qualidade dos aspectos e dimensões avaliados, mas não da qualidade da escola de modo totalizante.

3.5 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Com base em Nevo (1997), podemos afirmar que a avaliação pode ser realizada tendo por propósito exercer diferentes funções: melhoria da instituição, tomada de decisões, prestação

de contas, seleção, classificação, indução de comportamentos desejados, manutenção de hierarquia, entre outras.

Interessa-nos em particular a diferenciação proposta inicialmente por Scriven (1967), citada por Nevo (1997), para referir-se às principais funções da avaliação: avaliação formativa e avaliação somativa. A primeira se faz tendo como finalidade a melhoria e o desenvolvimento de uma atividade que está sendo realizada, de um programa ou de uma instituição. Tem, portanto, a ação como propósito. Avalia-se para intervir. Por sua vez, a função somativa da avaliação diz respeito à prestação de contas, certificação, classificação ou seleção.

Embora distintas, essas funções não são necessariamente concorrentes ou irreconciliáveis. Um determinado tipo de avaliação pode cumprir diferentes funções. A avaliação da aprendizagem, por exemplo, pode ser realizada tanto com a função de subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente (função formativa), como apontara Sousa (2000), quanto para, ao final de um determinado período, certificar se os alunos concluíram com êxito uma determinada etapa de ensino, seja um bimestre, um semestre ou um ano letivo (função somativa). Por outro lado, uma determinada avaliação pode cumprir bem uma dessas funções e não tão bem outra. É o caso das avaliações externas, cumprem bem a função somativa; já a função formativa é mais afeita às avaliações internas. Ademais, dependendo do que está sendo avaliado, pode-se necessitar de mais de um tipo de avaliação para cobrir uma determinada função, carecendo de uma combinação de avaliações diversas.

No caso da avaliação institucional, ela pode ser realizada tanto com propósitos formativos, quanto somativos. Assim, um processo desta natureza pode ser iniciado tendo por pretensão a prestação de contas dos atores escolares quanto aos produtos educacionais que estão a oferecer. De outro modo, ao lado da prestação de contas, pode-se adotar um processo de avaliação da escola com a finalidade de identificar suas necessidades e atuar no sentido de superá-las. Pode-se ainda realizá-la tendo como intuito comprometer individual e coletivamente os responsáveis pela melhora da escola na busca pelo seu aperfeiçoamento ou com vistas a exercer uma função pedagógica, gerando aprendizagem para os que dela participam. Mas na literatura dá-se mais ênfase aos objetivos formativos, como melhoria da instituição e aprendizagem da comunidade escolar.

Para Dias Sobrinho (2002, 2003), a função primordial da avaliação institucional é a melhoria da unidade escolar. Desse modo, ela não pode se restringir à descrição e análise da realidade avaliada. O faz a fim de possibilitar sua transformação. A busca pela compreensão tem objetivo prático: intervir na realidade. É por isso que a avaliação institucional não se satisfaz com diagnósticos. A análise possibilitada pelos diagnósticos deve mobilizar o

planejamento do que se pretende realizar, de modo que a avaliação cria perspectivas de presente e futuro. Isso significa que ela deverá estar comprometida com um projeto de mudança, uma vez que a avaliação é por si só um “programa articulado e duradouro para melhorar a instituição” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 113).

Compartilham dessas ideias Lapassade (1971) apud Dias Sobrinho (2003), para quem a avaliação institucional deve permitir que se planeje as mudanças necessárias na organização; Saul (1995), que assevera que a produção de conhecimentos acerca da realidade possibilitada pela avaliação deve permitir uma intervenção esclarecida; MacBeath et al. (2005), que também afirmam que a melhoria da escola é o objetivo da autoavaliação; e MacBeath (1999), que decreta: “o objetivo primário da autoavaliação da escola deve ser ajudar as escolas a se desenvolverem e melhorarem através da auto-reflexão crítica” (apud CHAPMAN; SAMMONS, 2013, p. 12, tradução nossa),²⁹ dentre outros.

Outra função da avaliação institucional é seu caráter educativo e formador. Para isso, ela deve ser desenvolvida com a participação da comunidade escolar. Assim sendo, como a comunidade é tanto sujeito quanto objeto da avaliação, a transformação da instituição é também a busca pela transformação de si mesma (DIAS SOBRINHO, 2003). Em outras palavras, a transformação da unidade escolar ocorre concomitantemente a transformação da própria comunidade.

Nessa perspectiva, Chapman e Sammons (2013) consideram que a autoavaliação precisa estar orientada para promover a aprendizagem dos alunos e dos profissionais. É com vistas a estimular a melhoria nas áreas de aprendizagem de alunos e profissionais que a autoavaliação deve ser realizada. A estas, MacBeath (2005) acrescenta ainda a aprendizagem organizacional. “A autoavaliação é um processo de reflexão sobre a prática, realizado de modo sistemático e transparente, com o objetivo de melhorar a aprendizagem discente, profissional e organizacional” (MACBEATH, 2005 apud CHAPMAN; SAMMONS, 2013, p. 9, tradução nossa).³⁰

Desenvolver a aprendizagem organizacional é também um dos objetivos da proposta de avaliação de Cousins e Earl (1992), qual seja, uma avaliação participativa. A avaliação participativa, que será discutida de modo mais aprofundado na seção que trata dos tipos de avaliadores, consiste no trabalho conjunto de profissionais com formação específica em

²⁹ No original: “the primary goal of school self-evaluation should be to help schools develop and improve through critical self-reflection”.

³⁰ No original: “Self-evaluation is a process of reflection on practice, made systematic and transparent, with the aim of improving pupil, professional and organizational learning”.

avaliação e pesquisa com os membros do programa ou da instituição objeto da avaliação. É nesse trabalho conjunto que os conhecimentos avaliativos são produzidos (CHOUINARD; MILLEY; COUSINS, 2014).

A aprendizagem organizacional se baseia no princípio de que o conhecimento é construído socialmente. Ela se dá quando os membros da organização desenvolvem e compartilham sistemas cognitivos e memórias. Essas novas estruturas cognitivas se ancoram nas já existentes gerando novas aprendizagens. Por isso, a avaliação participativa não só se apoia nesse tipo de aprendizagem, como pode contribuir fortemente para que ela se desenvolva, uma vez que potencializa sistemas de aprendizagem no interior das organizações (COUSINS; EARL, 1992). Avalia-se para aprender. É a participação a serviço da aprendizagem.

Por sua vez, em Leite (2005), esse caráter pedagógico da avaliação institucional é mais radical no que diz respeito à questão política. Para ela, numa “avaliação institucional participativa”, a aprendizagem política é mais central que as questões epistemológicas. Mas não é qualquer aprendizagem; trata-se da aprendizagem do jogo democrático. A função precípua da avaliação institucional, diz ela, é a aprendizagem da participação.

A proposta de avaliação institucional formulada por Leite (2005) radicaliza o sentido da participação na avaliação. Não se trata de uma participação qualquer, episódica, ou mesmo uma participação confinada nas regras da democracia representativa, de acordo com as quais a participação se dará através da atuação de alguns poucos representantes dos diversos segmentos da instituição. Trata-se de uma participação baseada nos princípios de uma democracia forte ou participativa.

Tomando por base Barber (1997), Leite (2005) considera que as características centrais de uma democracia participativa seriam “a formação de uma comunidade política, a autolegislação e a participação constante. Igualmente, a transformação de interesses privados em interesses comuns, a transformação de cidadãos privados e independentes em cidadãos públicos” (p. 75). Acrescenta: “Em uma democracia forte, o cidadão e o povo se confundem. É-se cidadão à medida da participação política na coisa pública” (p. 76).

Coerente com essas características, a avaliação institucional proposta pela autora apresenta os seguintes princípios: a) democracia direta, o que equivaleria a uma comunidade participativa com autolegislação, autovigilância e autocrítica; b) práxis política, do que resultaria maior importância ao exercício democrático que ao caráter científico e epistemológico da avaliação; c) participação dos sujeitos, todos os membros da comunidade escolar podem ser protagonistas, em situações em que seja garantida a igualdade de direitos, de

franqueza ao falar e de poder; d) escola como bem público e e) avaliação institucional também como um bem público (LEITE, 2005).

O aprofundamento da vivência da democracia participativa, através da constituição de uma comunidade política que se autolegisla, autogoverna e autocritica, é, diz a autora, o objetivo primordial de uma avaliação participativa. Resulta daí que a aprendizagem política é mais relevante que as questões epistemológicas; estas estão a serviço daquela. Sendo o exercício da democracia direta o principal objetivo da avaliação institucional, admite-se que a própria avaliação deve possibilitar a aprendizagem do jogo democrático.

Por outro lado, a aprendizagem da avaliação se dará num *continuum* participação-avaliação-participação. Ou seja, alia-se a construção de conhecimentos sobre a instituição com a ação política dos sujeitos. Desse modo, as intenções científicas, epistemológicas e políticas devem ser compreendidas de modo orgânico.

Para a autora, todos os sujeitos da instituição podem participar livremente da avaliação em condições de horizontalidade de poder. Mas essa participação só se dará na medida em que a escola e sua avaliação forem assumidas como bem público. Admitindo, contudo, que a participação política precisa ser aprendida, ela considera que a avaliação institucional pode representar um espaço privilegiado para essa aprendizagem, de modo que um dos seus ganhos imediatos seria a formação para a democracia direta.

Esse destaque dado à questão política que envolve a avaliação de uma instituição escolar já havia sido feito por Saul (1995), na década de 1980, quando propôs uma “avaliação emancipatória”. Partindo de uma crítica aos modelos de avaliação que se restringiam à descrição e análise da realidade, ela sugere uma avaliação que, assim como na avaliação participativa proposta por Leite (2005), alia objetivos pedagógicos e políticos.

Na proposta de Saul (1995), a avaliação é compreendida como um processo de descrição, análise e interpretação de uma determinada realidade, com vistas a transformá-la. Além de unir descrição, análise e interpretação em um único processo, a perspectiva da autora é de intervenção na realidade. Não se trata, contudo, de apartar a descrição, análise e interpretação da transformação. Os mesmos atores que descrevem, analisam e interpretam a realidade deverão se responsabilizar por agir de modo esclarecido e intencional para transformá-la. Isso porque aqueles que avaliam e os responsáveis pela mudança se encontram no mesmo lugar, na instituição.

A avaliação emancipatória possui basicamente dois objetivos: um, diríamos, mais pedagógico, que seria produzir conhecimentos acerca da realidade de modo a permitir uma intervenção esclarecida; outro, político, qual seja, a autodeterminação, a emancipação dos

atores educacionais. Como os próprios atores educacionais que participam do programa ou da instituição estarão integrados no processo avaliativo, a avaliação, ao mesmo tempo que possibilita o planejamento coletivo do futuro, ajudando a clarificar os pontos críticos e as intervenções que serão necessárias, contribui também para que os envolvidos não fiquem reféns das avaliações feitas por outrem, desalienando-os.

Ainda no que diz respeito às funções da avaliação institucional, para Nevo (1997), embora não haja dúvida de que a avaliação deva ser construtiva e útil, a avaliação formativa não pode ser uma oposição à avaliação somativa, tampouco ser praticada em detrimento desta. Isto porque, segundo ele, além da função de oferecer subsídios para a intervenção, a avaliação também deve cumprir a função de responsabilização, prestação de contas e certificação. Desse modo, essas funções devem ser complementares, não excludentes.

Segundo ele, ao nível da escola, há cinco grandes necessidades que devem ser satisfeitas pela avaliação: tomada de decisões, melhora, prestação de contas, profissionalização e certificação. Como se observa, objetivos tanto formativos, quanto somativos.

Orientar a tomada de decisões é um dos propósitos mais prementes da avaliação institucional. Mas isso não significa que ao final da avaliação as decisões já estejam tomadas, cabendo aos atores escolares apenas colocá-las em prática. Apesar de não eliminar as incertezas, espera-se que a avaliação, ao elucidar a natureza dos aspectos e dimensões avaliados, tornem mais claros os problemas e, com isso, vislumbre possíveis alternativas de intervenção e suas implicações que, por sua vez, deverão ser apreciadas pela comunidade escolar, a quem cabe, efetivamente, tomar as decisões.

Los que esperan que la evaluación convierta la toma de decisiones en un proceso bien definido y patente están condenados a la desilusión. Si la evaluación consigue hacer que una decisión sea sencilla y obvia, quedarán desilusionados porque habrán perdido el poder de tomar la decisión, puesto que en realidad la habrá tomado el evaluador. Y si la evaluación hace más complicada la toma de decisiones al revelar factores previamente desconocidos, quedarán decepcionados porque la evaluación hace no les ha simplificado en nada la tarea. No obstante, la evaluación es útil para la toma de decisiones si proporciona información relevante, en el momento oportuno, y de manera comunicativa. Esa información puede que no ponga de manifiesto la decisión correcta, pero puede mejorar la comprensión del problema que se afronta y la naturaliza de las alternativas a elegir (NEVO, 1997, p. 50).

É interessante notar que para cumprir com a finalidade de favorecer a tomada de decisões, há pelo menos três critérios que precisam ser atendidos: as informações produzidas precisam ser relevantes para aqueles a quem caberá a incumbência de tomar a decisão, deve-se ter em conta o tempo, a fim de não deixar passar a oportunidade de decidir, pois, de nada adianta uma informação relevante se chega tarde demais, e precisa ser comunicada de modo inteligível,

sem, contudo, deixar de dizer o essencial. É importante que esses e outros critérios de qualidade compoñham o planejamento da avaliação. Voltaremos ao planejamento e aos critérios de qualidade da avaliação nas próximas seções.

Além de potencialmente produzir conhecimentos que melhorem a compreensão da realidade avaliada e, conseqüentemente, permitam aos atores escolares tomar decisões mais esclarecidas, espera-se que a avaliação possa elucidar os pontos frágeis e fortes da instituição, permitindo que se intervenha com vistas a melhorá-la. As avaliações devem produzir informações sobre as necessidades e estratégias de mudança e sobre os processos e resultados que devem ser melhorados. Esse parece ser o principal objetivo de uma avaliação institucional, nomeadamente, quando se trata de um processo de autoavaliação.

Por sua vez, a necessidade de prestação de contas é uma das funções, diríamos, mais sensíveis da avaliação. Seja porque esta função é exercida quase que exclusivamente por avaliações externas, o que faz com que as redes de ensino e escolas nem sempre se sintam à vontade com esse propósito avaliativo, seja porque a prestação de contas é baseada em pouquíssimos indicadores, sobretudo, os resultados dos alunos, ou, não menos importante, porque esse modelo responsabiliza unilateralmente as redes de ensino e escolas pelos resultados e pelas melhorias necessárias (que devem ser materializadas, mais uma vez, nos resultados).

Por tudo isso, não é incomum haver uma série de resistências à função de prestação de contas da avaliação, perdendo-se de vista que há outros modos possíveis de prestação de contas e responsabilização com os quais as próprias redes de ensino e instituições poderiam/deveriam se comprometer, como discutiremos adiante. É nesta direção que Nevo (1997) pondera:

[...] utilizar los resultados de los alumnos como el único indicador de la rendición de cuentas de los centros docentes, o basar la rendición de cuentas en la evaluación externa solamente, no parecen funcionar. Y puesto que la demanda de responsabilidad no va a desaparecer sino que incluso va a ganar más ímpetu en algunos países, los sistemas educativos tendrán que desarrollar perspectivas más amplias sobre criterios de rendición de cuentas. Escuelas y profesores tendrán que darse cuenta de que en vez de resistirse a la demanda de rendición de cuentas deberían hacerse participantes activos al enfrentarse a ella, desarrollando sus propios portfolios para el diálogo con la evaluación externa (NEVO, 1997, p. 51).

Dado que o ensino é uma profissão e que a escola é também um espaço para aprendizagem dos professores, a avaliação torna-se parte fundamental do trabalho do professor. Por meio dela, será possível analisar o desenvolvimento dos alunos em consonância com o projeto pedagógico da escola, as práticas pedagógicas que estão sendo empregadas, os projetos em curso, a qualidade de seu trabalho e dos colegas de profissão, etc. Nesse sentido, a avaliação

passa a estar a serviço da melhoria da prática docente e da profissionalização docente (NEVO, 1997).

Si seguimos una concepción profesional (en vez de burocrática) de la enseñanza, la evaluación se convierte en parte integral del trabajo de los profesores. Los centros que creen en la profesionalización del profesorado deben atender a sus necesidades profesionales. Entre otras cosas, tienen que proporcionar al profesorado los recursos necesarios para la autoevaluación, y ayudarles a implicarse en la evaluación del centro como participantes activos más que como objetos pasivos (NEVO, 1997, p. 51-52).

A certificação é outra função que, ao nível da escola, espera-se que a avaliação possa atender. Embora haja outros modos de certificação realizados por diferentes avaliações, como certificação de professores, de gestores ou mesmo da própria escola, ao nível da unidade escolar, a principal preocupação é com a certificação dos alunos. A sociedade demanda da escola que ela certifique os alunos. Os resultados dos alunos precisam ser traduzidos em documentos que certifiquem.

Para satisfazer todas as cinco funções destacadas por Nevo (1997), um único tipo de avaliação ou um único ciclo avaliativo pode não ser suficiente. Além disso, um mesmo propósito pode ser exercido por diferentes tipos de avaliação. De qualquer modo, assevera o autor, as escolas devem estabelecer seus próprios mecanismos de avaliação que lhes permitam cumprir, mesmo que não sozinhas, todas essas necessidades.

Admitindo-se então que na avaliação institucional as funções formativa e somativa não podem ser opostas nem excludentes, será preciso indagar quais condições devem ser preenchidas para que de fato haja complementaridade entre avaliação formativa e avaliação somativa, já que nem sempre é isso que ocorre.

Em primeiro lugar, a avaliação institucional precisa ter a escola como referência: suas questões e necessidades. Em segundo lugar, não se poderá perder de vista que, a despeito de exercer outras funções, o objetivo primordial da avaliação institucional é a melhoria da escola. Em terceiro lugar, para que a responsabilização e a prestação de contas sejam compatíveis com uma avaliação formativa, de modo a complementá-la, elas precisam ser colocadas em outros termos. Certamente não é uma responsabilização unilateral, nos moldes da avaliação hegemônica, tampouco uma prestação de contas baseada exclusivamente em índices, que mais constrange as escolas do que as mobiliza em um pacto pela qualidade, que a complementarão. Por fim, a regulação da escola precisa ser exercida pela sociedade, pelo Estado e pela comunidade, de modo a não ficar confinada aos ditames do mercado.

Considerando a realidade britânica, MacBeath (2004) conclui que a prática da autoavaliação não se desenvolveu a partir de um movimento iniciado na própria escola, através das práticas cotidianas dos professores. Na verdade, trata-se de um processo que foi iniciado a partir de modelos e indicadores emanados de cima para baixo. Por conta disso, o que têm predominado, segundo ele, são processos de autoavaliação que não se ancoram na singularidade e na diversidade das escolas; processos que seguem modelos pré-fabricados e que se apoiam em listas de indicadores de qualidade elaboradas longe do cotidiano das escolas.

Em processos assim, a autoavaliação converte-se numa espécie de “inspeção delegada às próprias escolas” (MACBEATH, 2004, p. 87, tradução nossa). Os órgãos centrais estruturam o modelo de autoavaliação, elaboram uma lista de indicadores, com ou sem a participação de alguns profissionais da educação, e “entrega” para as escolas, que, por sua vez, se auto inspecionam a partir desse *modus operandi*.

Para o autor, caso a autoavaliação não se ancore nos problemas e necessidades da escola, ela se desvirtua. Mas isso não significa que a autoavaliação é incompatível com determinações externas e com inspeções. Assim se torna se essas determinações e os órgãos de inspeção aniquilarem a autodeterminação das escolas. Do contrário, é perfeitamente possível que a autoavaliação, além de exercer sua vocação, a função formativa, possa também atender a interesses de prestação de contas e responsabilização.

O que se tem observado, entretanto, em uma cultura performativa, em que imperam a *accountability* e as comparações internacionais de desempenho educacional, é uma falta de clareza quanto aos objetivos da autoavaliação, sobretudo entre os países da OCDE (CHAPMAN; SAMMONS, 2013).

Para os autores, haveria pelo menos três propósitos principais da autoavaliação, relacionados a três lógicas distintas, mas não excludentes:

Lógica econômica - a autoavaliação é mais barata do que as caras estruturas de inspeção externa, particularmente onde o dinheiro é transferido diretamente para as escolas.

Lógica de prestação de contas (*accountability*) - que as escolas devem fornecer provas aos principais interessados (isto é, aos pais e à comunidade local), bem como ao governo que eles estão fornecendo valor para o dinheiro. Isso se tornou cada vez mais importante no contexto inglês, à medida que os orçamentos estão sendo transferidos para as escolas.

Lógica de melhoria - é visto como óbvio que, para saber como melhorar, uma escola deve ser capaz de avaliar onde está, o que precisa melhorar e quais indicadores sugerem que atingiu seus objetivos (CHAPMAN; SAMMONS, 2013, p. 11, tradução nossa).³¹

³¹ No original: “Economic logic – self-evaluation is cheaper than expensive external inspection frameworks particularly where money is devolved directly to schools”.

Mesmo não sendo mutuamente excludentes, segundo os autores, dependendo do modo como essas lógicas estão interligadas, pode-se criar uma tensão, nomeadamente, entre responsabilização e melhoria. É que, diante de uma cultura de auditoria (*audit society*), “a autoavaliação pode ser usada como um mecanismo para responsabilizar os professores, avaliando seu trabalho e monitorando sua prática e desempenho” (CHAPMAN; SAMMONS, 2013, p. 12, tradução nossa).³² Neste caso, sua função formativa pode ficar em segundo plano. Apesar disso, muito do investimento na autoavaliação decorre de sua relação com a melhoria e o desenvolvimento da escola.

Baseado no princípio de que a autoavaliação é uma força fundamental na melhoria escolar, políticas orientadas a apoiar processos de melhoria no interior das escolas viram nela um caminho para promoção dessa melhoria (CHAPMAN; SAMMONS, 2013).

De acordo com os autores, os estudos sobre melhoria escolar (*school improvement*) concluíram que a capacidade de melhorar vem de dentro das escolas e não de organizações. Esses estudos demonstraram que os atores educacionais, nomeadamente professores e equipe gestora, são os principais agentes da mudança. Desse modo, se se quer realmente melhorar as escolas será preciso fortalecer sua capacidade de gerar mudanças e oferecer-lhes apoio qualificado para que empreendam as mudanças necessárias. Para isso, a autoavaliação é peça fundamental.

Modelos de avaliação mais descritivos, interessados somente em certos produtos educacionais mensuráveis, pouco contribuem efetivamente na identificação das áreas críticas das escolas e redes e geralmente não comprometem os sujeitos com a mudança.

Para saber as reais necessidades de mudança das escolas e apoiá-las em seus desafios seria preciso conhecer o que elas realmente fazem, seus processos. O caminho para isso seria investir em modelos mais qualitativos de avaliação, como a autoavaliação institucional. Somente assim se poderia conhecer profundamente o que as escolas fazem e acessar suas principais necessidades.

Accountability logic – that schools must provide proof to key stakeholders (i.e. parents and the local community) as well as to the government that they are providing value for money. This has become increasingly important in the English context, as budgets are being devolved to schools.

Improvement logic – it is seen as obvious that in order to know how to improve, a school must be able to evaluate where it is, what it needs to improve, and what indicators will suggest that it has achieved its aims”.

³² No original: “self-evaluation can be used as a mechanism to hold teachers to account by evaluating their work and monitoring their practice and performance”.

Além disso, como os principais agentes da mudança estão na escola, é preciso investir em processos avaliativos capazes de permitir um conhecimento aprofundado das necessidades da instituição e de mobilizar os atores escolares com projetos de melhoria. Uma autoavaliação desenvolvida, que conte com a participação ampla dos membros da instituição, parece cumprir com esses objetivos.

Os autores ressaltam, contudo, que, embora a autoavaliação escolar possa ser uma força fundamental na melhoria da escola, ela deve ser entendida como parte de um processo de melhoria. Assim sendo, embora essencial, é insuficiente para tal melhoria. A mudança cultural, a melhoria na atuação docente, a melhoria organizacional, o papel das lideranças escolares, o desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem, dentre outros fatores, quando operam juntamente com a autoavaliação, constituem um caminho mais eficaz para a melhoria (CHAPMAN; SAMMONS, 2013).

De qualquer modo, interessa registrar que a responsabilidade pela melhoria não é exclusiva das escolas. O fato dos principais agentes da mudança lá se localizarem não significa que deverão assumir sozinhos o compromisso de empreender as melhoras de que a instituição necessita. Por outro lado, uma vez que são reconhecidamente protagonistas em qualquer mudança duradoura, os sistemas de ensino realmente interessados na melhoria escolar não poderão se furtar em conhecer o que ocorre no interior das escolas, prestando-lhes apoio no que couber e exigindo que empreendam as mudanças que forem necessárias, num duplo papel de apoiador e regulador.

Mas para que a avaliação institucional tenha a escola como referência e para que cumpra com uma função formativa, a comunidade escolar precisa se tornar protagonista na determinação e promoção da qualidade escolar. É também assim que se poderá vislumbrar uma relação da escola com o poder público pautada por um pacto pela melhoria da qualidade (FREITAS, 2005), o que impõe um outro olhar para a prestação de contas e a responsabilização.

De acordo com Freitas (2005), por meio de um processo de avaliação institucional que conte com a participação da comunidade escolar é possível edificar um pacto entre a escola e a gestão pública pela melhoria da qualidade educacional, num movimento de “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2013). Pacto que deve estar materializado no projeto pedagógico da instituição.

Como instrumento de qualidade negociada, o PPP funcionaria como um pacto entre o poder público e a escola, com compromissos e responsabilidades compartilhados. Um pacto com múltiplos atores: gestores educacionais, gestores da escola, professores, estudantes,

funcionários, pais de alunos e demais interessados da comunidade. Todos com o compromisso comum de melhorar a qualidade da escola.

A qualidade negociada, por sua vez, envolve um duplo comprometimento com a qualidade da escola: o comprometimento da comunidade escolar com os seus resultados e com sua melhoria e o compromisso do Estado em oferecer as condições necessárias para que a comunidade escolar seja capaz de atuar. Ou seja, de um lado a escola demanda do Estado, mas, por outro, assume a responsabilidade naquilo que lhe couber, num movimento de responsabilização compartilhada, fundamental para superar a responsabilização unilateral tão comum nesses tempos de avaliação externa em larga escala.

Com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola (FREITAS et al., 2009, p. 38).

Embasada nas ideias de qualidade negociada e responsabilidade compartilhada, a avaliação institucional proposta por Freitas (2005) e Freitas et al. (2009) coloca de outro modo a questão da regulação, ultimamente tão criticada pelo seu viés neoliberal. Com um pacto de qualidade, Estado e comunidade escolar assumem, ambos, compromissos com a qualidade de ensino e socializam por meio do PPP esses compromissos com a sociedade, tornando possível que ela, a sociedade, exerça controle social sobre a escola.

Isso concorreria para uma contrarregulação ou “uma regulação com compromissos emancipatórios” (FREITAS et al., 2009, p. 41). Para os autores, uma das pretensões fundamentais com a avaliação institucional é colocar a regulação no seu devido lugar: regulação exercida pela sociedade, pelo Estado e pela comunidade escolar. Não uma regulação do mercado, que nada vê de positivo naquilo que é público.

Talvez assim, localizando a autoavaliação no contexto das escolas, dando primazia à sua função formativa, pactuando a qualidade pretendida com o poder público, assumindo-se responsabilidades compartilhadas, comprometendo os diferentes atores educacionais com a qualidade e ampliando a noção de regulação, seja possível combinar na avaliação institucional suas funções formativa e somativa.

3.6 CLIENTES E AUDIÊNCIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A identificação das pessoas interessadas³³ na avaliação, segundo Nevo (1997), deve ocorrer desde o início do seu planejamento, uma vez que o tipo de informação que será recolhida, o nível de análise dos dados e o modo como os resultados serão divulgados dependerão do tipo de audiência da avaliação.

Para abordarmos os principais interessados na avaliação institucional, devemos retomar suas funções. Assim, como se tem advogado que a função principal da avaliação institucional é a melhoria da escola, não parece haver dúvidas de que os principais interessados nela são os membros da comunidade escolar. Mas isso não deve significar que sejam os únicos interessados nesse tipo de avaliação, posto que ela também exerce funções de responsabilização e prestação de contas.

Se considerarmos, por exemplo, a definição de avaliação institucional de Sousa (2000), discutida acima, o público interessado na avaliação institucional da escola é bastante amplo. Como, segundo ela, a avaliação institucional deve indicar a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social, supõe-se que, embora esse julgamento possa ficar a cargo da própria escola e/ou de órgãos centrais dos sistemas de ensino, os resultados de um processo avaliativo com tal propósito, certamente, são de interesse de toda a sociedade. Ou seja, além da comunidade escolar, dos técnicos e gestores dos órgãos centrais, o público em geral também deve ser considerado público interessado neste tipo de avaliação, já que, como cidadãos, todos têm o direito de ter informações quanto à efetividade das instituições públicas no atendimento às suas funções pactuadas socialmente.

Além do mais, se partirmos do princípio de que, como amplamente discutido no tópico anterior, pode-se combinar na avaliação institucional as funções formativa e somativa, é de se esperar que todos aqueles interessados na qualidade da escola sejam considerados audiência da avaliação institucional: comunidade escolar, órgãos governamentais, associações, OnGs, Instituições de Ensino Superior (IES), etc.

Não se pode perder de vista, contudo, que a autoavaliação é de propriedade da escola. Assim sendo, qualquer proposta nessa direção deverá ter em conta que os maiores interessados no processo de avaliação da escola são os seus próprios membros, pais e mães, estudantes, funcionários e profissionais da educação. São eles sua audiência central. Por mais óbvio que

³³ Embora tenha utilizado o termo “clientes” no corpo do tópico, o próprio Nevo (1997) adverte que, com o tempo, os avaliadores passaram a preferir a expressão “pessoas interessadas” em vez de “clientes”, ao se referirem à audiência da avaliação.

pareça, em tempos de avaliação educacional em que a regulação e o controle ocupam mais centralidade que a melhoria efetiva da escola, este é mais que um cuidado; deve ser uma das razões para se batalhar por uma avaliação institucional da escola, cujo protagonismo esteja com a sua comunidade.

3.7 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação é determinado pelo conceito de avaliação. O processo é bastante diferente, por exemplo, em uma concepção que considera que avaliar é determinar se um conjunto de objetivos foi alcançado, de outra que entende que a avaliação deve proporcionar informações para a tomada de decisões. Na primeira, abstém-se da audiência; na segunda, é com ela, os tomadores de decisão, que são delimitados os critérios de avaliação, dentre outras diferenças.

Em se tratando da avaliação institucional, são diversos os processos de avaliação sugeridos na literatura em função das diferentes abordagens a que se vinculam. Apresentaremos, a seguir, de modo resumido, algumas das propostas desse tipo de avaliação elaboradas aqui no Brasil e em outros países, a saber, os Indicadores da Qualidade na Educação (Indique), a Avaliação Institucional Participativa (AIP), o Modelo Participado de Autoavaliação (MACBEATH et al., 2005) e a avaliação baseada na escola (NEVO, 1997).

Não pretendemos com isso sugerir este ou aquele processo que deva ser seguido pelas escolas ou redes de ensino, mas apresentar um pouco da variedade das propostas de avaliação institucional existentes.

3.7.1 O Indique

Partindo do princípio de que cabe à comunidade escolar definir o conceito de qualidade escolar, ainda mais porque não há um padrão único de escola de qualidade, os Indicadores da Qualidade na Educação consistem numa proposta de avaliação e planejamento participativos da escola. Foram elaborados tendo por objetivo auxiliar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola, por meio da localização de seus pontos fortes e frágeis, estabelecimento de prioridades, planejamento das ações necessárias para melhorar a qualidade escolar, implementação e monitoramento dessas ações (INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 2013).

Para isso, elaborou-se um conjunto de indicadores agrupados em sete dimensões,³⁴ que deveriam ser consideradas pela escola na reflexão de sua qualidade, a saber: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, acesso e permanência dos alunos na escola e espaço físico escolar. Esses indicadores são vistos como sinalizadores da qualidade nos aspectos e dimensões avaliados.

Os indicadores são avaliados por meio de várias perguntas que devem ser respondidas coletivamente. Em seguida, tendo em conta as respostas dadas às perguntas, a situação de cada indicador é avaliada, se boa, média ou ruim. Por fim, com base na avaliação dos indicadores, chega-se à avaliação de cada uma das dimensões, tudo isso, de modo colegiado.

A sugestão presente no material é que a avaliação com base no Indique e o consequente planejamento das ações sejam realizados no início do ano letivo, uma vez que já é tradição nas escolas aproveitar esse momento para o planejamento de todo o ano letivo. Recomenda-se ainda que a coordenação da avaliação fique a cargo do Conselho Escolar, devido à legitimidade que possui junto a todos os segmentos da comunidade escolar.

Com a advertência de que não há um modo único para utilização do material, podendo ser utilizado de acordo com a experiência e a criatividade de cada unidade escolar, propõe-se uma metodologia que consiste em:

1. Constituição de uma equipe de avaliação, responsável por organizar e acompanhar o processo avaliativo.
2. Mobilização da comunidade escolar para participar da avaliação. Sendo a comunidade escolar entendida como pais, mães, professores, diretores, alunos (incluindo os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental), funcionários, representantes de conselhos, de organizações não governamentais (OnGs), de órgãos públicos e de universidades, dentre outras pessoas ou instituições que se relacionam com a escola e se mobilizam por sua qualidade.
3. Preparação da comunidade escolar para o dia da avaliação, a fim de que todos os possíveis participantes se apropriem dos objetivos dos Indicadores da Qualidade na Educação e dos principais conceitos utilizados nesse material. Para isso, pode-se lançar mão de reuniões com professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e Conselho Escolar, conversa com os alunos, dentre outras estratégias.

³⁴ Estas foram as dimensões consideradas no documento Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Fundamental. A lista completa dos indicadores pode ser acessada na página eletrônica do projeto: <<http://www.indicadoreseducacao.org.br/>>.

4. Marcação da data da avaliação/discussão, tendo-se o cuidado de propor um momento em que os pais e mães trabalhadores também possam participar.
5. No dia da discussão/avaliação, os participantes da comunidade escolar devem ser divididos em grupos heterogêneos (representantes de segmentos diferentes) por dimensão. Havendo uma quantidade suficiente de pessoas, cada grupo pode ficar responsável por avaliar apenas uma dimensão. Do contrário, um mesmo grupo pode avaliar duas ou mais dimensões. A sugestão do material é que cada grupo não exceda a 20 integrantes. Cada grupo deverá eleger um coordenador e relator. Enquanto o primeiro é responsável por coordenar os trabalhos do grupo, o relator tem a incumbência de tomar nota e expor na plenária o resultado da discussão. O grupo avalia os indicadores por meio de perguntas que devem ser respondidas sinalizando-se uma cor, conforme segue: verde, se o grupo entende que as ações, atitudes ou situações a que se refere a pergunta estão consolidadas na escola; amarelo, caso elas ocorrem de vez em quando, mas não podem ser consideradas recorrentes ou consolidadas; e vermelho, se consideradas inexistentes ou quase inexistentes. É com base nas cores atribuídas às perguntas que o grupo avaliará qual cor melhor representa cada indicador e a dimensão da qual fazem parte os indicadores assim avaliados. Não se trata, porém, de gerar uma média das respostas para se chegar às cores dos indicadores e da dimensão. Feito isso, o grupo definirá as prioridades da escola para melhorar sua qualidade naquela dimensão que está sendo avaliada. Pode-se ainda discutir formas de melhorar as situações eleitas como prioritárias.

A partir da compreensão de que a responsabilidade pela busca da qualidade da escola não é apenas da comunidade escolar, a recomendação é de que os grupos, ao final da avaliação de cada dimensão, apontem os problemas que devem ser encaminhadas à Secretaria de Educação, a fim de que estes sejam contemplados nos planos de melhoria das escolas. Para isso, sugere-se que a comunidade escolar negocie com este órgão as ações que deverão ser implementadas com vistas a garantir a melhoria da qualidade da escola.

6. Reunião em plenária para apresentação e discussão dos resultados de cada grupo e estabelecimento de prioridades.
7. Elaboração conjunta de um plano de ação. Pode ocorrer no mesmo dia da avaliação ou ser agendada para outra data. Caso a escola já possua uma proposta pedagógica elaborada, pode utilizar o Indique para avaliá-la e revisá-la. Caso ainda não a possua, a avaliação torna-se uma oportunidade ímpar para que ela seja elaborada.

8. Implementação do plano de ação.
9. Monitoramento da execução do plano de ação.
10. Novo ciclo avaliativo. A recomendação é que o instrumento seja utilizado a cada dois anos, a fim de que haja tempo suficiente para as escolas acompanharem os resultados, os limites e as dificuldades na implementação de seu plano de ação.

O entendimento é de que o Indique é um processo pelo qual a escola passa e não apenas um evento de avaliação e planejamento. Nesta perspectiva, a avaliação baseada no Indique deve ser entendida como um processo amplo de compreensão da realidade escolar e contributo importante para o PPP da escola, no qual deve se referenciar.

3.7.2 A Avaliação Institucional Participativa³⁵

Tomando de empréstimo algumas das formulações de Bondioli (2013), como qualidade negociada e responsabilização compartilhada, Freitas (2005) apresenta uma proposta de avaliação institucional alternativa à “regulação” promovida pelo modelo hegemônico de avaliação. Antes de fazê-lo, porém, chama a atenção para o perigo em se discutir a “regulação” sem pautar a política pública com a qual ela está vinculada, o que poderia levar ao equívoco de tratar de modo indiscriminado toda regulação como necessariamente ruim.

Segundo Freitas (2005), a “regulação” foi construída no bojo das políticas neoliberais e se relaciona com políticas que pretendem transferir o poder regulatório do Estado para o mercado. Mesmo quando é o Estado que regula, o faz em nome do mercado. Desse modo, a regulação faria parte da política neoliberal de privatização do Estado.

A fim de ampliar a discussão sobre a “regulação” no Brasil e partindo do princípio de que para discutir esse conceito é imperativo levar em conta a política com a qual ele está vinculado, Freitas (2005) discute um cenário no qual são confrontadas duas grandes políticas públicas no país: as neoliberais e as democráticas e participativas. “[...] nas políticas neoliberais a mudança é vista como parte de ações gerenciais administradas desde um ‘centro pensante’, técnico, ao passo que a tendência das políticas participativas é gerar envolvimento na ‘ponta’ do sistema” (p. 914). Isso dito, o autor considera que nas políticas participativas abre-se a possibilidade para que sejam criadas, no interior das instituições, a contrarregulação. Para ele,

³⁵ Trataremos neste tópico da Avaliação Institucional Participativa elaborada pelo LOED/Unicamp e implantada como política pública pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP, em 2007. Os principais autores desta proposta são Luiz Carlos de Freitas e Mara de Sordi, ambos, membros do Grupo de Pesquisa mencionado. Adverte-se, contudo, que há outras abordagens de avaliação que receberam a mesma designação, avaliação institucional participativa, ou bastante próxima, como aquela desenvolvida por Denise Leite (2005), discutida acima, que tanta influência exerceu na proposta em tela.

se assumida a importância da luta institucional, é possível induzir mudanças (uma contrarregulação) para além das políticas de cunho neoliberal.

A partir dessas reflexões, Freitas (2005) lança “uma proposta em construção”. Antes, adverte que as mudanças nas instituições não ocorrerão a partir de um centro irradiador, devem, pelo contrário, ser construídas em cada escola. “Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre seu futuro” (p. 928). Embora admita que para essa reflexão é possível contar com a participação de especialistas, só será efetiva se conduzida pela comunidade escolar de modo participativo. Tendo isso em conta, ele sugere como proposta de contrarregulação “processos de avaliação institucional participativos”.

Diferentemente dos modelos de avaliação externa em larga escala, que se baseiam em um tipo de responsabilização vertical, identificando nas escolas e nos professores os grandes responsáveis pela qualidade educacional (qualidade entendida como índices ou resultados em testes), a avaliação participativa apoia-se em uma responsabilização compartilhada (SORDI, 2012).

Não se trata de eximir a escola da responsabilidade de promover um ensino de qualidade, mas é preciso fortalecer um processo em que ela se apropria dos seus problemas, condições e potencialidades, de modo a determinar as ações necessárias e os responsáveis por empreendê-las. Se a escola assume responsabilidades pela qualidade, disso não resulta que deva assumir sozinha. Por isso, a proposta de uma avaliação participativa estrutura-se no pressuposto de que a qualidade é determinada e construída de modo negociado, evitando não somente uma responsabilização unilateral, mas firmando um pacto pela qualidade.

Neste sentido, a avaliação institucional participativa torna-se um instrumento através do qual, de modo organizado, cobra-se dos gestores políticos as condições necessárias para que a escola possa arrefecer ou superar seus problemas, mas também é um modo de construir com a comunidade escolar compromissos com a qualidade. Não é um instrumento de transferência de responsabilidade, mas um instrumento de compartilhamento de tais responsabilidades.

Uma das características principais da avaliação institucional participativa é a centralidade do PPP no processo avaliativo. Para Freitas (2005), o processo de avaliação institucional deve tomar o PPP como um modo de edificar um pacto entre a escola e a gestão pública pela melhoria da qualidade. É também essa a compreensão de Bondioli (2013). Para ela, o PPP é um “pacto” entre o órgão público e a gestão da escola, uma vez que são definidos compromissos e responsabilidades de ambos; uma responsabilidade compartilhada.

Essa é uma das razões para que o projeto político-pedagógico da escola seja a referência para a avaliação institucional (FREITAS et al., 2009; BONDIOLI, 2013). Mas o que seria o

projeto político-pedagógico? Quais são as outras razões que o tornam tão central no processo de avaliação institucional?

De acordo com Freitas et al. (2009, p. 40), o projeto político-pedagógico é “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”.

Por sua vez, para Bondioli (2013), o PPP não é um registro do já ocorrido na instituição, ainda que possa se valer da experiência acumulada. Não é um plano de trabalho, no qual seriam listadas as atividades que serão empreendidas. Como o próprio nome revela, é uma antecipação daquilo que se pretende, mas uma antecipação justificada. Tomando por base o cenário atual, o PPP deveria projetar aquilo que se almeja para a instituição, justificando as escolhas. Por isso, para a autora “[O PPP] é uma declaração de fins, que defina uma possibilidade ‘discutida’ e argumentada, possibilidade que, expressa na forma de uma promessa, se configure como um compromisso e uma admissão de responsabilidade” (p. 26).

Uma análise dessas definições permite compreender porque a avaliação institucional deve orbitar em torno do projeto político-pedagógico da escola, nomeadamente, quando se trata de uma avaliação participativa.

Em primeiro lugar, sendo o PPP uma proposta de trabalho construída coletivamente para orientar as ações e práticas na escola e uma declaração dos fins que se pretende atingir, além de ser o documento em que estão registrados os compromissos e as demandas, resultado do pacto pela qualidade da escola, ele pressupõe um processo de avaliação institucional. Seja porque se espera que as propostas de trabalho sejam elaboradas levando-se em conta os resultados de processos avaliativos, mas também porque haverá que se acompanhar a implementação dessas propostas de trabalho, bem como verificar se os fins explicitados no PPP foram atingidos e as responsabilidades assumidas estão sendo cumpridas e, para isso, há que se lançar mão de processos de autoavaliação da escola.

Por outro lado, a noção de avaliação também implica em um projeto, pois o plano de ação que resulta do processo avaliativo deve estar materializado no PPP ou deve ser coerente com ele. Além disso, considerando que ao avaliar o PPP, é preciso interrogar sobre a razoabilidade, a plausibilidade e a significação dos objetivos que se vislumbrava no projeto, isso cria as condições para elaboração de novos projetos, tornando o processo uma espiral (BONDIOLI, 2013).

Em terceiro lugar, o PPP abre a possibilidade para que a instituição delimite sua própria fisionomia. Por outro lado, é preciso que as escolhas feitas sejam tornadas públicas, o que obriga

a instituição a justificá-las. Ao tornar público seu PPP, a unidade escolar assume publicamente o compromisso de realizá-lo, torna-se, portanto, uma “admissão de responsabilidade”.

Em quarto lugar, sendo fruto de um trabalho coletivo, o PPP precisa ser apropriado por todos aqueles responsáveis pela sua implementação, comunidade escolar e gestores públicos. O compromisso com a qualidade, expresso e tornado público no PPP, é um compromisso compartilhado.

Em quinto lugar, o PPP é um documento que, quando levado a público, tem o poder de comprometer publicamente os atores escolares com a qualidade da instituição. É, portanto, como bastante salientado até aqui, um pacto e um compromisso público com a qualidade.

Finalmente, sendo a avaliação institucional um instrumento público que tem no PPP a formalização de suas decisões, e sendo o próprio PPP um instrumento de consulta e controle públicos, sugere-se um novo modo de regulação da escola, já que ela mesma estabelece modos de controle social sobre sua qualidade.

Além da centralidade do PPP no processo avaliativo, outra característica importante da avaliação institucional participativa é a utilização de Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), inspirada no modelo proposto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).³⁶ De acordo com Freitas (2005), a partir da consideração de que há uma experiência acumulada na avaliação institucional na educação superior, haveria conceitos e procedimentos já disponíveis para serem utilizados em avaliações institucionais nas escolas de educação básica. Um desses procedimentos disponíveis são as CPAs.

Tendo o cuidado de não desprezar os limites dessa estratégia, Sordi (2011) explica que essa replicação partiu da hipótese de que para se efetivar uma gestão democrática era necessário que os processos avaliativos da escola fossem igualmente democráticos e que, além disso, a participação da comunidade escolar criaria oportunidades de instaurar um pacto de qualidade negociado capaz de gerar comprometimentos com a qualidade social da escola. Neste sentido, esperava-se que a CPA, sendo uma equipe de avaliação constituída por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, pudesse possibilitar que o processo avaliativo fosse participativo, bem como organizar a própria participação, o que, de um lado, ajudaria na efetivação da gestão democrática (outro aspecto importante da proposta) e, de outro, viabilizaria a negociação de um pacto de qualidade da escola.

³⁶ O Sinaes, criado pela Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004), é formado por avaliações da instituição, dos seus cursos e do desempenho dos estudantes. Além de avaliações externas, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as visitas *in loco*, este sistema propõe processos de autoavaliação, coordenados nas instituições pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Mas, esclarece Sordi (2011), não se trata de pura e simples transferência de tecnologia da educação superior para a educação básica, mas de não desperdiçar esse importante avanço na avaliação educacional no país, a partir de uma ressignificação dessa estratégia à luz da escola básica.

Com essa ressalva, Sordi (2011) considera que, quando comparada com a implantação das CPAs na educação superior, observa-se em seu uso nas escolas básicas algumas vantagens, especialmente, pelo porte destas e pela sua proximidade territorial com a Secretaria Municipal de Educação e com a comunidade local. Isso favoreceria, por exemplo, o acompanhamento das atividades da CPA pelos sujeitos da escola e o envolvimento da comunidade externa, inclusive por uma sensação de pertencimento que pode advir da proximidade geográfica com a escola.

A proposta de utilização da CPA na educação básica, de acordo com a autora, concorre para que a regulação hegemônica seja questionada, vez que objetivos como aumentar competitividade e estimular a meritocracia são sobejamente criticados. Em seu lugar, predominam a solidariedade e a cooperação pela qualidade da escola. Além disso, estando a CPA dentro da escola, são criadas condições mais adequadas e efetivas para que a qualidade seja mais bem apreendida. Isso porque “a produção da qualidade na escola tem relação direta com o envolvimento dos atores locais” (SORDI, 2006).

Embora o cerne da proposta de avaliação institucional participativa seja a avaliação interna, estruturada com base no PPP e no uso de uma CPA que organiza a participação da comunidade escolar e coordena a edificação de um pacto de qualidade negociado entre os diferentes atores educacionais, não se trata de abrir mão dos olhares externos, como os resultados das avaliações de rede. Mesmo porque, como afirmam Freitas et al. (2009), uma das potencialidades da avaliação institucional é fazer dialogar esses resultados com o trabalho do professor em sala de aula. Isso significa que a avaliação externa é uma importante peça na avaliação das escolas, desde que não tenha a função de premiar e punir, mas de oferecer dados para a avaliação institucional, o que implicaria não ficar confinada às medidas de desempenho (FREITAS, 2005).

Além disso, a avaliação institucional é também um espaço em que se dialoga com a avaliação da aprendizagem realizada pelos docentes. É que, sendo a avaliação da aprendizagem uma ação dos sujeitos e uma prática da escola, deve estar contemplada no PPP, do que resulta a necessidade de ela ser problematizada pelos membros da comunidade escolar. Isso feito, deixa de ser uma ação puramente individual e passa a compreender uma prática que interessa a toda a escola. Não se está com isso sugerindo que os professores deixem de ser os protagonistas da avaliação da aprendizagem de seus alunos, apenas que ela não precisa ser uma ação solitária,

mas possa ser compartilhada no coletivo da escola e, após isso, assumida como prática em seu PPP. Isso dito, o que se observa é que a avaliação institucional é o espaço privilegiado para fazer dialogar diferentes níveis de avaliação (FREITAS et al., 2009).

Levando-se em consideração alguns dos conceitos acima e a partir das experiências de avaliação institucional praticadas no âmbito do Projeto Geres (Projeto Geração Escolar - 2005),³⁷ coordenado em Campinas/SP pelo LOED-FE/Unicamp, implantou-se, em 2007, na Rede Pública Municipal de Campinas/SP, a política de Avaliação Institucional Participativa (AIP).³⁸ Quando implantada nessa rede, a AIP foi estruturada nas seguintes etapas: autoavaliação institucional, avaliação externa de desempenho dos alunos e avaliação externa (CAMPINAS, 2007). No Plano de Avaliação Institucional Participativa para a Educação Infantil (CAMPINAS, 2011) acrescentaram-se ainda os “Encontros de negociação”.³⁹

A autoavaliação, compreendida como o componente central da AIP, responsável por conferir estrutura e coerência ao processo avaliativo, integrando todos os demais componentes da avaliação institucional, foi coordenada pela CPA de cada unidade de ensino. Para isso, cada unidade escolar precisou instituir sua comissão de avaliação. Esta foi constituída por um representante de cada segmento da instituição: gestão, professores, alunos, funcionários e pais. Estes representantes deveriam ser indicados pelo Conselho Escolar. Uma orientação era que, de preferência, eles já fossem membros do Conselho, dado que a experiência na participação em colegiados era bem-vinda. Também era de responsabilidade do Conselho Escolar aprovar o plano de trabalho da CPA. Cada CPA teria como articulador um membro da direção escolar, o orientador pedagógico, e seria coordenada por um membro eleito para esse fim.

A CPA tinha como atribuições: divulgar sua composição e agenda; prestar contas de suas atividades para o Conselho Escolar e a Secretaria Municipal de Educação (SME); realizar a autoavaliação; elaborar o relatório da avaliação, contendo o diagnóstico dos pontos fortes e

³⁷ Estudo longitudinal de painel, realizado entre 2005 e 2008 em 303 escolas em cinco cidades brasileiras: Salvador/BA, Campinas/SP, Belo Horizonte/MG, Campo Grande/MS e Rio de Janeiro/RJ, no qual avaliou-se o desempenho de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental ao longo de quatro anos. No polo Campinas, as escolas que compunham a amostra da pesquisa foram convidadas a aderir ao projeto de avaliação institucional participativa (Geres/Avaliação Institucional). Para um conhecimento mais detalhado da experiência de avaliação institucional no âmbito do projeto Geres/AI consultar, dentre outros trabalhos, Dalben (2008, 2016), Betini (2009) e Sordi (2009b).

³⁸ Vários estudos sobre a implementação da AIP na rede pública de educação de Campinas já foram desenvolvidos. Podemos citar, dentre outros, Sordi e Souza/orgs. (2009), Sordi e Souza/orgs. (2012), Dalben (2008), Betini (2009), Xavier (2011), Costa (2012), Mendes (2011) e Moraes (2014). Para um conhecimento aprofundado da implantação e implementação dessa política pode-se consultá-los.

³⁹ Não nos debruçaremos sobre a efetividade da AIP na Rede Pública Municipal de Campinas/SP. Se as etapas planejadas foram ou não postas em prática e quão efetivas foram. Como dito acima, para um aprofundamento na questão pode-se consultar os trabalhos citados.

fragilidades da instituição, bem como, recomendações; submetê-lo à aprovação do Conselho Escolar; enviá-lo aos órgãos da SME. Além dessas atribuições, Sordi (2009a) acrescenta:

1. Assumir a condução dos processos de avaliação internos da instituição bem como sistematizar as informações obtidas para interlocução com os processos de avaliação externa;
2. Trabalhar de modo coerente com uma concepção de avaliação que enfrente os prejuízos decorrentes de experiências avaliatórias centradas, exclusivamente, em medidas de desempenhos quase sempre descontextualizadas e geradoras de comparações e competição entre os envolvidos;
3. Estimular os atores da escola a participar do processo de avaliação em todas as etapas evitando que estes se vejam como mero preenchedores de instrumentos, inaugurando uma experiência da avaliação que valoriza, inclui e co-responsabiliza toda a comunidade escolar no consumo e interpretação dos dados coletados;
4. Manter, consolidar ou recuperar a centralidade do PPP das escolas como marco referencial para o processo decisório face aos dados de avaliação levantados;
5. Manter constante a comunicação com a equipe gestora e com a comunidade escolar informando-as sobre o processo, seus encaminhamentos e resultados;
6. Assegurar a prática dos princípios da avaliação institucional participativa: historicidade, continuidade, não premiação/punição dos envolvidos, respeito a identidade, formatividade, transparência valorativa, participação (DIAS SOBRINHO, 2002);
7. Avaliar constantemente o próprio processo de avaliação (SORDI, 2009a, p. 79-80).

Mas não caberia à CPA a definição e a implementação das intervenções necessárias para a superação dos problemas por ela identificados, o que era de responsabilidade da equipe gestora da escola e da SME, por meio de seus órgãos de acompanhamento das unidades escolares.

A avaliação de desempenho dos alunos consistiu na elaboração de testes de Língua Portuguesa e Matemática, com base em matrizes de referência elaboradas com a participação dos profissionais das escolas. Estes também participaram das decisões sobre como se deveria acompanhar o desempenho dos alunos. Coube às CPAs a condução do processo no nível das escolas, aplicação das provas, discussão dos resultados e formulação dos planos de intervenção, se necessário.

A avaliação externa seria de responsabilidade da SME, por meio dos órgãos de acompanhamento e supervisão das escolas que constituiria uma comissão de avaliadores externos que, após visita às escolas, elaboraria relatório de avaliação, para o qual deveriam ser levados em conta o relatório de autoavaliação e outras informações da escola, oriundas de processos de avaliação interna ou externa, bem como outras informações advindas de eventuais entrevistas com membros da escola.

Os encontros de negociação são um canal direto de negociação de demandas entre as CPAs das unidades escolares e os representantes da SME. Mas, sendo de mão dupla, as negociações deveriam resultar em compromissos e responsabilidades partilhadas com a

comunidade escolar. Uma vez que, após a realização da autoavaliação e da avaliação externa, várias demandas viabilizadoras de melhorias são levantadas, as reuniões das CPAs com o poder público mostram-se essenciais para que o pacto de qualidade negociado possa se materializar. Nesse sentido, não basta a demonstração de boa intenção das escolas e da SME, os compromissos devem ser traduzidos em um cronograma firmado entre as partes. Esses encontros deveriam ocorrer ao menos uma vez ao longo do ano e deveriam possibilitar a manifestação de todas as CPAs.

Além dessas etapas, deve-se acrescentar que tanto na formulação quanto na implementação da AIP, a SME contou com a assessoria de uma pesquisadora da universidade, especialista em avaliação.

Quando implantada em Campinas, a avaliação institucional participativa teve essas fases. Foi desse modo que se viabilizou sua efetivação. Mas isso não significa que a proposta não possa ser exercitada de outro modo. Talvez o uso da CPA e a referência ao PPP como documento em que os compromissos com a qualidade da escola são assumidos e materializados sejam suas características estruturais. As demais características: gestão democrática, participação, negociação e diálogo entre avaliações são muito mais princípios que etapas rígidas a serem garantidas no processo avaliativo. Isso significa que não há um modo único para se desenvolver um processo de avaliação institucional participativa, contudo, os princípios em tela precisariam ser garantidos.

Conclui-se, então, que a avaliação institucional participativa, enquanto abordagem de avaliação, não é exatamente um processo de avaliação, com etapas bem definidas. É muito mais uma espécie de filosofia da avaliação que, ao ser praticada, pode ser adaptada por meio de diferentes processos, desde que não se abdique de suas características estruturantes e de seus princípios.

3.7.3 O Modelo Participado de Autoavaliação

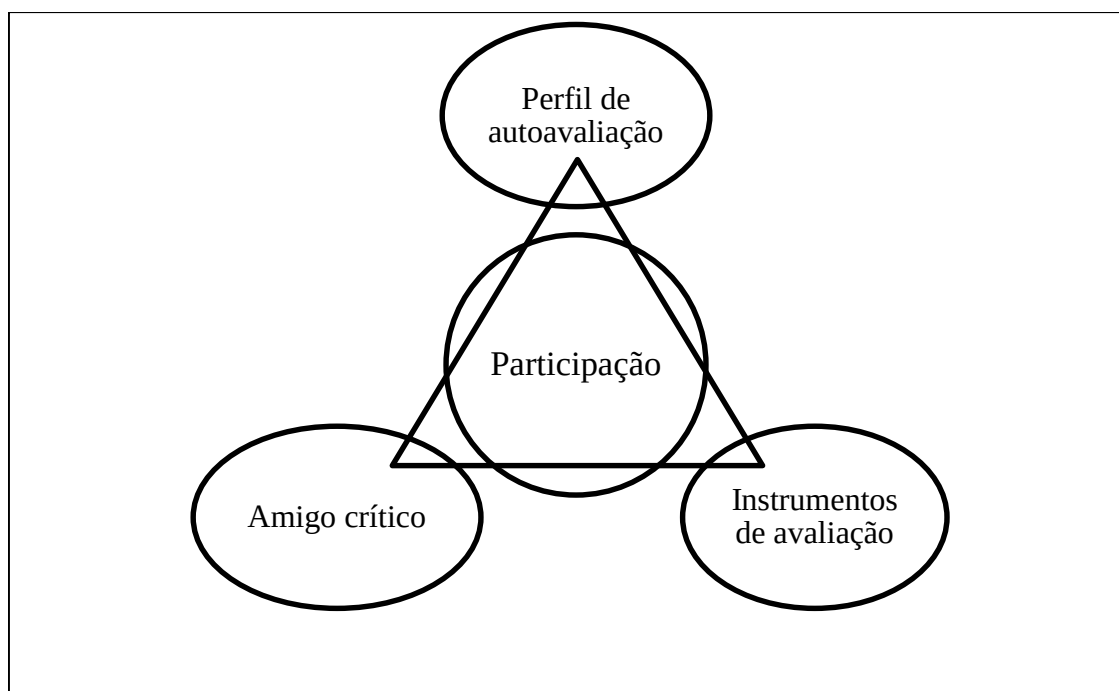
O modelo participado de autoavaliação foi uma proposta de autoavaliação adotada no âmbito do projeto “Avaliação da qualidade na educação escolar”, desenvolvido no quadro do Programa Sócrates,⁴⁰ entre os anos de 1997 e 1998, em que mais de uma centena de escolas em dezoito países europeus foram convidadas a adotar uma metodologia única de autoavaliação. Como a experiência foi reunida em uma obra publicada em Portugal sob o título “A história de

⁴⁰ O Programa Sócrates foi um programa de ação comunitária para a cooperação transnacional no domínio da educação no âmbito da Comissão Europeia. Vigorou entre os anos de 1994 até 1999.

Serena: viajando rumo a uma escola melhor” (MACBEATH et al., 2005), a proposta de autoavaliação também pode ser identificada como a História de Serena ou o modelo de Serena.

A proposta estrutura-se em três pilares que se complementam: perfil de autoavaliação da escola (Pave), instrumentos de avaliação e amigo crítico (assessoria externa). Além desses pilares, no cerne da proposta está a participação. Trata-se, portanto, de um modelo participativo de autoavaliação ou, como preferem os autores, um modelo participado de autoavaliação.

FIGURA 1 - Modelo Participado de Autoavaliação



Fonte: Elaboração própria.

O perfil de autoavaliação da escola (Pave)

Para os autores (MACBEATH et al., 2005), admitindo-se, de partida, que a escola não dispõe de tempo para avaliar todas as áreas de seu interesse, ela deveria selecionar com cuidado o que será avaliado. Esta será uma das funções da elaboração do perfil de autoavaliação: selecionar de modo participativo aquelas áreas que receberão uma avaliação mais aprofundada ou definir o que será avaliado. Outro objetivo do perfil de autoavaliação seria definir as áreas prioritárias para receber intervenção.

Baseando-se em um modelo multidimensional, foram definidas doze áreas, distribuídas em quatro eixos ou domínios (resultados, processos a nível da sala de aula, processos a nível da escola e meio) que seriam discutidas com a comunidade escolar, conforme quadro a seguir.

QUADRO 4 - O perfil de autoavaliação da escola (Pave)

	++	+	-	--	▲	↔	▼
Resultados							
Resultados escolares							
Desenvolvimento pessoal e social							
Saídas dos alunos							
Processos a nível da sala de aula							
O tempo como um recurso de aprendizagem							
Qualidade da aprendizagem e do ensino							
Apoio às dificuldades de aprendizagem							
Processos a nível da escola							
A escola como um local de aprendizagem							
A escola como um local social							
A escola como um local profissional							
O Meio							
Escola e família							
Escola e comunidade							
Escola e trabalho							

Fonte: MacBeath et al. (2005, p. 180).

Trata-se de uma avaliação diagnóstica realizada coletivamente, com vistas a identificar pontos fortes e débeis da instituição, bem como selecionar as áreas prioritárias a serem avaliadas, seja porque faltam evidências acerca de sua qualidade ou pela sua importância para a escola.

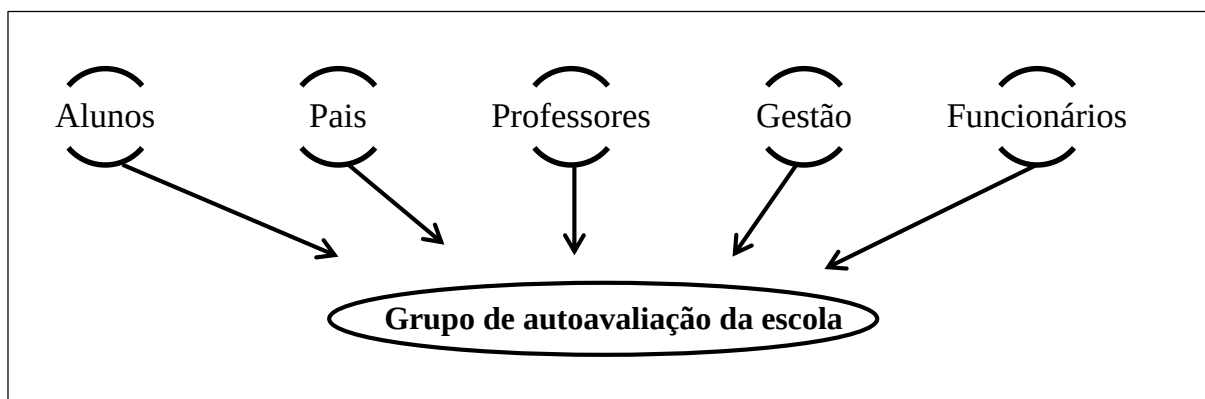
Assim os autores resumiram os objetivos do Pave:

- Promover uma discussão séria e objectiva entre todos os grupos de actores, favorecendo a criação de uma cultura de avaliação mais aprofundada e de auto-avaliação permanente.
- Conseguir uma imagem da escola tal como é vista por professores, alunos e pais.
- Ajudar a identificar e a definir áreas prioritárias para avaliar com maior profundidade (MACBEATH et al., 2005, p. 181).

Ou seja, ensinar a participação, criar uma cultura de avaliação na escola, avaliar a escola de modo participativo, avaliar numa perspectiva diagnóstica e planejar uma avaliação em profundidade.

Uma das maneiras de se trabalhar com o Pave é formando grupos por segmento da comunidade escolar (alunos, professores, pais, funcionários) para avaliar a escola com base nas áreas definidas no instrumento. Em seguida, é formado o grupo de autoavaliação da escola, um grupo misto constituído por representantes de cada grupo anterior. Esse grupo, que pode ser presidido por qualquer um dos membros ou pelo amigo crítico (que será discutido adiante) deverá debater cada uma das áreas, buscando consenso, sempre que possível. A fim de fundamentar os argumentos expostos, deve-se buscar apresentar evidências que sustentem as afirmações. Essa busca de evidência, inclusive, pode apontar para aquelas áreas em que há pouca informação capaz de sustentar certos juízos de qualidade. O produto do trabalho do grupo de autoavaliação não é tanto a construção de juízos definitivos sobre a qualidade global da escola, nem mesmo sobre a qualidade das áreas discutidas, tampouco a produção de evidências fortes, mas “abrir uma porta para uma pesquisa sistemática e aprofundada de evidências em algumas áreas específicas” (MACBEATH et al., 2005, p. 182).

FIGURA 2 – Grupo de atores



Fonte: MacBeath et al. (2005, p. 181).

Para a definição das áreas que deveriam ser avaliadas de modo sistemático e aprofundado, deve-se levar em consideração os seguintes critérios, no conjunto ou isoladamente: grande divergência de opinião dos participantes; pouca ou ausência de evidência; um ponto indiscutivelmente fraco da escola na opinião dos participantes; um ponto forte ou potencialmente forte.

O perfil de autoavaliação da escola assemelha-se bastante ao Indique, tanto porque reúne diferentes indicadores (áreas) em dimensões diversas, quanto porque essas áreas devem ser avaliadas em grupos formados por integrantes dos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Os instrumentos de autoavaliação

De acordo com MacBeath et al. (2005), um caminho a se considerar na autoavaliação é, em vez de tentar implantar algo completamente novo, começar por aquilo que a escola já tem disponível, sistematizando as informações que estão dispersas, sejam aquelas produzidas pela própria escola, sejam informações emanadas de avaliações e levantamentos externos.

Referindo-se ao trabalho da CPA no âmbito da AIP, Sordi (2009b) sugere algo semelhante: antes de se coletar novos dados, poder-se-ia discutir com os atores da escola a realidade existente em contraste com a pretendida. Diz ela:

Esse exercício reflexivo sobre a realidade escolar, realizado de forma coletiva e plural, tende a evidenciar quais dados já estão disponíveis na escola e que podem ser interpretados e quais são dados faltantes que devem ser coletados para permitir um diagnóstico mais preciso da realidade (SORDI, 2009b, p. 98).

Respeitadas essas preocupações, uma vez construído o Pave e definidas as áreas que serão avaliadas de modo sistemático, o passo seguinte é a seleção dos instrumentos de avaliação que serão adotados. Embora muitos deles estejam disponíveis na literatura e em uso nas escolas, deve-se ter o cuidado de não selecioná-los aleatoriamente. A natureza, as limitações e as potencialidades dos instrumentos devem ser levadas em consideração. A fim de auxiliar as escolas na escolha dos instrumentos mais adequados, os autores sugeriram um conjunto de questões.

QUADRO 5 - Como escolher o melhor método ou instrumento

Objetivo	Para que serve? Vamos utilizar o instrumento para fazer o quê?
Consequências	Quem vai utilizar os resultados?
Efeitos colaterais	Quais poderão ser as consequências não esperadas?
Exequibilidade	Somos capazes de utilizar tal instrumento/método?
Praticabilidade	Pode ser posto em prática no quadro da nossa atual estrutura?
Tempo	Está adequado ao tempo de que dispomos no nosso caso?
Equilíbrio	Cobre em extensão ou profundidade a informação que se pretende?
Dados	Quais são os dados e a informação que pretendemos obter?
Envolvimento	Quem será envolvido no processo?
Intervalo de tempo	Quanto tempo é necessário para se conseguir informação de retorno?

Fonte: MacBeath et al. (2005, p. 184).

Assessoria externa (o amigo crítico)

Muitas abordagens de autoavaliação sugerem a participação de avaliadores externos que possam apoiar as escolas na determinação e na promoção de sua qualidade. Embora diferentes autores prefiram diferentes termos ou expressões para se referir a esses avaliadores – amigo crítico (MACBEATH et al., 2005; SWAFFIELD; MACBEATH, 2005), apoiador externo (SORDI, 2009b), avaliador externo (COUSINS; EARL, 1992; NEVO, 1997), formador/facilitador (BONDIOLI, 2015) – e recomendem sua participação na avaliação da escola por diferentes razões, a ideia é basicamente a mesma: acredita-se que eles com o seu olhar externo, expertise em pesquisa e avaliação e capacidade relacional, possam enriquecer o processo avaliativo e contribuir com a aprendizagem dos participantes da avaliação.

Os amigos críticos conjugam as funções de amigo e crítico ao mesmo tempo (MACBEATH et al., 2005). “Os amigos têm uma atitude incondicional muito positiva. Os críticos põem condições, são negativos e intolerantes relativamente ao fracasso” (p. 188). Ou seja, concluem os autores, “apoio incondicional” e “crítica condicional”. Uma espécie de “aliança desafiadora”.

Segundo os autores, diante de um contexto escolar em que tudo parece urgente, dificultando a tarefa de definir prioridades e analisar as informações que estão disponíveis, um “amigo crítico” torna-se uma figura fundamental no processo de autoavaliação. Posto que os amigos críticos

podem ajudar as pessoas a definir o que é realmente prioritário e o que conseguem controlar. Podem ajudar as pessoas a recordar os seus valores nucleares e a aperceber-se das congruências e incongruências do seu próprio comportamento. Podem apoiar diretores e professores a seguir as suas convicções e a assumir riscos, rompendo com precedentes, tomando decisões corajosas. Podem facilitar o acesso a instrumentos e estratégias mais sistemáticos. Podem partilhar o peso da responsabilidade e ser ouvintes atentos (MACBEATH et al., 2005, p. 187).

A discussão sobre assessoria externa no processo de autoavaliação da escola, sua função, a relação com os demais participantes, seu perfil e pontos críticos de sua atuação, será retomada e aprofundada na seção que trata dos tipos de avaliadores.

Por ora, interessa perceber que no modelo participado de autoavaliação há que se assegurar o tripé perfil de autoavaliação da escola (diagnóstico inicial), instrumentos de avaliação (aprofundamento da avaliação) e amigo crítico (assessoramento externo) e, sobretudo, que o processo ocorra com a participação ampla da comunidade escolar. Não por acaso, o estudo revelou que, na perspectiva dos participantes, a prática da autoavaliação não é um fim em si mesma, mas é parte (ou o início) de um processo de participação coletiva na

escola que dá “voz a pessoas que, antes, não tinham tido a possibilidade de fazer ouvir a sua opinião ou exprimir abertamente os seus verdadeiros sentimentos” (MACBEATH et al., 2005, p. 183).

3.7.4 A Avaliação baseada na Escola

A avaliação baseada na escola, proposta por Nevo (1997), é uma combinação da avaliação interna com a avaliação externa. Um diálogo entre avaliações. Neste sentido, ela não é sinônimo de avaliação interna, tampouco antônimo de avaliação externa, mas a combinação de ambas, já que se admite que elas são complementares.

Nevo (1997) considera que a elaboração de uma proposta de avaliação baseada na escola passa por quatro fases: formação básica, estabelecimento da equipe de avaliação, institucionalização da avaliação e diálogo entre a avaliação interna e a avaliação externa.

A primeira fase consistiria num seminário de formação para professores e diretores de escolas interessadas na avaliação. Esta formação teria carga horária de 50 a 80 horas. Nela seriam ministrados conteúdos como avaliação de programas, testes, coleta e análise de dados. O público dos seminários seria constituído por avaliadores profissionais, avaliadores experientes na avaliação de escolas, avaliadores que atuaram em suas próprias escolas como membros da equipe de avaliação. Esta formação inicial tem como objetivo familiarizar as escolas com a natureza da avaliação, assim como ensinar a linguagem da avaliação, de modo que os participantes compreendam seus benefícios frente às necessidades de suas escolas. Não é objetivo do seminário ensinar como se faz a avaliação. Esta aprendizagem só se dará efetivamente quando a avaliação for posta em prática com a devida assistência técnica de um avaliador profissional e experiente. É fundamental nessa proposta que os professores e, sobretudo, os diretores participantes do seminário possam compartilhar com seus pares em suas escolas a aprendizagem que vão desenvolvendo, tanto porque com isso vão multiplicando essa aprendizagem, quanto porque a decisão sobre se a escola irá ou não desenvolver a proposta passará por todos os seus membros. Ao final, as escolas que resolvessem implantar a avaliação teriam assistência técnica de um tutor. Esses tutores seriam selecionados dentre os avaliadores participantes do seminário.

Pela proposta de Nevo, infere-se que, com o tempo, seria criada uma rede de apoio e disseminação da avaliação das escolas, isso porque, como os avaliadores mais experientes vão se tornando tutores em outras escolas interessadas na avaliação, vê-se que o princípio manifesto é o da multiplicação dos saberes da avaliação. Essa proposta encontra abrigo no que MacBeath

observou nas avaliações institucionais realizadas em escolas de Hong Kong (CARAMELO; TERRASÊCA; KRUPPA, 2015). Lá, o modelo de avaliação que mais funcionou foi aquele que contou com o apoio dos membros de escolas que experimentaram êxito na autoavaliação.

A segunda fase da avaliação proposta por Nevo (1997) consiste na formação da equipe de avaliação da escola. Essa equipe deve ser formada por professores, devendo pelo menos alguns ter participado do seminário de formação. Também sugere que outros profissionais da escola pudessem compor a equipe, como orientadores educacionais e o coordenador pedagógico.⁴¹ Mas não é desejável que o diretor da escola a componha, vez que sua presença pode interferir na espontaneidade do grupo, embora possa eventualmente participar das reuniões da equipe. É desejável que haja uma rotatividade dos participantes, de maneira que ao longo dos anos todos os professores da unidade escolar possam em algum momento ter composto a equipe de avaliação da escola. Constituída a equipe de avaliação, deve a direção escolar garantir as condições de trabalho necessárias e intervir se eventualmente surgirem problemas na condução dos trabalhos.

Estabelecida a equipe de avaliação, deve-se selecionar um objeto a ser avaliado, suficientemente importante para que os demais membros da instituição se interessem em contribuir com o processo avaliativo. É importante que o objeto escolhido não seja demasiado complicado de ser avaliado, uma vez que se trata de um primeiro exercício de avaliação. Na medida em que a escola for obtendo êxito na avaliação, objetos mais complexos podem ser avaliados, vislumbrando-se a própria avaliação global da escola. Como será neste momento que a equipe irá aprender a avaliar, deverá contar com a assistência técnica de um avaliador externo. Com o tempo, essa assistência deverá tornar-se menos necessária, mas jamais inacessível. Mesmo após a institucionalização da equipe de avaliação, ainda deve ser prevista a assistência técnica junto à equipe, certamente com menor frequência.

A terceira fase, a institucionalização da avaliação, só deve ocorrer após a experimentação da avaliação e a comprovação de sua importância para a escola, tanto para a gestão, quanto para o trabalho pedagógico. Atingido este ponto, a equipe de avaliação deverá ser incluída na estrutura organizacional da escola, de modo que seja possível a alocação de recursos para o trabalho da equipe, tanto financeiros, quanto materiais e de estrutura. Institucionalizada a equipe, pode-se prever um programa de formação continuada em avaliação, de maneira que os saberes da avaliação possam circular por toda a escola e se mantenha a atualização constante dos membros da equipe em matéria de avaliação.

⁴¹ Estranhamente não se prevê a participação de pais, estudantes ou funcionários na equipe de avaliação.

Por fim, o diálogo entre avaliações é o ponto-chave da proposta de Nevo (1997). Esse diálogo, contudo, ocorrerá somente se a escola se autoavaliar. Na percepção do autor, a avaliação externa deveria ser obrigatória, mas, caso a unidade escolar decida se autoavaliar, deve-se conceder o tempo necessário para que ela o faça; somente depois é que a escola poderia ser avaliada por agentes externos, já que a autoavaliação é condição para que a escola faça bom uso das informações geradas pelas avaliações externas e possa com elas dialogar.

Resumidamente, teríamos: a) seminários regionais de formação com as equipes das escolas que manifestaram interesse em desenvolver a proposta de avaliação; b) constituição da equipe de avaliação e pactuação da assistência técnica de um tutor que acompanhará a escola; c) institucionalização da equipe de avaliação na estrutura da escola e d) diálogo entre a avaliação interna e avaliações realizadas por agentes externos.

3.8 OS MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Nevo (1997), “A medição e a coleta de dados são o centro da avaliação e sem elas não se pode obter descrições ou juízos de valor de nenhum objeto de avaliação” (p. 65, tradução nossa). Mas, mesmo supondo que o autor esteja correto, ou seja, que não se avalia sem medida, disso não resulta que a medição por si só seja sinônimo de avaliação.

Não parece restar dúvidas da importância de se produzir medições na empreitada de descrever e analisar as dimensões da realidade que está sendo avaliada. Ocorre, contudo, que em modelos mais descritivos de avaliação, cujo interesse está centrado em produtos e resultados educacionais, coerente com os modelos de *accountability* que defendem, não é incomum que se estabeleça este tipo de confusão entre medições e avaliação. Além disso, este tipo de avaliação prende-se às metodologias quantitativas, talvez baseado na noção de que a mensuração torna a avaliação mais objetiva e neutra, o que é fundamental quando se afirma produzir evidências sobre a qualidade educacional por meio desse tipo de avaliação, conforme discutimos anteriormente.

Outra questão que deve ser considerada é que, se por um lado a medida é fundamental no processo avaliativo, o que demonstra a importância dos métodos quantitativos neste processo, por outro lado, isso não deveria significar o desprezo por procedimentos qualitativos, como ocorre nas avaliações externas em larga escala, tampouco que os métodos quantitativos ocupassem lugar privilegiado na avaliação, independente dos seus objetivos e das dimensões avaliadas.

Para Nevo (1997), no que diz respeito à escolha dos métodos de investigação a serem adotados em um processo avaliativo, é preferível lançar mão de um conjunto de métodos (abordagem eclético-pluralista) que responda às necessidades concretas, que ficar preso a preferências apriorísticas ou pressupor um método que sirva para todo e qualquer propósito.

Quando se trata especificamente da avaliação institucional, em que pese a valorização de procedimentos qualitativos, a combinação de métodos qualitativos e quantitativos parece ser o caminho mais razoável.

Para Saul (1995), uma vez que sua abordagem se caracteriza como uma pesquisa participante, os procedimentos metodológicos devem compreender práticas dialógicas e participativas, nas quais predominem as técnicas e instrumentos das abordagens qualitativas. Isso não significa, contudo, desprezo com os dados quantitativos.

Numa perspectiva semelhante, a avaliação institucional global e integrada pretendida por Dias Sobrinho (2002) seria o resultado de procedimentos qualitativos e quantitativos. Sua proposta de avaliação, embora fortemente enraizada nos procedimentos qualitativos (pela própria natureza do seu objeto), não abre mão dos procedimentos quantitativos. Pelo contrário, sendo diversas as dimensões da realidade avaliada, tanto melhor será lançar mão de diferentes procedimentos que possibilitem o maior número possível de indícios da qualidade da instituição. Por isso, a combinação de dados qualitativos com dados quantitativos enriquece a avaliação e concorre para a compreensão integrada do objeto estudado.

Admitido que na avaliação institucional tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos são importantes, deve-se lidar com o problema da produção e análise desses dados, um ponto crítico na autoavaliação, segundo Chapman e Sammons (2013), uma vez que na escola são poucos os que dominam estes procedimentos.

É verdade que as escolas já produzem e utilizam diferentes dados, na maioria das vezes de modo informal. Mas, se se quer produzir maior impacto no desenvolvimento da escola, a coleta e análise sistemática de dados devem fazer parte de atividades de pesquisa, que procurem produzir evidências acerca de áreas de interesse da instituição. Para que isso ocorra, é necessário que essas atividades sejam coordenadas, de modo a se elaborar os objetivos da pesquisa, com base nas prioridades da instituição, e produzir variadas evidências, que permitam avaliar a qualidade dessas áreas (CHAPMAN; SAMMONS, 2013).

Mas, conforme vimos com MacBeath et al. (2005) e Sordi (2009b), deve-se evitar a noção de que se não houver produção de novos dados não há avaliação. Os autores sugerem inclusive que a autoavaliação possa ser iniciada com dados já disponíveis na escola. Rompendo com a ideia de que a tarefa mais urgente quando se inicia uma avaliação é a definição dos

instrumentos de coleta de dados, Sordi (2009b) propõe que, antes de se coletar novos dados, os atores escolares possam discutir com base nos dados já existentes a realidade da escola e seu projeto de futuro. Isso, além de evidenciar os dados faltantes, que precisariam ser gerados, evitaria, segundo ela, que as bases de dados já existentes fossem desconsideradas, submetendo a comunidade escolar a uma nova produção de dados sem que aqueles já disponíveis fossem com ela discutidos e esgotados quanto à possibilidade de gerar mudanças. Além do mais, também evitaria o equívoco de considerar que a avaliação se reduz à produção de dados, sem gerar consequências na qualidade da escola, o que fatalmente provoca perda de confiança na avaliação.

3.9 TIPOS DE AVALIADORES

A pergunta a ser respondida nesta seção é: quem deve participar do processo de autoavaliação da escola? Mas ela pode ser desmembrada do seguinte modo: quem na escola deve participar do processo de autoavaliação? Além dos membros internos da instituição, outros atores devem/podem participar desse processo?

Avaliação emancipatória (SAUL, 1995), avaliação institucional participativa (LEITE, 2005), Avaliação Institucional Participativa (CAMPINAS, 2007), Avaliação participativa (COUSINS; EARL, 1992; CHOUINARD; MILLEY; COUSINS, 2014), modelo participado de autoavaliação (MACBEATH et al., 2005), avaliação dialógica e participativa ou qualidade negociada (BONDIOLI, 2015), são apenas alguns exemplos de abordagens de avaliação participativas da escola, mas são suficientes para demonstrar que a participação dos membros da comunidade escolar no processo avaliativo é uma característica estruturante nesse tipo de avaliação.

Na verdade, nenhuma das propostas de avaliação institucional discutidas neste trabalho prescinde da participação dos membros da instituição em sua avaliação. Algumas defendem uma participação por meio de representantes que comporiam a equipe de avaliação da escola, outras, uma participação direta de todos os membros da comunidade escolar. Mas todas elas veem na participação de “avaliadores internos” o principal potencializador da função formativa da avaliação institucional. Desse modo, se não houver a participação efetiva dos diferentes segmentos da escola no processo avaliativo, seu potencial de melhoria e de aprendizagem dos envolvidos pode ficar comprometido.

O que temos visto, no entanto, é que a participação da comunidade escolar no processo avaliativo enfrenta diversos desafios, conforme será discutido no capítulo seguinte. Por ora,

abordaremos três desses desafios, o que já será suficiente para demonstrar que não basta anunciar a importância da participação da comunidade escolar na avaliação da escola; é preciso problematizar seus desafios e contradições.

Um dos principais desafios ao operarmos com uma proposta de avaliação participativa é a possibilidade de imposição de uma “tirania da participação” (LEITE, 2005). A autora chama a atenção para o risco de confundirmos a participação verdadeiramente democrática com uma “tirania da participação”, especialmente no cenário atual, quando se tornou comum adotar a participação como referente ideológico, inclusive por agências fortemente coloniais como o Banco Mundial. Segundo ela, “De tal modo estaria a participação apropriada pelos discursos que, em seu nome, processos ritualísticos, em moda para cativar pessoas e apoios políticos, se expandem pelos contextos e agências menos imaginados” (p. 87).

Para a autora, a tirania da participação se dá quando ela, a participação, é induzida de cima para baixo, com vistas a se alcançar fins de fora determinados. Este é um alerta fundamental, haja vista o risco real de que uma proposta de avaliação participativa se torne mais legitimadora do colonialismo e da regulação hegemônica que de fato emancipatória ou contra-hegemônica. Ainda mais em um contexto em que vários dispositivos legais exigem a presença de órgãos colegiados na gestão das instituições públicas.

Mas, se de um lado há o risco de se impor a participação, não é menos importante o desafio de engajar os sujeitos na participação na gestão e na avaliação da coisa pública. Este duplo desafio de, por um lado, não impor a “participação” e, por outro, não abrir mão dela, parece dar o tom da empreitada de se desenvolver processos de avaliação efetivamente democráticos. Se acreditarmos, contudo, que sem o envolvimento da comunidade na avaliação institucional a qualidade da escola pública fica comprometida, não se poderá furta a tal desafio.

Outro desafio a se ter em conta é a “ilusão da participação” (SORDI, 2006). Para a autora, caso os processos decisórios não sejam pautados em bases dialógicas e sem que haja na escola a horizontalização das relações de poder, pode-se incorrer numa “ilusão da participação”. Em se tratando da avaliação da escola, a participação efetiva da comunidade escolar deverá se dar tanto na determinação de sua qualidade, quanto na sua construção, o que implica envolvimento na definição do que seja a qualidade da escola e conseqüentemente dos indicadores que sinalizarão quão próximo ou distante se está da qualidade almejada, bem como na tomada de decisão acerca das prioridades e intervenções que serão adotadas. Dizem-nos Sordi e Lüdke (2009a), que no processo de avaliação institucional, “o envolvimento da comunidade escolar não pode ser estanque e a participação não pode ficar restrita a etapas de menor expressão, tais como o preenchimento dos instrumentos de coleta” (p. 211). Sem que a

comunidade escolar interna e externa esteja envolvida na elaboração da avaliação, em sua consecução e, sobretudo, na tomada de decisões, certamente, estaremos assistindo a uma “ilusão da participação”.

Por fim, a questão das relações de poder na escola e na avaliação é um dos pontos mais críticos na avaliação institucional, posto que tem relação direta com a participação dos segmentos não profissionais no processo de qualificar a escola. Se há a pretensão de que todos os membros da comunidade escolar, interna e externa, participem na determinação e construção da qualidade em condições de igualdade de direitos, de franqueza ao falar e de poder, como proposto por Leite (2005), será preciso não perder de vista as relações de poder presentes na cultura escolar, afinal, no processo de avaliação da escola pode-se “trazer de volta o risco da reprodução das hierarquias, dos saberes e dos poderes comumente presentes na cultura escolar” (SORDI; LÜDKE, 2009a, p. 214).

Para muitos autores, mais que simplesmente participar da avaliação institucional, os membros da comunidade escolar são os protagonistas desse tipo de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2002; FREITAS et al., 2009; LEITE, 2005). Mas quem de fato, na escola, possui poder para determinar sua qualidade e propor sugestões de melhoria?

Pesquisas têm demonstrado (BETINI, 2009, 2010; COSTA, 2012; DALBEN, 2008, 2010; RIBEIRO; GUSMÃO, 2010; SILVA, 2010; SORDI, 2012) que é bastante desigual a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar no processo de avaliação da escola. Sem perder de vistas as inúmeras razões que limitam a participação na gestão e avaliação da escola, no bojo dessa questão estão as relações de poder que circulam na unidade escolar, nomeadamente, entre os profissionais da educação (equipe gestora, professoras e professores, coordenadores e orientadores) e os demais segmentos da comunidade (pais, estudantes e funcionários) e que refletem na relação de confiança quanto a sua capacidade de identificar os problemas da escola e propor sugestões de melhoria e, conseqüentemente, no acolhimento dos saberes que possuem e na disposição para dialogar.

Frente a esta problemática, Sordi e Lüdke (2009a) propuseram que os profissionais da escola fizessem “uso de si” para articular a participação dos outros atores educacionais no processo de avaliação institucional. Talvez por desconfiarem que sem uma disposição prévia desses profissionais para dialogar com saberes distintos dos seus e para acolher diferentes perspectivas na definição da concepção de qualidade da escola, dificilmente uma avaliação participativa logrará êxito.

Mas isso não significa desconsiderar outros determinantes para que os segmentos não profissionais efetivamente participem da avaliação institucional, como o clima institucional da

escola, que pode estimular ou limitar a liberdade de expressão de opiniões, a abertura dos sujeitos a novas aprendizagens acerca da escola e a competência coletiva dos profissionais da escola, o que irá refletir no modo como organizam a participação dos diversos atores no processo avaliativo.

Todos os membros da comunidade escolar, potencialmente, podem ser avaliadores da escola. Mas há que se ter o cuidado de não pressupor que a simples existência de espaços-tempo na escola, criados, supostamente, para garantir a participação plural de toda comunidade escolar, como os conselhos, as associações, os grêmios e as assembleias, garante a participação efetiva na avaliação da escola. Se os desafios e contradições acima não forem problematizados, é provável que conformemos formas de participação que em nada contribuem para a determinação e construção da qualidade da escola que se pretende alcançar.

Se a participação dos atores educacionais é a característica central da autoavaliação, disso não resulta, contudo, que o processo se dê exclusivamente com a participação desses atores. Com efeito, com exceção de Leite (2005), em todas as demais propostas citadas acima, ou se admite a participação de avaliadores externos no processo avaliativo ou, mais que isso, se recomenda que essa participação se dê.

Para Saul (1995), há nas avaliações, seja a avaliação da aprendizagem, sejam as avaliações de currículo, programas, cursos ou instituições, uma relação autoritária entre avaliador e avaliados. Aos avaliadores cabe a tarefa de planejar as avaliações, coletar dados, interpretá-los e elaborar os relatórios com os resultados, que raramente chegam aos avaliados. A estes cabe fornecer as informações solicitadas, sem, contudo, compreender as finalidades da avaliação. Disso resulta a não utilização dos resultados, uma vez que as imagens construídas em torno da avaliação são de ameaça e não pertencimento. Diz-nos a autora:

A relação que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado é de natureza passiva: o objeto deve fornecer evidências para o avaliador que as julga ou que as organiza e sintetiza, oferecendo-as ao julgamento do decisor. Alunos, professores, especialistas, administradores escolares e pais são meros informantes que servem aos propósitos de uma avaliação cujas decisões sobre o que avaliar, que critérios utilizar são exclusivamente do domínio dos avaliadores. Consequentemente, os resultados dessas avaliações passam a ser propriedade do avaliador e/ou de quem o contratou. Os relatórios avaliativos raramente chegam aos informantes e, assim, os agentes da ação educacional continuam espoliados, à mercê de uma prática conservadora e autoritária que os coloca na exata posição de objetos diante de sujeitos todo-poderosos. É em nome de um saber competente que os avaliadores investem-se do poder realizando atividades avaliativas que, na grande maioria dos casos, servem a propósitos exclusivamente formais, fazendo parte de uma rotina dos órgãos ou agências que decidem os rumos dos programas educacionais (SAUL, 1995, p. 50-51).

Essa relação autoritária também foi denunciada por Nevo (1997, 1998). Para ele, o discurso atual da avaliação, seja ele descritivo, crítico ou conjugando descrição e juízo crítico, é coercitivo, uma vez que desconsidera o que o avaliado tem a dizer. Esse discurso está ancorado numa relação do tipo bancária em que aqueles que sabem e têm algo a dizer depositam naqueles que são avaliados e que tem algo a fazer suas informações e juízos sobre qualidade. “Esto confiere al evaluador una autoridad que puede que no se merezca. Dicha autoridad sugiere no sólo que el evaluador puede determinar ‘lo que es mejor’ sino también ‘lo que es mejor **para cada uno**’” (NEVO, 1997, p. 182, grifos no original).

Reagindo a esse tipo de relação autoritária, foram elaboradas diferentes propostas de avaliação baseadas no diálogo entre avaliador/avaliado ou no rompimento dessa dicotomia. Mas antes de apresentá-las e discuti-las, será preciso levar em consideração os diferentes tipos de relação existentes entre a autoavaliação escolar e as avaliações externas ou entre as escolas e os órgãos centrais dos sistemas de ensino que as regulam.

Alvik (1996), citado por Chapman e Sammons (2013), tomando por base essas diferentes relações, identificou três modelos predominantes de autoavaliação e avaliação externa em uso:

- Paralelo: dois sistemas (avaliação interna e externa) funcionam lado a lado, cada um com suas próprias avaliações e critérios;
- Sequencial: órgão externo de revisão que segue a autoavaliação da escola e usa-a como foco para a inspeção;
- Cooperativo: quando agências externas e escolas cooperam para desenvolver uma abordagem comum de avaliação (CHAPMAN; SAMMONS, 2013, p. 17, tradução nossa).⁴²

No modelo paralelo de avaliação, as escolas realizam a autoavaliação por conta própria, sem que haja um mandato político que as obrigue a realizá-la ou modelos elaborados externamente que devam ser seguidos. Contudo podem, para isso, contar com materiais elaborados por agências externas, como no caso do Indique. Este é certamente o modelo predominante no Brasil (no caso, claro, das escolas e redes de ensino que realizam processos de autoavaliação).

Por sua vez, em um modelo sequencial, a autoavaliação geralmente passa a ser obrigatória e se constitui como uma etapa no processo de avaliação da escola. Este é o modelo

⁴² No original:

- “Parallel: two systems (internal and external evaluation) run side by side, each with their own assessments and criteria;
- Sequential: external review body follows on from the school’s self-evaluation and uses it as a focus for the inspection;
- Cooperative: where external agencies and schools cooperate to develop a common approach to evaluation”.

adotado em Portugal. Lá, onde a autoavaliação da escola tornou-se obrigatória desde 2002, com a aprovação da Lei nº 31/2002, ela é uma etapa que antecede e orienta a avaliação externa realizada pela Inspeção Geral. Ou seja, somente depois que a escola se autoavalia e encaminha seu relatório de autoavaliação ao órgão de inspeção, é que ela é submetida ao olhar externo.

Já no modelo cooperativo de avaliação, não haveria duas avaliações, a autoavaliação e a avaliação externa ou inspeção da escola, apenas uma parceria com as escolas com vistas a promover sua melhoria. Neste caso, baseado numa relação cooperativa ou na responsabilização compartilhada, para citar Bondioli (2013) mais uma vez, a política educativa seria moldada conforme as necessidades informadas pelas escolas. Ou seja, haveria uma reciprocidade entre as unidades escolares e os órgãos externos, posto que ambos estariam interessados na identificação das necessidades de melhoria das escolas e na criação de condições concretas na promoção de sua qualidade.

No bojo dessa discussão, afirmam Swaffield e MacBeath (2005), está a tensão entre o que as escolas devem fazer de forma autônoma e que apoio ou intervenção deve vir de fora. Uma tensão longe de ser resolvida, ainda mais, complementam os autores, no contexto de globalização e de avaliações internacionais, como as “tabelas internacionais de desempenho comparativo” (Pisa), que interfere na relação entre avaliação externa e interna. Outra questão a ser considerada é a relação de desconfiança que se observa entre as escolas e seus atores e as avaliações externas e os órgãos centrais dos sistemas de ensino, em mão dupla. Não é difícil perceber que sem uma relação de confiança entre governo e escola, modelos mais cooperativos de avaliação ficam comprometidos.

Isto posto, refletiremos sobre a questão da participação de avaliadores externos no processo de autoavaliação a partir de duas perspectivas: a partir dos órgãos e instituições que estão interessados na melhoria da escola e apostam na autoavaliação como um caminho para essa melhoria; e a partir da escola, o que significa considerar que a autoavaliação é de propriedade da escola e deve estar compromissada com o seu contexto. No primeiro caso, advoga-se pela participação da comunidade escolar no processo avaliativo e pelo diálogo com as avaliações internas, com vistas a favorecer a função formativa das avaliações externas e a utilização de seus resultados no nível da escola. Quando se muda o foco para as escolas, o diálogo com avaliações e avaliadores externos é pensado como um modo de enriquecer a autoavaliação, sobretudo pela aprendizagem que este diálogo pode proporcionar aos participantes da avaliação e à instituição como um todo. Estas duas perspectivas, contudo, não são necessariamente concorrentes ou incompatíveis, conforme demonstraremos a seguir.

Porém, dependendo do modelo de avaliação praticado, pode-se adotar uma ou outra perspectiva.

Uma das abordagens mais interessantes a confrontar modelos avaliativos que prescindem da participação dos usuários primários no processo avaliativo é a avaliação participativa (COUSINS; EARL, 1992; CHOUINARD; MILLEY; COUSINS, 2014). Ela contrasta fortemente com a concepção de avaliação que embasa as avaliações externas em larga escala. Basta dizer que na “[...] evaluación participativa, las personas no están consideradas como meros receptáculos a la espera de ser llenados, sino como participantes activos involucrados en el proceso de diálogo del aprendizaje y generación de conocimiento” (CHOUINARD; MILLEY; COUSINS, 2014, p. 153). Não é difícil notar aqui uma crítica a alguns modelos de avaliação que operam em torno de uma “educação bancária” (FREIRE, 1974). A avaliação participativa posiciona-se exatamente como oposta a esses modelos, por isso, nega a ideia de um avaliado/objeto na avaliação que nada sabe e que carece de um conhecimento doado por um sujeito/avaliador.

A proposta da avaliação participativa é superar a dicotomia avaliador-avaliado por meio da integração dos membros da instituição no processo de pesquisa/avaliação. Assim, propõe aproximar avaliadores externos com os usuários primários da avaliação, a comunidade escolar. Vejamos a seguir como Cousins e Earl (1992) a definem: “Por avaliação participativa entende-se a pesquisa social aplicada que envolve uma parceria entre avaliador profissional e os tomadores de decisão baseados na prática, membros da organização com responsabilidade pelo programa ou pessoas com interesse vital no programa [...]” (COUSINS; EARL, 1992, p. 399-400, tradução nossa).⁴³

Dessa proximidade dos membros da instituição com a avaliação e os avaliadores, “los participantes no-evaluadores pueden desarrollar hábitos mentales de evaluación o aprender a pensar de forma sistemática, tal como lo hacen los propios evaluadores” (CHOUINARD; MILLEY; COUSINS, 2014, p. 140). Como se observa, os autores argumentam que um dos ganhos ao envolver os membros locais do programa e da instituição no processo avaliativo é que eles aprendam a desenvolver suas próprias avaliações.

Desse modo, a avaliação participativa é um processo eminentemente educativo, com ênfase na autorreflexão, na coaprendizagem, na resolução de problemas e na emancipação (CHOUINARD; MILLEY; COUSINS, 2014).

⁴³ No original: “By participatory evaluation we mean applied social research that involves a partnership between trained evaluation personnel and practice-based decision makers, organization members with program responsibility, or people with a vital interest in the program [...]”.

Mas o interesse da avaliação participativa não é apenas com a aprendizagem dos sujeitos e da instituição. A aprendizagem nem mesmo é o núcleo da avaliação participativa. É na verdade uma característica sua, que deriva da participação. O que é nuclear neste tipo de avaliação é que os usuários primários da avaliação, a comunidade escolar, utilizem seus resultados. Seu objetivo central é melhorar a utilização da avaliação através da participação dos usuários primários da avaliação no processo de pesquisa e avaliação da instituição (COUSINS; EARL, 1992).

De acordo com os autores, embora ao realizarem seus estudos avaliativos os avaliadores esperem orientar as tomadas de decisão, o que se viu ao longo dos anos foi que as avaliações pouco impactavam as decisões, já que seus resultados eram pouco utilizados. Uma das razões para isso era que, sem o envolvimento dos membros da instituição na avaliação, não havia compromisso com os resultados e a melhora. Diante deste cenário e com vistas a melhorar a utilização das avaliações pelos usuários primários, é proposta a avaliação participativa, baseada na constatação de que a participação colaborativa é um dos determinantes da utilização dos resultados da avaliação.

A partir da análise de 26 estudos e cinco relatórios sobre a aprendizagem organizacional, a maioria em setores e contextos educacionais, Cousins e Earl (1992) viram evidências que lhes permitiram concluir que a participação dos membros da organização na pesquisa/avaliação gera inúmeros efeitos positivos. Dentre esses efeitos, destacam-se: aumento da aprendizagem, maior atenção com os dados gerados localmente, aumento na utilização dos resultados das avaliações, melhoria nas comunicações, melhora na qualidade da avaliação, interação contínua entre avaliador e usuários primários, desenvolvimento profissional, vontade de partilhar informações, empoderamento dos membros, em especial, dos membros com menor poder na hierarquia da organização e aumento da vontade de participar.

Na abordagem de avaliação participativa proposta por Cousins e Earl (1992) três características merecem ser destacadas: a avaliação participativa envolve apenas um número relativamente pequeno de usuários primários; na avaliação participativa os principais usuários são envolvidos em questões básicas da formulação do problema, elaboração dos instrumentos, recolha de dados, análise, interpretação, recomendações e relatórios, ou seja, estão envolvidos do início ao final do ciclo avaliativo; na avaliação participativa o avaliador é o coordenador do projeto, responsável pelo suporte técnico, treinamento e controle de qualidade, mas a realização do estudo é uma responsabilidade conjunta.

Nesse tipo de avaliação, o avaliador deve coordenar juntamente com o grupo ações de formação com vistas a possibilitar que o grupo domine as habilidades técnicas essenciais para

a realização do estudo/avaliação. Essencialmente, os membros do grupo “aprendem enquanto trabalham”, sob a estreita supervisão do avaliador especialista (COUSINS; EARL, 1992, p. 400).

Dado o caráter emancipatório da avaliação participativa, espera-se que na medida em que sejam desenvolvidas e aperfeiçoadas habilidades de pesquisa/avaliação na instituição, conseqüentemente, alguns membros da comunidade local possam assumir a coordenação de novos projetos de avaliação. Com isso, o papel do avaliador pode evoluir para uma postura de apoio e consultoria no decorrer do tempo, estando este disponível para consulta sobre questões técnicas, tais como análise estatística, elaboração de instrumentos e relatórios técnicos, caso seja necessário.

Neste ponto, é interessante notar que a proposta adere a uma pedagogia emancipatória, já que prevê desde o início a partida do pesquisador-avaliador. Alinha-se, portanto, com uma pedagogia crítica e uma pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005).

Para Cousins e Earl (1992), há cinco requisitos que devem estar presentes nas instituições com vistas a tornar viável uma avaliação participativa. São eles:

- I) A avaliação deve ser valorizada pela organização. Se as organizações não tiverem interesse em fazer uso de informações de avaliação para subsidiar suas decisões e o uso de dados não fizer parte da cultura de avaliação da instituição, a avaliação participativa fica bloqueada.
- II) A organização deve garantir tempo e recursos necessários para a realização da avaliação. Relativamente dependente do primeiro fator, é fundamental que haja a participação dos usuários primários do início ao fim do processo. Desse modo, há que se viabilizar tal participação. Como se sabe, na organização escolar, em função da grande quantidade de demandas dos profissionais, o tempo disponível para se envolver com a avaliação é um grande desafio. Nesse caso, será necessário que aqueles que se envolverão diretamente com a avaliação sejam dispensados de algumas de suas atividades rotineiras para que se dediquem de forma significativa à pesquisa/avaliação.
- III) Compromisso com a aprendizagem organizacional como meio para alcançar a melhoria da instituição. Isto implica criar a memória organizacional das aprendizagens adquiridas através da pesquisa/avaliação, ou seja, a documentação de todos os procedimentos e processos a serem seguidos, o que revela uma ideia de continuidade, sob pena de sempre começar do zero.
- IV) Os usuários primários que participarão da avaliação devem ser motivados para tanto. Diante dos inúmeros desafios que enfrentarão, como falta de tempo e possíveis

dificuldades de relacionamento com algum colega, os membros da organização que participarão diretamente da avaliação devem ser esclarecidos dos desafios que terão que enfrentar e motivados a participar.

- V) Parte do pessoal que estará envolvido com a avaliação deverá desenvolver habilidades de pesquisa e de liderança. Ainda que se saiba que, de modo geral, os usuários primários não têm experiência em pesquisa e não dominam o conhecimento de pesquisa/avaliação, pelo menos uma parte dos participantes deve demonstrar capacidade de desenvolver rapidamente habilidades de pesquisa e avaliação e ter habilidade de liderança, já que estará envolvida em atividades de coordenação.

Os autores identificam seis requisitos que o avaliador deve cumprir para que a avaliação participativa tenha êxito nas organizações: I) O avaliador deve ter formação e especialização em pesquisa e avaliação; II) disponibilidade do avaliador para realizar a avaliação participativa na organização e participar de forma ativa juntamente com os usuários primários, a fim de desenvolver uma linguagem comum e criar um clima de colaboração; III) disponibilidade de recursos; IV) habilidade pedagógica do avaliador, o que significa que este deve ter a capacidade de formar o pessoal da instituição enquanto realiza a pesquisa/avaliação; para tanto, deverá estar acostumado com o ensino de adultos e ter habilidades interpessoais e de comunicação; V) os avaliadores devem estar motivados e dispostos a compartilhar e instruir sobre sua perícia técnica; VI) por fim, os avaliadores devem ser tolerantes com a imperfeição, já que erros serão comuns. Isso não significa, contudo, que eles abrirão mão da qualidade técnica da pesquisa/avaliação.

É importante deixar claro que a abordagem aqui analisada não é necessariamente um processo de autoavaliação institucional. Embora, dada a ênfase na função formativa da avaliação e a proximidade dos membros locais com a realidade da instituição, a avaliação interna ofereça grande potencial para o desenvolvimento da avaliação participativa (COUSINS; EARL, 1992).

Assim como na avaliação participativa, ao propor uma avaliação baseada na escola, Nevo (1997) partiu de problemas semelhantes: as limitações técnicas das avaliações, a perda de confiança na avaliação externa, a falta de utilização de seus resultados e a superação da relação sujeito-objeto observada na avaliação.

Para o autor, sem considerar as pessoas ou o grupo que toma as decisões e sem com elas dialogar, o juízo global sobre a qualidade de qualquer objeto avaliado torna-se inadequado. Neste sentido, o pressuposto da avaliação global da qualidade de um objeto é o diálogo entre avaliador e avaliado ou entre avaliador e os sujeitos interessados na avaliação.

Nesta perspectiva, Nevo (1998) considera que a verdade sobre a qualidade da escola não está com o avaliador externo ou a avaliação externa, tampouco com a própria escola, mas em um “punto intermedio”, de modo que esta verdade só se manifesta no diálogo entre o olhar externo e o olhar interno.

De acordo com Nevo (1998), o diálogo na avaliação pode possibilitar que ela produza resultados mais qualificados, uma vez que coletivamente se compreende melhor a realidade dos sistemas de ensino e das escolas. Não se constroem solitariamente verdades na avaliação. Como vem nos ensinando a hermenêutica filosófica, a verdade está na mediação, no consenso obtido através do diálogo (GADAMER, 2002).

Dito de outro modo, o diálogo nos processos de avaliação da escola é essencial pelos próprios limites técnicos e metodológicos dos sistemas de avaliação em aferir a qualidade das instituições. Se, por um lado, as informações produzidas pelas avaliações externas são importantes para se compor um diagnóstico do ensino e da aprendizagem, elas não são infalíveis. Se se almeja descrições mais amplas e confiáveis, é preciso acolher diferentes saberes de atores diversos, dentro e fora das escolas. É preciso ainda fazer dialogar diagnósticos produzidos em diferentes escalas, num exercício de ecologia das transescalas (SANTOS, 2007a, 2011).

Outras limitações da avaliação, caso o diálogo seja desconsiderado, são a pouca aprendizagem proporcionada por ela e a não utilização dos seus resultados. De acordo com o autor, “[...] los educadores no aprenden mucho de los evaluadores que intentan depositarles su descripción de la realidad juzgando su valor. [...] los educadores no están motivados para utilizar la evaluación si les presenta en un discurso unilateral, coercitivo, de descripción o juicio” (NEVO, 1997, p. 184).

Diante disso,

La evaluación debe ser una base para el diálogo, en vez de una fuente de descripciones y juicios drásticos, y los evaluadores deberían aspirar a convertirse en parte constructiva en los diálogos educativos, más que en proveedores de información indiscutible o en árbitros autoritarios (NEVO, 1997, p. 185).

Neste ponto, fica clara a semelhança da proposta de Nevo com a avaliação participativa. Do mesmo modo, ele advoga pelo diálogo dos avaliadores e avaliações externas com a comunidade escolar, sob pena de se desperdiçar seu potencial formativo.

Conforme Nevo, outro modo de dialogar com os resultados das avaliações externas é que as escolas desenvolvam suas próprias avaliações. Desse modo, se sentirão menos ameaçados por aquelas e ficarão menos na defensiva (NEVO, 1997). Além disso, para que a

avaliação seja mais efetiva naquilo que propõe, ela precisará ser assumida coletivamente na escola. De outro modo, este potencial continuará represado. Quanto mais desenvolve um conhecimento de si, tanto melhor a escola se relaciona com as avaliações externas (NEVO, 1998), do que pode resultar sua assunção no âmbito da instituição, sem a qual as avaliações externas deixam de cumprir seu papel formativo. Isto significa que um dos caminhos para tornar as avaliações externas mais formativas é investir no desenvolvimento de processos de autoavaliação da escola.

Do exposto, não parece restar dúvidas da importância do diálogo entre as avaliações e os avaliadores com a comunidade escolar, mas para tornar a avaliação dialógica, há desafios e condições que não devem ser desprezados. Nesta direção, Nevo (1997) propõe sete princípios a serem observados nesta empreitada.

Em primeiro lugar, a relação entre o avaliador e sua audiência deve ser bilateral. Deve haver, portanto, um fluxo de informações nas duas direções. Uma “aprendizagem mútua”. Assim sendo, “Los evaluadores deben estar dispuestos a aprender de su audiencia y clientes, no sólo a educarlos. Y los clientes no sólo deberían ser los receptores de la información sino también los proveedores de la misma” (NEVO, 1997, p. 192).

Em segundo lugar, deve haver respeito e confiança mútuos. Se a escola não confia na avaliação e nos avaliadores externos, em suas boas intenções e em sua capacidade de avaliar a qualidade das unidades escolares e das redes de ensino, dificilmente terão disposição para dialogar com a avaliação externa. Do mesmo modo, em um sistema educacional em que não se confia na capacidade da escola em planejar e avaliar suas próprias ações, é difícil imaginar que os formuladores das avaliações externas estejam inclinados a dialogar com a escola.

Em terceiro lugar, os avaliadores devem ser modestos e reconhecer suas limitações. A pretexto de garantir objetividade e neutralidade, poderá o avaliador se manter distante de sua audiência, o que, no fundo, é apenas sinal de sua arrogância. Ainda que se pretenda (e se prometa) objetividade e imparcialidade na avaliação, os métodos e instrumentos utilizados não garantem tal pretensão.

Em quarto lugar, a avaliação deve ser reconhecida como um processo. Avalia-se coisas complexas, como a educação e a escola, então não se faz isso de modo solitário.

[Evaluar] es un proceso de presentar los resultados, analizarlos, discutirlos con las personas interesadas, compararlos con otros resultados, recopilar información adicional que dé más resultados, resolver los problemas añadidos, etc. Si éste es el modo en que se percibe la evaluación cuando se comparan distintas perspectivas y conjuntos de resultados en un intento progresivo de aumentar la comprensión, entonces el diálogo es una parte integral del proceso y en esto consiste todo el mismo (NEVO, 1997, p. 188).

Em quinto lugar, a avaliação deve ser justa para com as partes envolvidas. Para que uma avaliação seja justa, há que ficar claro para os envolvidos o que realmente se está avaliando, quais os objetivos da avaliação e seus benefícios. Há que ser, portanto, transparente. É bastante difícil, por exemplo, que uma escola se comprometa com o diálogo com avaliações externas, se julgar que está sendo avaliada injustamente.

Em sexto lugar, a avaliação tem que ser relevante. É pouco provável que se queira dialogar quando estão a ser tratados assuntos que não são importantes para você. Se não são relevantes os temas abordados pela avaliação, sua audiência provavelmente não investirá energia para com ela dialogar.

Finalmente, mas não menos importante, tanto quem é avaliado, quanto quem avalia devem se responsabilizar pelos resultados e consequências da avaliação. Se se pretende que a avaliação externa dialogue com a avaliação interna, a responsabilidade pelas consequências da avaliação não pode ser assumida apenas por quem é avaliado. “La autoridad que evalúa debe comprometerse a colaborar estrechamente en la búsqueda de soluciones a los problemas que revelará la evaluación” (NEVO, 1997, p. 190). Se a responsabilidade por melhorar recai somente sobre as escolas ou as redes de ensino avaliadas, dificilmente será estabelecido o diálogo com as avaliações externas. Agora, o autor é ainda mais radical, “[...] la norma debería ser que nadie tuviera la autoridad de evaluar si no está preparado para compartir la responsabilidad de las consecuencias de su evaluación” (p. 192).

Embora as propostas acima sejam compatíveis e até mais viáveis com a autoavaliação da escola, seu foco claramente é a crítica às avaliações externas, que dicotimizam avaliador e avaliado e, assim, perdem o potencial formativo da avaliação. Por isso, a argumentação desenvolvida, sobretudo na avaliação participativa, tem o fito de defender a participação da comunidade escolar no processo avaliativo.

Analisaremos a seguir a participação de avaliadores externos na autoavaliação da escola, seja por recomendação/imposição de órgãos externos ou por escolha da própria escola. Discutiremos suas limitações e contradições, bem como as contribuições no processo de avaliar e construir a qualidade da escola.

De acordo com Swaffield e MacBeath (2005), mesmo com o desenvolvimento e proliferação de práticas de autoavaliação nas escolas, isso não impediu que muitos países investissem na inspeção ou avaliação externa das escolas. Um dos modos de fazê-lo foi enviando agentes externos para auxiliar as escolas em seu processo de melhoria. Com isso, esses “parceiros de melhoria” passaram a ser invariavelmente designados “amigo crítico”, o

que fez com que essa designação fosse confusamente aplicada a inspetores, consultores, pesquisadores de universidades, pais, entre outros. Em comum, o fato de, supostamente, ajudarem as escolas a “se verem de diferentes perspectivas” (p. 239).

Dependendo do modelo de avaliação predominante, esses amigos críticos podem ser impostos pelos órgãos responsáveis pela regulação e controle das escolas, sugeridos ou convidados pelas próprias escolas para lhes auxiliarem em seu processo de melhoria. Podem se interessar mais pela inspeção e regulação que com o seu desenvolvimento ou orientar seu trabalho pelo contexto e necessidades das escolas, tornando-se um verdadeiro parceiro de melhoria. Com efeito, a natureza do trabalho desses amigos críticos e a relação que estabelecerão com as escolas dependerão da relação que se estabelece entre os órgãos externos (e as avaliações externas) e as escolas.

Para MacBeath et al. (2005), o amigo crítico refere-se a um avaliador externo que auxilia a escola no processo de autoavaliação, aliando apoio incondicional e crítica condicional. Alia, portanto, características de amizade, o apoio incondicional, com a crítica, condicionada à realidade que estará sendo avaliada e melhorada.

São muitos os desafios do trabalho do amigo crítico, mas dois deles parecem se destacar: compreender a cultura escolar e estabelecer uma relação de confiança com a escola. Para isso, o tempo é altamente sensível, o que o torna um fator crítico para a atuação do amigo crítico. Isto posto, “Tomar tempo para conhecer a escola, suspender o julgamento, ouvir e aprender são os pontos de partida para o amigo crítico” (SWAFFIELD; MACBEATH, 2005, p. 249, tradução nossa).⁴⁴ Complementa MacBeath: “Esse é seu primeiro dever como visitante externo: compreender a cultura, compreender as vozes da escola, estar em sintonia com as harmonias e as dissonâncias. E isso leva muito tempo, compreender a cultura” (CAMELO; TERRASÊCA; KRUPPA, 2015).

A perspectiva dos autores é de que por mais importante que seja o olhar externo, ele precisa estar fundamentado no olhar interno, o que exige aceitá-lo como legítimo, de modo a poder examiná-lo e complementá-lo.

Além disso, de acordo com Swaffield e MacBeath (2005), o amigo crítico deve estimular a reflexão na escola. Ele é um questionador incansável. Uma de suas tarefas mais difíceis é pressionar os participantes a apresentar evidências de suas conclusões, mas, igualmente, auxiliá-los para que desmistifiquem os números, de modo a tornarem acessíveis aqueles dados de avaliação pouco compreendidos, donde se conclui que o amigo crítico deveria

⁴⁴ No original: “Taking time to get to know the school, suspending judgement, listening and learning are the starting point for the critical friend”.

dominar métodos de pesquisa quantitativa. Ademais, ainda segundo os autores, ele deveria aconselhar as escolas em matéria de coleta de informações e métodos de avaliação, o que sugere que deva dominar os instrumentos de pesquisa e avaliação; indicação de referências e leituras; compartilhamento de conhecimentos e experiências acerca da autoavaliação de escolas; coleta de dados; auxílio na análise e interpretação dos dados e sugestão de intervenções são mais algumas de suas possíveis atribuições.

A esta extensa lista, pode-se acrescentar as atribuições sintetizadas por Chapman e Sammons (2013). Para eles, ao desempenhar seu papel, o amigo crítico precisa

- escutar, ouvir, observar;
- aprender (sobre cultura e metas escolares);
- demonstrar respeito e sensibilidade para com a escola e sua comunidade;
- ajudar a identificar problemas e fazer sugestões para ajudar a escola a se tornar melhor no que faz;
- oferecer fontes de evidência e experiência;
- trabalhar de forma colaborativa na exploração de abordagens alternativas;
- incentivar a colegialidade, incluindo a partilha de ideias entre professores e escolas;
- oferecer uma perspectiva crítica sobre aprendizagem, cultura ou liderança, conforme apropriado;
- ser honesto, acessível, flexível, discreto, amigável, paciente, comunicativo e responsável perante as escolas (CHAPMAN; SAMMONS, 2013, p. 27, tradução nossa).⁴⁵

Mas tão importante quanto refletir sobre possíveis atribuições do amigo crítico em seu trabalho como participante do processo de autoavaliação da escola, talvez seja pensar em atitudes que ele não deveria adotar. Nesta direção, Chapman e Sammons (2013) também relacionam o que o amigo crítico não deverá fazer, a saber:

- assumir um papel diretivo;
- oferecer soluções para problemas ou fornecer soluções rápidas;
- apressar-se para julgar, fazer suposições ou julgar sem evidência substancial;
- fingir conhecer melhor a escola do que aquelas na escola;
- ter agendas ocultas;
- impor agendas que lhe sejam próprias;
- minar a autoridade dos outros;
- usar dados escolares sem consentimento;

⁴⁵ No original:

- “listen, hear, observe
- learn (about school culture and goals)
- demonstrate positive regard for, and sensitivity towards, the school and its community
- help to identify issues and make creative suggestions to help the school become better at what it does
- offer sources of evidence and expertise
- work collaboratively in exploring alternative approaches
- encourage collegiality, including the sharing of ideas among teachers and schools
- offer a thoughtful critical perspective on learning, culture or leadership as appropriate
- be honest, accessible, flexible, discrete, friendly, patient, communicative, and accountable to schools”.

- comparar com outras escolas;
- causar problemas (CHAPMAN; SAMMONS, 2013, p. 27, tradução nossa).⁴⁶

Swaffield e MacBeath (2005) destacam como determinantes da atuação do amigo crítico o contexto em que ocorre a autoavaliação, por exemplo, se voluntariamente ou resultado de um mandato legal; o tempo disponível para que a autoavaliação ocorra e para a atuação do amigo crítico; e o estágio de desenvolvimento da autoavaliação na escola. O sucesso da atuação do amigo crítico também depende do quanto será apoiado pela direção da escola e por outros membros de sua comunidade.

Outra proposta de participação de avaliadores externos na autoavaliação da escola e de atuação desses avaliadores, foi formulada por Bondioli (2015). A partir das experiências de avaliação participativa na educação infantil na Itália ao longo de quase três décadas e das pesquisas sobre elas, ela concluiu que é fundamental a presença de um avaliador externo no processo de autoavaliação. Um avaliador de fora do contexto que será avaliado, que tem a função de apoiar todo o processo.

Mas, para ela, “Trata-se de uma figura que renuncia inteiramente ao papel de um avaliador externo, a fim de assumir o de facilitador” (BONDIOLI, 2015, p. 1336). Em sua proposta, o processo de autoavaliação deve ser liderado pela figura do facilitador/formador, que apoia a avaliação, promovendo a reflexão e incentivando o diálogo, bem como orientando a escola no seu processo de mudança. Sua função resume-se no pressuposto “Promover a partir de dentro”.

A tarefa do formador/facilitador é ajudar os membros da instituição a tornarem explícitos os significados de suas práticas por meio da reflexão sobre elas. Por isso, ele é um incentivador da reflexão e do diálogo. A síntese a seguir, oferecida pela autora, apresenta sua função e seu perfil.

O formador/facilitador, que promove a partir de dentro é uma figura de fora da realidade educacional objeto de avaliação: de início, ele não sabe nem a história, as particularidades nem a fisionomia específica do contexto que tem de ser avaliado; sua perspectiva é diferente da de todos os outros envolvidos. No entanto, de maneiras

⁴⁶ No original:

- “assume a directive role
- offer solutions to problems, or provide quick fixes
- rush to judgement, make assumptions or judge without substantial evidence
- pretend to know the school better than those in the school
- have hidden agendas
- impose agendas of his or her own
- undermine the authority of others
- use school data without consent
- compare invidiously with other schools
- cause problems”.

diferentes, ele é um especialista em escola e avaliação. Ele conhece os instrumentos de avaliação disponíveis. Ele conhece os pressupostos, valores e critérios de qualidade em que elas se baseiam e é capaz de explicar e especificá-las. É, portanto, um portador de um conhecimento sobre a escola e a educação diferente daquele dos membros sociais individuais em cada instituição em particular em que trabalham. Por essa razão, ele próprio se torna um dispositivo de comparação. Mas ele não representa uma garantia dos valores, ideias e critérios de qualidade dos instrumentos que ele convida a usar. Ele não é alguém que tenha uma perspectiva externa de especialista, não é o mordomo de uma visão “mais objetiva” da instituição de ensino, ele não é como o espelho da verdade; ele é um ator social, está envolvido na dinâmica de interdiscussão e negociação, cujo principal dever é garantir todo o processo reflexivo e de avaliação (BONDIOLI, 2015, p. 1331).

De acordo com a autora, o papel do facilitador depende de cada etapa do processo avaliativo. Assim, por exemplo, na etapa da formação da equipe de avaliação, é sua função explicar a proposta de avaliação e o papel que ele irá exercer durante o processo de avaliação, enquanto na etapa de seleção dos instrumentos de avaliação ele apresenta ao grupo os instrumentos que podem atender às suas necessidades e participa com o grupo de sua escolha. Por sua vez, durante a avaliação propriamente dita, em que os instrumentos são aplicados, ele não participa. A tabela a seguir, extraída de Bondioli (2015), descreve o papel do facilitador em cada uma das etapas no processo avaliativo.

TABELA 2 – Papel e funções do formador/facilitador nas diferentes etapas da “avaliação como promoção a partir de dentro”

Passo 1	<u>Constituição do grupo de trabalho.</u> O formador apresenta a abordagem da “avaliação como promoção a partir de dentro” aos participantes do grupo de trabalho. Ele ilustra os princípios e fases dela. Ele descreve seu próprio papel. Então, pede a cada participante para declarar explicitamente seu/sua vontade de aderir ao caminho, declarando suas razões para fazê-lo.
Passo 2	<u>Decisão sobre a tarefa de avaliação.</u> O grupo de trabalho, com o apoio do formador, compara e reflete sobre as dimensões do contexto que pretendem avaliar (por exemplo, espaços, relações com os pais etc.), a fim de refletir sobre a sua qualidade de educação em relação às ideias pedagógicas dos participantes, aprofundando-se nas razões e propósitos pelos quais eles pretendem fazê-lo. A comparação reflexiva se destina a decidir os aspectos que serão avaliados em visões explícitas e compartilhadas.
Passo 3	<u>Seleção dos instrumentos de avaliação a adotar.</u> O formador seleciona e apresenta ao grupo de trabalho alguns instrumentos de avaliação que possam atender às necessidades de avaliação do grupo. Os operadores analisam individualmente em profundidade o(s) instrumento(s) escolhido(s). Os operadores discutem o instrumento com o apoio do formador, expressando dúvidas, questionamentos, reflexões emergentes da análise individual. Com o apoio do formador, o grupo discute e critica os instrumentos em profundidade, decidindo dentre eles qual usar. O formador neste momento esclarece a aplicação do instrumento e determina os detalhes da organização do seu uso (período de aplicação, o uso da folha de respostas etc.).
Passo 4	<u>Avaliação no sentido estrito, com o uso do instrumento adotado.</u> Nesta fase, o formador não participa. Os operadores aplicam individualmente o instrumento para avaliar os aspectos de seu ambiente que eles decidiram considerar.
Passo 5	<u>Elaboração de dados de avaliação.</u> Nesta fase, as partes interessadas não participam. O formador recolhe as avaliações individuais e organiza-as em tabelas/documentos que permitem aos participantes considerar os pontos fortes e fracos do contexto, bem como o acordo ou desacordo entre os participantes no que diz respeito às diferentes dimensões avaliadas.
Passo 6	<u>Retorno de dados de avaliação para o grupo.</u> O formador dá retorno sobre os resultados do processo de avaliação para o grupo: solicita reflexões sobre os pontos fortes e fracos do contexto, de acordo

	com as dimensões avaliadas, convida-os a comparar as avaliações em desacordo, apoiando a investigação dos motivos para os diferentes pontos de vista. A reflexão e o confronto visam à reconstrução planejada, negociada e compartilhada da identidade educativa do serviço, de suas “boas” e “más” práticas e das crenças dos educadores.
Passo 7	<u>Escolha e definição compartilhada de um projeto de melhoria.</u> A partir de uma identidade educativa assim reconstruída, o grupo, com o apoio do formador, compara e reflete para quais aspectos das dimensões avaliadas ele pretende desenvolver um plano de melhoria. Por exemplo, se a avaliação abrange o espaço, você pode decidir-se por um projeto que envolve “apenas” espaços de jogo simbólico; se se tratar de relações com as famílias, o projeto incidirá sobre a comunicação com os pais no momento da recepção das crianças. A comparação destina-se a negociar uma escolha compartilhada. Com o apoio do formador, o grupo negocia e define precisamente o melhor método de correção, aprofundando-se nas razões (o como e o porquê você quer fazer algo melhor) e os efeitos esperados (se eu intervier desta forma, espero que aconteça isso depois...). Os procedimentos para verificar os efeitos da intervenção também são definidos (ou seja, uma série de observações de comportamentos e interações das crianças e professores).
Passo 8	<u>Implementação do projeto de melhoria acordado.</u> Neste estágio, o formador não participa. Juntos, os operadores concebem um projeto de intervenção, alternando momentos de trabalho individual e de trabalho em grupo.
Passo 9	<u>Verificação da intervenção de melhoria adotada.</u> Com o apoio do formador, o grupo confronta e reflete sobre os dados coletados para a verificação da intervenção. O grupo considera a correspondência entre os dados coletados e os efeitos esperados, e renegocia uma coconstrução de sua importância ou seu significado, tendo em vista uma possível fase adicional do projeto.
Passo 10	<u>Avaliação do processo de avaliação.</u> A última etapa é dedicada à avaliação do processo de avaliação. O formador lembra ao grupo o significado de todo o processo e os diferentes passos que o caracterizaram, pedindo a cada participante para expressar livremente a sua avaliação (um questionário individual pode ser usado). Em seguida, os participantes confrontam suas opiniões e refletem em grupo sobre todo o processo de avaliação e também dão uma opinião sobre a abordagem de avaliação que eles usaram.

Fonte: Bondioli (2015, p. 1332).

Em resumo, o papel do formador/facilitador consistirá em: a) apresentar a proposta de avaliação aos participantes da avaliação; b) apoiar o grupo de trabalho na decisão sobre as dimensões do contexto educacional que serão objeto de avaliação; c) apresentar ao grupo os diferentes instrumentos de avaliação, em particular, aqueles mais adequados ao processo avaliativo que está sendo empreendido; d) apoiar o grupo na seleção dos instrumentos de avaliação; e) organizar e analisar os resultados da avaliação; f) comunicar os resultados do processo avaliativo ao grupo; g) incentivar a reflexão do grupo frente aos resultados da avaliação, com foco nos pontos fortes e fracos do contexto educacional; h) assistir o grupo em sua decisão sobre as dimensões para as quais será elaborado um plano de melhora, bem como em sua elaboração; i) participar da avaliação das intervenções realizadas; j) solicitar que os participantes avaliem todo o processo avaliativo.

Frente ao exposto, Bondioli (2015) considera que, de modo geral, o trabalho do facilitador é de garantia do processo avaliativo. Garantia de todo o processo; garantia da função reflexiva e formativa da avaliação, interpretando os resultados e promovendo a discussão sobre os pontos críticos observados; garantia da participação e da função dialógica e democrática da avaliação, posto que assegura que todos se expressem livremente e promove o processo de negociação e tomada de decisão de modo compartilhado.

Assim como nas demais abordagens discutidas acima, de acordo com Bondioli (2015), o trabalho do facilitador/formador deverá resultar na transferência do poder do avaliador externo para os membros da equipe de avaliação, o que significa que há desde o início o interesse na emancipação do grupo de avaliação. Para argumentar nesta direção, Bondioli (2015) se concentra na função de formador do avaliador externo. Para ela, ao se promover o trabalho em grupo, circulam diferentes experiências e perspectivas que estimulam a aprendizagem. Neste sentido, o trabalho avaliativo se torna um processo de coeducação ou coformação, uma vez que todos os participantes, inclusive o formador, estão a aprender constantemente uns com os outros. Neste processo, o formador atua como coordenador.

Ele [o facilitador/formador] não ensina, nem explica, nem dá sugestões, mas se comporta como uma parteira que ajuda ideias e significados a emergir. Ao considerar a educação como emancipação, o formador oferece um “andaime” relacional e cultural que pode ser removido no final do processo (BONDIOLI, 2015, p. 1335).

No Brasil, a literatura sobre a participação de avaliadores externos na autoavaliação da escola é bastante limitada. É verdade que autores como Beloni, Magalhães e Sousa (2007), Dias Sobrinho (1998), Freitas (2005) e Saul (1995) consideram a possibilidade e importância de que avaliadores externos estivessem envolvidos na avaliação institucional, mas nenhum deles desenvolve o tema, abordando a atuação desse sujeito na qualificação da escola. Isso, por outro lado, não nos surpreende, uma vez que não são muitas as experiências de autoavaliação no país que contaram com a participação de assessoria externa no processo. Sabemos que para a implantação do Indique em algumas redes e escolas foi oferecido apoio externo (RIBEIRO; GUSMÃO, 2010) e que algumas escolas puderam contar com a assessoria de pesquisadores de universidades para se autoavaliarem (DALBEN, 2008; BETINI, 2009; MENDES et al., 2015; SORDI, 2009b; SOUZA; DITTRICH, 2012), mas isso está longe de ser uma tendência, como, de resto, a própria autoavaliação institucional.

Não obstante, a experiência de avaliação institucional implantada em Campinas/SP oferece alguns elementos que nos permitirão refletir sobre as potencialidades e limitações de processos de autoavaliação com o apoio de um assessor externo.

Durante a implantação da AIP, quando ainda era um projeto desenvolvido pelo LOED no âmbito do projeto Geres, as escolas que aderiram ao projeto Geres/Avaliação Institucional e efetivamente desenvolveram o processo avaliativo, três no total, foram acompanhadas por um pesquisador, mestrando ou doutorando do LOED, designado por Sordi (2009b) como “apoiador externo”. Tendo por referência esta experiência, a autora analisa o papel desse apoiador no processo de autoavaliação das escolas.

Uma primeira dificuldade relatada por esta autora diz respeito à confusão entre os papéis do apoiador e dos demais participantes da avaliação, sobretudo em função do par autonomia na condução do processo/prescrição e do poder que marca a relação apoiador-avaliador interno.

Isto posto, Sordi (2009b) salienta, com base em Barbier (1985), que a missão inicial do apoiador é a construção de possibilidades para que os membros da escola passem da condição de grupo-objeto para grupo-sujeito. Mas, para isso, demanda-se bastante tempo que permita avançar do estágio inicial de “estar junto” para o estabelecimento do “pacto de qualidade negociada”. “Um grupo se torna sujeito no processo exatamente pela experiência concreta de tentativas múltiplas de superação de sua condição de grupo-objeto no processo” (p. 96).

Partindo do princípio de que a avaliação institucional deve se fundamentar na participação e na qualidade negociada, a autora adverte que fica sem sentido a noção linear quem comanda/quem é comandado, bem como de alguém possuidor da verdade. O diálogo e a colaboração é que são a regra.

No que diz respeito às relações estabelecidas entre o apoiador e os membros da instituição, a autora argumenta que o apoiador deve construir sua autoridade e conquistar a legitimidade perante a escola, mas, deverá abdicar de seu saber acadêmico para fins de exercer poder. “A autoridade é construída pela prévia disposição de servir ao coletivo, sem subserviência e sem arrogância epistemológica” (SORDI, 2009b, p. 91).

Assim como em todas as abordagens acima, Sordi (2009b) chama a atenção para o caráter emancipatório do trabalho dos apoiadores externos, posto que, desde o início, deve-se ter premente sua saída do processo, o que significa que ao final do seu trabalho, espera-se que a escola esteja preparada para assumir autonomamente o processo de avaliação. Para isso, a autora sugere que ao longo do processo o apoiador vá se colocando nos bastidores, de modo a permitir que o grupo assuma o protagonismo na condução da avaliação.

Todas as propostas apresentadas acima, como vimos, são exemplos de avaliações que procuram instaurar práticas mais horizontais no processo de qualificação das escolas, seja pela inclusão da comunidade escolar em avaliações elaboradas externamente, ou pelo diálogo das avaliações externas com as avaliações empreendidas pelas escolas, seja pela participação de avaliadores externos no processo de autoavaliação, trabalhando juntamente com a escola na avaliação e na promoção de sua qualidade. Preservadas suas singularidades, todas elas apostam no diálogo como um caminho que favorece a melhoria das escolas e a aprendizagem dos participantes.

Mas é preciso não perder de vista os riscos regulatórios por trás da participação de avaliadores externos na autoavaliação das escolas e do diálogo entre avaliações em modelos de

avaliação que não se baseiam na confiança mútua entre escolas e órgãos ou avaliações externos e em princípios como autodeterminação, solidariedade, democracia e defesa da escola pública, dentre outros.

Por isso, é fundamental que se esteja atento às seguintes questões: quem deve demandar este tipo de parceria avaliadores externos-avaliadores internos? A escola ou os órgãos centrais dos sistemas de ensino? E no caso de as escolas não demandarem a participação de especialistas em avaliação e pesquisa em seu processo de autoavaliação, devem os órgãos externos ainda assim disponibilizá-los? Além desses órgãos, outras instituições poderiam apoiar as escolas em processos de autoavaliação? Em quais circunstâncias? Tendo as escolas demandado apoio ou independentemente disso? É possível realizar uma avaliação participativa sem a presença de um avaliador profissional? Ou seja, é possível uma avaliação participativa desenvolvida integralmente pelos membros internos da instituição? A escola é capaz de se autoavaliar contando apenas com avaliadores internos? Essas e outras questões talvez permitam que nos mantenhamos atentos aos perigos regulatórios que quase sempre convertem nossas mais altas esperanças em componentes de seus joguetes de manipulação e controle.

Além disso, deve-se ficar atento às implicações éticas, políticas e epistemológicas que essas relações suscitam, o que faz com que se deva estar bastante alerta aos perigos de se adotar uma mudança porque é boa para aqueles a quem será oferecida. Um tipo de arrogância que costuma vir disfarçada de ajuda. Não se quer, com isso, argumentar que as propostas acima tragam consigo uma nocividade, mas acenar para os riscos de uma proposta que não seja amplamente refletida e que, de partida, já tenha anulado o outro da possibilidade de se autodeterminar.

Por fim, talvez o diálogo entre avaliações e avaliadores externos e internos se adeque melhor em um modelo cooperativo de avaliação, no qual órgãos externos e escolas cooperam em uma abordagem comum de avaliação. Um grande desafio em um contexto com forte influência gerencialista como o nosso, visto que isso implicaria converter os tradicionais avaliadores externos em copartícipes da avaliação juntamente com os membros da instituição avaliada, rompendo com a dicotomia avaliador-avaliado. Implicaria também alterar o modelo hegemônico de *accountability*, que tornam concorrentes as lógicas de prestação de contas e melhoria, para uma *accountability* nos moldes propostos por Afonso (2012). Uma “*accountability* democraticamente avançada”, que inclui avaliação, prestação de contas e responsabilização e se ancora em abordagens democráticas de avaliação e em princípios e valores como cidadania crítica, participação, direito à informação, transparência e justiça.

3.10 CRITÉRIOS E PADRÕES DE AVALIAÇÃO

Para se avaliar a qualidade de uma avaliação ela deve ser submetida a diversos critérios, dentre outros, a relevância, a precisão, a viabilidade e a propriedade. A relevância diz respeito ao atendimento às necessidades práticas dos usuários da avaliação; à utilidade da avaliação para a compreensão da natureza da realidade avaliada e de sua qualidade. A precisão visa assegurar que as informações geradas pela avaliação sejam tecnicamente adequadas. Segundo Nevo (1997), um dos modos de garantir isso é aplicar, na medida do possível, métodos científicos no processo de avaliação. A viabilidade é o quanto a avaliação é realista. A propriedade, por sua vez, deve assegurar que a avaliação não fira princípios éticos nem a legalidade.

De acordo com Nevo (1997), o critério em que se alcançou mais consenso entre os teóricos ao longo do tempo foi a utilidade ou relevância. Ele mesmo concorda que a relevância é a razão de ser da avaliação. Se a avaliação não for útil ou relevante para as pessoas interessadas, sua existência não pode ser justificada.

Segundo o autor, uma análise das pesquisas empíricas no campo da avaliação permitiu concluir que há uma relação direta entre a utilização dos resultados da avaliação e a relevância das informações para a tomada de decisões de seus usuários. Neste sentido, em se tratando da avaliação institucional, espera-se que ela seja relevante para os atores escolares e lhes permita agir na busca da melhoria da escola.

Pelo que se viu até aqui, a questão da relevância está diretamente associada com a participação dos membros da escola na avaliação e também com a utilização ou não dos resultados pelos usuários primários. Numa cultura centralizadora como a nossa, é comum que o planejamento da avaliação se dê sem a participação dos seus usuários, o que geralmente resulta em avaliações pouco relevantes para as escolas, quando não, a culpabilização das escolas por não (saber) utilizar os resultados das avaliações.

Se realmente fosse observado o critério da relevância isso implicaria no envolvimento dos atores escolares em todas as etapas da avaliação. Se esta “participação” ficar confinada a responder instrumentos de avaliação e (tentar) utilizar os resultados, é sinal de que não se atentou para o critério central da avaliação.

No caso da avaliação institucional (avaliação baseada no centro), segundo Nevo (1997), os critérios de relevância e viabilidade terão maior destaque que outros critérios, como precisão. Há que se problematizar, contudo, a própria noção de precisão ou validade que está em jogo, uma vez que a precisão é geralmente relacionada com o uso de métodos científicos ou com a presença de peritos na avaliação. É o que faz o próprio autor.

Esta é uma questão epistemológica da maior importância, posto que, no fundo, no bojo dela está a noção de legitimidade dos conhecimentos, o que nos permite formular as seguintes indagações: É legítimo o conhecimento produzido em um processo de avaliação sem a participação de peritos? De partida, todos os conhecimentos avaliativos gozam da mesma reputação?

A proposta de avaliação institucional apresentada por Leite (2005) tem como uma de suas características a inexistência de peritos em avaliação, o *expert*, comum em outros modelos que se autoadjetivam como participativos. São os sujeitos da instituição, com diferentes saberes e posições de poder, que se apropriam da avaliação. “São estes sujeitos protagonicos que, através da avaliação participativa, produzem conhecimento sobre a instituição e suas relações, uma forma de conhecimento social por todos produzido e em permanente reconstrução” (LEITE, 2005, p. 122).

Mas, mesmo em processos avaliativos com a presença de peritos, o fato de se acolher conhecimentos produzidos pela comunidade é suficiente para que a avaliação não goze do mesmo prestígio social e da mesma credibilidade metodológica daqueles baseados em provas padronizadas, é o que nos dizem Chouinard, Milley e Cousins (2014). Desse modo, asseveram os autores, há uma tensão entre modelos de avaliação mais tecnocráticos e instrumentais e aqueles com um enfoque mais humano e dialógico, e que incorporam conhecimentos da comunidade.

Isto posto, se não problematizarmos a própria noção de precisão e validade, ou seja, se não questionarmos a noção de que o conhecimento produzido por especialistas com o emprego de métodos científicos é mais preciso e válido que aquele construído socialmente, poderemos manter cristalizadas as teses que legitimam de partida certos saberes, ao passo que desprestigiam outros. No campo da avaliação, isso poderá resultar numa espécie de hierarquia entre avaliações, uma vez que algumas, dependendo de quem as realiza, seriam mais válidas que outras. Em um contexto político em que a capacidade das escolas de produzir conhecimentos legítimos é permanentemente posta em xeque, este poderá ser somente mais um argumento para desprestigiar os saberes construídos coletivamente nas escolas.

Ao longo deste capítulo, discutimos as várias vertentes da avaliação institucional. Há mais convergências entre as propostas que divergências. Princípios como participação e diálogo são quase que invariavelmente defendidos. Além disso, há consenso entre os atores abordados de que a função primordial da avaliação institucional é a melhoria da instituição. Ocorre, porém, que este tipo de avaliação também tem sido utilizado para fins de prestação de contas e autoinspeção. Funções que, por vezes, absorvem os objetivos formativos. Também

apresentamos exemplos de práticas que, embora consagrem os princípios acima, contentam-se com a participação circunscrita a apenas algumas etapas da avaliação ou limitada à participação representativa.

Por isso, se por um lado não se pode negar o grande potencial contra-hegemônico da avaliação institucional, por outro, exige que se esteja atento aos possíveis usos regulatórios desse tipo de avaliação e àquelas práticas bem-intencionadas que pretendem oferecer às escolas soluções para seus problemas, presenteando-as com modelos acabados de avaliação.

Admitindo, porém, que as avaliações institucionais, em particular sua componente de autoavaliação, são preciosas alternativas aos modelos hegemônicos de avaliação de sistemas, redes e instituições, é preciso um cuidado especial para se compreender os desafios e contradições de sua implementação, sob pena de que não sejam efetivamente exercitados no âmbito das escolas e das redes de ensino e incorporadas ao seu cotidiano. É o que buscamos fazer no próximo capítulo.

4 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO⁴⁷

Ao adotar a avaliação institucional como um novo tipo de prática avaliativa, pode-se supor que as instituições ou redes de ensino estarão dando início a um processo de mudança educacional. Ocorre, porém, que as mudanças reais dependerão da implementação da proposta. Decorre daí a necessidade de compreendermos bem os fatores intervenientes quando se trata de pôr em prática uma mudança educacional, neste caso, a avaliação institucional. É este o escopo deste capítulo.

Na primeira parte, discutiremos as fases da mudança educacional e os fatores relacionados com cada uma delas, com base em Fullan (2009). A seguir, trataremos dos fatores que afetam a implementação de processos de avaliação institucional em escolas ou redes de ensino, cotejando-os com aqueles consagrados na literatura especializada sobre o processo de mudança educacional. Para isso, analisaremos os artigos publicados em periódicos brasileiros acerca do tema da avaliação institucional na educação básica, nomeadamente, aqueles que resultaram de pesquisas sobre a implementação desse tipo de avaliação em escolas ou redes de ensino, a saber: Sordi (2006, 2010, 2011, 2012), Betini (2010), Dalben (2010), Ribeiro e Gusmão (2010), Silva (2010), Brandalise e Martins (2011), Mendes e Sordi (2012), Souza e Dittrich (2012), Brandalise (2015), Mendes et al. (2015).⁴⁸ São discutidas ainda as principais mudanças nos sujeitos envolvidos com a implementação da avaliação institucional e nas instituições que a implementaram ou tentaram implementá-la, bem como as recomendações apresentadas pelos estudos.

4.1 O PROCESSO DE MUDANÇA EDUCACIONAL

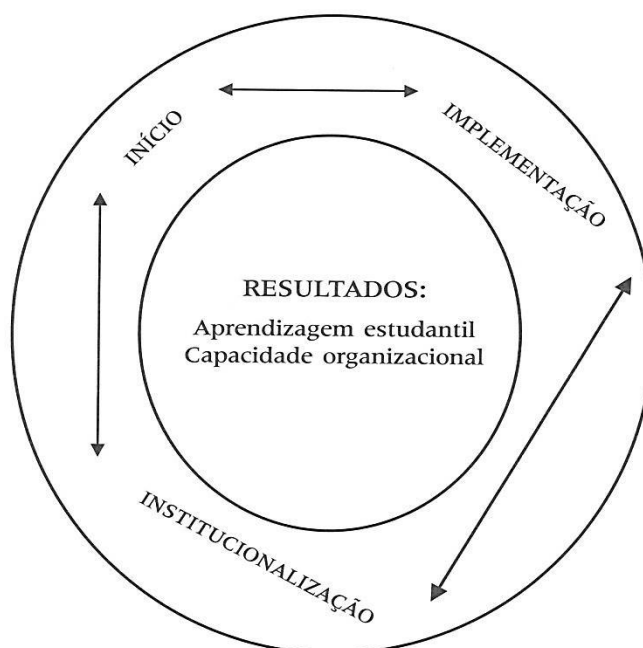
A maioria dos pesquisadores considera o processo de mudança educacional em três grandes fases: início, implementação e continuidade ou institucionalização (FULLAN, 2009). O início diz respeito ao processo que conduz a uma decisão de se adotar ou continuar uma mudança ou à decisão em si. A implementação, por sua vez, refere-se às primeiras experiências de colocar em prática uma ideia, um programa ou uma política. Já a institucionalização nada mais é que a continuação da mudança ou sua rotinização.

⁴⁷ Uma versão resumida deste capítulo foi aceita para publicação na Revista Estudos em Avaliação Educacional (ISSN: 0103-6831).

⁴⁸ A metodologia empregada para o levantamento desses artigos foi exposta na seção “procedimentos metodológicos: a construção do caminho”, na Introdução.

O diagrama abaixo apresenta as três fases da mudança em relação aos resultados educacionais esperados. Como se observa, as fases não são lineares nem independentes; o que ocorre em uma reverbera nas demais. “Quando se inicia a mudança, o planejamento da implementação já deve estar acontecendo. O momento de início é o momento em que o caminho está sendo preparado para a implementação e a continuação” (FULLAN, 2009, p. 72).

FIGURA 3 – Fases da mudança educacional



Fonte: Fullan (2009, p. 70).

Vejamos a seguir, com base na obra citada, os fatores que mais interferem em cada uma dessas fases do processo de mudança educacional. Nos debruçaremos, em particular, na fase da implementação, objeto de discussão do capítulo e da tese como um todo.

Com base na literatura recente sobre mudança educacional, Fullan (2009) elenca oito fatores que afetam a decisão de iniciar uma mudança educacional. Seja uma decisão a nível da gestão central dos sistemas de ensino, de um conjunto de escolas, da gestão de uma unidade de ensino, da comunidade escolar ou de um grupo de professores, dentre outros. São eles: 1) existência e qualidade das inovações, 2) acesso à inovação, 3) apoio da administração central, 4) apoio dos professores, 5) agentes de mudança externos, 6) pressão/apoio/apatia da comunidade, 7) novas políticas/verbas (federais/estaduais/locais) e 8) resolução de problemas e orientações burocráticas.

Para a decisão de se adotar uma inovação não basta que existam projetos de mudanças disponíveis, é preciso que eles tenham qualidade. Mas, além da existência e qualidade dos projetos de inovação, o acesso a estes é fator fundamental para a decisão de implementar uma mudança. Há vários modos de se potencializar o acesso a bons projetos de inovação, ainda mais em tempos de comunicação facilitada por um sem número de canais que podem interligar pessoas e instituições. Fullan (2009) destaca a existência de redes, parcerias e cooperações entre escolas e redes de ensino como facilitador do acesso às inovações. No Brasil, os consórcios e associações intermunicipais, os fóruns de secretários de educação, os fóruns de educação e as associações de dirigentes de educação são exemplos de possíveis parcerias que podem facilitar o acesso a novos projetos de mudança em matéria de educação.

Outro fator decisivo para o início de uma inovação é o apoio dos gestores centrais e das escolas. O apoio dos professores, por sua vez, não é menos importante. Para Fullan (2009), os professores são as melhores fontes de ideias para seus colegas, de maneira que é fundamental criar uma estrutura que permita que os docentes aprendam uns com os outros, ainda mais porque a continuidade de inovações sugeridas pelos professores é altamente dependente do apoio que recebem dos colegas. O que o autor sugere é uma espécie de rede entre os docentes, que potencialize a aprendizagem compartilhada e fortaleça o apoio mútuo.

Há ainda outros apoios que impactam a decisão de iniciar uma mudança, como o apoio de fundações, as parcerias empresariais, etc. (bem conhecidos no Brasil), mas é preciso estar atento ao fato de que o apoio externo não deve substituir a liderança interna.

O modo de atuação da comunidade é outro fator que afeta a decisão de se adotar uma inovação. De acordo com a atuação das comunidades, elas podem incentivar, apoiar ou inibir certas mudanças (FULLAN, 2009). A maioria, contudo, é apática às mudanças, diz o autor. De todo modo, a atuação da comunidade, nomeadamente por meio do conselho escolar, é de extrema importância para o início de uma mudança, afinal “a sintonia entre as escolas e a comunidade é uma força poderosa para a mudança produtiva” (p. 79).

Outro fator que forte impacto tem na adoção de uma mudança e decisão de continuar com ela são as novas políticas e verbas advindas dos diferentes governos (entes federados, no caso do Brasil). Seja por força da legislação, seja através de políticas governamentais, algumas mudanças são introduzidas pelos governos, que, além do mais, podem disponibilizar recursos extras para que a mudança seja implementada. Isto é particularmente evidente aqui no Brasil, em que políticas e programas são lançados e encerrados a todo instante, conforme a legenda no poder. Fato é que quando as propostas de mudança são acompanhadas com verbas extras, a

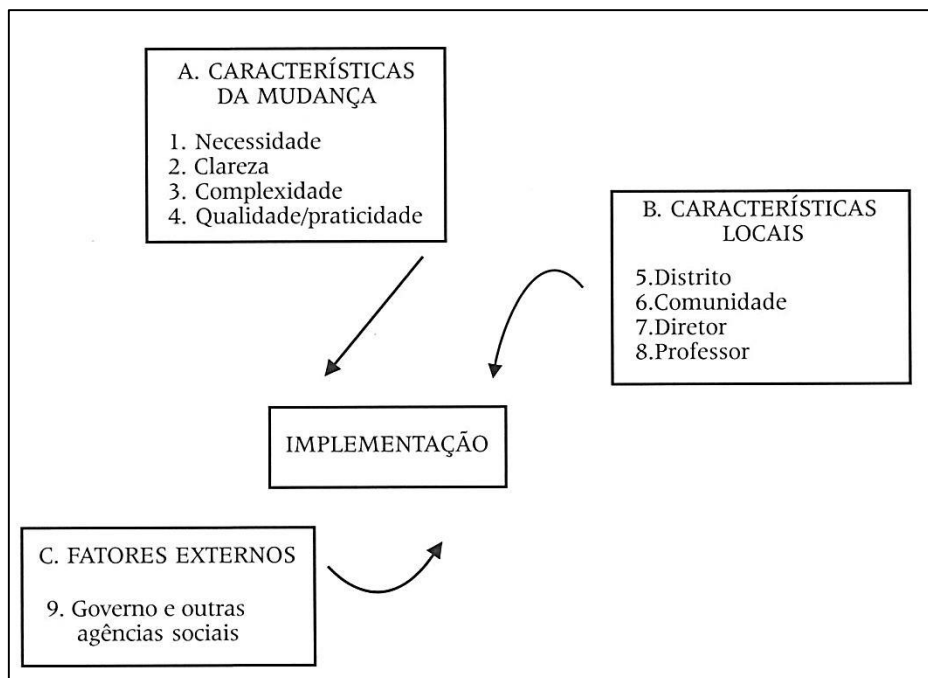
adesão das redes e unidades é notória. Quando, por outro lado, cessam os recursos, nem sempre a mudança é continuada.

Finalmente, uma mudança pode ser iniciada influenciada por alguma orientação burocrática ou de resolução de problemas. Neste caso, a literatura aponta os seguintes fatores que favorecem a adoção, nenhum deles voltado efetivamente para a melhoria: segurança burocrática – aumentam-se os recursos sem que haja mudança nos comportamentos; resposta a pressões externas, de maneira que se diminui a pressão; aprovação de profissionais importantes (PICUS, 1974 apud FULLAN, 2009). “[...] é relativamente fácil para as escolas *adotarem* inovações complexas, vagas, ineficientes e caras (especialmente se existe outra fonte pagadora), desde que não precisem *implementá-las*” (FULLAN, 2009, p. 82, grifos no original).

Aliás, a variável principal da mudança é aquilo que as pessoas fazem ou deixam de fazer. Desse modo, mais importante que se concentrar em mudanças formais, como mudanças na legislação ou o desenvolvimento de bons projetos, interessa o que efetivamente ocorre na ação, o uso real (FULLAN, 2009). Nessa perspectiva, insiste o autor, como é por meio da implementação que os objetivos da mudança são alcançados, ela se torna crítica.

Isso dito, é preciso investigar os fatores que afetam a implementação de uma mudança educacional. Para Fullan (2009), as variáveis básicas são em número reduzido, nove no total. Os fatores com influência causal na implementação podem ser distribuídos em três categorias: as características da inovação ou do projeto de mudança, os papéis locais e os fatores externos. O autor adverte, antes, que a lista é simplificada e que os fatores não podem ser pensados como conjuntos isolados; eles formariam uma espécie de sistema de variáveis em constante interação.

FIGURA 4 - Fatores que afetam a implementação da mudança



Fonte: Fullan (2009, p. 88).

No conjunto das características do projeto de mudança estão a necessidade, a clareza, a complexidade e a qualidade ou praticidade da inovação. A necessidade diz respeito à questão das prioridades e de determinar necessidades comuns entre os atores envolvidos na mudança. Isso significa que os envolvidos precisam compreender e compartilhar as finalidades da mudança, seu significado, sob pena de sua implementação ficar comprometida.

Para que a mudança de fato ocorra, portanto, não basta que ela seja apresentada (ou imposta) e que seu significado seja compreendido apenas por aqueles que a propõem. É preciso que os agentes da mudança estejam convencidos de sua necessidade, com tal intensidade que aceitem superar a insegurança que envolve mudar. Diante disso, Marris (1975, p. 166 apud FULLAN, 2009, p. 32) problematiza,

Ninguém resolve a crise de reintegração em nome de outra pessoa. Cada tentativa de pré-esvaziar o conflito, argumentar, protestar com um planejamento racional, somente será abortiva: por mais razoáveis que sejam as mudanças propostas, o processo de implementá-las ainda deve permitir que o impulso de rejeição se liberte. Quando aqueles que têm poder para manipular mudanças agem como se apenas tivessem que explicar, e quando suas explicações não são aceitas, desdenham da oposição como ignorância ou preconceito, eles expressam um profundo desprezo pelo significado das vidas das outras pessoas. Pois os reformistas já assimilaram essas mudanças para seus fins, e fizeram uma reformulação que lhes faz sentido, talvez por meses ou anos de análise e debates. Se eles negarem aos outros a chance de fazer o mesmo, eles os tratarão como marionetes penduradas pelos fios de suas próprias concepções (MARRIS, 1975, p. 166 apud FULLAN, 2009, p. 32).

Muitas das tentativas de mudança se dão desse modo, pela imposição, sem que os envolvidos tenham a oportunidade de captar o seu significado – talvez porque os propositores pressuponham que o fato de estes já terem compreendido a importância da mudança seria o suficiente para que os demais a implementassem. Apesar disso, Fullan (2009) destaca a necessidade de estar atento para que os indivíduos envolvidos na mudança tenham a oportunidade de atravessar suas “zonas de incerteza”, numa espécie de “conservadorismo dinâmico”, a fim de assimilarem a importância da mudança. Desse modo, se se deseja que a mudança efetivamente ocorra, deve-se dar atenção ao seu significado subjetivo.

A fim de aprofundar essa questão, o autor propõe uma diferenciação entre os termos reestruturação e reculturação. Enquanto a reestruturação, por ser fruto da decisão de alguns, pode ser feita por decreto e repetida muitas vezes, a reculturação tem a ver com a mudança de crenças, ideias e hábitos de um determinado grupo, por isso é muito mais problemática e não é fruto de uma determinação de outrem. Para a mudança educacional, mais importante que a reestruturação é a reculturação dos agentes da mudança, o que exige que captem o significado da mudança, de maneira a alterarem seu comportamento e suas crenças. Essa é a razão pela qual é tão difícil alcançar a mudança.

A perspectiva do autor é de que a crença e a compreensão são os princípios básicos da mudança; são “a base para alcançar uma reforma duradoura” (FULLAN, 2009, p. 44). Sem que se alcance a base teórica da mudança, suas finalidades e seu sentido, a implementação será superficial e, certamente, não perdurará. “O problema para a implementação, então, não é apenas que os professores ‘aprendam a fazer’, mas que eles aprendam a base teórica [...] o conhecimento ausente sobre *por que* estão fazendo o que estão fazendo” (MCLAUGHLIN; MILTRA, 2000, p. 10 apud FULLAN, 2009, p. 44, grifo do original).

É nesse sentido que o significado da mudança para os envolvidos na implementação é tão decisivo para o seu sucesso. Por isso também que aqueles interessados na mudança precisam estar atentos a esse significado, inclusive com vistas a potencializar a apreensão do sentido que a mudança pretende ter. Chama-se a atenção, porém, para que a instituição caminhe na direção de um “significado compartilhado”. Ainda que a apreensão de um significado seja um ato individual, seu valor real para o alcance dos resultados está no significado compartilhado alcançado por todo o grupo (FULLAN, 2009). Esse alerta é fundamental quando se pensa na implementação de uma política/processo de avaliação institucional, para a qual o trabalho coletivo é decisivo, conforme será visto adiante.

Os demais fatores reunidos no conjunto das características da mudança podem ser assim resumidos. A clareza da inovação proposta é um ponto crítico na implementação, pois se os

atores escolares não tiveram clareza dos objetivos da mudança, dos meios para pô-la em ação, dos processos para avaliá-la, podem simplesmente não implementá-la. Já a complexidade refere-se ao nível de exigência dos indivíduos para porem em ação uma mudança. Não basta, contudo, que a mudança seja simples, que exija pouco esforço, ainda mais porque talvez mudanças demasiado simples não tragam ganhos consideráveis (FULLAN, 2009). Por fim, a qualidade e praticidade da mudança geralmente estão relacionadas com o planejamento adequado da implementação. Ocorre que, por vezes, os propositores da mudança concentram-se somente em sua adoção e pouca atenção é dada à implementação, comprometendo a qualidade do projeto, sobretudo pela carência de tempo para prepará-lo adequadamente. Desse modo, o planejamento da implementação pode ser decisivo para que a mudança se dê efetivamente.

As características locais que afetam a fase da implementação englobam a atuação dos órgãos centrais dos sistemas e redes de ensino, da comunidade, da direção escolar e dos professores.

O primeiro fator é o apoio dos gestores dos sistemas ou redes de ensino. Esse apoio é central para mudanças nas práticas do sistema ou da rede. Mas não se limita a apoio verbal; há que se demonstrar esse apoio com ações efetivas. O apoio do órgão central é ainda mais fundamental quando se trata de uma mudança mais ampla, que atinge a própria cultura organizacional da rede, como é o caso, por exemplo, de uma política de avaliação institucional.

Outro fator decisivo na implementação é a parceria com a comunidade, nomeadamente, por intermédio do conselho escolar. De acordo com Fullan (2009), praticamente em todas as escolas em que se observaram melhoras sólidas, a parceria das unidades escolares com os pais foi notória.

Não menos importante para se empreender as mudanças é o apoio ativo da direção escolar. Para que esse apoio seja efetivo, é importante que o diretor se esforce para compreender a perspectiva dos professores e os ajude a captar o significado da mudança (FULLAN, 2009). Um dos modos de se fazer isso é por meio de um trabalho coletivo e dialogado.

Esse trabalho coletivo é ainda mais evidenciado quando se trata do papel dos professores na mudança. É que “a qualidade das relações de trabalho entre os professores está bastante relacionada com a implementação” (FULLAN, 2009, p. 96). O trabalho coletivo dos profissionais da escola está ancorado na ideia de uma “aprendizagem social”. Esse tipo de aprendizagem, diz o autor, é fundamental no processo de mudança. Nas escolas em que ela é desenvolvida, as chances de uma implementação de sucesso aumentam consideravelmente. A perspectiva proposta por Fullan (2009) é a de que as escolas se tornem “comunidades

profissionais de aprendizagem”, o que pressupõe o trabalho conjunto não só dos professores, mas também entre estes e a equipe diretiva.

O conjunto dos fatores externos que afetam a implementação de mudanças educacionais abarca desde órgãos governamentais até universidades e fundações. Embora não haja garantia de que os projetos emanados dessas agências serão efetivamente implementados, não parecem restar dúvidas de que o tipo de relação estabelecida entre estas e as secretarias de educação e unidades escolares exerce impacto na implementação. A qualidade dessas relações é crucial para sustentar as mudanças.

Além dos fatores enumerados acima, um desafio adicional para a implementação de uma mudança é que maioria das mudanças educacionais fracassa (FULLAN, 2009). Com isso, os sujeitos que se envolvem nelas vão acumulando um histórico de fracasso. Como os significados de uma experiência influenciam experiências futuras, esses sujeitos vão se tornando cada vez mais céticos quanto a mudanças propostas, independentemente de seus méritos. Por outro lado, o autor chama a atenção para a importância de se aprender à medida que a mudança vai sendo experimentada, de sorte que a ação é mais relevante para a mudança que planejamentos bem elaborados. Isso porque, para que mudem suas crenças (fundamental para uma mudança sustentada), as pessoas precisam de experiências que lhes permitam formular novos significados.

Discutidos os fatores que afetam a decisão de adotar uma mudança e sua implementação, imaginemos um cenário em que se dá início a uma inovação e esta é posta em prática pelos agentes da mudança, o que significa a superação de um grande obstáculo, o uso real. Mas isso ainda não é tudo, alerta Fullan (2009):

A implementação é o grande obstáculo no nível da prática, mas deve-se considerar a questão da continuidade das reformas iniciadas. [...] O problema da continuidade é endêmico em todos os novos programas, independentemente de partirem de iniciativas externas ou de serem desenvolvidos internamente (FULLAN, 2009, p. 99-100).

Parece enorme o desafio de institucionalizar uma mudança. Fatores como instabilidade na gestão, do sistema e da unidade escolar, mudança na orientação política, alteração na equipe inicial, rotatividade da equipe de apoio, tudo isso interfere na continuidade da mudança. Huberman e Miles (1984), citados por Fullan (2009), destacam que para que as inovações sejam institucionalizadas (rotinizadas) a mudança deve: a) ser incorporada na estrutura; b) gerar uma equipe de gestores e professores que conheça bem a inovação e seja comprometida com ela; c)

planejar estratégias para a continuação da mudança, especialmente no que se refere à incorporação de novos atores, como professores e gestores.

Analizadas as fases da mudança educacional e alguns dos fatores que afetam cada uma delas, discutiremos a seguir, com base nas pesquisas realizadas no Brasil, a implementação de processos de avaliação institucional em escolas ou redes de ensino. Seus principais desafios, os fatores que facilitaram sua implementação, as principais mudanças nos sujeitos envolvidos com a implementação e nas instituições que a implementaram (ou tentaram implementar), bem como as recomendações apresentadas pelos estudos.

4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A avaliação institucional no Brasil tem recebido bastante atenção nas últimas duas décadas. Mas, quando se compara os estudos na educação superior e na educação básica, vê-se que neste último nível é ainda bastante reduzida a experiência brasileira, de maneira que ainda são recentes os estudos que tratam de sua implementação em escolas básicas e em número relativamente pequeno. Não obstante, a análise desses estudos revelou-nos importantes contribuições para compreendermos os principais condicionantes da implementação desse tipo de avaliação em escolas e redes de ensino.

Os trabalhos foram analisados, primeiramente, quanto aos seus objetos e problemas de pesquisa. Em seguida, foram tratados em conjunto, o que permitiu que fossem analisados os principais potencializadores e desafios da implementação de políticas e propostas de avaliação institucional em escolas e redes de ensino, bem como as mudanças decorrentes do processo de avaliação evidenciadas pelas pesquisas e as recomendações presentes nos estudos, categorias de análise que emergiram do material analisado.

A maioria dos trabalhos analisados aborda a implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP) em escolas públicas de Campinas/SP (BETINI, 2010; DALBEN, 2010; MENDES; SORDI, 2012; SORDI, 2006, 2010, 2011, 2012) com enfoques variados – a gestão da política, as reuniões de negociação entre os gestores do nível central e os atores da escola, o funcionamento das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e a implementação em escolas da rede municipal ou estadual de ensino. Já Ribeiro e Gusmão (2010) discutem a implementação dos Indicadores de Qualidade na Educação (Indique) em escolas e Secretarias de Educação. Silva (2010), por sua vez, analisa a participação dos pais em iniciativa de avaliação de uma secretaria municipal de educação em quatro escolas. O trabalho de Mendes et al. (2015) discute

propostas que emergiram de grupos de estudo formados por pesquisadores de universidades públicas, profissionais das escolas e das regionais de ensino, no âmbito de um projeto de pesquisa desenvolvido em parceria por duas universidades brasileiras e uma portuguesa. Dois trabalhos abordam o programa de avaliação institucional da rede estadual de ensino do Paraná (BRANDALISE; MARTINS, 2011; BRANDALISE, 2015). E um artigo, o de Souza e Dittrich (2012), estuda a implementação de uma proposta de avaliação elaborada por iniciativa da própria escola, apoiada, em seguida, por profissionais de uma universidade pública.

Como se vê, as propostas a serem implementadas foram variadas. Contemplam desde a existência de comissões de avaliação, indicadores pré-determinados, questionários a serem respondidos pelos membros da comunidade escolar, presença ou não de assessoria externa, até medidas longitudinais. De modo geral, contudo, elas são bastante semelhantes quanto aos princípios que consagra, como participação, diálogo entre sujeitos e avaliações, trabalho coletivo, qualidade multidimensional e avaliação do processo.

Os diferentes objetos e problemas de pesquisa abordados nos estudos, que contemplam desde a avaliação institucional enquanto política de Estado, até experiências individuais e isoladas; os olhares diversos acerca da implementação, seja mais voltado para a gestão central, seja para o interior das escolas; os diferentes sujeitos das pesquisas: gestores centrais, técnicos de secretarias de educação, diretores escolares, orientadores e coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, estudantes e pais; os métodos utilizados: estudos de caso, estudos exploratórios, ou ainda de modo colaborativo com pesquisadores de universidades públicas; e os múltiplos instrumentos de pesquisa empregados, em que pese o número reduzido de trabalhos, formam um conjunto de evidências consistente acerca da implementação da avaliação institucional na educação básica.

4.2.1 Fatores que colaboram para a implementação da avaliação institucional

De acordo com as pesquisas, na escola, os aspectos que mais favoreceram a implementação da avaliação institucional foram a participação da comunidade escolar, a gestão democrática e o trabalho coletivo. Onde a gestão democrática encontra-se mais desenvolvida, onde há compromisso com o trabalho coletivo e a participação efetiva da comunidade escolar, as chances de uma proposta de avaliação institucional prosperar parecem aumentar consideravelmente; é o que aponta a maioria dos estudos.

Fora dela, o aspecto essencial foi o envolvimento e apoio da alta gestão, o que resulta em continuidade da política de avaliação institucional e alocação de verbas para efetivá-la.

Além desses fatores, a assessoria externa e a existência de modelos disponíveis mostraram-se potentes.

O quadro a seguir resume os fatores que mais colaboraram para a implementação da avaliação institucional em escolas de educação básica e redes de ensino, de acordo com as pesquisas. Esses fatores foram reunidos em cinco eixos: cultura de participação, apoio do órgão central, modelos e apoio externos, cultura de avaliação na escola e condições de trabalho.

QUADRO 6 – Aspectos que favorecem a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino

EIXO	PONTOS OBSERVADOS
Cultura de participação	○ Compromisso com a participação ○ Gestão democrática da escola ○ Trabalho coletivo ○ Liderança da gestão ○ Grande adesão de alunos
Apoio do órgão central	○ Envolvimento e apoio da alta gestão ○ Continuidade do processo ○ Alocação de verbas para o desenvolvimento do processo
Modelos e apoio externos	○ Assessoria externa ○ Existência de uma proposta já desenhada pelo órgão central ○ Embasamento em modelos já existentes ○ Proposta de fácil entendimento e operacionalização
Cultura de avaliação na escola	○ Auto-organização da escola ○ Institucionalização de equipe de avaliação ○ Confiança na avaliação ○ Formação continuada com base nas necessidades da escola ○ Articulação da avaliação institucional com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ○ Mapeamento dos problemas da instituição ○ Existência da autoavaliação antes de a rede implementá-la ○ Familiaridade com a investigação científica/formação em pesquisa ○ Adesão voluntária
Condições de trabalho	○ Escolas de tempo integral ○ Dedicção exclusiva dos professores

Fonte: Elaboração própria com base nos artigos sobre implementação da avaliação institucional na educação básica, referenciados no corpo do texto.

O primeiro destaque a ser dado é que são muitos e variados os fatores que podem contribuir para o uso real da avaliação institucional nas escolas. Contemplam desde aspectos da cultura escolar, como trabalho coletivo, participação e confiança na avaliação, até o apoio externo, como alocação de verbas, assessoria externa e disponibilidade, clareza e praticidade da proposta.

Em segundo lugar, embora sejam muitos os fatores que potencializam a mudança, alguns deles parecem ser mais determinantes. É o caso da cultura de participação da escola e do apoio externo, do órgão central do sistema de ensino ou de outras instituições.

Tamanha é a importância de uma gestão democrática e do trabalho coletivo na escola para o desenvolvimento de uma prática de avaliação ancorada na participação e na negociação

que Sordi (2012) chega a concluir que, para tanto, as “condições anteriores de democracia na gestão do PP [projeto pedagógico] da escola precisam estar asseguradas, ainda que não necessariamente ocorram isentas de contradição” (p. 494).

Juntamente com a gestão democrática e o trabalho coletivo, o apoio, a participação e a liderança da gestão da escola são fatores fundamentais para a implementação da avaliação institucional, como comprovam os estudos de Betini (2009, 2010) e Silva (2010), além de pesquisas realizadas fora do Brasil (CHAPMAN; SAMMONS, 2013).

Por sua vez, muitos dos estudos analisados concluem que o apoio e envolvimento da alta gestão foram determinantes para o sucesso da proposta de avaliação (MENDES; SORDI, 2012; RIBEIRO; GUSMÃO, 2010; SORDI, 2012). Além disso, o fato de haver uma proposta de avaliação disponível facilitou a implementação (BRANDALISE, 2015; BRANDALISE; MARTINS, 2011; MENDES; SORDI, 2012). Outro fator importante (e controverso) é a presença de assessoria externa. Embora tenha ficado demonstrado por algumas pesquisas que o assessor externo potencializou a implementação (MENDES et al., 2015; MENDES; SORDI, 2012; RIBEIRO; GUSMÃO, 2010), quando este se ausenta ou não está disponível, as escolas parecem ter dificuldade em conduzir, sozinhas, seu processo de avaliação.

Ainda que somente com base nos estudos aqui analisados não seja possível avaliar a atuação dos assessores externos, propostas de avaliação que tenham como uma de suas características a assessoria externa deveriam ser planejadas considerando que o apoio externo poderá ser cessado em algum momento. Assim, embora inicialmente o assessor externo possa apoiar a comunidade escolar no desenvolvimento da avaliação, contribuindo, sobretudo, com conhecimento especializado em avaliação e pesquisa; embora possa, inclusive, assumir a coordenação do processo de avaliação, como proposto por Cousins e Earl (1992), uma de suas funções deveria ser contribuir com a formação da equipe de avaliação da escola. Desse modo, à medida que fossem desenvolvidas e aperfeiçoadas habilidades de pesquisa/avaliação na instituição, alguns membros da comunidade local poderiam assumir a coordenação de novos projetos de avaliação, conforme propõem os autores citados. No entanto, isso não significa o abandono do assessor externo. Seu papel poderia evoluir para uma postura de apoio e consultoria no decorrer do tempo, estando disponível para consulta, caso seja necessário, como sugere Nevo (1997).

Por fim, é interessante notar que muitos dos aspectos que, segundo os estudos, afetam a implementação da avaliação institucional foram elencados por Fullan (2009) como fatores que interferem na fase da implementação de uma mudança educacional, a saber, a compreensão e compartilhamento das finalidades da mudança, a clareza e a complexidade da inovação

proposta, o apoio do órgão central com ações efetivas, a parceria com a comunidade escolar, o apoio e o envolvimento da direção escolar e o trabalho coletivo e dialogado, o que dá maior robustez aos dados aqui analisados.

4.2.2 Principais desafios observados na implementação da avaliação institucional

De acordo com os estudos, os fatores que mais dificultam/ram a implementação da avaliação institucional dizem respeito a aspectos relacionados à não efetivação da gestão democrática nas escolas, materializada na pouca participação dos atores escolares, sobretudo, as famílias. Tendo em vista que a avaliação institucional deve ser participativa, conforme preconizam os estudos, sem efetiva participação, sua consecução fica prejudicada. Desse modo, o desafio da avaliação institucional é também o desafio da gestão democrática nas escolas. Não obstante, como assinala Dalben (2008), se é na prática da gestão democrática que se encontra a principal potencialidade da avaliação institucional, por outro lado, investir na avaliação participativa pode ser um caminho para a gestão democrática.

Além desse fator, no âmbito da escola, é possível destacar como pontos críticos para o desenvolvimento da avaliação institucional a falta de uma cultura de avaliação, a percepção da avaliação apenas como cumprimento de uma exigência burocrática, a resistência de alguns profissionais a qualquer tipo de avaliação e a falta de tempo e espaço para a realização da avaliação.

Na esfera da rede, sobressaem-se a falta de uma cultura de avaliação, as mudanças na gestão central e a descontinuidade da política ou proposta de avaliação, em função de sua não institucionalização, ficando restrita como opção de governos e não como política de Estado.

O quadro a seguir resume os pontos críticos para o desenvolvimento de propostas de avaliação institucional evidenciados nas pesquisas. Estes foram reunidos em cinco eixos: cultura de participação, apoio do órgão central, cultura de avaliação, condições de trabalho e modelos e apoio externos.

QUADRO 7 – Aspectos que dificultam a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino

EIXO	PONTOS OBSERVADOS
Cultura de participação	○ Gestão centralizadora ○ Não efetivação da participação da comunidade escolar, sobretudo dos familiares ○ Não participação dos pais nas decisões ○ Pouco aproveitamento da presença dos pais ○ Baixa participação dos alunos ○ Participação restrita aos profissionais

	○ Maior poder dos professores quando comparado aos demais segmentos da comunidade escolar ○ Falta de autoridade dos segmentos não profissionais
Apoio do órgão central	○ Mudanças na gestão central ○ Descontinuidade da política ou proposta de avaliação (não institucionalização) ○ Equipe central reduzida ○ Falta de confiança nos gestores centrais ○ Falta de mecanismos de supervisão da política ○ Dificuldade de compreensão das regionais de ensino quanto ao seu papel na implementação da política ○ As escolas não serem ouvidas na propositura da política ○ Divulgação insuficiente da proposta ○ Falta de retorno dos resultados das avaliações ○ Recorrência dos problemas diagnosticados
Cultura de avaliação	○ Falta de uma cultura de avaliação na rede e nas escolas ○ Avaliação como cumprimento de uma exigência burocrática ○ Resistências de alguns profissionais a qualquer tipo de avaliação ○ Falta de iniciativa da escola em se autoavaliar ○ Pouca participação dos diretores nas discussões pedagógicas ○ Dificuldade em estabelecer prioridades ○ Não referência ao PPP
Condições de trabalho	○ Falta de tempo e espaço para realização da avaliação ○ Rotatividade docente ○ Excesso de burocracia na escola ○ Rotatividade da equipe gestora ○ Falta de professores
Modelos e apoio externos	○ Necessidade de assessoria externa ○ Dificuldade na compreensão dos indicadores presentes no modelo proposto

Fonte: Elaboração própria com base nos artigos sobre implementação da avaliação institucional na educação básica, referenciados no corpo do texto.

Quando analisados os pontos observados no eixo cultura de participação é notória e flagrante a pouca (ou a não) participação dos segmentos não docentes. Pais, alunos e outros profissionais da escola parecem pouco participar da gestão e avaliação da instituição, o que é um entrave em uma proposta de avaliação que, para lograr êxito, depende da participação plural.

Estudo realizado por Itamar Silva (SILVA, 2010) concluiu que alguns fatores, como falta de domínio da leitura/escrita dos familiares e falta de confiança dos gestores na disposição dos pais em participar, prejudicaram sua participação no processo de avaliação institucional realizado pelas escolas. Por outro lado, mesmo quando a participação se dá, fica restrita a apenas uma das etapas da avaliação, responder aos questionários enviados pela escola, numa espécie de pesquisa de satisfação. Não são envolvidos, por exemplo, nos processos decisórios.

Dalben (2010) também concluiu em seu estudo que os pais não participam das decisões na escola. Mas suas conclusões são ainda mais contundentes. Após pesquisa que investigou as reais possibilidades e limitações para a implementação de uma AIP em uma escola estadual de ensino fundamental, ele constatou que a participação não se efetivava no ambiente escolar e elencou as inúmeras barreiras para que essa participação ocorresse na escola: perda da noção

de escola como bem público; predominância dos profissionais da escola nos órgãos colegiados, concorrendo para a autoexclusão dos alunos, pais e funcionários; inadequação dos horários de funcionamento dos órgãos colegiados às possibilidades dos familiares; falta de envolvimento dos professores; ideia de que os pais não se interessam pela vida escolar dos filhos; a participação dos pais fica restrita à execução de tarefas e não à tomada de decisões; posição de espera da comunidade escolar, já que não se vê como participante da implantação de possíveis alterações e, conseqüentemente, como responsáveis por elas, dentre outras.

Embora as famílias sejam o segmento que menos participa na gestão e avaliação da escola, consoante aos estudos, a limitada participação dos alunos também tem sido documentada (COSTA, 2012; RIBEIRO; GUSMÃO, 2010; SORDI, 2012). O mesmo se pode dizer dos funcionários da escola (BETINI, 2010; SORDI, 2012).

Chama a atenção a questão de poder que envolve a relação dos profissionais docentes com os demais membros da comunidade escolar. Em primeiro lugar, o coletivo da escola é, por vezes, entendido como sendo composto apenas pela direção e os professores (BETINI, 2010). Em segundo lugar, uma vez que os professores compreendem melhor os procedimentos e questões que compõem os instrumentos de avaliação, isso lhes dá maior poder frente aos demais membros da comunidade escolar (RIBEIRO; GUSMÃO, 2010). Em terceiro lugar, o necessário compartilhamento do saber dos professores com os demais membros da comunidade escolar esbarra em alguns desafios, como a falta de hábito dos professores em compartilhar questões internas das escolas com os familiares e o preconceito daqueles com a participação da comunidade, o que resulta, inclusive, em resistência à avaliação, conforme concluem as autoras.

Em estudo dedicado a analisar as relações (de poder) dos profissionais da educação com a comunidade escolar, mediante processos de avaliação institucional, Sordi e Lüdke (2009a) consideram que essa relação é um dos desafios na avaliação da qualidade do projeto pedagógico da escola. Elas também concluíram que há uma dificuldade dos profissionais docentes em aceitar a participação dos segmentos não profissionais e acolher seus saberes próprios. “Muito há que avançar para que profissionais da educação se acostumem a ouvir o que falam os demais atores a respeito da escola que querem ajudar a construir” (SORDI; LÜDKE, 2009a, p. 219). Somam-se a isso a falta de autoridade desses segmentos para se pronunciarem acerca da qualidade da escola e o fato de não se sentirem no direito de avaliá-la, acrescentam as autoras.

Diante desse quadro, elas propõem que os profissionais da educação sejam os articuladores dos atores da escola em um processo de avaliação institucional. Mas sempre com o cuidado de estabelecerem um diálogo verdadeiro com todos os participantes da avaliação da

qualidade da escola, o que implica não deslegitimar seus saberes e experiências. Segundo as autoras,

Parece ser indiscutível que os profissionais da educação, por dever de ofício, exercerão com mais propriedade a articulação dos atores da escola. No entanto, ao fazer essa articulação, convém que não se comportem como especialistas que usam o diálogo como artifício de cooptação, sem nenhum esforço de entendimento e compromisso com a incorporação dos argumentos trazidos pelos segmentos tidos como coadjuvantes na definição da concepção de qualidade que a escola precisa possuir (SORDI; LÜDKE, 2009a, p. 224).

Toda essa discussão a respeito das relações que são estabelecidas entre os membros da comunidade escolar e de sua participação efetiva na gestão da escola e na determinação de sua qualidade é, na verdade, parte do próprio debate sobre o tipo de gestão que impera nas unidades escolares. Se se trata de uma gestão mais centralizadora ou, pelo contrário, de uma gestão que se estrutura na participação plural de todos os atores da escola. Isso demonstra mais uma vez a relação umbilical que há entre a avaliação institucional (participativa) e a gestão democrática da escola.

Essa relação é tão substancial que Betini (2009), em um dos estudos pioneiros acerca da implementação da AIP em escolas públicas de Campinas/SP, conclui que esse tipo de gestão é determinante para o desenvolvimento da avaliação participativa. Afirma textualmente:

Constata-se que sem estar preparado para discutir politicamente com a escola, sem “abrir” as tarefas da escola para a participação de todos, sem deixar que os objetivos e metas, assim como as estratégias, sejam determinadas e definidas coletivamente, sem que a direção se coloque como dirigente “político”, não há possibilidade de haver Avaliação Participativa, pois essa não depende apenas de instrumentação técnica (BETINI, 2009, p. 324).

Costa (2012), em estudo sobre as formas de participação dos estudantes na determinação da qualidade da escola no contexto da AIP, conclui de modo semelhante: a gestão democrática é uma condição que antecede ou auxilia a avaliação com participação. A diferença está em que a autora, apesar de reconhecer a centralidade da gestão democrática para a avaliação institucional participativa, não condiciona esta àquela. Ou seja, admite que, mesmo que a gestão democrática não esteja consolidada, pode-se iniciar processo de avaliação participativa, talvez suspeitando que esta, de certo modo, também seja auxiliar da gestão democrática, e não apenas vice-versa.

Outro fator de destaque no conjunto daqueles que mais afetam a implementação da avaliação institucional é a cultura de avaliação, nas escolas e na rede. Conforme discutido acima, um dos dificultadores da mudança é que ela envolve mudanças nas concepções e nos

comportamentos das pessoas, uma reculturação (FULLAN, 2009). Isso significa que não basta as pessoas envolvidas na mudança aprenderem tecnicamente como pô-la em prática; mais importante será que entendam (e compartilhem) conceitualmente a finalidade da mudança, o que exigirá que mudem suas crenças. Se não alcançarem e compartilharem as concepções que sustentam a mudança, sua base teórica e suas finalidades, a implementação certamente será superficial. É por isso, provavelmente, que uma fraca cultura de avaliação acaba por ter um efeito de retração não apenas para a avaliação institucional, mas para toda e qualquer iniciativa de avaliação. É que ela, a cultura de avaliação, está na base da mudança proposta, a avaliação institucional.

É importante destacar que a reculturação aqui referida, ainda que se dê individualmente, deve ser pensada também em termos de aprendizagem organizacional (COUSINS; EARL, 1992), de maneira que uma cultura de avaliação possa ser compartilhada por todos os atores da escola. Isso sugere, mais uma vez, a importância de um trabalho coletivo e dialogado, inclusive como meio para a aprendizagem social de novas crenças, ideias e comportamentos.

O compartilhamento de uma cultura de avaliação para a melhoria da escola poderia ajudar a superar, por exemplo, um dos grandes desafios da avaliação institucional, a noção da avaliação apenas como burocracia, observada em alguns estudos (BRANDALISE; MARTINS, 2011; MACEDO, 2009). Além disso, uma consistente cultura de avaliação nas escolas e na rede poderia ajudar a minimizar os efeitos provocados pelas mudanças na gestão central e pela descontinuidade da política ou proposta de avaliação institucional, dois dos maiores desafios para a implementação e continuidade da avaliação institucional. É que, havendo na rede de ensino uma reculturação, mesmo com mudanças de governo, a avaliação institucional poderia perdurar, já que teria sido incorporada à prática das escolas. Teria sido institucionalizada.

Fullan (2009) já havia alertado quanto ao desafio de institucionalizar uma mudança educacional. Diante disso, havia sugerido que a mudança fosse incorporada na estrutura da instituição; que o seu significado fosse assimilado por gestores e professores, de modo a gerar compromisso com ela; e que o planejamento da implementação contemplasse estratégias para a continuidade da mudança, sobretudo com vistas a incorporar novos atores.

Outro fator que merece relevo são as condições de trabalho disponíveis na escola, nomeadamente tempo e espaço para realização da avaliação institucional. As condições de trabalho, precárias em muitas das escolas públicas, sem dúvida são um grande desafio para fazer prosperar mudanças que exigem tempo e espaço adequados para sua consecução, como é o caso da avaliação institucional. Além da falta de tempo e espaço para realização da avaliação, a rotatividade docente e da equipe gestora e a falta de professores inibem a implementação da

avaliação institucional. Por outro lado, conforme apresentado no Quadro 2, escolas de tempo integral, com professores com dedicação exclusiva, favorecem sua realização.

Como a garantia dessas condições de trabalho depende em grande medida do poder público, o apoio do órgão central do sistema de ensino se mostra ainda mais decisivo para a implementação da avaliação institucional. Vale ressaltar, contudo, que a própria avaliação institucional, ainda que realizada inicialmente sem as condições ideais, pode ser um dos caminhos para negociar com o poder público a garantia das condições mínimas necessárias para o bom funcionamento da escola e o cumprimento de seu dever de ensinar com qualidade, consoante Bondioli (2013) e Freitas (2005). Afinal, a falta de professores não é um desafio apenas para a realização de um processo de avaliação institucional; é crítico para o próprio funcionamento da escola como instituição responsável pelo ensino.

4.2.3 Mudanças provocadas pela avaliação institucional

Os estudos identificaram vários ganhos propiciados pela implementação da avaliação institucional, tanto para as instituições quanto para os sujeitos envolvidos na mudança. Destacam-se, na instituição, a superação da falta de trabalho coletivo, os avanços na participação da comunidade escolar, o fortalecimento dos órgãos colegiados da escola, o aumento da capacidade de negociação da escola e a melhoria da formação continuada. Para os sujeitos, o ganho mais significativo diz respeito à mudança na concepção de avaliação.

O quadro a seguir resume os avanços e as aprendizagens evidenciados pelas pesquisas, relacionados com a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes. Essas mudanças foram categorizadas em cinco eixos: trabalho coletivo, negociação, gestão democrática, concepções e usos da avaliação e relações na escola.

QUADRO 8 – Mudanças relacionadas com a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino

EIXO	ASPECTOS OBSERVADOS
Trabalho coletivo	○ Superação da falta de trabalho coletivo ○ Identificação coletiva das prioridades
Negociação	○ Negociação na escola ○ Negociação da escola junto ao órgão central ○ Diálogo da escola com o órgão central
Gestão democrática	○ Maior participação na escola ○ Fortalecimento de colegiados como o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil ○ Fortalecimento dos atores da escola ○ Compartilhamento de poder ○ Fortalecimento da gestão democrática
Concepções e Usos da avaliação	○ Alteração da concepção de avaliação

	○ Sentido formativo da avaliação ○ Melhora na compreensão dos resultados das avaliações externas ○ Diagnóstico dos problemas ○ Elaboração ou revisão do PPP de forma participativa ○ Propiciação ou melhora da formação continuada ○ Tomada de decisão dos gestores
Relações na escola	○ Melhora na relação professor-aluno ○ Melhora no clima institucional

Fonte: Elaboração própria com base nos artigos sobre implementação da avaliação institucional na educação básica, referenciados no corpo do texto.

É interessante notar que a avaliação institucional, a julgar pelos dados das pesquisas, ajuda a desenvolver aqueles aspectos determinantes para o seu sucesso: trabalho coletivo, participação da comunidade escolar, aprendizagem organizacional por meio da formação continuada e mudanças na concepção de avaliação, uma reculturação. Isso demonstra, por um lado, que a avaliação institucional para ser realizada de modo participativo, exige outras mudanças na instituição e na rede de ensino, mudanças que, de certo modo, condicionam a implementação. Por outro lado, esse tipo de avaliação contribui para que essas mudanças ocorram. Disso é possível concluir que, embora a implementação (e institucionalização) da avaliação institucional necessite da implementação de outras mudanças educacionais, para a implementação destas últimas, a avaliação institucional contribui fortemente. Nesse caso, há que se atentar para o alerta de Fullan (2009): a ação é mais relevante para as mudanças que planejamentos bem elaborados.

4.2.4 Recomendações dos estudos

Nem todos os autores apresentam de modo explícito recomendações com o propósito de que a avaliação institucional logre êxito nas escolas e/ou nas redes de ensino. Não obstante, foi possível organizar um conjunto bastante razoável de orientações que certamente são úteis na empreitada de experimentar processos avaliativos baseados na escola e interessados em sua qualidade global.

Dentre todas as recomendações presentes nos estudos, o destaque, como era de se esperar, está no investimento maciço na gestão democrática das escolas, para a qual, como tem-se insistido, a avaliação institucional, se realizada de modo participativo, contribui bastante.

O quadro a seguir resume as recomendações extraídas dos estudos sobre a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino. Elas foram reunidas em seis eixos: participação e gestão democrática, formação, projeto pedagógico da escola, política de avaliação, estratégias e princípios.

QUADRO 9 – Recomendações para a implementação da avaliação institucional em escolas ou redes de ensino

EIXO	SUGESTÕES
Participação e Gestão democrática	○ Aumentar a participação na escola (para isso, identificar o que a inibe) ○ Investir na gestão democrática (para isso, investir na própria avaliação participativa) ○ Garantir que a avaliação institucional esteja intimamente relacionada com a gestão democrática ○ Elaborar a proposta de avaliação de modo participativo ○ Incorporar os pais na tomada de decisões ○ Aproveitar os momentos em que os pais estão na escola para que eles a avaliem
Formação	○ Formação efetiva da comunidade escolar para realizar a avaliação
Projeto pedagógico da escola	○ Tornar o PPP uma referência coletiva da escola ○ Garantir que a avaliação institucional esteja relacionada com o PPP da escola
Política de avaliação	○ Criação de condições objetivas pelo Estado ○ Apoio da Secretaria de Educação ○ Apoio político com vistas a fortalecer os atores locais ○ Atendimento às demandas vindas da escola ○ Municipalização dos processos de avaliação
Estratégias	○ Diversificar os instrumentos de coleta de dados ○ Realizar a avaliação durante o processo ○ Utilizar as CPA como estratégia no processo de avaliação institucional
Princípios	○ Ter clareza do que se pretende com a avaliação institucional proposta ○ Articular os saberes diversos na definição da concepção de qualidade que a escola precisa possuir ○ Não abrir mão dos princípios que regem os modelos contra-hegemônicos da avaliação (a participação, por exemplo, é um princípio inegociável)

Fonte: Elaboração própria com base nos artigos sobre implementação da avaliação institucional na educação básica, referenciados no corpo do texto.

Como visto ao longo de todo o capítulo, há uma relação íntima entre avaliação institucional e gestão democrática da escola, de forma que esta é um dos aspectos que mais favoreceram a implementação da avaliação institucional nas escolas, mas, igualmente, se não desenvolvida minimamente, um dos fatores que mais dificultam a empreitada. Curiosamente, contudo, seu fortalecimento parece ser uma das mudanças verificadas nas instituições que implementaram processos de avaliação institucional. Por tudo isso, a promoção da gestão democrática é a recomendação mais frequente àquelas redes de ensino e unidades escolares que pretendem adotar ou implementar esse tipo de avaliação ou que já estão a implementá-la, sob pena desse processo vir a perecer por faltar-lhe sustentação.

Com efeito, muitas das demais recomendações que compõem o quadro acima são, de certo modo, caminhos possíveis para que a gestão democrática vá se concretizando nas escolas. Algumas das estratégias para que a avaliação ocorra de modo participativo, como incorporação das famílias e dos estudantes na tomada de decisões, elaboração coletiva do PPP, a fim de que este se torne uma referência coletiva da escola, incorporação de diferentes sujeitos e saberes na definição da qualidade da escola são alguns exemplos. Além disso, os princípios que sustentam

uma avaliação participativa, como participação plural, diálogo, negociação e defesa da escola pública e estatal, são princípios compartilhados também quando se defende a gestão democrática da escola pública.

Mas nem todas as estratégias estão relacionadas diretamente com a gestão democrática. Há outros desafios, próprios do processo de avaliação institucional, que precisam ser enfrentados, sobretudo aqueles de ordem mais técnica. Por isso, os autores recomendam algumas ações no âmbito das escolas que podem qualificar o processo avaliativo, como a formação da comunidade escolar para avaliar a escola, para a qual parceiros externos podem ser importantes; articulação da avaliação institucional com o projeto pedagógico da escola; definição clara dos objetivos da avaliação; diversificação dos instrumentos de pesquisa e avaliação, conforme os objetivos pretendidos; constituição de uma equipe de avaliação, etc. Há também questões políticas intervenientes do processo avaliativo, de sorte que alguns estudos recomendam à gestão central o apoio à realização da avaliação, por meio de ações concretas, de maneira a garantir suas condições materiais e subjetivas mínimas.

Tendo em conta o exposto até aqui, é possível fazer algumas apreciações. Em primeiro lugar, quando analisados os aspectos que afetaram a implementação da avaliação institucional nas escolas ou redes de ensino, favorecendo-a ou inibindo-a, chamou a atenção o tipo de gestão da escola e da política de avaliação e a cultura de avaliação das unidades escolares e das redes de ensino. A gestão democrática é o fator isolado que mais impacto teve no sucesso da implementação. Sua fragilidade, por outro lado, torna muito difícil a realização de uma avaliação participativa. O apoio da alta gestão, a descontinuidade da política e as concepções de avaliação dominantes na escola são outros fatores que parecem afetar fortemente a mudança em questão.

Em segundo lugar, uma vez que as propostas de avaliação institucional analisadas têm em comum princípios epistemológicos contrastantes com o paradigma moderno/colonial, como participação e diálogo, sua implementação, igualmente, parece estar condicionada a mudanças de ordem epistemológica nas escolas e nas redes de ensino. É justamente por isso que aspectos como participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na gestão e avaliação da escola, trabalho coletivo, diálogo entre diferentes sujeitos e saberes, relações de poder entre os profissionais docentes e os demais atores escolares, são tão determinantes para a implementação da avaliação institucional.

Em terceiro lugar, grande parte dos fatores que, segundo as pesquisas, afetam a implementação da avaliação institucional é da mesma natureza daqueles elencados por Fullan (2009) em seu estudo sobre mudança educacional. A maioria dos aspectos apontados pelas

pesquisas poderia perfeitamente ser classificada como se tratando de características da proposta de mudança (proposta de avaliação), papéis locais (atuação da gestão central, participação da comunidade escolar, tipo de gestão escolar, envolvimento da direção escolar, trabalho coletivo, relações de poder entre os membros da comunidade escolar) ou fatores externos (modelos e assessoria).

Por fim, analisados todos os fatores discutidos, é fácil concluir que uma das razões para que a avaliação institucional seja tão complexa é que seu sucesso está relacionado com a implementação de outras mudanças educacionais, igualmente desafiadoras, como a gestão democrática, o trabalho coletivo, a cultura de avaliação voltada para a melhoria escolar, a horizontalização das relações de poder, dentre outras. Com isso, poder-se-ia inferir que, enquanto estas últimas mudanças não estivessem disponíveis, a avaliação institucional fatalmente fracassaria. Contudo, e isso parece ser a conclusão mais importante até aqui, os estudos também revelaram que a avaliação institucional quando ocorre de modo participativo provoca mudanças nos indivíduos e nas instituições. Exatamente aquelas mudanças que mais favorecem a implementação desse tipo de avaliação.

Como se vê, há no processo de avaliação institucional uma circularidade. Isso significa que reconhecer aqueles fatores que influenciam a implementação da avaliação institucional é fundamental, no sentido de buscar garantir as condições sem as quais a implementação poderá fracassar. Por outro lado, partindo do princípio de que a avaliação institucional, realizada de modo coletivo e tendo por objetivo a melhoria da escola e a construção de comunidades profissionais de aprendizagem, contribui para que algumas dessas condições emergjam, não parece razoável aguardar que a mudança só seja experimentada quando todas as condições favoráveis estiverem disponíveis.

Analisados os fatores que afetam a implementação da avaliação institucional na educação básica, passamos a discutir este tipo de mudança educacional na Rede Pública de Ensino do DF. Primeiramente, buscaremos analisar as características da mudança pretendida, uma importante variável para a etapa de implementação, como vimos. Em seguida, será a vez de discutirmos sua implementação nessa rede de ensino.

5 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL: OS AVANÇOS E DESAFIOS DE SUA IMPLANTAÇÃO

Há pelo menos dois modos para compreendermos os avanços e os desafios enfrentados para se efetivar uma política de autoavaliação das escolas no DF: analisar os textos legais e oficiais, a fim de evidenciarmos o quanto já se avançou nessa matéria e os entraves e contradições mais evidentes, e procedermos a esta análise a partir das vivências das escolas e dos órgãos responsáveis por implementar o que está normatizado nesses textos. Neste capítulo, nos debruçamos sobre a primeira opção.

Para tanto, submetemos à análise a Resolução nº 1/2006-CEDF, de 21 de março de 2006, que implanta no Sistema de Ensino do Distrito Federal a Avaliação Institucional e estabelece normas para esse tipo de avaliação; duas leis distritais, Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal; e a Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, que aprova o Plano Distrital de Educação; e dois documentos oficiais da SEEDF: o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016), aprovadas por meio do Parecer nº 93/2014-CEDF.

Nos últimos anos, vem crescendo o interesse pela avaliação institucional da escola, provavelmente em função do seu potencial formativo. Isso pode ser comprovado com o aumento do espaço que ela passou a ocupar nos dispositivos legais e documentos oficiais que tratam da promoção ou da avaliação da qualidade educacional. Um espaço ainda restrito é bem verdade, quando comparado com outros tipos de avaliação educacional. De qualquer modo, dado esse avanço, é preciso que acompanhem com bastante atenção as concepções de avaliação e de qualidade educacional que estão em disputa quando se anuncia esse tipo de avaliação da escola.

Isto posto, no caso do Distrito Federal, uma referência fundamental para discutirmos essas concepções é o Plano Distrital de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2015a), aprovado um pouco mais de um ano após a promulgação do PNE (BRASIL, 2014).

Pudemos observar, após sua análise, que das 21 metas contidas no Plano, em apenas cinco delas faz-se referência a alguma estratégia de avaliação, seja avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, autoavaliação, avaliação de redes ou sistemas de ensino ou avaliação do próprio Plano, as metas 1, 2, 3, 7 e 19. Dessas, em apenas duas, as metas 3 e 7, a avaliação institucional é manifestamente abordada.

Na meta 3, qual seja, “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o fim do período de vigência deste plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 100%, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem”, fala-se de aperfeiçoar as políticas de avaliação institucional, mas não é dito de quais políticas, de forma que não fica claro o que se pretende. Por sua vez, na meta 7, a avaliação institucional e sua componente de autoavaliação são apresentadas como estratégias para fomentar a qualidade da educação básica.

É nesta meta que o tema da avaliação é mais amplamente abordado. No bojo da própria meta, o Ideb é equiparado à qualidade da educação básica, uma vez que ele será o termômetro para avaliar tal qualidade. Além disso, fala-se em dar uniformidade aos processos de avaliação das escolas, levando a crer, mais uma vez, que será com base no Ideb que tal uniformidade será garantida. Textualmente,

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias do IDEB para o Distrito Federal, em todos os anos de vigência deste Plano, dando uniformidade aos processos de avaliação das escolas (Meta 7).

No que diz respeito especificamente à avaliação institucional, duas estratégias em particular merecem atenção: a construção e implementação do sistema de avaliação do Distrito Federal, articulado com indicadores de avaliação institucional e com o Saeb, e indução de processo contínuo de autoavaliação das escolas da educação básica (7.23).

Na estratégia 7.22, além da intenção de construir e implementar sistema próprio de avaliação para o Distrito Federal, trata-se da criação de indicador próprio a partir de indicadores de avaliação institucional. Embora eles tenham sido anunciados como estratégia para o alcance da meta 7, só foram apresentados na seção que trata da avaliação e monitoramento do Plano. Ficaria a cargo do Fórum de Distrital de Educação

Constituir, em colaboração com a União, um conjunto de indicadores de avaliação institucional com base no perfil dos estudantes e dos profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das etapas-modalidades de ensino, com vistas a construir um indicador próprio para a avaliação escolar no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p. 119).

Ao lado disso, o PDE propõe que a autoavaliação das escolas de educação básica seja um meio para fomentar a qualidade neste nível de ensino. Essa estratégia é coerente com o PNE, que apresenta como uma das estratégias para o alcance da meta de “fomentar a qualidade

da educação básica em todas as etapas e modalidades” (Meta 7) a indução de processo de autoavaliação das escolas. No entanto, diferente da Lei federal, no PDE, não são dadas pistas de como fazer isso nem de suas funções. De qualquer modo, uma vez que faz parte do conjunto das estratégias que concorreriam para o fomento da qualidade da educação básica, talvez seja possível inferir que há no Plano a compreensão de que a autoavaliação das escolas contribui para sua melhoria. Por outro lado, como a qualidade educacional referida na meta parece confinada aos produtos educacionais, nomeadamente aos indicadores que compõem o Ideb, também estamos autorizados a inferir que a indução às escolas para que se autoavaliem pode ser uma estratégia para elevar os índices e alcançar as metas, o que não pode ser confundido com melhoria da qualidade escolar.

5.1 A IMPLANTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO DISTRITO FEDERAL

Para uma análise do que se propõe em termos de avaliação institucional para o Sistema ou Rede Pública de Ensino do Distrito Federal dois documentos são fundamentais: a Resolução nº 1/2006, aprovada pela CEDF, que implanta a avaliação institucional no Sistema de Ensino do Distrito Federal e estabelece suas normas, e as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala, também aprovadas pelo CEDF, que apresenta diretrizes para os três tipos de avaliação, bem como a sua articulação. Mas, apesar de tratarem da mesma matéria e terem sido aprovados pelo mesmo colegiado, os dois documentos nem sempre dialogam. Ainda que consagrem princípios semelhantes, como avaliação emancipatória e formativa e participação, no que se refere, por exemplo, ao processo de avaliação, os textos estranhamente se afastam.

Considerando que a avaliação institucional foi implantada no Sistema de Ensino do Distrito Federal por meio da Resolução nº 1/2006, data de mais de uma década que essa mudança educacional foi adotada no Distrito Federal, tanto na rede pública de ensino, quanto nos demais órgãos e instituições que integram o Sistema de Ensino do DF.

Uma análise desse texto nos permitiu observar vários aspectos atinentes à avaliação institucional que se queria ver implementada nas instituições e órgãos de ensino do DF, como concepções de avaliação, princípios e pressupostos que deveriam ser respeitados e noções de qualidade educacional. Sendo um texto inaugural, também nos permitiu cotejá-lo com outros textos oficiais que tratam dessa matéria, exarados desde então.

Na Resolução nº 1/2006, a avaliação institucional refere-se a um processo pedagógico capaz de gerar informações que possibilitem à comunidade escolar avaliar o trabalho da instituição, com vistas ao autoconhecimento e à melhoria da qualidade da educação.

O documento estabelece dois tipos de avaliação institucional: avaliação institucional interna e avaliação institucional externa. A avaliação institucional compreenderia, desse modo, tanto uma avaliação interna quanto externa. Embora complementares, elas têm suas peculiaridades.

A avaliação institucional interna, também chamada de autoavaliação da escola (BRASIL, 2014; DISTRITO FEDERAL, 2015a), avaliação do trabalho da escola (DISTRITO FEDERAL, 2014) ou autoavaliação institucional (BRASIL, 2013), é aquela elaborada pelas próprias unidades escolares. Deverá ser participativa desde a elaboração da proposta e ser aprovada pelo Conselho Escolar, quando se trata de instituições públicas. Além disso, deverá ter como foco os múltiplos aspectos da qualidade apresentados a seguir e resultar em relatório a ser entregue ao órgão central.

Por sua vez, a avaliação institucional externa, a ser realizada pela SEEDF, compreenderá a análise dos resultados das avaliações externas nacionais e internacionais e as avaliações por ela desenvolvidas. Estas avaliações próprias, que contarão com o auxílio de especialistas, devem levar em consideração os dados e informações do sistema de ensino, a relação entre os órgãos e instituições que compõem o sistema de ensino e as avaliações institucionais internas das unidades escolares.

O interesse em se utilizar na avaliação institucional externa os resultados da autoavaliação das escolas representa, para nós, um importante avanço, uma vez que, com isso, a autoavaliação se tornaria parte da avaliação das políticas públicas e dos sistemas de ensino, contribuindo para a formulação e reformulação de programas, projetos e políticas educacionais. A recomendação mais corrente é o contrário dessa: utilizar os resultados das avaliações de redes e sistemas de ensino na avaliação institucional das escolas. Nesse sentido, é curioso que o texto não tenha proposto a utilização dos dados e informações gerados pela avaliação institucional externa na autoavaliação das escolas.

Os focos da avaliação institucional, compreendendo estes como os principais componentes da qualidade, são, estabelece a norma: a proposta pedagógica da instituição; o rendimento escolar, levando-se em consideração tanto os resultados nas avaliações internas quanto nas externas; os profissionais da educação, considerando-se carreira, formação, desempenho profissional e compromisso com a instituição; o corpo discente, em aspectos como a participação dos estudantes na escola e suas relações interpessoais; as condições do trabalho

pedagógico, que leva em consideração os recursos e instalações físicas disponíveis na escola, bem como sua qualidade; a gestão escolar, que engloba os espaços de participação na escola, nomeadamente seus órgãos colegiados, os projetos da escola, o zelo pelas instalações físicas, o uso dos recursos financeiros e o compromisso coletivo com a qualidade da instituição; a democracia e a participação, analisadas através da constituição e funcionamento dos órgãos colegiados, como o conselho escolar, o conselho de classe, o grêmio estudantil e as associações de pais e mestres; as relações estabelecidas entre as instituições e dessas com a comunidade; e o currículo escolar.

Esta percepção multifocal da avaliação institucional, alinha-se à ideia de uma avaliação global e integradora, como vem defendendo Dias Sobrinho (2002, 2003). Além do mais, ao considerar esses como os principais componentes da qualidade, vê-se emergir um conceito de qualidade educacional que não se restringe a uma ou duas variáveis, nem sequer são destacadas essas ou aquelas como as mais importantes. Por outro lado, por mais ampliado que seja o conjunto das dimensões que compõem a qualidade educacional, é preciso estar atento para que a qualidade não seja determinada sem a participação dos atores escolares e para que ela não se deixe capturar por este ou aquele índice que pretensamente lhe sintetize, o que, certamente, resultará (ou será resultado) na não observância do primeiro alerta.

São objetivos da avaliação institucional, diz o texto: identificar os fatores contextuais que contribuem para a melhoria do processo educativo, criar uma cultura de avaliação, motivar as instituições educacionais a se autoconhecerem, com vistas à afirmação de sua autonomia e identidade, envolver a comunidade escolar na discussão e construção da qualidade da educação e no aperfeiçoamento do sistema educacional, subsidiar o trabalho das escolas e seu constante planejamento, subsidiar a formulação e a reformulação das políticas educacionais.

No que diz respeito especificamente às unidades escolares, considera-se que elas poderão fazer uso das avaliações institucionais para revisar seu projeto pedagógico, reavaliar sua relação com a comunidade, socializar os resultados da instituição com a comunidade escolar e as autoridades, corrigir eventuais fragilidades concernentes ao cotidiano escolar e impulsionar o estudo de metodologias de ensino e aprendizagem. Tudo isso, pode-se supor, com vistas à garantia da qualidade social da escola, mas sem perder de vista a prestação de contas do trabalho desenvolvido e dos resultados alcançados.

Por seu turno, o texto sugere que a avaliação institucional, interna e externa, deverá ser considerada pela Secretaria de Educação na redefinição de seu planejamento e das políticas educacionais, no atendimento às demandas das instituições educacionais, no planejamento da

formação continuada dos profissionais de educação, além de subsidiar o credenciamento das instituições, quando for o caso.

O que se observa, então, é que se espera que a avaliação institucional cumpra tanto funções formativas, como melhoria e aprendizagem, quanto somativas, como prestação de contas, responsabilização e credenciamento de instituições, tanto em relação às escolas como o sistema de ensino como um todo.

Ainda referente às funções da avaliação institucional, consideramos que faltou ao texto expressar de modo explícito que as instituições públicas possam realizar a avaliação institucional para cobrar do poder público a garantia de condições indispensáveis para a qualidade educacional, comprometendo-o na busca de soluções de problemas que sozinha a instituição não consegue sanar. “Socializar os resultados com as autoridades educacionais”, proposto pela norma, talvez vá nessa direção, mas não é suficientemente claro. É verdade que quando se conjuga com o “atendimento às demandas das instituições educacionais”, um dos possíveis usos pela SEEDF, fica autorizado inferir que por meio da avaliação institucional as unidades escolares poderão/deverão exigir do poder público o atendimento às suas demandas, mas não nos parece exagerado que o documento deveria explicitar, até para não deixar dúvida, que um dos possíveis usos da avaliação institucional deveria ser o estabelecimento de uma espécie de pacto de qualidade entre as unidades escolares e o poder público, que aponte para compromissos compartilhados, como vêm sinalizando vários autores (BONDIOLI, 2013; FREITAS, 2005; SORDI, 2012).

Quanto aos princípios que norteiam a avaliação institucional, vale destacar o compromisso com as diferentes dimensões da avaliação, o respeito à identidade dos diferentes órgãos e instituições, a participação da comunidade escolar na melhoria da educação e na democratização das instituições educacionais, a defesa de uma concepção emancipadora, formativa e contínua de avaliação, em detrimento da utilização da avaliação para fins de classificação ou punição, e a valorização dos profissionais da educação e dos estudantes.

O quadro a seguir resume as características da avaliação institucional implantada no Sistema de Ensino do DF desde o ano de 2006. Veremos ao longo do capítulo que outros documentos que tratam dessa matéria nem sempre dialogam com essas características.

QUADRO 10 – Avaliação institucional implantada no Distrito Federal com a Resolução nº 1/2006-CEDF

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
Definição	○ Processo pedagógico capaz de gerar informações que possibilitem à comunidade escolar avaliar o trabalho da instituição, com vistas ao autoconhecimento e à melhoria da qualidade da educação. ○ Há dois tipos de avaliação institucional: interna, realizada pelas escolas, e externa, a ser realizada pela SEEDF.
Dimensões a serem avaliadas	○ Proposta pedagógica da instituição; ○ Rendimento escolar; ○ Profissionais da educação; ○ Corpo discente; ○ Condições do trabalho pedagógico; ○ Gestão escolar; ○ Democracia e a participação; ○ Relações estabelecidas entre as instituições e dessas com a comunidade; ○ Currículo escolar.
Crerérios de avaliação	○ A qualidade educacional é multidimensional e será estabelecida de modo participativo.
Funções	○ Identificar os fatores contextuais que contribuem para a melhoria do processo educativo; ○ Criar uma cultura de avaliação; ○ Subsidiar a formulação e a reformulação das políticas educacionais; ○ Planejar a formação continuada dos profissionais de educação e sua valorização; ○ Subsidiar o credenciamento das instituições, quando for o caso; ○ Motivar as instituições educacionais a se autoconhecerem; ○ Envolver a comunidade escolar na discussão e construção da qualidade da educação e no aperfeiçoamento do sistema educacional; ○ Subsidiar o trabalho das escolas e seu constante planejamento; ○ Socializar os resultados da instituição com a comunidade escolar e as autoridades.
Processo de avaliação	AValiação INSTITUCIONAL INTERNA ○ Elaboração participativa da proposta de autoavaliação; ○ Submissão da proposta à aprovação do Conselho Escolar; ○ Deve-se focar nas dimensões elencadas acima; ○ Elaboração do relatório da avaliação; ○ Entrega do relatório ao órgão central. AValiação INSTITUCIONAL EXTERNA ○ Análise dos resultados das avaliações externas nacionais e internacionais; ○ Realização de avaliações próprias, com o auxílio de especialistas; ○ Análise dos dados e informações das avaliações institucionais internas.
Combinação de avaliações	○ A autoavaliação é subsidiária da avaliação de políticas públicas; ○ Os resultados das autoavaliações das unidades escolares devem compor a avaliação institucional realizada pela SEEDF.
Princípios	○ Compromisso com as diferentes dimensões da avaliação; ○ Respeito à identidade dos diferentes órgãos e instituições; ○ Participação da comunidade escolar na melhoria da educação e na democratização das instituições educacionais; ○ Concepção emancipadora, formativa e contínua de avaliação; ○ Valorização dos profissionais da educação; ○ Valorização dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria com base na Resolução nº 1/2006 – CEDF.

Algumas dessas características foram preservadas nos documentos oficiais da SEEDF que tratam da avaliação institucional publicados após a Resolução nº 1/2006, mas uma análise das propostas presentes neles também revela contradições e mudanças de concepção, demonstrando a falta de clareza do que se propõe oficialmente em termos de avaliação institucional para a Rede Pública de Ensino do DF.

As propostas de avaliação institucional presentes nos documentos oficiais da SEEDF, nomeadamente suas Diretrizes de Avaliação Educacional, deverão ser desenvolvidas com base na estrutura e órgãos colegiados já existentes nas unidades escolares, conforme o estabelecido pelo Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF. Prescinde, portanto, da promoção de novos espaços-tempo e da criação de colegiados próprios específicos para fins de autoavaliação institucional. Em vista disso, para compreendermos essas propostas, será preciso, em primeiro lugar, discutirmos os órgãos colegiados que devem atuar na escola, o papel da direção escolar e a organização pedagógica das escolas. Isso feito, problematizaremos os potenciais, limitações e contradições da avaliação institucional das escolas públicas do DF, tal como expressa nos documentos.

Os órgãos colegiados são, juntamente com a direção escolar, os mecanismos para a efetivação da participação e da democracia nas unidades escolares. É o que estabelecem a Lei nº 4.751/2012, a Lei da Gestão Democrática, e o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF. Como veremos, esses dois mecanismos também são fundamentais quando se trata da avaliação da escola.

De acordo com a Lei da Gestão Democrática, são órgãos colegiados a Conferência Distrital de Educação, o Fórum Distrital de Educação, o Conselho de Educação do Distrito Federal, a Assembleia Geral Escolar, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil. Desses, a Assembleia Geral Escolar, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil são os órgãos que devem estar presentes nas escolas públicas do DF.

De todos os órgãos colegiados que operam na escola, a Assembleia Geral Escolar é aquele em que a participação direta da comunidade escolar no acompanhamento das ações desenvolvidas pela escola é mais contundentemente anunciada, seja no texto legal ou no Regimento. “A Assembleia Geral Escolar, instância máxima de participação direta da comunidade escolar, abrange todos os segmentos escolares e é responsável por acompanhar o desenvolvimento das ações da escola” (DISTRITO FEDERAL, 2012, Art. 21).⁴⁹ Isso a torna,

⁴⁹ Nos termos da Lei, a comunidade escolar é composta pelos estudantes, seus pais ou responsáveis, professores efetivos e temporários e integrantes da carreira assistência. Os demais funcionários que trabalham na escola, como segurança, zeladores e pessoal da cozinha, não integram a comunidade escolar, segundo a norma.

do nosso ponto de vista, uma ferramenta crucial quando se pensa em avaliação participativa da escola. Impressão que se confirma nos próprios textos em análise.

Uma das competências desse órgão colegiado é avaliar semestralmente os resultados alcançados pela unidade escolar, estabelece a Lei. O que pressupõe que ao final de cada semestre a unidade escolar deva dispor de resultados que possam ser apreciados pela Assembleia. Como não é dito de que resultados se trata, pode-se fazer uma leitura ampliada de ‘resultados’, o que poderia englobar, dentre outros, notas dos alunos nas avaliações internas, resultados da escola em avaliações externas, indicadores de qualidade construídos ou não pela própria escola e as metas e objetivos propostos em seu PPP. Aliás, a participação na elaboração do PPP da escola é outra competência importante deste colegiado (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

A Assembleia Geral Escolar deverá se reunir ordinariamente duas vezes por ano, a cada seis meses, ou extraordinariamente por convocação de integrantes da comunidade escolar (no mínimo dez por cento de cada segmento), do Conselho Escolar ou do Diretor da escola.

A forte relação entre a Assembleia Geral e o Conselho Escolar merece ser destacada. Em primeiro lugar, é o Conselho Escolar que convoca a assembleia e é o seu presidente quem a dirige. Em segundo lugar, o Conselho poderá extemporaneamente convocar a assembleia. Em terceiro lugar, é o Conselho Escolar o órgão responsável por estabelecer as normas de funcionamento da Assembleia Geral. Por fim, os encaminhamentos da assembleia serão efetivados pelo Conselho Escolar.

Além dessas atribuições, o Conselho Escolar, órgão colegiado constituído por representantes eleitos de todos os segmentos da comunidade escolar, tem por competência garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na elaboração do PPP; divulgar informações referentes à qualidade dos serviços prestados pela unidade escolar e os resultados por ela obtidos; participar da avaliação da unidade escolar, considerando, dentre outros, os indicadores escolares de rendimento;⁵⁰ avaliar os projetos desenvolvidos na escola; debater os indicadores de rendimento, evasão e repetência, além de propor estratégias a fim de assegurar a aprendizagem significativa para todos os estudantes. Por

⁵⁰ Enquanto na Lei da Gestão Democrática era da competência do Conselho Escolar “promover, anualmente, a avaliação da unidade escolar nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos” (Art. 25, inciso IX), no Regimento Escolar essa competência foi alterada para “participar, periodicamente, da avaliação da unidade escolar nos aspectos técnico, administrativo e pedagógico, considerando inclusive os indicadores escolares de rendimento” (Art. 24, inciso IX). Essa mudança sugere que a compreensão materializada no Regimento é de que a avaliação da unidade escolar não deve ser da competência exclusiva do Conselho Escolar, mas de que este colegiado será copartícipe no processo.

tudo isso, este é mais um órgão colegiado que pode ter grande protagonismo na avaliação da escola.

Isso posto, o que se vê é que tanto a Assembleia Geral Escolar quanto o Conselho Escolar ocupam grande centralidade em eventuais processos de autoavaliação institucional, de modo que qualquer proposta que for feita nessa direção deverá levá-los em consideração. Mas, curiosamente, não é o que ocorre nas Diretrizes de Avaliação Educacional, que pouco os menciona quando se trata de avaliar o trabalho da escola. Neste documento, a ênfase estará no Conselho de Classe.

O Conselho de Classe é o órgão colegiado responsável pela avaliação do processo de educação, de ensino e de aprendizagem das turmas que compõem a escola. Desse modo, deve haver tantos Conselhos de Classe quantas forem as turmas existentes na unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2015b). Ele deve ser composto pelo(s) docente(s) da turma avaliada, representante da equipe gestora (estes, conselheiros natos), pelo orientador educacional, representante da carreira assistência, dos serviços de apoio especializado, representante dos pais ou responsáveis e representantes dos estudantes, a partir do 6º ano do ensino fundamental ou primeiro segmento da EJA (cada turma deve ter seu representante). Mas, de acordo com o Regimento Escolar, ele pode ocorrer de modo participativo, com a presença de todos os estudantes das turmas avaliadas e seus familiares. Além disso, o Conselho de Classe poderá ser precedido de encontros preparatórios, a fim de que os grupos de cada segmento possam dialogar com seus pares e se autoavaliar, assevera o documento.

Compete a este órgão colegiado, dentre outras funções, segundo o Regimento Escolar, avaliar o PPP na perspectiva da avaliação formativa, elaborar Plano de Ação Anual, analisar aspectos relativos à aprendizagem dos estudantes e identificar e propor elementos e ações que promovam as aprendizagens, inclusive mediante a análise dos índices de desempenho. Mais adiante, quando analisarmos as Diretrizes de Avaliação Educacional, discutiremos essas competências com vistas a problematizarmos o lugar que este colegiado pode ter na autoavaliação da escola.

De todos os órgãos colegiados que devem atuar nas escolas públicas, o Grêmio Estudantil é o que menor espaço ocupa nos textos analisados. Seja na Lei da Gestão Democrática ou no Regimento Escolar, pouco é dito sobre ele. Tão somente que as unidades escolares deverão estimular e favorecer sua implantação e fortalecimento e que este órgão configura-se como espaço de participação dos estudantes na gestão escolar. Mas nada é dito, por exemplo, sobre suas competências, de forma a deixar claro de que modo efetivamente se daria essa participação na gestão da unidade escolar. Como a organização e funcionamento do

grêmio deverão constar de seu estatuto, que será aprovado pelos estudantes, por outro lado, talvez o que se pretende é não ferir a autonomia dos estudantes no estabelecimento das competências de seu órgão representativo. De qualquer modo, uma vez que o Grêmio Estudantil pode exercer um protagonismo importante nos processos de autoavaliação, mais, é um mecanismo ímpar de participação estudantil, seria de se esperar que maior importância fosse reservada a este colegiado. Afinal de contas, como insiste Maria Simone Costa, em sua tese de doutorado (COSTA, 2012), a auto-organização estudantil é basilar para a formação dos estudantes.

Além dos órgãos colegiados, a direção escolar é o outro mecanismo potencializador da gestão democrática nas escolas. Como dissemos, é também fundamental quando se trata da avaliação da escola, ainda mais quando se propõe uma avaliação que seja participativa.

A atuação da equipe gestora da escola tem grande destaque no Regimento Escolar no que diz respeito à participação da comunidade escolar e ao desenvolvimento de processos de avaliação institucional. De acordo com o Regimento, a equipe gestora é composta por diretor, vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria. São atribuições dessa equipe, dentre outras: elaborar e avaliar coletiva e continuamente o PPP, promover e fortalecer a participação da comunidade escolar no planejamento e execução da avaliação do trabalho pedagógico, informar aos estudantes e às famílias sobre a execução do PPP, acompanhar os resultados da escola nas avaliações educacionais realizadas na Rede Pública de Ensino do DF (aprendizagem, institucional e larga escala), com vistas à proposição de intervenções.

Quanto às obrigações do diretor e vice-diretor, especificamente, merecem destaque a utilização dos resultados das avaliações nos seus três níveis como subsídio para construção do PPP e a promoção da participação da comunidade escolar de modo cooperativo. Já o supervisor escolar deverá coordenar a avaliação das ações pedagógicas e mediar a avaliação do PPP, dentre outras atribuições.

Conforme discutido nos capítulos anteriores, são muitos os estudos que consideram o papel da direção escolar decisivo para o êxito de iniciativas de autoavaliação institucional. Caso ela não apoie e não se envolva nesse tipo de mudança educacional, ficam bastante comprometidas as chances de que seja efetivamente implementada. Considerando o que está descrito no Regimento Escolar, fica confirmado o lugar de destaque da equipe gestora na promoção da participação e na avaliação da escola.

Outro aspecto relevante para compreendermos a estrutura e organização das escolas é o modo como ela se organiza pedagogicamente. O Regimento Escolar informa que a organização pedagógica das escolas é parte indissociável de seu PPP e é da competência da equipe gestora,

em primeira instância, e complementarmente da equipe pedagógica da escola, a saber, a coordenação pedagógica e a equipe de apoio.

A coordenação pedagógica, de acordo com o Regimento Escolar, é um espaço tempo de formação continuada e de reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas que dão suporte ao PPP da escola. Caberia ao coordenador pedagógico articular as ações que viabilizem sua realização, embora seu planejamento, realização e avaliação também sejam de responsabilidade da equipe gestora com a colaboração dos demais profissionais da educação. São atribuições do coordenador pedagógico, ainda, participar da elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do PPP e colaborar com a avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação educacional, o que o torna um profissional fundamental quando se pensa em avaliação institucional da escola.

Por sua vez, a equipe de apoio diz respeito à integração dos serviços de apoio aos estudantes das unidades escolares, quais sejam: Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), Orientação Educacional e Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos (AEE). Uma análise das finalidades e atribuições de cada um desses serviços demonstra quão importantes podem ser no planejamento e realização da autoavaliação da escola. Vejamos.

A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), formada por profissionais com formação em Pedagogia e em Psicologia, tem como objetivo principal contribuir para a superação das dificuldades presentes no processo de ensino e escolarização, por meio de uma atuação institucional (DISTRITO FEDERAL, 2015b). São suas atribuições, dentre outras: participar da elaboração e implementação do PPP e das ações de formação continuada, participar das coordenações pedagógicas, participar dos conselhos de classe, cooperar com a elaboração de instrumentos e procedimentos em intervenções que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem, realizar processos avaliativos e interventivos na perspectiva da avaliação formativa, desenvolver ações junto às famílias com o fito de corresponsabilizá-las no processo de escolarização dos estudantes. Por tudo isso, se partirmos do princípio de que o fim último da autoavaliação institucional é a aprendizagem dos estudantes, não parece razoável que a equipe que lida diretamente com esta problemática não seja envolvida desde o início nesse tipo de avaliação.

O mesmo se pode dizer da orientação educacional, cujo objetivo é acompanhar e apoiar a comunidade escolar e articulá-la com a rede externa no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem e às relações humanas subjacentes a estes processos. São atribuições do

Pedagogo-Orientador Educacional, conforme a norma: participar da elaboração do PPP, participar das coordenações pedagógicas coletivas (CPCs), realizar ações integradas com a comunidade escolar, analisar com a equipe pedagógica as contradições da escola e as relações que exercem influência na aprendizagem, contribuir na identificação e na reflexão junto à comunidade escolar, dos fatores intervenientes no processos de ensino e aprendizagem, apoiar e subsidiar os órgãos colegiados.

Com o serviço de Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos não é diferente. O AEE, serviço de natureza pedagógica conduzido por professor especializado, tem por função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a viabilizar a plena participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, respeitadas suas necessidades específicas. Este serviço deve integrar o PPP da escola e envolver a participação das famílias.

Apresentados os órgãos colegiados, sua composição e algumas de suas atribuições, a importância da equipe gestora da escola na promoção da participação e no apoio e desenvolvimento de processos de autoavaliação e a organização pedagógica estabelecida pelo Regimento Escolar, é hora de nos determos no documento oficial que, juntamente com a Resolução nº 1/2006-CEDF, contém a proposta de avaliação institucional para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Logo de início, o documento estabelece que “As Diretrizes de Avaliação objetivam organizar e envolver – de maneira articulada – os três níveis da avaliação: aprendizagem, institucional e em larga escala (ou de redes), tendo a função formativa como indutora dos processos que atravessam esses três níveis por comprometer-se com a garantia das aprendizagens de todos” (p. 9-10).

Assim como no Regimento Escolar, destaca-se a integração dos três níveis de avaliação e a função precípua da avaliação que deverá ser sua função formativa e, portanto, sempre com vistas a garantir a aprendizagem dos estudantes. É a avaliação a serviço da aprendizagem e não como um fim em si mesma.

Além da função formativa da avaliação, o documento também enfatiza a participação das famílias em todos os níveis de avaliação. Com efeito, o próprio pressuposto da função formativa da avaliação encerra uma concepção de avaliação participativa, que, portanto, precisa envolver todos os segmentos da comunidade escolar, o que, por sua vez, pressupõe e se ancora na gestão democrática da escola. “A concepção de avaliação formativa, adotada pela SEEDF, pressupõe o diálogo entre os sujeitos envolvidos na ação educativa, na perspectiva da gestão democrática” (p. 33). Além do mais, dado o caráter público e democrático da escola pública,

não poderá ela prescindir da participação e das contribuições da comunidade em suas ações, desde o planejamento, até a execução e avaliação. No que tange à avaliação, o texto não deixa dúvidas, sublinha: “As famílias devem ser também inseridas no processo avaliativo do trabalho da escola (avaliação institucional)” (p. 35).

Isso dito, o texto lança o desafio de implementar ações com vistas a garantir efetiva participação das famílias, a fim de que ajude a construir a qualidade da escola. Este é um aspecto crucial do documento: a participação plural não diz respeito apenas à determinação da qualidade, ao seu diagnóstico, mas também à sua construção. Em outras palavras, por meio de uma avaliação participativa pretende-se determinar e erigir a qualidade da escola, de forma que não se separa, mas une, descrição, análise e intervenção na ação avaliativa.

Outro ponto interessante é que o documento considera que a participação das famílias na escola gera aprendizagens, inclusive para as próprias famílias. Esta é uma concepção já bastante difundida no campo da avaliação institucional: a geração de aprendizagens para os envolvidos no processo avaliativo.

Ainda tratando da participação das famílias nas práticas avaliativas, o documento propõe que:

As famílias e ou responsáveis pelos estudantes devem ser incluídos na articulação dos três níveis da avaliação (aprendizagem, institucional e redes). Isso ocorrerá por meio da participação no Conselho de Classe, na avaliação institucional ou na avaliação do trabalho da escola e mediante a compreensão dos dados emanados dos exames internos e externos. O resultado poderá ser o de trazer parte da comunidade escolar, tanto para o nível da informação quanto para o entendimento da complexidade que sustenta todo o processo de avaliação educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 36-37).

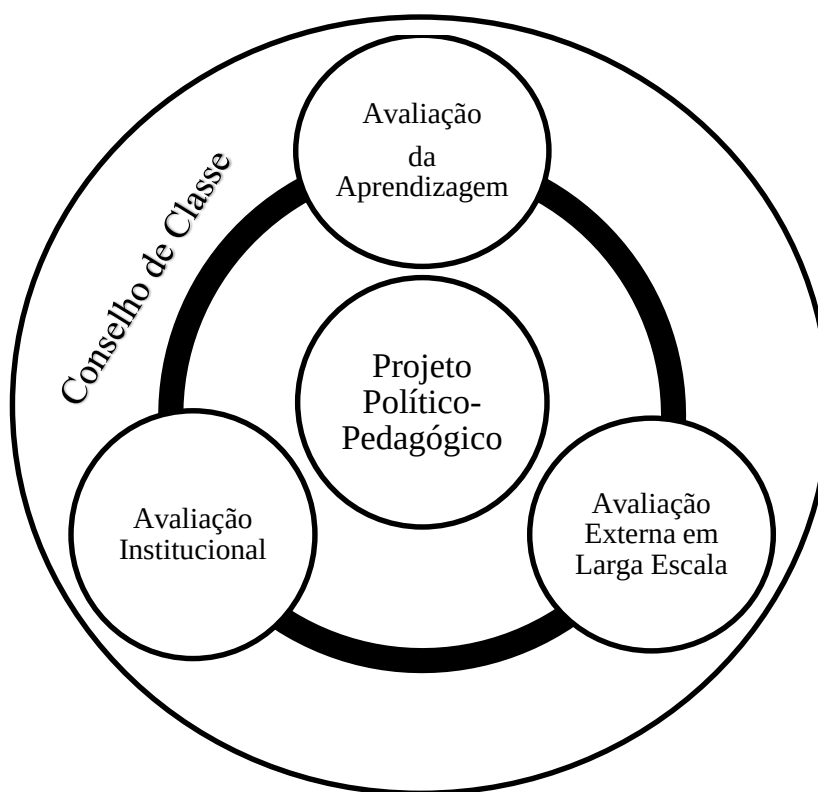
Neste ponto, há várias questões a serem compreendidas. Primeiro, dois grandes desafios são apresentados: a) envolver as famílias no processo avaliativo e b) articular os três níveis de avaliação, estando as famílias incluídas nesta articulação. A seguir, propõem-se maneiras de viabilizar esses desafios: participação no Conselho de Classe, o que pressupõe a existência de um conselho participativo; na avaliação institucional ou na avaliação do trabalho da escola. Ao longo do texto, avaliação institucional e avaliação do trabalho da escola são tratados como sinônimos, o que pode ser confirmado no trecho: “A Avaliação Institucional, aqui denominada Avaliação do Trabalho da Escola [...]” (p. 56), porém, sendo referidas como se se tratassem de avaliações diferentes, faltaria clareza ao longo do documento do que seria essa “avaliação institucional”. Esta confusão, por outro lado, pode não ser aleatória: na maior parte do texto participação no Conselho de Classe, avaliação institucional e avaliação do trabalho da escola se confundem. Outra alternativa para o enfrentamento daqueles desafios seria que as famílias

compreendessem os dados emanados dos exames internos e externos. Mas o que seriam esses exames? O documento estaria se referindo, no caso dos exames externos, ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), às avaliações que compõem o Saeb ou a ambos? E, no caso dos exames internos, trata-se das provas aplicadas pelos docentes em suas disciplinas/salas de aula ou dos procedimentos avaliativos que adotam, de modo mais ampliado? O que se quer discutir é o desempenho dos alunos? Não se sabe. Deixando de lado esta provável imprecisão conceitual, é interessante observar que o texto sugere que os resultados das avaliações externas e internas sejam utilizados em processos de autoavaliação da escola, de modo a integrá-los, e que isso seja feito com a participação das famílias. Por fim, ao que parece, um dos objetivos da inclusão das famílias nesses espaços em que se discute ou se realiza a avaliação da escola é que elas compreendam a complexidade do processo avaliativo.

Avaliação formativa, participação da comunidade escolar e diálogo entre avaliações são pressupostos que atravessam todo o documento, podendo-se afirmar que são transversais a todos os níveis de avaliação propostos.

No caso específico da avaliação institucional, além desses princípios, o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e o Conselho de Classe é que dão organicidade a toda a proposta, de forma que a realização desse tipo de avaliação gravita em torno do PPP, estrutura-se por meio da articulação dos três níveis de avaliação e tem seu potencial fortemente vinculado com a efetivação de um conselho de classe participativo.

FIGURA 5 - Proposta de avaliação institucional presente nas Diretrizes de Avaliação Educacional



Fonte: Elaboração própria.

A avaliação institucional é denominada no documento por “avaliação do trabalho da escola”. Tem por objetivo, aponta o texto, “analisar a implementação de seu Projeto Político-Pedagógico para identificar suas potencialidades e fragilidades e orientar sua revisão com vistas à garantia da qualidade social do trabalho escolar” (p. 56). Desta feita, não seria nenhum exagero afirmar que esse tipo de avaliação se confunde com a avaliação do PPP da escola. Ele é a peça-chave da autoavaliação. Essas funções, vale à pena sublinhar, também foram mencionadas na Resolução nº 1/2006.

O PPP da escola é, nesta concepção, a um só tempo objeto de avaliação e resultado desta, na medida em que é nesse documento que os encaminhamentos da autoavaliação são materializados. Não se pode perder de vista, contudo, que não se trata tão somente do PPP enquanto um documento, mas da concretude das práticas desenvolvidas na escola e nele documentadas como intenção. Do mesmo modo, o PPP materializa a autoavaliação tanto como um registro, uma carta de intenções, quanto porque ele é orientador das práticas futuras. Nesse sentido, quando se diz que o PPP representa o objeto central da avaliação do trabalho da escola, se pretende afirmar que são as ações planejadas e documentadas no PPP que receberão atenção,

bem como as ações e práticas concretas que estão a ocorrer. A autoavaliação da escola é uma energia necessária para manter seu PPP sempre vivo.

Vale ressaltar que, de acordo com o Regimento, o PPP deve ser elaborado democraticamente com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sendo, em seguida, submetido à aprovação do Conselho Escolar e amplamente divulgado junto à comunidade escolar.

Quando analisamos a estrutura do PPP sugerida pelo Regimento Escolar, duas de suas partes integrantes, Plano de Ação para implementação do PPP e Acompanhamento e avaliação do PPP, reforçam ainda mais a relação umbilical entre o PPP e a autoavaliação da escola. Os próprios elementos que devem estar presentes no Plano de Ação confirmam essa impressão: objetivos gerais e específicos, metas quantificáveis com seus indicadores, ações pedagógicas, administrativas e financeiras do trabalho escolar, atividades e projetos que devem ser implantados com vistas ao alcance das metas, previsão de recursos e definição dos responsáveis pelas ações. Esse último elemento é, inclusive, peça-chave quando se pensa a autoavaliação na perspectiva de uma responsabilização compartilhada (BONDIOLI, 2013), uma vez que, certamente serão muitos os responsáveis pelas ações, dentro e fora da escola. Além disso, se deve haver a previsão para o acompanhamento e avaliação do PPP, parece razoável supor a existência de processo de autoavaliação, cujo cerne é o PPP da unidade escolar. Como é razoável também que, em havendo, deverá ser participativo, afinal, se o próprio PPP deve ser elaborado democraticamente com o envolvimento da comunidade escolar, conforme dito acima, não parece que deva ser diferente no que concerne à sua avaliação.

Além de analisar a implementação do PPP, a avaliação institucional, segundo as Diretrizes de Avaliação, deverá analisar e reorganizar os processos de avaliação da aprendizagem, repercutindo nas concepções e práticas que se materializam nas avaliações que ocorrem nas salas de aula. Assim sendo, um dos ganhos da autoavaliação poderia ser a melhora nas demais práticas avaliativas realizadas no interior da escola, como defendem Freitas et al. (2009).

Outra função da autoavaliação seria promover as aprendizagens dos estudantes e dos profissionais que ali atuam. De certo modo, a razão de ser da avaliação institucional é a aprendizagem dos estudantes, dos profissionais da escola e a aprendizagem institucional, como amplamente discutido por Chapman e Sammons (2013).

Sugere-se ainda que a avaliação institucional deverá cumprir a função de fazer dialogar os dados emanados das avaliações externas com a avaliação da aprendizagem. Ou seja, ela seria

a instância mediadora das avaliações externas e da avaliação da/para aprendizagem. Essa articulação entre os três níveis de avaliação é uma preocupação constante no documento.

Uma função importante da autoavaliação institucional, destacada na Resolução nº 1/2006 e não ratificada nas Diretrizes de Avaliação, é contribuir com a avaliação das políticas públicas de educação, subsidiando sua (re)formulação.

Devem ser objetos da avaliação institucional “todas as instâncias que compõem a organização escolar” (p. 57). Por isso, deve-se avaliar

o trabalho desenvolvido na biblioteca, na sala de leitura, nos laboratórios, na coordenação pedagógica, na sala de apoio, na sala de recursos, no serviço de orientação educacional, nos projetos didáticos e ou interventivos, no atendimento ao público. Avalia-se também a qualidade da estrutura física e organizacional da escola (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 57).

Ainda com relação aos aspectos e dimensões a serem avaliados, o documento enumera: a gestão pedagógica, a gestão das aprendizagens e dos resultados educacionais, a gestão participativa, a gestão de pessoas, a gestão financeira e a gestão administrativa.

Esta pluralidade de dimensões da escola que devem receber atenção no processo de autoavaliação é outro ponto em comum com o documento inaugural na avaliação institucional.

No que concerne ao processo de avaliação, de acordo com o documento, a autoavaliação institucional deverá ocorrer ao longo do ano letivo. Deve ser permanente. Para tanto, considera que

Existem diversos momentos propícios para a autoavaliação que devem ocorrer durante todo o ano letivo, como nos dias da avaliação pedagógica previstos em calendário escolar⁵¹, coordenações coletivas, conselhos de classe, reuniões com a família, assembleia escolar e diversas outras reuniões. Não podem ser momentos estanques de autoavaliação [...] (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 59).

Esta talvez seja a diferença mais significativa da proposta de avaliação institucional presente nas Diretrizes de Avaliação para aquela defendida na Resolução nº 1/2006. Se aqui sugere-se que a autoavaliação da escola deva ocorrer em vários momentos avaliativos durante todo o ano letivo, nos espaços coletivos já existentes na escola, lá, em que pese também considerar que a autoavaliação deverá ser contínua, além de não explicitar com clareza em quais espaços-tempo ela deveria ocorrer, uma vez que se propõe a elaboração coletiva de uma proposta de avaliação que deve ser aprovada pelo Conselho Escolar e que o processo avaliativo deve resultar em relatório de autoavaliação a ser entregue à Secretaria de Educação, supõe-se

⁵¹ Referência ao Planejamento Pedagógico com a Comunidade Escolar/Dia Letivo Temático. No ano letivo de 2016, foram previstos quatro dias no calendário escolar para a realização dessa atividade. Um em cada bimestre letivo.

uma sistematização muito maior e o planejamento de espaços-tempo específicos para fins de autoavaliação.

Com relação a isso, Chapman e Sammons (2013) concluíram que as melhores práticas de autoavaliação parecem ter em comum um ciclo anual de atividades que envolvem: a avaliação do ano letivo ao final do ano ou no início do ano letivo seguinte, em que são identificados os pontos fortes e as áreas de melhoria; o uso de informações sobre a qualidade do ensino, com vistas a definir prioridades; a fixação de objetivos para cada estudante; o acompanhamento rigoroso do progresso individual dos estudantes e as intervenções que forem necessárias, etc. Se considerarmos que essas atividades são semelhantes àquelas estabelecidas no Regimento Escolar para as escolas da Rede Pública de Ensino do DF, tais como elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP, planejamentos nas coordenações pedagógicas, processos de intervenção didático-metodológicas e realização de conselhos de classe, etc., talvez se possa afirmar que é esse o entendimento materializado nas Diretrizes em análise.

Outro ponto a ser considerado é que, ao sugerir que a autoavaliação se dê em espaços coletivos que, em tese, já estariam assegurados nas escolas, isso, de certo modo, evitaria que as unidades escolares tivessem que se envolver em atividades extra, sobrecarregando-as. As dispensaria também de constituir espaços-tempo distintos daqueles já existentes na escola, o que poderia tornar mais fácil a implementação da autoavaliação. Mas isso é assunto para os próximos capítulos.

Uma contradição flagrante no documento é que, a despeito de sugerir que a autoavaliação possa ocorrer em vários momentos que lhe seriam propícios, conforme explicitado acima, é clara a preferência pelo uso do Conselho de Classe para esse fim. Em diversas partes do texto reforça-se a compreensão de que o Conselho de Classe é a instância privilegiada para a realização da autoavaliação da escola.

Admitindo-se que o Conselho de Classe é o espaço privilegiado para o planejamento, organização, avaliação e retomada do PPP e para o diálogo entre os três níveis de avaliação, considera-se que ele é a instância mais propícia para a realização da autoavaliação da escola.

O Conselho de Classe bem conduzido favorecerá a articulação dos três níveis da avaliação (aprendizagem, institucional, redes ou em larga escala). Ao passo que apresenta e analisa os resultados ou desempenhos dos estudantes, servirá para que a escola se avalie e promova ações que reorientem seu trabalho pedagógico. Ao trazer para o Conselho de Classe os dados emanados dos exames externos (Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, a unidade escolar promoverá a reflexão sobre seu Projeto Político-Pedagógico, abrindo espaços para o crescimento de todo o coletivo e reorganização do trabalho pedagógico da escola como um todo (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 47).

Na verdade, esse entrelaçamento dos níveis de avaliação que seria propício ocorrer no Conselho Classe é o que o destacaria como espaço fundamental para a concretização da autoavaliação.

Se partirmos do princípio de que o Conselho de Classe tem as turmas (não necessariamente a escola) como seu objeto de avaliação, talvez possamos questionar se é mesmo este o colegiado principal para desenvolver a autoavaliação da escola. Se as análises se referirem às turmas, por exemplo, não será fácil analisar os índices de desempenho, uma vez que eles não se referem às turmas, mas à escola, como um todo (ao menos nas avaliações federais). Não que as turmas não componham as escolas, mas, neste caso, parece mais razoável que haja uma instância que congregue todos os profissionais da escola (e não apenas os professores daquela turma em particular) nessa avaliação.

A insistência em considerar o Conselho de Classe o fórum privilegiado da autoavaliação da escola provoca a dúvida quanto ao funcionamento desse órgão: todos os professores da escola o compõem ou todos os docentes de uma turma em particular, conforme a Lei da Gestão Democrática e o Regimento Escolar? É a classe a unidade maior avaliada (ainda que possa/deva ser situada no conjunto da escola) ou a escola como um todo?

Situar o Conselho de Classe na perspectiva e com vistas à autoavaliação, embora pareça um grande avanço, pode retirar da escola espaços importantes de participação direta da comunidade escolar, como os grêmios estudantis e as assembleias gerais escolares, além de espaços que podem ser planejados especificamente para realização de processos de autoavaliação. Se por um lado, espera-se que o Conselho de Classe seja um órgão central na autoavaliação, certamente a autoavaliação da escola não poderá se esgotar nele.

Vale mencionar que o documento sugere a existência de outros espaços/momentos anteriores ao Conselho de Classe propriamente dito, os chamados pré-conselhos, em que haveria muito mais participação. Trata-se de encontros preparatórios com o objetivo de que os segmentos da unidade escolar possam dialogar acerca daquela turma antes da reunião do conselho. Isso significaria que os representantes de cada segmento participariam da reunião ordinária do conselho munidos das análises, críticas e sugestões emanadas de momentos coletivos em que todos poderiam/deveriam participar. Causa estranheza, contudo, que esse momento não tenha sido melhor explicitado, sobretudo, com vistas a garantir espaço e tempo para que efetivamente ocorra.

Continuando a tratar do processo de avaliação, considera-se que a autoavaliação, que deve ocorrer ao longo do ano letivo, tendo como referência o PPP, como já salientado, pode ser

realizada por meio de procedimentos e instrumentos construídos pelas próprias escolas, tais como: fichas, questionários, reuniões, assembleias, plenárias, entre outros.

Por fim, o documento assevera que a autoavaliação da escola é uma avaliação interna e permanente que deve ocorrer com a participação de todos os que estão envolvidos com a escola: famílias, estudantes, gestores, professores e demais profissionais da educação. Logo, a proposta é de uma avaliação contínua e participativa.

O quadro a seguir resume as características da autoavaliação institucional proposta pelas Diretrizes de Avaliação Educacional para as escolas públicas do Distrito Federal.

QUADRO 11 – Proposta de Avaliação institucional para as escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de acordo com o documento Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016)

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
Definição	○ Avaliação do trabalho da escola por ela mesma ○ Autoavaliação pela escola
Dimensões a serem avaliadas	○ Gestão pedagógica ○ Gestão das aprendizagens e dos resultados educacionais ○ Gestão participativa ○ Gestão de pessoas ○ Gestão financeira ○ Gestão administrativa ○ O trabalho desenvolvido na biblioteca, na sala de leitura, nos laboratórios, na coordenação pedagógica, na sala de apoio, na sala de recursos, no serviço de orientação educacional, nos projetos didáticos e ou interventivos e no atendimento ao público ○ Estrutura física e organizacional da escola
Crítérios de avaliação	○ Discussão e reflexão coletiva ○ Qualidade negociada
Tipos de evidência	○ Desempenho dos estudantes ○ Resultados de avaliações externas ○ Resultados de avaliações internas
Funções	○ Analisar a implementação do PPP para identificar suas potencialidades e fragilidades ○ Orientar a revisão do PPP com vistas à garantia da qualidade social do trabalho escolar ○ Gerar aprendizagem para os participantes ○ Promover as aprendizagens dos estudantes e dos profissionais que ali atuam ○ Melhorar as demais práticas avaliativas realizadas no interior da escola ○ Promover o diálogo entre os dados emanados das avaliações externas com a avaliação da aprendizagem
Processo de avaliação	○ Processo contínuo ao longo de todo o ano letivo ○ Haveria momentos propícios para ocorrer a autoavaliação da escola: dias da avaliação pedagógica previstos em calendário escolar, coordenações coletivas, conselhos de classe, reuniões com a família, assembleia escolar e diversas outras reuniões ○ Instrumentos: fichas e questionários ○ Procedimentos: reuniões, assembleias e plenárias
Combinação de avaliações	○ Os resultados das avaliações da aprendizagem e das avaliações externas em larga escala devem subsidiar a reflexão sobre o PPP da escola

	○ A avaliação institucional é a instância mediadora das avaliações externas e da aprendizagem ○ O Conselho de Classe é a instância em que os três níveis de avaliação se integram
Princípios	○ Gestão democrática ○ Participação da comunidade escolar ○ Diálogo ○ Avaliação formativa ○ Integração dos três níveis de avaliação

Fonte: Elaboração própria com base nas Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016).

Compreendidas algumas das características da avaliação institucional implantada na Rede Pública de Ensino do DF, resta agora analisar os avanços e desafios quando se trata de pô-la em prática. É este o escopo do próximo capítulo: sua implementação nas escolas e na rede pública de ensino como um todo.

6 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL: OS AVANÇOS E DESAFIOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

Conforme discutido no capítulo 4, a mudança educacional compreende três fases: início ou implantação, implementação e institucionalização ou continuidade. Apesar de estarem relacionadas, cada uma dessas fases tem suas peculiaridades e seus desafios próprios. Além disso, o fato de haver essas fases não significa que toda e qualquer mudança necessariamente passará por todas elas. Uma política educacional pode, por exemplo, ser adotada em uma determinada rede sem jamais ser implementada, ou seja, pode ter sido implantada, mas não ter resultado em mudança real nesta rede. Pode, ainda, até ser implementada, mas descontinuada com o tempo, por razões diversas.

Ao longo deste capítulo, discutiremos, com base nos achados da pesquisa de campo, os principais avanços e desafios para a implementação da avaliação institucional em escolas da Rede Pública de Ensino do DF e na rede como um todo. Também são discutidos alguns dos desafios presentes no cotidiano das instituições, tendo em vista a implementação das propostas de avaliação institucional analisadas no capítulo anterior ou outras que eventualmente venham a ser adotadas na rede pública de ensino.

Na primeira parte do capítulo, abordaremos alguns dos espaços coletivos presentes nas escolas, recorrendo-se, para tanto, ao recurso das narrativas, elaboradas com base nas observações de campo. Em seguida, discutiremos os desafios e avanços das escolas na/para implementação da avaliação institucional, com base em cinco categorias de análise, a saber, qualidade da escola, cultura de participação, gestão pedagógica da escola, cultura de avaliação da escola e relação da escola com as avaliações externas. Analisaremos na sequência as iniciativas de avaliação da SEEDF e os desafios da rede pública de ensino para implementar processos de avaliação institucional.

6.1 NARRATIVAS SOBRE OS ESPAÇOS COLETIVOS DAS ESCOLAS

6.1.1 Escola Ipê Amarelo

Coordenação Pedagógica Coletiva

Há dois dias do início da primavera de 2016, fui à Escola Ipê Amarelo pela segunda vez, para acompanhar uma coordenação pedagógica coletiva, que ocorre todas as quartas-feiras nos dois turnos. Cheguei lá por volta das oito horas da manhã.

Duas mesas, quadro-branco contendo os conteúdos que estavam sendo trabalhados em cada componente curricular, espaço apertado, ar condicionado ligado. A discussão do dia? Alunos com deficiência e transtornos, uma espécie de conselho de classe sobre a inclusão, afinal, era o Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência, estabelecido pela Lei nº 11.133/2005 e previsto no calendário escolar da Rede Pública de Ensino do DF.

Participaram da reunião a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (itinerante), a supervisora pedagógica e as professoras e professores cuja regência se dava no turno vespertino (6º e 7º anos).

Quando se fazia referência a algum estudante com necessidade especial, a grande maioria das professoras precisava recorrer ao “carômetro”, um quadro contendo as fotografias dos estudantes, para saber de quem se tratava. A exceção era a professora de Educação Física, que conhecia e descrevia em detalhes cada um dos estudantes avaliados.

Foram recorrentes as falas sobre *bullying* com os estudantes com deficiência e transtornos. Assustadora a quantidade de alunos com deficiência ou transtornos, foi essa a expressão dos participantes, que também expressaram preocupação com a grande quantidade de alunos incluídos ou com transtorno em uma única turma. Frente a esta preocupação, a supervisora se comprometeu a levar isso em consideração no planejamento das novas turmas para o ano letivo seguinte. As profissionais da EEAA, uma pedagoga e uma psicóloga escolar, durante a avaliação dos estudantes, falaram repetidas vezes da importância dos aspectos institucionais para a inclusão, querendo chamar a atenção para a necessidade de extrapolar a avaliação individual dos estudantes e tocar em questões macro. Em síntese, esses foram os assuntos discutidos na reunião, que, por sinal, não fora registrada em ata.

Na semana seguinte, retornei à escola para participar de uma segunda coordenação pedagógica coletiva. Dessa vez, no turno vespertino. Estavam presentes as professoras e professores regentes do turno matutino e a supervisora pedagógica da escola. Durante a reunião, também chegaram a diretora escolar e uma coordenadora pedagógica, que atuava como “coordenadora pedagógica disciplinar”, uma diferenciação estabelecida pela equipe da escola, como modo de lidar com a questão da (in)disciplina.

Foram muitos os assuntos discutidos na reunião, seminário sobre os “Ciclos”, adaptação pedagógica, reforço escolar, *datashow*, uso do celular em sala de aula, Dia Letivo Temático e conselho de classe. Mas, na verdade, todos esses assuntos compunham o conjunto de informes, que foram dados pela supervisora pedagógica. Informes de datas, sobretudo. Desse modo, informou-se que os professores precisam entregar as adaptações pedagógicas para os alunos incluídos; que o tema do Dia Letivo Temático seria “gestão democrática” e que este havia sido

determinado pela SEEDF, de maneira que até aquele momento eles ainda não sabiam como iriam trabalhá-lo; que o Conselho de Classe ocorreria em dois dias, nos dois turnos, e assim por diante. Em nenhum dos temas promoveu-se uma discussão mais aprofundada.

Na quarta-feira seguinte, no dia cinco de outubro, fomos à escola no turno matutino para participar de mais uma coordenação coletiva. Estavam presentes a supervisora pedagógica e as professoras e professores que lecionavam no turno vespertino. A supervisora falou rapidamente da necessidade de realização de uma espécie de pré-conselho, a fim de subsidiar a estratégia de matrícula. Em outras palavras, a fim de que a secretaria da escola já pudesse ter uma previsão das aprovações, abandonos e retenções, de modo a fazer um planejamento inicial das matrículas para o ano letivo seguinte. Acordou-se, então, que este pré-conselho ocorreria na segunda-feira seguinte. Vale ressaltar que o Conselho de Classe propriamente dito estava agendado para os dias 20 e 21 daquele mês, portanto, dez dias após o pré-conselho. Em seguida, as professoras permaneceram realizando suas atividades rotineiras, individualmente. Como a supervisora pedagógica estava atendendo a alguns alunos, no mesmo horário, ela precisou se retirar e, efetivamente, não houve coordenação coletiva.

No dia 26 do mesmo mês, participamos mais uma vez da coordenação pedagógica coletiva do turno matutino. Estavam presentes a supervisora pedagógica e as professoras e professores. A pauta da reunião foi “O dia D”⁵² (discussão sobre os Ciclos), a organização em ciclos, avaliação da aprendizagem e metavaliação. Como a unidade escolar se organiza em ciclos, atendendo aos dois blocos do 3º Ciclo para as Aprendizagens, a pauta como um todo se referiu a esta organização.

Explicitado o objetivo da reunião, a supervisora pedagógica distribuiu um texto intitulado “Tira dúvidas: organização escolar em ciclo para as aprendizagens”, material produzido pela SEEDF e disponibilizado para as escolas, no qual, além de discutir outros temas, reafirma-se o Conselho de Classe como espaço privilegiado para que a escola seja avaliada de modo participativo pelos membros da comunidade escolar: professores, gestores, profissionais, pais e estudantes. Em seguida, foi exibido um vídeo sobre os ciclos para as aprendizagens, com foco na avaliação, também distribuído pela Secretaria de Educação. Isso feito, os participantes passaram a discutir a avaliação da aprendizagem praticada na escola. Em um dos debates mais profícuos, o grupo concluiu que diversos fatores que dizem respeito à escola como um todo, como a organização dos espaços e a falta de pessoal para apoio aos docentes, são intervenientes

⁵² Proposta de formação continuada da Diretoria de Ensino Fundamental (DIEF/SUBEB/SEEDF), que consistiu na realização do DIA D na rede, com a temática “Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens”, no dia 26/10/2016, durante a coordenação pedagógica local.

do processo de aprendizagem. Mas não parou por aí; estratégias de intervenção também foram discutidas. Além disso, os participantes compartilharam estratégias que eles mesmos utilizavam. Compararam-se ainda os resultados da escola naquele ano e no ano letivo anterior (2015), quando a unidade escolar ainda estava organizada de modo seriado. Em resumo, o que observamos foi uma grande disposição das docentes em discutir a escola e a avaliação que nela é praticada, a despeito de alguns participantes que permaneceram realizando suas atividades e pouco se envolveram na discussão.

Embora a reunião, como as demais, não tenha sido registrada em ata, como se tratou do “Dia D”, uma ficha padronizada de avaliação do encontro foi preenchida pelas professoras ao final da reunião. Assim como os demais materiais, essa ficha de avaliação também foi disponibilizada pela SEEDF. Estes registros deveriam ser encaminhados à Unidade Regional de Educação Básica (Unieb), da CRE.

Conselho de Classe

Chegado o dia do Conselho de Classe, fomos à escola, ansiosos, afinal de contas, este colegiado é destacado pela SEEDF como o espaço privilegiado para avaliação participativa da escola, tanto por articular os três níveis de avaliação – aprendizagem, institucional e em larga escala ou de redes –, quanto porque nele o PPP da escola pode ser planejado e avaliado.

No primeiro dia do Conselho de Classe, no turno matutino, estavam presentes as professoras e os professores (sete no total) que lecionavam no turno vespertino para as turmas do 1º Bloco (6º e 7º anos), a supervisora pedagógica e a pedagoga orientadora do SOE. Ou seja, não participaram estudantes, pais, profissionais da EEAA ou da Sala de Recursos, diretora e vice-diretora escolar, nem as coordenadoras pedagógicas.

O conselho basicamente consistiu em avaliar cada um dos estudantes, começando pelas turmas do 7º Ano. Primeiro, avaliava-se a frequência do estudante, depois, seu comportamento e, por fim, a aprendizagem. Para isso, a escola dispunha do registro do Conselho de Classe, um documento elaborado pela própria unidade escolar, no qual, para cada dimensão avaliada (frequência, comportamento e avaliação geral de aprendizagem), são propostas diferentes categorizações que, por sua vez, são codificadas em números cardinais.

A frequência do estudante pode ser codificada de 0 a 5, sendo “0” o aluno infrequente, “1”, frequente, “2”, “3” e “4”, aluno faltoso, com prejuízo na aprendizagem, no acompanhamento dos conteúdos ministrados em sala ou nos conteúdos da disciplina, respectivamente, e “5”, aluno com algumas faltas em disciplinas específicas.

No caso da dimensão comportamento, que conta com três categorizações (0, 1 e 2), impressionou-me o detalhamento das características comportamentais em que cada aluno poderia ser classificado, quando este é avaliado como “aluno indisciplinado”, categoria 2. Neste caso, pode-se contar com quase duas dezenas de categorias que detalham aquela primeira, dentre as quais, “sem limites”, “agressivo”, “desobediente”, “apático/desinteressado” e “mentiroso”.

Na dimensão “avaliação geral de aprendizagem”, são dez categorias, codificadas de 0 a 10, podendo-se, ainda, caso nenhuma das categorias satisfaça a avaliação do aluno feita pelos participantes, lançar mão de uma categoria em aberto, cuja redação seria elaborada no próprio conselho.

Assim, por exemplo, se um aluno na dimensão comportamento, na opinião dos presentes, conversa bastante em sala de aula, atribui-se o código 1 para ele, se é considerado indisciplinado, 2, mas se tem bom comportamento, 0. A partir desses registros, que são lançados em uma planilha no *Microsoft Excel*, são gerados instantaneamente os relatórios para cada aluno. Desse modo, supondo que o comportamento de um dado estudante tenha sido codificado com o numeral 0, em seu relatório constará a descrição correspondente para essa categoria, “Tem um bom comportamento, compreendendo as regras de convívio no ambiente escolar”, e assim por diante, de forma que, finalizada a codificação, o Registro de Avaliação do estudante, único para todas as disciplinas, estaria praticamente pronto.

Por sua vez, na dimensão “avaliação geral de aprendizagem”, além da codificação, de igual modo, resultar em sentenças descritoras que comporão o relatório individual do estudante avaliado, ela também pode resultar numa espécie de premiação para o aluno, caso sua aprendizagem tenha sido codificada com 1 ou 2, respectivamente, “destaque” ou “elogio”, posto que isso lhe renderá elogios em público pela equipe gestora da escola.

Seguindo esta dinâmica, os alunos vão sendo avaliados, um a um. De modo geral, os presentes concordam com as categorias que vão sendo atribuídas. Quando não é o caso, negociam e logo constroem consenso pela atribuição de um determinado código. Por vezes, algum participante precisa recorrer ao “carômetro” para saber de que aluno se trata. Geralmente recorrem aos registros e instrumentos de que dispõem, registro do Conselho de Classe e diário eletrônico. Faz-se um ou outro encaminhamento. Chamar a família, encaminhar para o SOE ou para a EEAA, são os mais comuns. Assim a reunião vai transcorrendo, a supervisora pedagógica cita o estudante e pergunta qual categoria deve ser atribuída em cada dimensão, os participantes dão seu parecer e ela registra na planilha eletrônica, lançando o código correspondente. Foi este o *modus operandi* naquele dia.

Até o final da reunião, nada foi dito sobre o conselho de classe anterior, sobre o PPP da escola, os resultados da escola em avaliações externas,⁵³ sobre intervenções didático-pedagógicas ou de outra natureza, ou mesmo sobre as turmas que, em tese, estavam sendo avaliadas. O trabalho se concentrou na avaliação coletiva de cada um dos estudantes nas dimensões supracitadas.

Já se aproximando o final do Conselho de Classe daquele dia, algumas professoras manifestaram sua insatisfação frente à dificuldade de integração entre os dois turnos da escola. Na verdade, a maioria dos presentes se queixou de que haveria por parte da equipe gestora uma preterição pelos docentes do turno vespertino. Ao passo que haveria uma preferência pelo turno matutino.

No dia seguinte, deu-se continuidade ao Conselho de Classe das turmas do turno vespertino (6º e 7º Ano), o 1º Bloco do 3º Ciclo para as Aprendizagens. Dessa vez, estavam presentes a supervisora pedagógica, quatro professoras e a pedagoga orientadora. Mais uma vez a diretora e a vice-diretora escolar e as coordenadoras pedagógicas não participaram, assim como estudantes e pais.

A dinâmica permaneceu praticamente inalterada, mas, dessa vez, em alguns momentos foram feitas referências a algumas turmas: “Essa turma aqui é bem comprometida”, diz a supervisora, referindo-se às dificuldades de aprendizagem de uma determinada turma; “o 6º B é difícil de comportamento, mas é boa de conteúdo”, posiciona-se uma professora. Ainda assim, o foco continua na avaliação individual dos estudantes, tomando por base a categorização e codificação presentes no Registro do Conselho de Classe. “Põe um zero nela”, diz uma professora, enfatizando o bom comportamento da aluna. Neste dia, também houve o cuidado de registrar possíveis fatores intervenientes no comportamento/aprendizagem de alguns alunos.

Vez por outra, a pedagoga orientadora fazia algum comentário quando se tratava da avaliação de alunos atendidos pelo SOE, “A [fulana] é TDAH né gente”, complementa a avaliação das professoras em um determinado momento. Para isso, lança mão dos relatórios do SOE. Em um certo momento, a reunião é interrompida pela orientadora para informar que havia entrado em contato com uma mãe, a fim de buscar explicação para a ausência de uma aluna de uma das turmas já avaliadas. A resposta da mãe calou a todos, sensibilizados; a filha estaria na rua, usando drogas. Ao final da mensagem, que havia sido enviada via *WhatsApp*, ela pede socorro à escola. Não sabia mais a quem recorrer. Todos ficaram estarecidos, mas nenhum encaminhamento foi feito.

⁵³ A divulgação do Ideb e dos resultados da Anresc (Prova Brasil) havia sido feita pelo MEC/Inep um mês antes.

Neste dia, impressionou-me como as professoras tinham opiniões semelhantes acerca dos alunos avaliados.

No mesmo dia, só que agora no turno vespertino, participei do Conselho de Classe das turmas do turno matutino (8º e 9º Ano). Estavam presentes a supervisora pedagógica, as professoras e os professores destas turmas (sete no total) e a diretora escolar, que chegou durante o conselho, permaneceu um pouco e logo saiu. Dessa vez, a pedagoga orientadora não participou.

De forma geral, o modo como foi realizado o Conselho de Classe do turno vespertino é praticamente idêntico. Participaram do conselho apenas a supervisora pedagógica, as professoras e os professores. Continua-se a avaliar a frequência, o comportamento e a aprendizagem dos alunos, com base nas categorizações e codificações presentes do Registro do Conselho de Classe. O diário de classe, juntamente com os registros de frequência dos professores e o Registro do Conselho de Classe, são os instrumentos utilizados. Mais uma vez, o PPP não é mencionado. Resultados de avaliações externas também não são referidos. A escola como um todo ou mesmo as turmas não são avaliadas, assim como também não são discutidas nem propostas intervenções, com exceção de um ou outro encaminhamento de aluno para o SOE ou de mudança de turma.

O clima entre os participantes foi bastante cordial e a reunião muito descontraída; os participantes pareciam se divertir bastante durante a reunião. Uma professora chegou a fazer o seguinte comentário: “Se um dia o Conselho de Classe for participativo, vai acabar nossa alegria”, dada as brincadeiras dos professores e comentários sobre alguns alunos.

Reunião de pais

A reunião de pais do 3º bimestre da Escola Ipê Amarelo ocorreu na manhã do último sábado do mês de outubro. Muitos pais vieram acompanhados de seus filhos. Assim que chegavam, os pais eram recebidos por um pessoal que, organizados em duas mesas localizadas no corredor principal da escola, lhes entregava o relatório de avaliação de seu filho e recolhiam sua assinatura. Em seguida, os pais se dirigiam às salas onde os professores os aguardavam.

Era um total de cinco salas para as turmas do matutino e cinco para o vespertino, organizadas do seguinte modo: (1) Inglês/Arte/Educação Física, (2) Ciências, (3) Matemática, (4) Geografia/História e (5) Língua Portuguesa. Como as salas estavam organizadas por disciplina, os professores ou professoras daquele componente curricular ficavam na mesma sala.

A fim de organizar o atendimento, que era individual, alguns professores orientaram que os pais formassem uma fila na entrada da sala. Outros, preferiram que os pais aguardassem sentados na própria sala. Durante os atendimentos, os professores frequentemente recorriam ao diário de classe eletrônico e à lista de controle das atividades realizadas pelos estudantes.

Se assim desejassem, os pais poderiam conversar com todos os professores da turma frequentada por seu filho, mas não foi o que observamos. Geralmente os pais não iam a todas as salas; davam preferência àquelas onde se encontravam os professores que ministravam as disciplinas em que seus filhos não tinham se saído muito bem no bimestre, conforme o que estava relatado/descrito no relatório que acabara de receber. “Professor demais”, disse uma mãe. Outra, enquanto procurava a sala, se expressou: “Eu acho que eu quero falar realmente é com a professora de Artes”. Alguns pais sequer têm a paciência de aguardar serem atendidos. Enquanto aguardava na fila, um pai comenta: “Só tá fraca só em Geografia. Depois a mãe vem aí e conversa”. Desiste de esperar e vai embora.

Mas também observamos pais e mães que querem conversar com o máximo possível de professores. Um pai comenta com sua esposa: “É legal a gente conversar com quem tá ‘regular’, porque a gente não sabia que ela não tava fazendo a atividade”. Ele estava justificando porque era importante conversar com os professores das disciplinas em que sua filha estava “regular”, já que a maioria dos pais somente procurava os professores quando no relatório de avaliação recebido constava a classificação/o qualificativo “insuficiente”.

Além do atendimento nas salas pelos docentes, também observamos atendimento aos pais por outros profissionais da escola (supervisora pedagógica, coordenadora pedagógica, orientadora, diretora), que os atendia em suas salas ou mesmo nos corredores.

Os pais chegavam a todo o momento. Somente por volta das onze horas é que o atendimento foi encerrado nas mesas onde os relatórios estavam sendo entregues.

6.1.2 Escola Ipê Branco

Coordenação Pedagógica Coletiva

Em uma tarde de outubro, sol escaldante, aguardo por uma hora na sala de vídeo pelo início da reunião de coordenação pedagógica coletiva. No horário marcado (14h), duas professoras. Quarenta minutos depois, mais um professor. Passada uma hora, mais um professor e duas professoras, e nada. Os coordenadores pedagógicos chegaram mais cedo, mas logo saíram. Ninguém da equipe de direção apareceu. Os coordenadores retornaram, deram alguns

avisos, um deles sai novamente, e a reunião não tem início. Chegamos às 15h40 e nada! Não houve coordenação pedagógica coletiva naquele dia.

Retornei à escola uma segunda vez com o objetivo de acompanhar a reunião de coordenação pedagógica coletiva. Dessa vez, fui pela manhã. Cheguei no horário marcado, às oito horas. Estavam presentes os dois coordenadores pedagógicos e os professores cuja regência se dava no turno vespertino, em bom número. Entre um informe e outro, os professores continuam realizando suas atividades individualmente: corrigindo atividades, registrando anotações, consultando livros didáticos. Passadas quase duas horas, a reunião ainda não havia começado. Mais uma vez a “coletiva” não ocorreu. A impressão que tivemos é que, como sua condução está sob a responsabilidade dos coordenadores pedagógicos e estes estão desenvolvendo outras atividades no horário, a CPC acaba ficando comprometida, pela segunda vez.

Numa terceira tentativa de acompanhar a realização de uma coordenação coletiva, fui à escola numa quarta-feira à tarde. Estavam presentes a coordenadora pedagógica e as professoras regentes do turno matutino. São dados dois avisos: fechamento do ano letivo e problema de saúde de uma aluna, e nada mais fora discutido; as professoras permanecem na sala realizando suas atividades individuais. Chega uma mãe com a filha para conversar com suas professoras. Permanece por uns cinco minutos. Pela terceira vez não ocorreu a CPC.

Dia Letivo Temático

No dia sete de outubro, dia em que estava previsto no calendário o Planejamento Pedagógico com a Comunidade Escolar/Dia Letivo Temático, fomos à Escola Ipê Branco acompanhar a realização desse dia temático. A reunião ocorreu no auditório da escola. Dela participaram as professoras e os professores, o coordenador e a coordenadora pedagógica e aproximadamente dez alunos.

Devido à proximidade da eleição para a direção escolar (23/11), a Secretaria de Educação havia determinado que o tema do encontro seria a gestão democrática. A despeito disso, a escola optou por trabalhar um tema diferente, atendendo a uma demanda sua.

Poucos dias antes, uma estudante havia sido abusada sexualmente nas proximidades da escola. Este fato gerou a necessidade de se discutir o abuso sexual e o estupro na escola, de modo a capacitar os docentes e a equipe gestora da escola para lidar com este tipo de situação. A estratégia adotada foi convidar uma psicóloga especialista no assunto para realizar uma palestra para a comunidade escolar. A palestra teve como tema: “Cultura do estupro e abuso

sexual” e foi realizada por uma profissional do Programa de Pesquisa, Assistência e Vigilância à Violência (PAV), da Secretaria de Saúde do DF (SES/DF).

Tivemos a impressão de que o objetivo do encontro foi sensibilizar os professores e professoras para trabalharem a questão da orientação sexual e lidarem com o abuso sexual na escola. Porém, como havia alunos, pode-se inferir que também era intenção da atividade orientar os estudantes nesta temática.

Durante as discussões, chamou a atenção o desabafo de uma professora que indagou como trabalhar com orientação sexual na escola diante da iminência da aprovação da “Lei da mordaza”, uma referência ao Projeto de Lei nº 7180/14, que critica uma suposta doutrinação empreendida nas escolas. Outra professora fala da proibição imposta pela escola do uso de vestimentas curtas pelas estudantes, segundo a docente, esta proibição teria sido motivada por uma possível distração que este modo de se vestir provocaria nos alunos.

Conselho de Classe

Fui à escola na data agendada para ocorrer o Conselho de Classe, mas, como foi adiado por um dia, precisei retornar no dia seguinte. Chegando lá, fui surpreendido por mais um adiamento, agora, por uma semana. Na semana seguinte, na nossa terceira tentativa, finalmente ocorreu o Conselho de Classe das turmas do 8º e 9º Ano, turno vespertino. Estavam presentes o coordenador pedagógico e as professoras e professores das turmas avaliadas.

Seguindo os tópicos presentes na ata do Conselho de Classe elaborada pela própria escola,⁵⁴ uma espécie de roteiro, o coordenador pedagógico começa por indagar pela turma que estava sendo avaliada. Se era “boa”, “regular” ou “ruim”. Os professores e professoras respondiam, sem muita dificuldade em chegarem a um consenso. Feita a avaliação geral da turma, trata-se da frequência dos alunos, com ênfase nos infrequentes ou com frequência irregular. Em seguida, passava-se a tratar de cada um dos alunos e alunas daquela turma no que diz respeito à sua média no bimestre. Quando o estudante obtinha em uma determinada disciplina média inferior a 5,0 (cinco), dizia-se que ele havia “ficado” (na disciplina). Se a média no bimestre letivo fosse igual ou superior a 5,0 (cinco) pontos, então ele não havia ficado, “não ficou” ou “não”, como respondiam. Assim, todos os estudantes de uma determinada turma eram classificados em “ficou” ou “não ficou” em cada um dos componentes curriculares

⁵⁴ A SEEDF possui um modelo padronizado de ata do conselho de classe, mas, segundo o coordenador pedagógico, a escola optou por elaborar seu próprio modelo de ata, devido à dificuldade na utilização daquela que é proposta pela Secretaria.

oferecidos. Caso o professor ou a professora respondesse que o estudante “ficou” na disciplina por ele ministrada, o coordenador perguntava: por que fulana de tal ficou na disciplina x? O professor ou o conjunto dos professores respondia, tomando por base as respostas pré-definidas no relatório, a saber, “indisciplina”, “frequência irregular”, “infrequente”, “não faz tarefas”, “sem pré-requisitos”, “chamar pais”, “conversa excessiva”, codificadas de um 1 a 7, respectivamente. Vejamos.

O coordenador pedagógico de posse da lista de frequência da turma avaliada, lê o nome do estudante e em seguida pergunta aos professores: “Matemática?”. O Professor responde: “Ficou” ou “Não”. “Inglês?”. “Não”. “História?”. “Ficou”. “Artes?”. “Ficou”. “Geografia?”. “Não”. E assim por diante, até perguntar por todos os componentes curriculares. Isso feito, o coordenador então indagava àqueles professores das disciplinas em que o estudante havia “ficado”: “Por que fulano ficou [com média abaixo de cinco] em História e Artes?” ou, “Pessoal, por que ele ficou nessas matérias?”. As professoras dessas disciplinas respondiam, com ou sem a contribuição dos demais colegas, com base nas categorias padrão: “indisciplina”, “não faz tarefas”, “conversa excessiva”. O coordenador então assinalava no relatório os códigos correspondentes a estas categorias, 1, 4 e 7. Geralmente as notas baixas eram justificadas (codificadas) como “sem pré-requisito” e/ou “não faz tarefas”, códigos 4 e 5. Assim é feito até que todos os alunos da turma sejam avaliados. Caso o estudante não tivesse “ficado” em nenhuma disciplina, essas categorias não lhes eram atribuídas, ou seja, indisciplina, frequência irregular, conversa excessiva ou outra categoria citada acima, não poderia ser aplicada aos estudantes que obtiveram médias superiores a cinco em todos os componentes curriculares. Para estes, poder-se-ia aplicar-lhes duas categorias, “elogio” ou “destaque”, caso assim os presentes decidissem. “Abaixo de sete não dá ‘destaque’ é só ‘elogio’”, orienta o coordenador. Os estudantes classificados como “elogio” ou “destaque” receberiam um certificado na “Hora cívica”, em público, portanto.

Como suporte às suas colocações, durante o conselho os professores utilizam tabelas com as notas dos alunos, diário de classe eletrônico, lista de frequência dos alunos e as anotações feitas em seu caderno de planejamento.

O encaminhamento mais comum observado no conselho, é a convocação de alguns pais/responsáveis, que são chamados à escola extemporaneamente para tratar de seus filhos. Intervenções didático-pedagógicas ou de outra natureza, retomada do PPP, ou discussões mais amplas sobre a escola não são feitas. Tampouco os eventuais encaminhamentos de conselhos anteriores são retomados.

No dia seguinte, retornei à escola no turno vespertino para participar do Conselho de Classe das turmas do 6º e 7º Ano, que se deu no turno contrário às suas aulas. Estavam presentes a coordenadora e o coordenador pedagógico e as professoras e professores das turmas avaliadas. Uma curiosidade é que, tanto no conselho anterior quanto neste, as turmas de CDIS (Correção de Distorção Idade/Série) não foram discutidas. Mais uma vez a equipe gestora não estava presente, assim como os demais profissionais da educação. Sem falar nos representantes de alunos e pais.

Não observamos grandes diferenças em relação ao Conselho de Classe anterior. A metodologia empregada é a mesma. Seguindo as dimensões presentes na ata do Conselho de Classe adotada pela escola, primeiramente avalia-se a turma, que poderia ser classificada como “ruim”, “regular” ou “boa”, depois, os estudantes, começando pela frequência, para depois discutir seu desempenho no bimestre letivo. Para os alunos cujas médias em algum componente curricular fora inferior a cinco pontos, necessitava constar na ata alguma explicação que justificasse o fato, para isso, recorria-se, como vimos, às categorias padronizadas, codificadas de 1 a 7, nem sempre suficientes. Para os estudantes com todas as médias iguais ou superiores a cinco, interessava selecionar aqueles que seriam “destaque” ou “elogio”. Os materiais utilizados pelos professores são os mesmos: diário de classe, lista contendo as notas dos alunos e anotações individuais. Por fim, assim como no dia anterior, embora trate-se das turmas, nenhum tipo de intervenção foi discutido, tampouco o PPP foi mencionado.

Mas alguns fatos nos chamaram a atenção. Diferente do conselho do dia anterior, desta vez, as sete categorias utilizadas para explicar o baixo desempenho dos estudantes não foram suficientes; “desinteresse” (do estudante), por exemplo, que não consta da lista, foi frequentemente citado. Além disso, a “frequência irregular” dos alunos, juntamente com a não realização das tarefas foram as justificativas preferidas para os casos dos alunos com médias baixas nas disciplinas. O Conselho de Classe foi interrompido em diversas ocasiões, pois o coordenador pedagógico, que estava responsável por preencher as atas de cada turma, era a todo momento solicitado, o que gerou muitas reclamações dos professores, que, inclusive, mencionaram que os conselhos de classe anteriores foram igualmente tumultuados. Diante disso, uma professora falou de sua insatisfação com a ausência da Direção na reunião do Conselho de Classe. Isto posto, observamos que, além da avaliação formal (e informal) das turmas e dos alunos, os professores também avaliaram (informalmente) a direção escolar. Além daquela professora que reclamou da ausência da Direção na reunião, outros participantes também manifestaram seu descontentamento com o “descaso” e “abandono” da direção escolar.

A ênfase do conselho foi nos alunos com alto risco de reprovação, provavelmente pela proximidade do final do ano letivo e devido à reunião de pais que ocorreria três dias depois, uma vez que a ata do Conselho de Classe seria utilizada nesta reunião.

Reunião de pais

A reunião de pais do 3º bimestre letivo na Escola Ipê Branco ocorreu no mesmo dia da reunião na Escola Ipê Amarelo, o último sábado do mês de outubro, pela manhã, das 8h30 às 11h30. Durante esse intervalo, os pais iam chegando e se dirigindo às salas de aula onde o professor conselheiro da turma⁵⁵ em que seu filho estudava estava atendendo individualmente cada um dos pais. Em cada sala, geralmente, duas turmas eram atendidas. Em apenas duas das salas foram atendidas três turmas.

Ao chegarem às salas, os pais aguardam o momento de serem atendidos. Enquanto isso, os professores conselheiros atendem cada um dos pais. Como os demais, inclusive da outra turma, estão esperando para também serem atendidos, embora se trate de um atendimento individual, ele ocorre na presença dos outros pais, que ouvem a conversa. “Ela é indisciplinada; não tem interesse”, diz a professora conselheira para um pai, na presença de todos que aguardavam. Talvez para evitar esse tipo de situação e garantir uma conversa mais reservada, em uma das salas, uma professora organizou uma fila da entrada.

A todo o momento os pais vão chegando, na escola e nas salas. Como não é incomum que os pais tenham mais de um filho na escola, eles precisam passar em diferentes salas. Chegamos a contar em uma determinada sala 11 pais aguardando, mas em nenhum momento, os professores conselheiros se dirigem ao coletivo. É realmente um momento para tratar de cada um dos alunos daquela turma com seus pais ou responsáveis, e só. Para isso, o professor conselheiro lança mão do boletim do aluno e da ata do Conselho de Classe da turma, que fora preenchida durante a reunião do Conselho de Classe ocorrida no início daquela semana. Embora o modelo adotado tenha sido para que os professores atendessem apenas aos pais dos alunos da turma em que atuam como conselheiro, por vezes esses professores atendiam também alguns pais de outras turmas, que queriam conversar sobre o desempenho de seu filho ou filha na disciplina ministrada pelo professor.

⁵⁵ Na Escola Ipê Branco para cada uma das turmas é designado um professor ou uma professora para atuar como seu conselheiro. A função desse docente é diversa, desde dar informes até reunir-se com a turma para tratar de assuntos discutidos no conselho de classe ou explicar algum instrumento/procedimento avaliativo adotado pela escola, conforme informações geradas nas entrevistas, como também atender aos pais na chamada reunião de pais, como se observa neste relato. Nas turmas de CDIS, o atendimento era feito por mais de um professor.

Durante os atendimentos, os temas discutidos foram variados. Uma mãe solicita à professora: “Eu queria entender essa nota dela”. A professora explica, então, como se dava a composição da nota dos estudantes (prova + atividades + comportamento). Houve professores que deram mais ênfase ao comportamento dos estudantes. Outros, chegam a dar conselhos aos pais, como, por exemplo, evitar permitir que os filhos façam uso do celular. Uma tia solicita à professora que escreva um elogio para sua sobrinha, a professora o faz.

Enquanto se dá o atendimento nas salas de aulas, também se observa muitos pais circulando pela escola. No dia, inclusive, estava funcionando um bazar, aliás, bastante movimentado. Como não pudemos permanecer na escola até o final da reunião, não verificamos o horário efetivo em que fora encerrada, ou melhor, em que o atendimento aos pais foi finalizado.

6.1.3 Escola Ipê Rosa

Coordenação Pedagógica Coletiva

Uma semana após o Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência, previsto no calendário escolar, fui à escola participar da coordenação pedagógica coletiva do turno matutino. Estavam presentes a diretora e a vice-diretora escolar, a profissional da Sala de Recursos e as professoras que lecionavam no turno vespertino. Dois temas foram abordados no encontro: a inclusão e as pessoas com deficiência e os intervalos/recreios da escola. Para se discutir o primeiro tema, foram exibidos dois vídeos, “Cordas” e “Eu não sou sua inspiração”. Buscou-se avaliar durante a reunião as atividades desenvolvidas na escola durante o intervalo e na semana do Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência, chamada na rede pública de ensino de “semana da inclusão”. Isso feito, o encaminhamento dado foi que o grupo refletisse sobre os dois temas discutidos, a partir de um conjunto de questões elaborado pela equipe gestora, devendo a reunião seguinte ter início com essas reflexões. A reunião foi registrada em ata.

Uma semana depois, retornei à escola para participar da coordenação coletiva do turno vespertino. Estavam presentes a vice-diretora, a coordenadora pedagógica, a professora da Sala de Recursos e as professoras regentes do turno matutino. A diretora chegou durante a reunião. A pauta da reunião foi extensa: Semana da Criança, Dia do Professor, reunião de pais, Dia da Consciência Negra, avaliação do reagrupamento, Dia Letivo Temático e eleições da gestão

democrática. Mas todos os assuntos previstos foram discutidos, havendo lugar, inclusive para outras discussões. Todas elas registradas em ata.

A reunião teve início com a leitura da ata da reunião anterior. Em seguida, discutiu-se o assunto da “Roda de conversa” – espaço de participação direta dos estudantes, em que todos eles, juntamente com o corpo docente e diretivo, são reunidos uma vez por semana (às segundas-feiras ou terças-feiras), com a finalidade de discutir livre e abertamente algum tema de interesse. Os demais temas foram discutidos por todos os participantes. Todas elas falaram livremente e as decisões foram negociadas, sem que houvesse imposição da direção em nenhuma matéria.

No que diz respeito à Semana da Criança, decidiu-se pela contação de história e pela “Feira da Troca”, em que os estudantes trazem brinquedos para trocar com os colegas, e passeio em uma casa de festas infantis. Esta última atividade foi a que gerou as discussões mais efusivas no grupo, sobretudo pelo valor a ser pago por cada estudante para participar do passeio (R\$ 40,00). Como muitos alunos da escola eram “carentes”, este o termo utilizado pelas professoras, alguns pais, a Associação de Pais e Mestres (APM) e as próprias docentes custearam o passeio daquelas crianças cujos pais/responsáveis não haviam pago o valor acima referido. Pelo que se observou, esta era uma prática comum na escola: em atividades que requeriam contribuição financeira dos estudantes, alguns pais e professoras contribuíam com aqueles alunos que não podiam pagar.

O Dia do Professor, a reunião de pais e o Dia da Consciência Negra foram temas tratados rapidamente, já que não geraram muitas discussões. Foi mais uma questão de combinação de datas para a realização das atividades. Decidiu-se que a comemoração do Dia do Professor se daria à noite, fora da escola, que a reunião de pais deveria ocorrer em dois dias e o Dia da Consciência Negra seria comemorado com uma “Festa de Artecultura”, cujo tema seria “100 anos do samba”.

O tema central da reunião, sem dúvida, foi a avaliação dos reagrupamentos que ocorriam na escola. Trata-se de uma intervenção didático-pedagógica que, nesta escola, consistiu em reagrupar os estudantes de acordo com necessidades específicas. Com isso, uma vez por semana (às sextas-feiras), as professoras, organizadas por áreas específicas, atendem alunos de turmas e anos distintos daqueles em que lecionam, ficando a alfabetização sob a responsabilidade dos bolsistas do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). A avaliação realizada, que havia sido agendada em uma coletiva, teve propósitos formativos, posto que o que se pretendia era melhorar a qualidade da intervenção que estava sendo adotada. Tomou por base principalmente as observações das professoras durante as aulas de reagrupamento, mas

utilizou-se também os resultados dos alunos em atividades realizadas com o objetivo de avaliar a efetividade projeto. Dela participaram as professoras, a equipe gestora, a coordenadora pedagógica e a professora da Sala de Recursos, mas curiosamente os bolsistas do Pibid não estavam presentes. Finalizada a avaliação e encaminhada a metodologia que se decidiu adotar no projeto, o grupo compreendeu que esta decisão deveria constar do PPP da escola, de modo a deixar registrada a metodologia que orientaria o trabalho desenvolvido nos reagrupamentos realizados na instituição.

O último tema abordado naquela coletiva foi o Dia Letivo Temático, o Planejamento Pedagógico com a Comunidade Escolar, previsto no calendário escolar para ocorrer no dia 7 de outubro, dois dias após a reunião. Naquela ocasião, o tema que deveria ser tratado pelas escolas era a gestão democrática. Este tema foi determinado pela SEEDF para todas as escolas e teria sido, diz a diretora, encaminhado de modo intempestivo, gerando dificuldade no planejamento da atividade.

No dia 19 de outubro, participamos mais uma vez de uma coordenação coletiva no turno matutino. Estavam presentes as professoras regentes no turno vespertino, a diretora e a vice-diretora escolar, a coordenadora pedagógica e o coordenador do “Projeto Rádio Escola”, um dos projetos desenvolvidos na escola, cuja coordenação era feita por um colaborador externo. A pauta da reunião, informada no início, foi a seguinte: Projeto Rádio Escola, Avaliação da Semana da Criança e Dia da Consciência Negra. Mais uma vez, a reunião foi registrada em ata, mas a ata da reunião anterior não fora lida.

A reunião teve início com um relato do coordenador do Projeto Rádio Escola, que expôs o andamento das atividades e as dificuldades que estavam sendo enfrentadas, especialmente para viabilizar a participação dos estudantes, com gravações de entrevistas e atividades desenvolvidas na escola. Em seguida, uma gravação que compunha o acervo da rádio foi reproduzida. Nela, os estudantes relatavam as atividades desenvolvidas durante a semana da inclusão. Por fim, os participantes da reunião avaliaram o projeto.

Na sequência, já sem a presença do colaborador citado acima, o grupo passou a avaliar a Semana da Criança, que já havia sido avaliada pelos estudantes na Roda de Conversa, no início da semana. As professoras manifestaram livremente suas opiniões sobre as atividades realizadas em comemoração à Semana da Criança como parte da estratégia de avaliação. Críticas, elogios e sugestões circularam sem que, aparentemente, as pessoas se constrangessem. Após essas manifestações, a equipe gestora também avaliou as atividades. Houve momentos de tensão durante a avaliação, inclusive entre os membros da própria equipe de direção.

O último ponto de pauta, o Dia da Consciência Negra, resumiu-se a confirmar a data para realização da atividade comemorativa, que, naquele ano, homenagearia os 100 anos de samba no Brasil.

No final, ainda que não constasse da pauta, a própria coordenação coletiva acabou sendo um tema de discussão, devido à insatisfação manifestada por algumas professoras de que os dois turnos não estariam discutindo a mesma pauta em suas coletivas. Diante disso, uma professora sugeriu que fosse afixado no mural da sala dos professores a pauta das coletivas, como uma forma de garantir que nas CPCs nos dois turnos fossem abordados os mesmos assuntos.

Conselho de Classe

Realizado no dia 3 de outubro, pela manhã, o Conselho de Classe das turmas de 4º e 5º Ano teve a participação da diretora escolar, das professoras das turmas avaliadas, da coordenadora pedagógica e da professora da Sala de Recursos.

Primeiramente as participantes avaliaram os aspectos gerais das turmas. Em seguida, os estudantes foram avaliados, um a um, com foco na aprendizagem e no comportamento. Para isso, recorreu-se aos registros de cada estudante feitos pelas professoras, à ata do Conselho de Classe de cada turma, elaborada ao final de cada bimestre, aos relatórios dos “alunos encaminhados” e aos laudos médicos dos alunos com diagnóstico. Dedicou-se em torno de 30 minutos para avaliar cada uma das turmas, sendo sete turmas no total, três do 4º Ano e quatro do 5º.

Quando se tratava de alunos encaminhados para a EEAA, algo em torno de um quarto dos alunos, pelo que se viu, ou alunos com diagnóstico, os “alunos laudados”, que são atendidos pela profissional da Sala de Recursos, a discussão era mais demorada. Por sua vez, questões de indisciplina dos alunos, geralmente eram codificadas como transtornos.

Impressionou-nos como todas as professoras conheciam bem cada um dos alunos, sobretudo aqueles identificados com mais dificuldades na aprendizagem ou por problema de disciplina, independente de pertencer à sua turma. Uma das razões para isso, certamente, é a realização dos reagrupamentos, descrito acima, que possibilita que as docentes ministrem aulas para alunos de turmas diferentes, fazendo com que conheçam a maioria dos estudantes. Chamou a atenção também o fato de a diretora escolar conhecer nominalmente cada um dos estudantes. Por isso, algumas vezes, as professoras presentes contribuem para a avaliação de alunos de

turmas em que não são regentes. Neste quesito, pondera uma professora do 5º Ano: “O aluno não é meu, ele é da escola”.

Embora o conselho tenha sido realizado na primeira semana de outubro, há mais de uma semana do final do 3º bimestre letivo, de acordo com o calendário escolar, já se fala naqueles alunos que serão reprovados. “Se fosse hoje, você reteria alguém?”, pergunta a diretora. Aliás, listar os alunos que provavelmente seriam reprovados foi um dos objetivos do Conselho de Classe.

A parte final do conselho foi dedicada à discussão dos Registros de Avaliação (RAv)⁵⁶ individuais, que são elaborados por cada docente ao final do bimestre. Falou-se da necessidade do registro detalhado de cada aluno e das intervenções realizadas. A diretora, inclusive, solicitou que algumas das discussões realizadas no conselho pudessem ser incluídas nos relatórios dos alunos.

As discussões realizadas durante o Conselho de Classe foram registradas no livro de ata, apesar de cada turma possuir uma ata própria. Essa parece ser a prática da escola, já que a ata do Conselho de Classe do 2º bimestre, segundo a diretora, fora enviada por e-mail a todas as participantes.

No dia seguinte, também pela manhã, foi a vez do Conselho de Classe das turmas do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), 1º, 2º e 3º Ano. Estavam presentes a vice-diretora, a coordenadora pedagógica, a professora da Sala de Recursos e cinco professoras.

Assim como no dia anterior, as professoras começaram avaliando a turma, de modo geral, depois, trataram da aprendizagem e comportamento de cada um de seus alunos, focando naqueles com maior dificuldade, na percepção da docente. Uma professora em particular avaliou os alunos de sua turma em diferentes dimensões: leitura, matemática, alfabetização e raciocínio lógico-matemático. Outra, concentrou-se nas dificuldades de aprendizagem dos alunos cujos pais, segundo ela, teriam baixíssima condição financeira. Assim ela se referiu a uma das crianças: “Todos os dentes da boca dele têm buracos e crateras” (PR2). Falava de um aluno cuja mãe seria analfabeta e catadora de lixo. “Eu não sei avaliar por que ele não aprende”, continua, em tom de desabafo. Ela dá ainda mais dois exemplos de alunos que apresentaram dificuldade, pertencentes a famílias de baixa condição financeira. Além disso, algumas docentes trataram das dificuldades emocionais dos alunos, mesmo daqueles que não

⁵⁶ O Registro de Avaliação (RAv), de acordo com as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014), é obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo essas diretrizes, nele devem constar as aprendizagens evidenciadas e as dificuldades percebidas, as estratégias e intervenções para sanar tais dificuldades e os resultados dessas intervenções, bem como outras orientações que se fizessem necessárias.

demonstraram dificuldade na aquisição das aprendizagens trabalhadas. Finalizada a avaliação de uma turma, passava-se para outra, até que todas fossem avaliadas.

No geral, a discussão é turma a turma; não há uma pauta comum. Uma das poucas exceções foi a discussão sobre as intervenções que foram conduzidas durante o bimestre, projeto interventivo, reagrupamento, “laboratório de aprendizagem” (intervenções pedagógicas individuais no turno contrário). Sendo debatidas, inclusive, quais teriam sido as melhores intervenções.

Como subsídio às suas colocações, as professoras lançaram mão dos resultados dos alunos no teste da psicogênese, da lista de frequência, da ata do Conselho de Classe da turma e dos registros de suas observações em sala de aula.

Reunião de pais

A reunião de pais e responsáveis do 3º bimestre de 2016 da Escola Ipê Rosa ocorreu em dois dias, nos dois turnos. Como no ano de 2016 a escola tinha uma parceria com uma Escola Parque,⁵⁷ que recebia os alunos em dois dias da semana, a reunião de pais foi organizada nos dias em que os alunos de uma determinada turma estavam em atividade na escola parceira. Desse modo, seria possível que a professora da turma atendesse aos pais durante a semana sem prejuízo de aula.

Na manhã do primeiro dia, ocorreu a reunião em apenas duas turmas. Durante todo o turno, pais e mães vão se alternando; a todo momento chegam e saem. Eles são atendidos individualmente pela professora da turma frequentada por seu filho. As professoras, por sua vez, permaneciam na sala de aula aguardando pela chegada de eventuais pais.

No turno vespertino, houve a reunião em quatro turmas. Ao chegarem à escola, os pais se dirigiam às turmas, onde as professoras os aguardavam ou já estavam atendendo a algum pai ou alguma mãe. Como o atendimento aos pais era individual, aqueles que iam chegando, aguardavam, dentro ou fora da sala, para serem atendidos pela professora. Finalizado o atendimento, os pais assinam a lista de presença e vão embora.

Durante o acompanhamento da reunião em uma das turmas, 5º Ano, observamos que além da professora regente da turma, havia um monitor acompanhando a reunião. Nesta turma, enquanto a professora atende aos pais, os demais aguardam, sentados, na própria sala. Enquanto uma mãe era atendida e relatava a dificuldade em acompanhar os estudos da filha, pois chegava

⁵⁷ De acordo com o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2015b), a Escola Parque é destinada a oferecer atividades complementares e intercomplementares ao currículo.

em casa à noite, a partir das 10h, duas mães aguardavam, conversando sobre seus filhos. Fala-se muito da vida dos pais durante os atendimentos. É um momento para os pais falarem de si, mais até que dos próprios estudantes. Em outro atendimento, uma mãe pede explicação sobre o significado de uma expressão que constava do Registro de Avaliação (RAv) da filha, a professora o faz. O RAv, aliás, foi o único material utilizado pela professora durante a reunião. Pouco se fala da turma como um todo. O foco do atendimento é nos alunos, individualmente. O tempo dedicado para cada atendimento foi de 15 minutos, aproximadamente.

Nos atendimentos ocorridos em uma segunda turma, uma turma do 4º Ano, observamos muitas semelhanças. Os atendimentos continuam sendo individuais, uma mãe também relata a dificuldade em acompanhar os estudos do filho, mas houve também dessemelhanças. Para começar, além do RAv, a professora do 4º Ano disponibilizou para os pais um portfólio das atividades desenvolvidas pelo aluno durante o bimestre. Além disso, nos atendimentos individuais, surgem outros temas, como a Escola Parque e os projetos desenvolvidos na escola. Primeiro uma mãe reclamou das atividades desenvolvidas na disciplina de Educação Física na Escola Parque e da falta de diálogo nessa instituição; logo após, outra mãe quis saber de alguns projetos que estavam sendo desenvolvidos na escola, a exemplo da Rádio Escola.

6.2 OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ESCOLAS

Ao longo desta seção, trataremos de muitos dos desafios enfrentados pelas escolas, que, certamente, impõem limites à implementação de processos de avaliação institucional. Abordaremos também avanços que podem potencializar a implementação desse tipo de mudança educacional. Para tanto, procuramos dialogar com os dados produzidos em campo e discuti-los em diferentes categorias de análise, conforme segue.

6.2.1 Qualidade da escola

Nesta categoria discutiremos as diferentes imagens da escola expressas pelos seus sujeitos, seus desafios, potencialidades e prioridades. Abordaremos também os principais fatores intervenientes da qualidade escolar, segundo os atores educacionais. Ademais, problematizaremos a urgência e os desafios para se firmar um pacto pela qualidade nas escolas públicas.

Quando analisamos os principais desafios enfrentados pelas escolas, na visão de seus sujeitos, percebemos um certo nível de concordância, especialmente entre os profissionais

entrevistados e os conselheiros, mas também algumas dissonâncias, nomeadamente entre as visões da equipe gestora e do corpo docente com o que pensam os estudantes.

Entre os profissionais entrevistados e os presidentes dos conselhos de cada escola, os desafios mencionados podem ser assim classificados: falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis da vida escolar dos filhos, desinteresse e falta de encantamento dos estudantes, características da comunidade que utiliza a escola e proposta pedagógica das escolas. Por sua vez, entre os estudantes, os temas mais recorrentes foram o respeito e a questão da segurança dentro e fora da escola.

Nos dois CEFs pesquisados a falta de acompanhamento da vida escolar dos filhos por parte dos familiares foi um dos temas prediletos quando se tratou dos desafios enfrentados pelas unidades escolares. Diversos atores entrevistados fizeram alusão a esta questão nas duas escolas: diretora, supervisora pedagógica, professores, conselheiro escolar e estudantes.

Outro tema recorrente nos CEFs foi a falta de interesse dos estudantes, que não perceberiam a necessidade de estudar, tampouco tinham prazer em fazê-lo. Na percepção de alguns atores escolares, existiria uma relação entre a falta de acompanhamento e incentivo dos pais ou responsáveis e este desinteresse dos estudantes. A falta de perspectiva dos estudantes, segundo estes atores, devia-se a fatores como a não assunção de responsabilidade dos pais ou responsáveis e características culturais das famílias e da comunidade da qual faziam parte.

Para a diretora da Escola Ipê Amarelo, por exemplo, a falta de valorização da educação formal decorreria da ausência de incentivo dos familiares. Disse-nos ela:

Ele [o estudante] não tem em casa aquele acompanhamento do pai, da família em dizer: “isso aí é importante pra você estudar”, “é importante pra você”, então se ele não tem desde pequeno esse estímulo de valorização da educação, pra ele, vir pra cá é algo sem graça, ele vem, ele acha bom na escola pra ele encontrar os amigos, pra ele se divertir, mas na hora que entra em uma sala de aula, ele não se sente verdadeiramente realizado naquele momento, aí a gente enquanto professor tem que ficar fazendo de tudo, né?, pra estimular, pra fazer com que ele valorize, mas na realidade esse estímulo inicial ele não teve enquanto criança (DA).

Esta perspectiva esteve presente em muitas falas nos dois CEFs. Na Escola Ipê Branco uma professora entrevistada, ao afirmar que um dos grandes desafios da escola era conscientizar os pais ou responsáveis da necessidade de acompanhar os filhos, também estabeleceu essa relação. Cito:

Quando o aluno tem dificuldade de aprendizagem, que você convida o pai pra vir até a escola, você percebe que esse elo entre escola, filho e pai está quebrado, entendeu?! Aí sempre o pai sempre diz: “não tenho tempo”, entendeu? “Eu saio cedo”, “chego tarde”, “não tenho tempo de acompanhar”, então, assim, eu percebo essa necessidade

da escola tentar trazer os pais, resgatar os pais pra escola e dá essa responsabilidade pros pais, porque nós professores sozinho nós não conseguimos. Não conseguimos. Se a família não estiver acompanhando o filho, a gente não consegue. E parece que os pais não tão dando esse estímulo aos filhos da necessidade de estudar, a gente percebe isso, sabe?! Vão deixando, como se fosse assim, eu coloco na escola, mas a responsabilidade é somente dele. Então eu percebo essa necessidade dos pais (PB1).

Por sua vez, para dois professores entrevistados, na base dessa falta de perspectiva dos estudantes estaria uma questão de ordem cultural: a própria falta de expectativa dos pais em relação ao que esperar da escola. O professor de Matemática da Escola Ipê Amarelo estabeleceu relação entre o público atendido pela instituição, majoritariamente composto por pessoas de baixa renda, e a dificuldade de convencimento dos estudantes no que se refere à importância e necessidade de estudar, por considerar que o problema seria cultural. Já o professor de Ciências da Escola Ipê Branco entende que uma das razões do problema é que os pais de famílias mais pobres não teriam metas claras para os filhos ao frequentarem a escola, o que comprometeria seu acompanhamento e responsabilização. Vejamos o que disse ele:

Geralmente os meninos têm uma renda menor, os pais a preocupação deles é ter um lugar pra colocar os filhos [...] Enquanto que um pai que matricula o filho na rede particular ele quer que, ele quer um produto, e o produto é a educação do filho [...]. Eu acho que o público que a gente atende na rede pública no geral, ele não sabe o que esperar dessa educação, ele não vê como um produto que o filho dele tá consumindo, que é o que a gente oferece, essa formação acadêmica (PB2).

Esta forma de compreensão do problema não se manifestou apenas nas falas de alguns professores. A perspectiva expressa no PPP da Escola Ipê Branco é surpreendentemente semelhante. Segundo o documento,

A escola tem como características sociais e culturais a ausência da participação dos pais e comunidade local. Entendemos que os pais concebem a escola como depósito de crianças, eximindo-se muitas vezes de contribuir com a educação dos seus filhos, atribuindo a escola esse papel.

Mas, para a professora de Artes da Escola Ipê Amarelo e o presidente do Conselho Escolar da Escola Ipê Branco, a falta de interesse e prazer dos alunos em estudar devia-se, sobretudo, à questão curricular: haveria um descompasso entre o que é ensinado e o que os estudantes realmente querem aprender. Por conta disso, haveria que se adequar os currículos escolares aos interesses da juventude, de modo que se pudesse vislumbrar uma aprendizagem significativa.

Outro desafio citado nas escolas, este, em todas elas, foi a característica da comunidade que a frequenta.

Na Escola Ipê Amarelo, a presidente do Conselho Escolar ponderou que o principal desafio enfrentado pela unidade escolar seria a questão territorial, uma vez que a escola atende majoritariamente estudantes advindos de uma Região Administrativa distinta daquela onde ela está localizada, uma vez que na RA onde os estudantes residem não havia escolas em número suficiente para atender à demanda local.⁵⁸ Haveria, em função disso, acrescenta ela, uma certa dificuldade de aceitação da comunidade local e da comunidade escolar.

Outro aspecto decorrente do fato de muitos estudantes serem obrigados a se deslocar do local onde residem para poderem estudar em escolas localizadas em outras RA por não haver escola em sua localidade, também relatado pela conselheira, diz respeito ao tratamento violento a que estes alunos são submetidos, dentro e nos arredores da escola onde estudam. Além disso, ainda segundo ela, um desafio em particular é que estes estudantes, também por isso, teriam dificuldade em se sentir integrados em uma comunidade da qual, efetivamente, não pertenceriam. O excerto a seguir, extraído da entrevista, contribui para dar mais realismo ao exposto.

Hoje, o principal foco é comunidade, porque é muito difícil você não ter um local pra estudar no seu território. Você não se reconhece. Os nossos alunos eles não se reconhecem nessa comunidade e quando eles saem daqui. [...] Porque um aluno saindo daqui e ele sendo [...] [de uma RA cuja população é de classe mais baixa] ele tem um outro tipo de tratamento, então, assim, ele não é reconhecido aqui, fora da escola, como comunidade, como aluno, mesmo frequentando uma escola da comunidade (CEA).

Já na Escola Ipê Branco observamos um certo incômodo de alguns interlocutores com uma parte dos estudantes que a frequentam. Como a escola seria de fácil acesso, posto que está localizada em uma via de circulação de transporte público, isso facilitaria a vinda de estudantes de outras localidades, o que faz com que a comunidade escolar não seja tipicamente local. Na percepção de alguns atores, como a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e o presidente do Conselho Escolar, esse é um dos grandes desafios enfrentados pela escola.

Deve-se acrescentar que muitos dos nossos interlocutores na escola revelaram que ela não seria bem vista pelos moradores da cidade onde ela está localizada. Foi o que disseram os estudantes, a coordenadora pedagógica e a vice-diretora. Para os estudantes, nem os seus próprios pais avaliam positivamente a escola. Além da explicação acima, essa pode ser mais uma das razões para que a instituição seja tão pouco frequentada pela comunidade local.

⁵⁸ Esta informação foi confirmada pela diretora escolar e por outros interlocutores. De acordo com o PPP da escola, somente 17% dos estudantes matriculados residiam na RA onde a escola estava localizada.

Por sua vez, na Escola Ipê Rosa, de acordo a diretora e o presidente do Conselho Escolar, metade dos alunos que a frequentam advém de localidades fora do Plano Piloto, onde a escola está localizada. Para esses interlocutores, essa é uma característica que dificulta a participação e o envolvimento dos pais ou responsáveis com a escola. Na percepção da dirigente, o ideal seria que a escola fosse frequentada pela vizinhança, o que permitiria uma parceria muito mais efetiva.

Outro desafio explicitado nas entrevistas refere-se à proposta pedagógica das escolas ou, de modo mais geral, a sua missão, o que remete à necessidade de uma proposta educacional clara nas escolas e na rede, quiçá no país, numa espécie de filosofia da educação. Esta foi outra preocupação manifestada nas três escolas investigadas.

Na Escola Ipê Amarelo, muitos interlocutores pareciam ter clareza dos objetivos da instituição, como sua diretora, que afirmou que o fundamental da escola era trabalhar o lado humano e investir numa formação cidadã. A análise das entrevistas nos permitiu concluir que predomina entre os profissionais ouvidos a compreensão de que a escola deve oferecer um atendimento mais humanizado aos estudantes, por meio de um olhar diferenciado para as necessidades de cada aluno. Não obstante, para uma professora (PA2), falta clareza dos rumos que a escola deseja trilhar, bem como, de modo mais geral, dos rumos que se pretende para a educação como um todo. Diante disso, ela indagou: “no total da educação, onde que a educação quer chegar? Qual o objetivo dela com esses estudantes?”.

Inquietação semelhante pôde ser observada na Escola Ipê Branco. Assim se expressou um professor: “A questão que eu queria colocar era essa da filosofia da escola. O que é que nós podemos oferecer enquanto instituição? Qual o nosso objetivo enquanto instituição” (PB2). Em outro trecho, acrescenta:

Eu acho que primeiro seria definir um perfil pra aquela escola, a gente tenta isso em reuniões, mas acaba que muitas vezes não chega, um grupo quer a escola mais conteudista, outro grupo quer a escola mais humanística. E acaba que ninguém chega a um consenso, então primeiro definir um perfil da escola (PB2).

Nos dois casos, o que está em discussão é a ausência de um projeto pedagógico compartilhado entre os sujeitos escolares. De acordo com o PPP da Escola Ipê Amarelo, a instituição teria como missão/função social a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade e a oferta de condições para prosseguimento dos estudos e inserção no mercado de trabalho. Já a Escola Ipê Branco registrou em seu PPP que seu objetivo seria “oferecer aos jovens a oportunidade do alcance da plena cidadania”. Seja porque são formulações muito genéricas ou porque não expressam um anseio coletivo ou simplesmente

porque não são compartilhados nas escolas, fato é, que pelo menos os atores acima, sentiram falta de uma definição clara dos objetivos escolares. Mais, sentiram falta de se ter nas escolas a clareza de sua função social.

No caso da Escola Ipê Rosa, o problema, embora de mesma natureza, tem razões diferentes. Haveria um conjunto formado por pais, mães, professoras e equipe gestora que deseja inaugurar na escola uma proposta pedagógica semelhante àquela adotada na Escola da Ponte, que consistiria, de modo bastante resumido, na constituição de núcleos de tutoria, por meio dos quais os estudantes seriam assessorados em suas áreas de interesse e em seus projetos individuais e coletivos, de modo a garantir sua autonomia e a construção de itinerários adequados aos interesses de cada sujeito. Outra parte da comunidade escolar, porém, estaria descontente com esta proposta. Algumas professoras, inclusive, estariam deixando a escola por discordarem dela e se negarem a pô-la em prática. É notória, portanto, a dificuldade em se construir coletivamente uma proposta pedagógica que reflita o anseio de todos.

Frente a este quadro, o presidente do Conselho Escolar ponderou que o principal desafio enfrentado pela unidade escolar seria pactuar com os diferentes atores o modelo de escola que se quer adotar. Em suas palavras:

Fazer um pacto com os docentes e com os pais de que a escola vai mudar, e peitar, sabendo que haverão agentes externos que vão ser contra. Então você tem um processo de alguns ensaios que não contemplam a todos, então você fica em bolhas, em pequenas bolhas que não vão dar efetividade numa proposta pedagógica mais concreta e você acaba gerando diferenças no tratamento (CER).

Neste contexto, as três interlocutoras que defenderam a implantação do projeto de tutoria na escola, a saber, a diretora, a coordenadora pedagógica e uma professora temporária (PR1), viram na estrutura da Secretaria de Educação um dos grandes desafios da escola, uma vez que para a implantação do núcleo de tutoria na escola, a organização imposta às unidades escolares precisaria ser revista.

Nas três escolas, está em jogo a urgência em se pactuar, inclusive com a própria Secretaria de Educação, um projeto educacional para a rede pública de ensino, de maneira a se ter claro a função social de cada escola e o papel que cada uma desempenha para fazer garantir o que se espera para a Rede como um todo.

Entre os estudantes, os desafios mais enfatizados foram o respeito nas relações entre os alunos e professores e a questão da (in)segurança na escola e em seus arredores.

Na Escola Ipê Branco, a questão do respeito foi muito frisada pelos representantes de turma com os quais conversamos. Para muitos deles, alguns professores não respeitam os

estudantes, no entanto, exigiriam que estes os respeitassem. A falta de respeito entre os estudantes também foi referida, com menor ênfase.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a sensação de insegurança entre os estudantes. Talvez pelo recente caso de estupro ocorrido nos arredores da unidade escolar. Esta sensação, de certo modo, é compartilhada por outros atores ouvidos, como a vice-diretora e o presidente do Conselho Escolar. Os dois demonstraram descontentamento com o controle de entrada e saída da escola, que à época era feito por uma servidora administrativa.

Tão crítica parece ser a questão da segurança, que alguns estudantes afirmaram já ter havido casos de desistência ou transferência de alunos em razão da falta de segurança nos arredores da escola.

Assim como na Escola Ipê Branco, os estudantes da Escola Ipê Amarelo também consideraram que a falta de respeito é um dos grandes desafios da instituição, só que deram mais ênfase na falta de respeito dos estudantes, entre eles ou em relação aos professores. Vale mencionar que o respeito é destacado no PPP da Escola Ipê Amarelo como um valor fundamental das relações estabelecidas na comunidade escolar.

Outra reclamação em comum com a Escola Ipê Branco, relatada pelos representantes de turma, foi a questão da segurança no entorno da escola. Na verdade, a sensação de insegurança parecia se estender para dentro da própria escola. Um estudante (EA3), inclusive, afirmou que já teria sido “abordado” na frente da escola. Outra estudante, ainda, referindo-se aos perigos do entorno da escola, relata:

alguns meninos vêm algumas vezes aqui pra nossa escola na entrada, aí ficam lá. Inclusive uma vez, ele tinha assaltado uma mulher, aí veio pra cá, acabou a polícia vindo aqui prender ele. Aí também algumas pessoas ficam usando drogas ali na esquina, outros roubam também, e tem mais, às vezes tem muita briga que tem por aqui (EA5).

Outra aluna complementa:

isso que ela enfatizou é muito importante, muitas vezes tem alto consumo de droga ali na esquina, cigarro, às vezes se metem em confusão aí muitas das vezes eu vejo que os policiais passam veem isso e não tomam nenhuma atitude [...]. A direção da escola ou professores também não tomam atitude, além da polícia. Vê e não tá nem aí se aluno tá, porque daqui da escola pra lá ou de fora pra lá não é mais responsabilidade da escola. Aí muita gente marca briga fora da escola, porque não é responsabilidade da escola, então não tem como eles tomar uma advertência uma suspensão. [...] Tem também alunos de outras escolas que marcam briga aqui na frente por causa de rixa mesmo (EA2).

Mas a sensação de insegurança não se restringe aos arredores; o problema também é verificado dentro da própria escola: “Às vezes acontece sim discussão na sala que termina em

agressão física, mas geralmente é durante o intervalo mesmo (EA2)”. A mesma estudante reclama que a escola seria negligente com os casos de violência praticados pelos alunos. Vejamos:

Olha, pra falar a verdade, eu acho que isso é uma coisa que a escola negligencia muito, entendeu? Já aconteceu comigo mesmo e, assim, eu achei um pouco de negligência quando aconteceu. Um aluno, ele era da minha turma, aí, eu não sei, até hoje não entendi muito bem, só que ele chegou e me bateu do nada, aí a gente veio na direção e violência contra a mulher é crime, entendeu? Eu achei que, assim, deveria ter chamado a polícia, porque tinha flagrante, tinha câmera, as câmeras filmaram, pessoas viram, professor tava em sala e viu o que aconteceu, mas não chamaram os pais. O pai dele veio, assinou um termo, liberaram ele, ele foi embora e ficou por isso mesmo. Como o flagrante passou, minha mãe viu que não ia adiantar, resolveu não chamar a polícia (EA2).

Outra estudante continua:

depois disso, teve uma outra briga de uma colega minha, aí até a direção tomou uma providência, e como tava acontecendo briga frequentemente, de semana e semana, aqui, a direção falou que ia adotar um novo termo e que podia ser uma discussão, mas que todo mundo ia pra DCA,⁵⁹ não importava, aí lá eles disseram que ia ser tratado como os outros, aí, agora, se acontecer uma briga, é direto pra DCA, mas tem muito essa coisa de ligar pros pais ou levar suspensão (EA5).

No que se refere aos pontos fortes das escolas, observamos certa unidade nas instituições. Na Escola Ipê Amarelo, destacou-se o atendimento aos alunos, respeitando-se a diversidade presente na escola. Na Escola Ipê Branco, o destaque ficou por conta da qualidade e experiência da equipe docente. Além dos profissionais ouvidos, o conselheiro escolar e alguns estudantes também fizeram referência ao conjunto dos professores como sendo uma potencialidade da escola. Mas entre os estudantes dos CEFs o relevo fica por conta dos projetos desenvolvidos nas escolas, é o que mais agrada aos alunos. Já na Escola Ipê Rosa, sobressaiu-se a participação dos pais na unidade escolar.

Quanto às prioridades de cada escola, na visão de seus atores, também foi possível identificar pontos em comum. Na Escola Ipê Amarelo, sobressaiu-se a atenção aos alunos que viveriam em áreas de maior vulnerabilidade social. Na Escola Ipê Branco, a questão da portaria, do controle de entrada e saída. Esta preocupação esteve presente nas falas de diversos atores: vice-diretora, coordenadora pedagógica, conselheiro e estudantes. A cobertura da quadra e investimentos na área de informática também foram bastante citados.

Mas, em que pese termos observado alguma unidade na definição de prioridades na escola, a conversa com os estudantes revelou algumas incongruências. Para eles, haveria uma

⁵⁹ Delegacia da Criança e do Adolescente.

desproporção entre o que a escola considera relevante, como o uso do uniforme e de roupas compostas, e o que eles entendem como fundamentais, como a questão da segurança, dentro e fora da escola, da violência e da manutenção da escola. Uma aluna, inclusive, revelou um incômodo com o destino dado às verbas recebidas pela escola. Para ela, gasta-se o recurso sem levar em conta o que é realmente prioritário. Após fazer referência à necessidade de conserto dos ventiladores e cadeiras, da cobertura da quadra e da reforma dos banheiros, expressa-se, em tom de desabafo: “Eu queria saber pra onde vai o dinheiro dessas verbas [...] Eu queria saber pra onde é que vai esse dinheiro, porque tem muitas coisas que dá pra fazer com esse dinheiro e eles não fazem nada. Eles fazem o que não tem necessidade e o que tem necessidade eles não fazem” (EB11). Sem entrar no mérito do destino dado aos recursos públicos recebidos pela escola, parece evidente que há um desconforto dos estudantes por não serem ouvidos quanto às prioridades da escola. Ao discutirmos adiante a participação discente, isso ficará ainda mais evidente. Na Escola Classe a prioridade mais salientada foi a implantação do núcleo de tutoria, mas a garantia da aprendizagem de todos os alunos também foi muito frisada.

Além de expressarem suas impressões quanto à qualidade das escolas, alguns atores escolares também fizeram referência a diversos fatores intervenientes desta qualidade. Três deles merecem destaque: a (in)suficiência de recursos financeiros, o quadro de professores e os profissionais não docentes.

Sabidamente a questão financeira é um dos fatores mais determinantes da qualidade das escolas. Isto posto, na Escola Ipê Branco, diversos interlocutores relataram problemas com o repasse de verbas. A vice-diretora, por exemplo, referiu-se à redução de verbas no ano de 2016, “Hoje nós temos hoje basicamente o PDAF,⁶⁰ que é o que faz o custeio daquela parte que é gás, que é essa parte mais grossa da escola, que antes vinha uma quantia e hoje vem menos de um terço da quantia que nós necessitamos, então, a gente trabalha assim com muita dificuldade, falta de dinheiro, entendeu?” (DB). O presidente do conselho também afirma: “Esse ano nós não recebemos verba”. Um professor ainda salientou que devido ao problema de liberação do PDAF houve muitos prejuízos para a aquisição de itens básicos, como tinta para impressoras e copiadoras.

Mas, se por um lado na Escola Ipê Branco um dos desafios enfrentados no ano de 2016 foi a escassez dos recursos financeiros, posto o não envio de verbas distritais e federais, segundo os interlocutores acima, na Escola Ipê Rosa, a eventual falta de repasse de verbas foi menos sentida. Isso porque, de acordo com as entrevistadas, a escola dispõe de uma verba extra

⁶⁰ Programa de Descentralização Administrativa e Financeira, por meio do qual, o Governo do Distrito Federal repassa às unidades escolares recursos financeiros.

advinda do arrendamento de parte de seu espaço para uma operadora de telefonia móvel que instalou nos fundos da escola uma torre de transmissão. Além disso, a escola recebe doações financeiras de alguns pais por meio de sua APM. Para algumas das professoras entrevistadas (PR2 e PR3), esses recursos extras são fundamentais para a garantia da qualidade da escola. Disse uma delas, ao citar essas verbas extras para justificar porque em sua percepção a escola seria de excelente qualidade:

A antena que nós temos aqui na escola. O aluguel do espaço pra essa antena. Então é um recurso mensal e você ter um recurso mensal fora os recursos públicos ajuda a ser uma escola de melhor qualidade, porque sem dinheiro não tem como fazer nada, e em muitos momentos uma Associação de Pais e Mestres forte, porque já teve muitos momentos de ter uma boa arrecadação de APM [...]. Aqui já teve de eu ter turma que noventa por cento das crianças contribuía, então, quando a contribuição é forte, também ajuda a ter recurso financeiro, acho que ajuda muito (PR2).

Além da questão das verbas, também ouvimos queixas referentes à falta de professores, em duas escolas, Ipê Amarelo e Ipê Branco. Na primeira, o relato foi feito pela conselheira entrevistada: “O que hoje impede que ela [a escola] seja melhor é a questão de falta de professor, que não depende da gente” (CEA). Segundo ela, a escola ficou sem professor de Artes para o turno vespertino durante todo o ano letivo. A fim de que os alunos não ficassem ainda mais prejudicados, ela e as coordenadoras pedagógicas teriam ministrado aulas da disciplina. No ano anterior, disse-nos a diretora da escola, teria havido ausência de professor de Língua Portuguesa e de Matemática por aproximadamente cinco meses. Na Escola Ipê Branco, por sua vez, a professora de Língua Estrangeira fez referência à falta de professores efetivos e à consequente necessidade de contratação de professores temporários, nem sempre, segundo ela, devidamente qualificados.

Outra dificuldade relatada nas escolas diz respeito à pouca quantidade de profissionais na equipe gestora ou pedagógica. Na Escola Ipê Amarelo, a diretora mostrou-se insatisfeita com o fato da instituição não dispor de um supervisor administrativo, o que acabaria, segundo ela, por sobrecarregar ainda mais a direção escolar. Na Escola Ipê Branco, tanto a vice-diretora, quanto a coordenadora pedagógica, mencionaram a redução no quadro de coordenadores pedagógicos para o turno diurno, sobrecarregando a equipe gestora e os próprios coordenadores. Só para se ter uma ideia, os próprios alunos desta escola reconheceram que a supervisora pedagógica teria sobrecarga de trabalho.

Além disso, a equipe de apoio das escolas também estaria desfalcada. Na Escola Ipê Branco, uma professora (PB1) e uma estudante (EB11) reclamaram da falta de uma pedagoga orientadora na escola, isso porque, durante o ano de 2016, a escola ficou sem esta profissional,

após a anterior ter sido remanejada. Do mesmo modo, na Escola Ipê Rosa, durante o período em que fizemos a pesquisa, a instituição não dispunha desta profissional. A que trabalhava anteriormente havia se aposentado no final do primeiro semestre, mas, até o final do ano letivo, ninguém havia chegado para substituí-la.

6.2.2 Cultura de participação

Nesta categoria abordaremos a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar no cotidiano das unidades escolares; os espaços coletivos e colegiados existentes nas escolas, seus limites, potencialidades e contradições; a relação das escolas com a comunidade. Em suma, problematizaremos os desafios para a efetivação de uma participação plural nas escolas, coerente com os princípios de uma gestão democrática.

A participação dos pais ou responsáveis na escola foi um dos temas mais recorrentes nas entrevistas. Nos CEFs, a tônica foi a pouca participação dos pais ou responsáveis, que viriam à escola somente durante as reuniões de pais ou quando eram convocados pela instituição em virtude de alguma falta cometida pelo filho ou filha. Em outras circunstâncias, como elaboração/revisão do PPP, projetos e eventos, dificilmente compareciam.

Na Escola Ipê Amarelo, além da diretora, que criticou reiteradamente a pouca participação dos pais, e de outros profissionais, os estudantes disseram que os pais viriam à escola somente em três ocasiões: reunião de pais, para conversar com algum professor, voluntariamente, ou quando eram convocados, por indisciplina do filho. Foi isso que ouvimos quase que invariavelmente nas duas escolas. Em resumo, a participação seria mínima.

Na Escola Ipê Branco, além desses momentos, a vice-diretora e uma professora (PB1) acrescentaram que os pais seriam presentes no primeiro ano de estudo do filho na escola (6º Ano). Ou seja, quando o filho acabara de deixar uma Escola Classe. Vejamos:

Os pais só vêm pegar o boletim, reunião de pais que é obrigatório vir. Que a gente vê os pais aqui verdadeiramente é quando os alunos vêm da 4ª série, que entram aqui na escola no 1º Ano, no 6º Ano. Nesse primeiro ano, os pais são presentes. Depois do sexto ano que eles vão pro sétimo ano, os pais não aparecem mais aqui, só em dia de reunião de pais ou quando é chamado, que é aquele chamado chato: ‘Ah! Eu vou lá só pra receber reclamação’. Então, assim, é uma relação assim, um pouco difícil, complicado (DB).

Mas, nessa mesma escola, o presidente do Conselho Escolar revelou não haver disposição da instituição para ouvir a comunidade. Em suas palavras:

A gente quer é a comunidade fora da escola, talvez pra não ver as nossas falhas, sei lá. Não sei. Eu sei que a comunidade tá um pouco excluída. Não tem interesse

também. Tanto que quando tem as reuniões, vamos dizer que a gente tenha 700 alunos, não aparecem nem 200 pais. Então a gente tá num escola esvaziada (CEB).

Diante desta problemática, a pouca participação dos pais ou responsáveis, ao interpelarmos a vice-diretora quanto a possíveis ações empreendidas com o intuito de potencializar essa participação, ouvimos dela que haveria dois grandes desafios para desenvolver atividades que estimulem a participação dos pais: o número reduzido de coordenadores pedagógicos e o fato de que as atividades teriam que ocorrer nos sábados, pois neste dia os pais ou responsáveis teriam mais condições de vir à escola, porém, também neste dia os professores geralmente estariam repondo aulas.

É importante destacar que a escola fez constar em seu PPP a gestão democrática e a participação como princípios norteadores da proposta pedagógica. No caso da gestão democrática, ressalta-se no documento que ela aconteceria por meio de reuniões do Conselho Escolar, reuniões de pais e do Caixa Escolar. Assim sendo, causa estranheza a recorrente reclamação de que os pais ou responsáveis só estariam presentes na escola nas reuniões de pais, já que este é o único espaço de participação direta e ampliada citado como mecanismo de garantia da gestão democrática na escola. É verdade que um dos objetivos específicos contidos no documento faz referência à participação da comunidade escolar: “Mobilizar a comunidade escolar visando sua participação nas ações educativas”, mas parece pouco, já que não cita ações concretas a fim de garantir essa participação, tampouco uma de suas dirigentes soube dizer quais ações a escola empreenderia com vistas a viabilizar e estimular a participação da comunidade externa.

No outro CEF, a presidenta do Conselho Escolar afirmou que ela, juntamente com a diretora, ia com frequência à localidade em que mora grande parte dos alunos, com vistas a ouvir dos pais ou responsáveis as demandas em relação à escola e para saber o que estaria acontecendo na comunidade. Essa seria uma estratégia para se aproximar da comunidade externa, posto que sua presença na escola era pequena.

Diferente dos CEFs, na Escola Ipê Rosa é bastante frisada a participação dos pais na escola e a parceria com a comunidade. Esta parceria, inclusive, é tema recorrente no PPP da escola que inclusive a incluiu como um de seus objetivos.

Ao longo do texto são citadas várias atividades com o fito de aprofundar a participação dos pais na escola, tais como: realização de eventos voltados para os pais, planejamentos capazes de orientar estudantes e pais quanto ao desenvolvimento das atividades escolares e palestras para a comunidade.

No que se refere à participação e fortalecimento de vínculo com a comunidade, são citados eventos celebrativos construídos coletivamente, espaços de convivência entre pais e professores, como oficinas e rodas de conversa, participação dos pais nas rodas de conversa e encontros com os pais.

O fortalecimento da parceria escola-comunidade e a participação dos pais são mais uma vez referidos no documento, agora no item que trata da gestão participativa. Estratégias como informar aos pais a legislação que respalda sua participação nas reuniões e convocações, planejamento das reuniões respeitando-se horários e datas mais propícios à participação dos pais, reuniões com pautas pré-definidas, de modo a aproveitar melhor o tempo e melhorar a qualidade das discussões, reunião bimestral de pais com horário ampliado, cuja finalidade seria possibilitar que os pais se organizem mais facilmente para participar, somam-se àquelas já citadas.

Mas, em que pese a participação dos pais e a parceria da escola com a comunidade constarem nas falas de muitos interlocutores e serem temas centrais no projeto pedagógico da escola, o presidente do Conselho Escolar pareceu incomodado com a pouca participação dos pais nas ações promovidas por este órgão colegiado. Na última assembleia, segundo ele, apenas 27 pais (10%) teriam comparecido. Em outro trecho da entrevista afirma: “Somos poucos os pais que participamos mesmo”. Esta preocupação se por um lado não nega os avanços nesta área tão crítica nas escolas, por outro revela que este é um desafio constante que está longe de ser superado.

No que se refere à participação dos estudantes nas escolas, o que se pode concluir das observações, das entrevistas e dos grupos focais foi que há pouquíssimos dispositivos nas escolas para garantia da participação discente. Mesmo que legislações e documentos da SEEDF tentem garantir esses dispositivos, como a existência de órgãos colegiados, a exemplo das assembleias gerais escolares e dos grêmios estudantis ou por meio de conselhos de classe participativos, o que se viu nas escolas pesquisadas foi que o caminho a ser percorrido para garantir a participação dos estudantes é ainda muito longo.

Iniciativas como a existência de representantes de turma eleitos por seus pares, observadas nos dois CEFs pesquisados, parecem ser alternativas para garantia da participação dos estudantes. Outra estratégia interessante para viabilizar sua participação e garantir que suas demandas sejam ouvidas é a existência de professores conselheiros em cada turma, também verificada nos CEFs. Esses professores podem atuar promovendo espaços de participação direta na sala de aula e sendo uma espécie de catalisador dos anseios e críticas dos estudantes.

Mas, quando conversamos com os representantes de turma, percebemos entre eles uma certa frustração por não serem atuantes na escola. Esta frustração foi particularmente evidente na Escola Ipê Branco, cujas atribuições dos representantes se restringiriam a anotar o nome dos colegas que saem da sala ou ficam conversando, entregar bilhetes e carteirinhas e dar informes. A fala a seguir do representante do 6º Ano B explicita bem esta frustração.

A gente nunca fez nada grandioso. Na minha turma, sempre chegam e falam: “fala aí pros professores”, a gente sempre fica sem professor, isso foi no primeiro bimestre, a gente sempre fica sem professor e nunca tem nada pra fazer, a [professora conselheira] sempre fala que a gente vai fazer uma cópia, ou fazer uma redação de cem linhas, a gente sempre cansa e não tem nada que a gente faz e a gente fica conversando que não faz nada, que não tem o que fazer, só que a gente não pode falar, a gente não tem essa liberdade, a gente não tem uma reunião que fala o que os alunos querem. A gente é o representante da turma, não o representante dos professores (EB2).

De acordo com estes estudantes, nunca houve na escola qualquer reunião dos representantes com a Direção Escolar. “Eles fazem reunião coordenador, diretor e professor, alunos não participam”, diz a representante do 7º Ano D. Além disso, outros estudantes manifestaram o desejo de participação no Conselho de Classe, como as representantes do 7º Ano A e do 7º Ano C.

Na Escola Ipê Amarelo não foi muito diferente. Os representantes de turma afirmaram nunca ter participado de conselhos ou pré-conselhos de classe. De acordo com uma aluna, “até falaram que no segundo bimestre, que depois que escolhessem os representantes, de escolher duas pessoas pra poder participar do conselho de classe, mas isso não ocorreu” (EA6).

Na Escola Ipê Branco, apesar de a vice-diretora ter avaliado a participação dos estudantes como boa, devido, especialmente, a seu envolvimento com os projetos desenvolvidos na escola, na conversa com alguns deles, o que se observou foi que inexistem espaços de participação direta dos estudantes, nem mesmo dos representantes de turma. O mesmo se pode afirmar na Escola Ipê Amarelo.

Tratando agora dos professores conselheiros, nas duas escolas pesquisadas em que esta figura está presente, houve relatos dos representantes de turma de professoras conselheiras que se reuniam com os estudantes de sua turma para tratar de questões relativas à avaliação da aprendizagem praticada pela escola. Na maioria dos casos, porém, de acordo com os estudantes, os professores conselheiros se limitavam a dar informes, principalmente relacionados a algum projeto que estivesse em andamento.

O que se observa é que, apesar dessas iniciativas de promoção da participação, na medida em que a atuação dos representantes de turma e dos professores conselheiros se restringe à execução de atividades corriqueiras como dar avisos ou entregar e recolher

carteirinhas, desperdiça-se a oportunidade de criar mecanismos mais potentes de participação na escola. De qualquer modo, essas iniciativas criam oportunidades concretas de participação estudantil. Além disso, essas duas figuras podem ser muito úteis quando se busca viabilizar a participação dos estudantes na avaliação e construção da qualidade da escola.

Na Escola Ipê Rosa, uma estratégia adotada para garantir a participação dos estudantes foi a criação de rodas de conversa. Consta das Diretrizes do seu PPP que, uma vez que os estudantes são os protagonistas do processo educacional, a escola garantiu espaços coletivos de tomada de decisões e construção desse protagonismo. As rodas de conversa representariam um desses espaços.

De acordo com o presidente do Conselho Escolar, as rodas de conversa foram criadas por iniciativa do órgão colegiado, com o intuito de criar situações de horizontalização do poder e igualdade de fala, rompendo com o autoritarismo que há na relação dos docentes com as crianças. Ainda segundo ele, no início houve muita resistência dos profissionais da escola, conforme trecho a seguir: “Era muito difícil com a direção e tudo, com as professoras. De você sair do *locus* de que joga verborragia pras crianças, dá os informes e caga ordem, pra ser um momento onde todo mundo no mesmo nível e nos escutarmos”.

As rodas de conversa consistem em um espaço de participação direta dos estudantes. Os estudantes são reunidos no pátio com as professoras, a coordenadora pedagógica, a equipe gestora e os demais sujeitos que atuavam na escola. Eventualmente, também havia a participação de pais, quando assim o desejassem. Esses encontros ocorriam às segundas e terças-feiras, no início de cada turno. Nesses dois dias, uma parte dos alunos frequentava a Escola Parque parceira da unidade escolar. Desse modo, reuniam-se na roda de conversa em um dia os estudantes do BIA e no outro, os alunos de 4º e 5º Anos.

Referindo-se às rodas de conversa, uma professora (PR1) considerou que este espaço-tempo funcionaria como um espaço de orientação e um momento de reflexão com os alunos. Não seria utilizado, por exemplo, para fins de avaliação. Outra professora (PR2) afirmou, porém, que as rodas de conversa teriam sido utilizadas para que os alunos apresentassem sugestões para compor o PPP da escola.

De todos os atores que compõem a comunidade escolar, é de esperar que os professores sejam aqueles que mais participam das ações desenvolvidas na instituição, tanto por razões históricas, devido a um certo magistrocentrismo, quanto porque nos espaços em que são tomadas as decisões nas escolas, como nas reuniões de planejamento e avaliação e nos conselhos de classe, geralmente somente os professores e demais profissionais da educação têm

acesso. Mas não foi essa a sensação que tivemos ao ouvir os professores nas escolas pesquisadas.

Basta dizer que nenhum deles afirmou ter participado da elaboração do PPP das escolas em que atuam. Além disso, houve relatos de certa preterição da direção escolar por alguns profissionais e por turnos de trabalho, o que faria com que a participação do corpo docente se tornasse desigual, e de uma letargia de alguns grupos de professores, bem como da pouca disposição para dialogar.

De qualquer modo, quando se compara a atuação e o poder dos docentes com os segmentos de pais e estudantes, parece evidente a desproporção. A situação torna-se ainda mais crítica na medida em que os espaços de decisão não são abertos aos segmentos não profissionais, como é o caso das CPCs e dos conselhos de classe. Se por um lado, por si só, isso não significa que a participação docente está garantida e consolidada nas escolas, por outro, parece evidenciar a desigualdade de poder que ainda marca nossas escolas.

Na Escola Ipê Rosa, o que observamos foi uma disputa de poder entre o Conselho Escolar e o segmento de professores. Isso ficou evidente nas entrevistas que realizamos, especialmente, na entrevista com o presidente do Conselho, que era representante do segmento de pais.

Um ponto crítico, segundo ele, seria o agendamento de reuniões, uma vez que as professoras se negariam a participar em momentos que fossem mais oportunos aos pais, como o turno noturno. De certo modo, isso foi confirmado, já que nenhuma das professoras entrevistadas, nem mesmo a coordenadora, participou das assembleias para discussão do PPP, sob a justificativa de que o horário teria inviabilizado esta participação. Para ele, as professoras querem que os pais se adequem aos horários em que elas estariam disponíveis, mas não teriam disposição em se adequarem aos horários em que os pais realmente poderiam participar. Mas em outros temas essa disputa de poder também se manifestou, como nas rodas de conversa, conforme assinalado acima. Um grande desafio quando se pensa e se quer promover participação plural nas escolas, o que é tão decisivo, como vimos, para o êxito de propostas de autoavaliação participativas.

Um modo de equilibrar essas relações de poder e garantir participação plural seria por meio dos órgãos colegiados presentes na escola. Esses órgãos colegiados são mecanismos fundamentais para a efetivação da participação e da democracia nas unidades escolares, conforme discutimos no capítulo anterior. De acordo com o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF são órgãos colegiados que atuam nas unidades escolares a Assembleia Geral Escolar, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil.

Nas instituições investigadas muitos desses órgãos não estavam implementados. Em nenhuma delas havia Grêmio Estudantil e as assembleias gerais escolares efetivamente parecem não ter ocorrido nas instituições. Mesmo onde alguns atores afirmaram que elas ocorreram, ou não houve a participação ampla da comunidade escolar ou a informação foi posta em xeque pela maioria dos demais interlocutores. Por sua vez, os conselhos de classe foram observados, embora sem a participação de estudantes e pais, como sugere a norma acima. Por vezes, nem mesmo com a participação da equipe gestora ou dos profissionais da equipe de apoio. Quanto ao Conselho Escolar, constatamos um funcionamento muito distinto nas unidades escolares, mas em todas elas a participação dos diferentes segmentos é ainda um problema longe de ser superado.

Os representantes de turma dos dois CEFs investigados afirmaram não haver Grêmio Estudantil nem assembleias gerais na escola. Na Escola Ipê Amarelo, além dos estudantes, os professores e a supervisora pedagógica também afirmaram que até então não teriam ocorrido assembleias gerais escolares na instituição. A diretora escolar e a presidenta do conselho, todavia, confirmaram sua ocorrência em mais de uma ocasião. Na Escola Ipê Branco, todos os sujeitos entrevistados afirmaram não ter havido assembleias gerais escolares nos últimos anos. Na Escola Ipê Rosa, houve relatos de todos os interlocutores da realização de assembleias com a comunidade externa convocadas pelo Conselho Escolar, a fim de discutir o PPP da escola. Nenhuma das profissionais docentes, porém, delas participaram. Além disso, segundo o presidente do conselho, a participação dos pais foi mínima.

Os representantes de turma também afirmaram que não há a participação de estudantes nos conselhos de classe. Na verdade, em nenhuma das escolas investigadas havia a participação de estudantes, pais ou responsáveis neste colegiado. Ou seja, em nenhuma delas o Conselho de Classe era participativo. Além disso, em nenhuma das escolas adotava-se a estratégia de realizar pré-conselhos, de modo a se garantir uma participação mais ampliada e levantar temas a serem abordados no Conselho de Classe, como sugere o Regimento Escolar. Essas informações não só foram confirmadas por outros interlocutores, como puderam ser observadas em campo, conforme as narrativas anteriores.

Na Escola Ipê Amarelo, segundo sua dirigente, o Conselho Escolar, embora conte com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, como determina a norma, enfrenta muita dificuldade com a participação dos representantes de pais, conforme segue: “o segmento do pai a gente tem que pegar o pai a laço, né, porque nem todo pai quer participar, e o segmento professor e servidor é bem mais tranquilo”. Novamente a participação dos pais ou responsáveis aparece quase que como um nó górdio na escola. Mas, além disso, curiosamente, não se faz

referência à representação dos estudantes. É como se não houvesse representantes deste segmento.

Corroborando essa posição, segundo a presidente do Conselho Escolar, os membros mais atuantes deste colegiado são presidente e vice-presidente, que são da carreira assistência e do corpo docente, respectivamente. “Aí a gente vai articulando a rede, puxa um aqui, puxa um ali”, diz ela. Mas, a julgar pela entrevista, parece haver uma centralização da atuação nela, embora tenha afirmado que todos participam: “eu carrego todo mundo, todo mundo. Vai todo mundo junto, tudo é passado, todo mundo”. Quanto à participação da direção, ela é enfática ao falar da parceria dela (não do Conselho) com a diretora.

A atuação do Conselho Escolar na Escola Ipê Branco é referida por uma de suas dirigentes do seguinte modo: “Todas as vezes que eu precisava, eu me reportava ao presidente e ao Conselho Escolar. Todos os sentidos, problema com o professor, com os alunos. Pra tomar alguma decisão, eu sempre me reportava a ele. A voz maior dentro da escola é o Conselho Escolar” (DB).

É bem diferente do que foi relatado pelo próprio presidente do Conselho Escolar. “O Conselho Escolar na minha visão ele não é muito atuante não” (CEB). Mais adiante: “O Conselho Escolar não é autônomo como falam”. Em outro trecho da entrevista: “A pessoa tá mais pra assinar os documentos”.

Confinada a participação à assinatura desses documentos, fica evidente em vários momentos da entrevista uma espécie de fardo da “participação”. Num tom de desabafo, diz ele: “É uma bomba que jogam na mão da gente. Eu mesmo não quero mais; quero sair” (CEB).

Por conta disso, assinar os documentos, segundo ele, haveria uma preferência da Direção Escolar por se eleger como presidente do conselho algum membro interno da escola, haja vista que quando o presidente era, por exemplo, representante do segmento pais, era grande a dificuldade em localizá-lo para assinar as prestações de contas e outros documentos da escola.

Além de tratar da pouca participação e poder dos conselheiros, seu presidente também faz referência à diferença de poder dos membros do conselho, conforme excerto a seguir.

Como os membros são diversos, tem professor, tem servidor, tem pai, então, nem todo mundo tem a mesma bagagem cultural, vamos dizer, então, muitos ficam encolhidinhos ali, não falam muita coisa não. Só “eu concordo aqui”, “concordo” [...] nem todo mundo tem um argumento bom (CEB).

Já na Escola Ipê Rosa, cujo Conselho Escolar é composto pela diretora da escola, membro nato, por quatro representantes do segmento dos pais e dois do segmento dos professores, segundo seu PPP, os membros atuantes seriam os pais que o integram, a diretora e

a vice-diretora, disse-nos seu presidente. Ele não fez referência a nenhuma das professoras integrantes do colegiado.

É interessante observar que, enquanto nos dois CEFs são os representantes do segmento dos pais que, segundo nossos informantes, são os menos atuantes no conselho (os estudantes sequer são citados), nesta escola classe é exatamente o contrário; são os pais ou responsáveis que mais atuam, ao passo que os representantes do segmento dos professores pouco se envolveriam com as ações do conselho.

No que refere à relação do Conselho Escolar com a direção da escola, de acordo com o seu presidente,

ela é difícil e é fácil, as duas coisas [...]. Ela é fácil porque a direção é muito permeável ao processo de gestão democrática, ela valoriza muito a presença dos pais, e aí, e ela demanda, isso é legal. Ela faz uma demanda muito além do que apenas fazer a foto. Muito além do que apenas as atividades formais, festivas da escola. [...] É fácil nesse sentido, é a gestão de uma escola que é muito aberta a receber as contribuições dos pais. Ao mesmo tempo você tem um ranço, né, dos modelos de gestões autocráticas [...] e tem coisas que não dá tempo você fazer assembleia [...] e alguém tem que dá um rumo ali. Nesse sentido é difícil [...] É difícil por isso, porque tem decisões que não dá tempo tá chamando e o conselho também não responde ao tempo, tem muita vontade, mas nem todos têm o tempo de estar ali. [...] A gestão ela é boa, comprometida, mas têm essas dificuldades que se dá pela dinâmica do dia-a-dia. Isso porque nós estamos numa escola modelo (CER).

De acordo com a diretora da escola, que considerou que o Conselho Escolar seria bastante atuante, “É fundamental a participação desses segmentos, dessa equipe [o Conselho Escolar], porque senão fica tudo pra gestão da escola e a gente não dá conta” (DR).

Nesta instituição, além do Conselho Escolar, há instituída a Associação de Pais e Mestres,⁶¹ composta por seis representantes do segmento dos professores, três do segmento dos servidores e cinco do segmento dos pais, segundo o PPP da escola. Assim como o Conselho Escolar, a diretora também considerou que a APM seria muito atuante. Compartilharam dessa mesma impressão todos os nossos interlocutores nesta instituição.

6.2.3 Gestão pedagógica da escola

Nesta categoria será discutida a gestão pedagógica das escolas: a participação da equipe gestora e da direção escolar, em particular, nas questões pedagógicas e os desafios na conciliação da gestão administrativa, financeira e pedagógica. É também nela que

⁶¹ De acordo com o Regimento Escolar, a Associação de Pais e Mestres é uma Unidade Executora. Estas têm como objetivo apoiar as escolas em sua gestão pedagógica, administrativa e financeira. Também são Unidades Executoras o Caixa Escolar, o Grêmio Estudantil, o Conselho Comunitário e o Conselho Comunitário de Segurança Escolar.

problematizaremos a organização pedagógica das escolas e a composição de sua equipe pedagógica e de apoio.

Nas três escolas nas quais realizamos a pesquisa, foram recorrentes as queixas da direção escolar referentes à sobrecarga de trabalho e à dificuldade de conciliação da gestão administrativa e financeira com a gestão pedagógica da instituição. A Diretora da Escola Ipê Amarelo acrescentou ainda a estes desafios a questão disciplinar, um dos pontos críticos desta unidade escolar. Não é à toa seu desconforto com o grande número de demandas para a direção escolar e com a composição da equipe gestora; conforme veremos a seguir, seu envolvimento com as questões pedagógicas da escola pareceu-nos precário. Vamos aos seus comentários.

Acho que um dos grandes desafios é, eu acho que retirar um pouco dessa, como é que eu vou te falar? Em várias questões no pedagógico, no financeiro, no administrativo e na parte disciplinar, porque o diretor tem que tá envolvido em tudo isso. Aí, então, talvez algumas escolas particulares funcionem bem porque, porque tem ali um diretor, o administrativo e o diretor pedagógico, porque um só exercer tudo isso é demais, ainda tem a parte financeira, ainda tem aquela parte que você tem que cuidar do disciplinar. Então um dos grandes desafios seria, é, nas escolas maiores que têm esse quantitativo de aluno, aumentar o apoio na supervisão, porque, por exemplo, eu só tenho uma supervisora. Eu precisaria de uma supervisora administrativa. Aí como não tem, eu tenho que fazer essa atividade, então, assim, eu acho que dentro da gestão democrática ficou muita coisa pra uma pessoa só resolver. “Ah! mas tem o vice-diretor”. Mas gente, a escola ela é movimento e se os diretores não tiverem apoio e pessoas pra desenvolver um trabalho legal, não dá conta né [...]. De desafios eu percebo é essa questão de que você acaba perdendo muito tempo com o administrativo, financeiro e não tem como dar total atenção ao pedagógico e aí é que eu acho que atrapalha o serviço (DA).

Na Escola Ipê Branco, a situação foi ainda mais dramática. Lá, a diretora licenciou-se para acompanhamento do tratamento de saúde de sua filha no último bimestre do ano letivo de 2015. Com isso, a direção escolar foi assumida apenas pela vice-diretora. Como esta situação se estendeu até o final do ano letivo de 2016, a direção escolar enfrentou inúmeros desafios, tornando-se, na visão de muitos atores, um dos problemas mais graves enfrentados pela escola. Em muitas oportunidades, ouvimos críticas à direção, em especial, por não se envolver com as questões pedagógicas da escola.

Nas duas escolas percebemos, dentre outros problemas, um desfalque na composição da equipe gestora. No primeiro caso, a ausência de um supervisor administrativo, o que, na visão da diretora, sobrecarregava ainda mais o trabalho da direção escolar. Na Escola Ipê Branco, a ausência da diretora por um problema de força maior fez com que a direção da unidade escolar, que funcionava em três turnos e atendia mais de 1.200 alunos, ficasse sob a responsabilidade apenas da vice-diretora. Estas situações, na verdade, só agravam o problema central: a conciliação da gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas.

Dentre os muitos desafios que envolvem a gestão escolar nestas três dimensões, um dos temas mais criticados pela direção escolar nas escolas foi a burocracia peculiar da prestação de contas, que exige tempo considerável para ser feita, conforme relato a seguir da diretora da Escola Ipê Rosa. Um tempo nem sempre disponível.

A gente tem aqui processos que andam com essa burocracia de PDAF, PDDE,⁶² só que tem verbas, tem que prestar contas. Mesmo que a gente tenha gasto tudo direitinho aí às vezes vem faltando o telefone de uma empresa num orçamento, isso para o processo, isso pode até inviabilizar a gente receber no outro ano, então tem umas coisas que pegam, você fala assim: “cara, eu não acredito” (DR).

Frente a essas dificuldades relatadas, o que observamos foi um modo muito desigual de atuação da equipe gestora e da direção escolar, especificamente, nas questões pedagógicas das escolas, o que pode ser constatado, em parte, nas narrativas acima apresentadas.

Na Escola Ipê Branco, a falta de participação da equipe gestora em espaços estratégicos para as questões pedagógicas como as CPCs, os conselhos de classe e o Planejamento Pedagógico com a Comunidade Escolar não só foi observada, como também foi tema de várias reclamações dos estudantes, do presidente do Conselho Escolar e dos professores e professoras.

Mas, na verdade, a sensação que tivemos foi de que as críticas à direção escolar não diziam respeito apenas à gestão pedagógica da escola, mas à gestão, de modo geral. “Nesses dois anos faltou gestão com a ausência dela [a diretora]”, afirmou a coordenadora pedagógica da escola. O sentimento aparentemente compartilhado pela maioria pode ser resumido no seguinte excerto, extraído da entrevista com o presidente do Conselho Escolar: “Nós estamos precisando de Direção” (CEB).

Na Escola Ipê Amarelo, de forma semelhante, pelo menos nos espaços observados por nós, a participação da direção escolar era mínima. Nas CPCs, por exemplo, raramente alguém da direção estava presente. O mesmo se pode dizer nos conselhos de classe. Além das nossas observações, nas entrevistas se pode confirmar que estes dois espaços, centrais para o planejamento das ações pedagógicas da escola, não contam com a participação efetiva da diretora ou da vice-diretora. Vale destacar, porém, que, diferente da escola anterior, não ouvimos críticas à direção no que se refere à gestão da unidade escolar de um modo mais geral.

Diferente das demais instituições investigadas, na Escola Ipê Rosa, era constante a presença da direção escolar nos espaços de planejamento pedagógico da escola. Sempre participava das rodas de conversa, das CPCs e dos conselhos de classe. Não que a percepção de sobrecarga de trabalho e da dificuldade em gerir o tempo de modo a equilibrar a gestão

⁶² Programa Dinheiro Direto na Escola.

administrativa, financeira e pedagógica também não fosse compartilhada por ela, mas isso parece não ter comprometido sua atuação junto às questões pedagógicas da instituição.

Vale ressaltar que a equipe gestora da Escola Ipê Rosa não contava com supervisores, pedagógico ou administrativo. Mas um diferencial da instituição parece ter sido a atuação do Conselho Escolar que, a julgar pelas informações geradas nas entrevistas, de fato apoiava a direção na gestão da instituição. Além disso, o fato de a unidade escolar dispor de uma APM atuante, conforme afirmaram os entrevistados, parece contribuir, sobretudo com a gestão financeira da instituição.

Mas, se a participação da diretora na gestão pedagógica é um ponto a ser destacado, nem por isso deixa de ter suas contradições. Para uma professora entrevistada (PR3), o nível de interferência da dirigente no planejamento pedagógico é de tal modo exacerbado que teria inibido a atuação da coordenadora pedagógica no seu trabalho de coordenar com as professoras. Além disso, ainda segundo ela, haveria uma certa centralização das decisões pedagógicas da escola na figura da diretora escolar.

No caso da Escola Ipê Branco, além do próprio desfalque na equipe diretiva, já relatado, a vice-diretora queixa-se da quantidade pequena de coordenadores, uma vez que resultava em sobrecarga de trabalho. Esta sobrecarga também foi salientada pela coordenadora pedagógica. Assim ela se referiu ao problema:

No ano passado e esse ano, os colegas me elegeram como coordenadora e tal, no ano passado nós tínhamos três coordenadores na escola e em 2015, e em 2016 veio a circular, uma portaria de distribuição de carga, onde a escola perdeu um dos coordenadores, ficaram só dois coordenadores, eu e o [...]. Qual que é o trabalho da coordenação? É ajudar no planejamento das atividades que acontecem dentro da escola, atividades pedagógicas que acontecem dentro da escola [...]. Infelizmente a gente está sobrecarregada com serviços de outra área, na escola, em função de licenças, afastamento das pessoas responsáveis pelas áreas, então a gente está sobrecarregado (CB).

Esta espécie de desvio de função das coordenadoras pedagógicas e o consequente comprometimento do trabalho efetivo junto aos docentes foi também referido nas demais escolas. Na Escola Ipê Amarelo, uma professora expressou-se do seguinte modo:

a função do coordenador pedagógico é de trabalhar muito com o professor e essa função ela tem sido deixada muito de lado porque tem muitos problemas que a escola enfrenta e esses coordenadores vão ajudar, tentar resolver os problemas, e aí o lado pedagógico fica só por conta do professor, sabe, e ele trabalha o que ele quer, do jeito que ele quer, e isso aí deixa com que a escola não seja uma unidade (PA2).

Nossas observações confirmam o que afirma a docente. Durante o período em que estivemos na escola, raramente as coordenadoras pedagógicas compareciam às CPCs. Além

disso, não participaram dos conselhos de classe do 3º bimestre. Na verdade, a coordenação desses espaços ficava a cargo apenas da supervisora pedagógica. No geral, somente ela, juntamente com os professores e professoras participavam das CPCs e dos conselhos de classe. Ou seja, além de não contar com a participação da diretora e vice-diretora e das coordenadoras pedagógicas, esses espaços-tempo também tinham a participação bastante reduzida da equipe de apoio.

Uma curiosidade observada na escola é que uma das duas coordenadoras pedagógicas foi designada para cuidar do problema da indisciplina dos estudantes, o que é, certamente, mais uma evidência tanto da sobrecarga de trabalho dessas profissionais quanto do desvio de suas funções.

Voltando à Escola Ipê Branco, a coordenação dos espaços de planejamento e avaliação das ações pedagógicas ficava sob a responsabilidade dos coordenadores pedagógicos. De modo geral, a participação ficava resumida a estes profissionais e ao corpo docente. Além da vice-diretora, também não verificamos a participação da supervisora pedagógica e da professora da Sala de Recursos nesses espaços, embora, segundo a coordenadora pedagógica, a supervisora estivesse sempre presente nas CPCs. Apesar desta afirmação, porém, disse que tudo que ocorria nessas coordenações era “passado para a supervisora”, o que, somado ao que observamos, provoca dúvida quanto à sua participação neste espaço-tempo.

Na Escola Classe investigada, diferente das demais, os espaços coletivos de planejamento e avaliação das ações pedagógicas eram sempre frequentados pela equipe gestora, pela coordenadora pedagógica e pela professora da Sala de Recursos, embora esta última com menor frequência.

Do exposto até o momento, é possível elencar alguns desafios relativos à gestão pedagógica das escolas: composição da equipe gestora, falta de profissionais na equipe pedagógica e de apoio, especialmente, de orientadora pedagógica, sobrecarga de trabalho de alguns profissionais, dificuldade de conciliação da gestão administrativa e financeira com a gestão pedagógica e esvaziamento dos espaços coletivos de planejamento e avaliação das ações pedagógicas. Somado a esses problemas, está a dificuldade de integração dos turnos de trabalho, um tema recorrente nas três instituições pesquisadas, e das modalidades de ensino ofertadas.

Referindo-se à dificuldade em articular os três turnos de funcionamento da escola, a coordenadora pedagógica da Escola Ipê Branco concluiu: “Na verdade, é como se você trabalhasse em escolas diferentes”. No outro CEF, também ouvimos, conforme relatado acima, professores se queixarem durante a realização dos conselhos de classe do tratamento desigual dado ao corpo docente do turno oposto. De igual modo, na Escola Classe, a articulação entre os

turnos de trabalho foi matéria para discussão nas CPCs, quando algumas professoras propuseram que a pauta da coletiva ficasse exposta, a fim de que garantisse que nas coordenações dos dois turnos estivessem sendo discutidos os mesmos assuntos e se evitasse, com isso, que decisões tomadas em um turno pudessem ser desconsideradas no outro. Tudo exposto, ficamos com a impressão de que havia tantas escolas quantos fossem seus turnos de funcionamento.

Além da articulação entre os turnos de atendimento das unidades escolares, também observamos que a existência de modalidades diferentes parece ser um desafio adicional. Na Escola Ipê Branco, por exemplo, o Conselho de Classe das turmas de CDIS não foi realizado juntamente com as turmas regulares. Além disso, a reunião de pais dessas turmas tinha uma dinâmica diferente.

Apesar de haver apenas uma equipe gerindo os diferentes turnos de funcionamento da escola e as diferentes modalidades oferecidas, não é simples articulá-los de modo a se conseguir uma unidade, uma escola coesa, o que é um desafio a mais na avaliação e construção da qualidade da unidade escolar.

6.2.4 Cultura de avaliação da escola

Esta é a categoria na qual abordaremos as percepções e as práticas avaliativas presentes nas escolas: avaliação da/para a aprendizagem, avaliação de projetos, avaliação do PPP e autoavaliação da escola. Com essa intenção, discutiremos os espaços-tempos utilizados para fins de avaliação, como as CPCs, os conselhos de classes e as assembleias, as particularidades das escolas e das etapas e modalidades de ensino ofertadas, bem como as normatizações advindas do órgão central e suas CREs.

Nas escolas estudadas predominam dois tipos de avaliação: avaliação dos projetos, que geralmente ocorre nas CPCs, e avaliação da aprendizagem. Esta, além de ser uma prática individual de cada docente, também é tema de discussões nas CPCs em algumas escolas. Além disso, é objeto central (e por vezes exclusivo) dos conselhos de classe. Avaliação das turmas, do PPP e da instituição de modo global também foram observadas ou referidas por nossos interlocutores, mas ocorrem com menor frequência e estão menos incorporadas nas unidades escolares.

Ao longo do período em que estivemos nas escolas, como era de se esperar, a avaliação dos alunos dominou a cena quando o assunto é avaliação. Preferimos falar “avaliação dos alunos” e não “avaliação da/para aprendizagem” porque, na maioria das vezes, tratava-se de

avaliar formal e informalmente os alunos. Sua aprendizagem, seu comportamento, suas dificuldades e limitações, sua bagagem cultural, sua origem social e geográfica, tudo isso circulava nas escolas.

Guardadas algumas semelhanças, como o *modus operandi* dos conselhos de classe e das reuniões de pais, cujo cerne é invariavelmente cada um dos estudantes, individualmente, há variações importantes no modo como as escolas praticam a avaliação da aprendizagem e se relacionam com ela, talvez pelas peculiaridades das etapas e modalidades atendidas e pelo modo como elas se organizam, se apenas em Ciclos, em Ciclos e Sérição ou apenas Sérição.

Na Escola Ipê Amarelo, que passou a se organizar em Ciclos a partir de 2016, com a implantação do 3º Ciclo para as Aprendizagens, composto por dois blocos: 6º e 7º anos e 8º e 9º anos, a avaliação da aprendizagem foi um dos temas mais discutidos ao longo do ano letivo, pela necessidade de adequação à nova organização escolar. Projeto interventivo, reagrupamentos, acompanhamento pedagógico individual e coletivo, são alguns dos procedimentos contidos nas orientações pedagógicas para os Ciclos de Aprendizagem e que a escola passaria a experimentar.

O comentário a seguir, de um professor entrevistado, revela algumas das mudanças, culturais inclusive, pelas quais a escola foi passando com a implantação de uma organização ciclada.

O grande problema do ciclo é que até agora a gente não conseguiu resolver como abandonar o método tradicional de avaliação e só aceitar o método dos ciclos, entendeu? Por exemplo, deixar de fazer prova, trabalho e um teste, e avaliar o aluno [...] isso foi tema de muita discussão aqui durante o ano todo, porque nós estamos fazendo um trabalho utilizando método tradicional, incluindo esse processo do ciclo pra equilibrar, entendeu? [...] nós tínhamos semana de provas - que a prova todos faziam né, na semana enviava pros pais o conteúdo - hoje já nos últimos semestres não existe mais essa semana de prova, entendeu? Quem quiser fazer, o professor quiser fazer, faz, mas não tem aquela [...] A avaliação é dele; se quiser fazer uma avaliação bimestral ou não, a avaliação é dele (PB1).

Outra professora explicou um dos procedimentos adotados com a implantação dos Ciclos, o reagrupamento. Nas palavras dela: “a gente fez uma estratégia interessante de diminuir a quantidade de estudantes. Então, aqueles que estão em defasagem, não são todos, né, então tem uma quantidade reduzida. Dessa forma, o professor pode tá mais perto dele, aquele estudante ali” (PA2). A seguir, relacionou a intervenção adotada com a organização ciclada: “a gente tá entrando no ciclo e aí o ciclo ele busca isso, ele busca formas alternativas de avaliação e de aprendizagem, e o reagrupamento é uma das estratégias”.

Outra mudança importante foi que a escola passou a registrar a aprendizagem dos estudantes em relatórios individuais, os Registros Formativos de Avaliação (DISTRITO

FEDERAL, 2014), que passaram a substituir os tradicionais boletins, contento as notas (numéricas) em cada componente curricular. Agora, com os relatórios, relata-se como estaria o aprendizado e o comportamento do estudante e, em seguida, se ele estaria ótimo, bom ou regular em cada componente curricular, justificando tal classificação. Para isso, o professor faz referência aos objetivos trabalhados durante o bimestre em cada disciplina. Quanto a esta mudança, refere-se uma estudante: “sobre o relatório, eu achei bom, porque nele vem explicado em que você tá precisando melhorar, os seus pontos fortes e fracos e também ressalta todo seu comportamento, que é importante que os pais vejam pra tentar corrigir o que não tá bom” (EA2).

Na Escola Ipê Branco, cuja organização era a Sérição, a prática avaliativa mais comentada foi a Prova Interdisciplinar. Segundo a vice-diretora, uma prova bimestral que abrange “um conteúdo por bimestre separado do conteúdo do currículo. É um conteúdo da atualidade [...]. Uma avaliação dos alunos dentro da escola valendo uma nota pra todos. Por exemplo, se o aluno tirou dois, esse valor vai pra todas as disciplinas”. A dirigente comentou que no início teria havido muita resistência na adoção do instrumento por todos os professores, mas que atualmente a prática já estaria consolidada, o que a deixava orgulhosa. A opinião da coordenadora pedagógica, porém, é o oposto. Em primeiro lugar, para ela, não haveria uma prova interdisciplinar, mas multidisciplinar. Em segundo lugar, os professores não estariam comprometidos em trabalhar adequadamente o tema da prova no bimestre, consequentemente o rendimento dos estudantes estaria sendo baixo. Vejamos.

Na verdade, nossa prova ela não é uma prova 100% interdisciplinar, ela é uma prova multidisciplinar. A gente pega um tema e os professores têm que fazer um trabalho em sala de aula, e a gente tá percebendo, eu pelo menos percebi isso, que esse trabalho não tá sendo feito, entendeu?! Eles estão pegando o tema, tão falando rapidinho, não fazem um trabalho em cima do tema e jogam as questões na prova, na prova multidisciplinar, e aí o aluno, o rendimento do aluno é muito baixo nessa prova (CB).

Vale destacar que, de acordo com as Diretrizes de Avaliação da SEEDF, as provas multidisciplinares ou interdisciplinares só fazem sentido quando o trabalho pedagógico desenvolvido na escola for igualmente interdisciplinar. A julgar pelo comentário acima e pelas entrevistas com alguns professores, não é o que acontece.

Além da prova interdisciplinar, cada docente realizava a “avaliação bimestral” da disciplina que ele lecionava. O restante da nota no bimestre era complementada pelas muitas atividades realizadas pelos alunos e com a “formativa” (como se referiam os professores), uma avaliação do comportamento dos estudantes, como assiduidade, pontualidade e participação. Um modo de atender ao estabelecido nas Diretrizes de Avaliação da SEEDF, segundo as quais, somente metade da nota do bimestre poderia advir de provas. O restante, os outros cinco pontos,

deveria ser obtido por meio de procedimentos/instrumentos variados. Certamente por conta disso, ao discutir o modo como são avaliados, uma estudante comentou: “Tudo vale ponto aqui. A gente tem ponto de tudo (EB9)”.

Algo que chamou bastante a atenção nos dois CEFs foi a criação de categorias e códigos, a fim de objetivar a avaliação dos estudantes. Impressionou-nos a quantidade de características comportamentais presentes nas atas dos conselhos de classe elaboradas pelas escolas. Ainda assim, não foram suficientes, exigindo que novas classificações tivessem que ser realizadas no momento da reunião do conselho.

Na Escola Ipê Rosa, que mesclava organização em Ciclos (BIA – 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental) com Sérição (4º e 5º ano do ensino fundamental), as discussões em torno da avaliação da aprendizagem, sobretudo das intervenções adotadas, como os reagrupamentos e o projeto interventivo,⁶³ tinham lugar privilegiado nas CPCs. Além disso, discussões sobre os alunos incluídos, atendidos pela Sala de Recursos, ocorriam com frequência. Como os reagrupamentos e o projeto interventivo eram práticas institucionais, as conversas em torno delas costumavam ocorrer em espaços coletivos, pois mobilizava toda a equipe pedagógica. Outras ações, porém, pareceram ser individuais ou pelo menos terem surgido de proposições individuais. Essas, nem sempre eram abraçadas por todo o corpo docente ou pela equipe de gestão. É o caso do atendimento aos alunos no turno contrário da regência. Referindo a este atendimento, a professora do 4º ano entrevistada, comenta:

Ela [a escola] ainda precisa dar um apoio maior pedagógico, por exemplo, esse esforço de assistência fora do horário eu não vi da parte dos professores, como eu fiz, não percebi. Eu percebi que a até a dificuldade de eu colocar como uma proposta ficou, assim, desconfortável, na medida em que os demais professores se achavam na mesma obrigação de fazer o que eu faço. Eu acho que não, acho que não é isso. Cada um faz o que acha que é melhor e, se tem abertura, se tem flexibilidade nas orientações, sobre essa assistência, eu acho que cada um que vai assumir de uma forma consciente ou não. Eu só acho que o espaço escolar ele tinha que ser muito mais aproveitado. Se eu estou aqui com 20 alunos, mas eu tenho um aluno que eu tenho uma necessidade, aqui e agora eu não consigo suprir, a minha colega que tá lá na Coordenação ele pode dizer “[professora] eu posso te ajudar”. “Eu posso ajudar”. Não é a mim não, é ajudar o estudante. Então um maior envolvimento nessas práticas ou então sugestão (PR3).

Outra ação sugerida por esta professora, conforme afirmou, foi a socialização com os pais dos conteúdos a serem trabalhados no bimestre. Segundo ela, esta ação não teria sido apoiada pela direção e equipe pedagógica, mas teria agradado aos pais.

⁶³ Segundo o PPP da escola, o reagrupamento é realizado com os estudantes pertencentes ao BIA (turmas de 1º, 2º e 3º anos), reagrupados de acordo com o nível de alfabetização, por sua vez, o Projeto Interventivo é realizado com os estudantes pertencentes aos 4º e 5º anos, que são agrupados de acordo com as dificuldades apresentadas.

Um tema polêmico na instituição era a “semana de provas”, que inclusive é desaconselhada pelas Diretrizes de Avaliação da SEEDF. A professora em questão, acreditando em sua importância, por entender que, como nos anos finais essa prática era adotada, os estudantes precisariam a ela se adaptar já nos anos iniciais, decidiu adotá-la em sua turma, embora reconhecesse que “a escola não gosta da ideia de calendário de provas” (PR3). Também afirmou que esta prática agradava aos pais, “A escola não quis, mas os pais me pediram”, sendo esta uma das razões para implantá-la. Ainda segundo esta professora, a escola não só era contrária à semana de provas, mas às próprias provas como instrumento/procedimento avaliativo. Contrariando essa determinação, assim justificou: “A ideia não é pra fazer prova, essa foi a orientação, mas ele precisa de um momento individual de estudo”.

Além da avaliação da aprendizagem, a avaliação dos projetos desenvolvidos na escola esteve sempre presente, especialmente na Escola Classe, em que se agendava CPC exclusivamente para avaliação de algum projeto ou esta avaliação constava na pauta da reunião, sendo discutidos os pontos fortes dos projetos, as debilidades e as sugestões de melhoria, tudo registrado em ata. Nos CEFs, por sua vez, a avaliação dos projetos ocorria igualmente nas CPCs, porém, de modo bem menos formal. Era muito mais uma conversa rápida sobre o que teria ocorrido, que propriamente uma avaliação sistemática.

Foi inclusive o que afirmou um professor da Escola Ipê Branco (PB2). Disse ele, “a gente faz no máximo uma discussão rápida do que que o pessoal achou na coordenação seguinte, mas não algo formal, pontos fortes, pontos fracos, o que que precisa ser melhorado e nem uma definição exata assim como se fosse um plano de ação”. Já para a professora de Língua Estrangeira da escola, nem todos os projetos são avaliados. Eles seriam escolhidos no início do ano letivo e, na medida em que fossem ocorrendo, alguns deles iam sendo avaliados nas CPCs.

Na Escola Ipê Amarelo, a supervisora pedagógica destacou que logo após o encerramento dos projetos, durante as CPCs, dar-se-ia sua avaliação. Vejamos: “[...] houve a culminância do projeto, [...] a gente, na coordenação seguinte, a gente avalia como que foi. Se foi positivo, negativo. Normalmente, logo após”. Foi o que também afirmaram o professor de Matemática entrevistado e a diretora da escola, de acordo com a qual “Quando termina o projeto, a gente faz uma avaliação desse projeto na coordenação pra ver o que precisa mudar, o que que precisa melhorar, o que não deu certo.”

Ao ouvirmos alguns interlocutores, como a vice-diretora da Escola Ipê Branco, ficamos com a sensação de que a avaliação dos projetos desenvolvidos na escola se confunde com a suposta avaliação do PPP. Segundo ela, quando se avaliava os projetos implementados na

escola, uma das decisões que precisava ser tomada era se estes projetos seriam ou não mantidos no PPP.

É como se os momentos, formais ou não, em que os projetos são avaliados fossem equiparados à avaliação do PPP. Digo formais ou não, pois, segundo a coordenadora pedagógica da escola e os professores entrevistados, não haveria um momento formal para se avaliar os projetos. Isso ocorreria de um modo informal durante as CPCs, não resultando, em consequência, num registro dos eventuais encaminhamentos. De qualquer modo, a atualização do PPP estaria confinada à decisão de continuar ou não com determinados projetos previstos inicialmente ou inserir novos projetos. Discussões sobre objetivos e metas da escola, por exemplo, ficavam de fora. Além disso, como as discussões ocorreriam apenas nas CPCs, estudantes, pais ou responsáveis e demais funcionários da escola não participariam dessa atualização.

Ao serem questionados especificamente sobre o PPP, sua elaboração e avaliação, os professores desta unidade escolar afirmaram que ele só seria discutido durante a (re)elaboração. Segundo a professora entrevistada, que trabalhava na escola há quase duas décadas, o PPP não seria avaliado. Quando de sua elaboração, seriam pedidas sugestões ao corpo docente. Os projetos sugeridos seriam então inseridos no documento. Mas, uma vez elaborado, o PPP não mais seria discutido ao longo do ano letivo. Os comentários a seguir do professor de Ciências entrevistado ratificam essas informações.

A gente faz o PPP só que ele é pouco discutido na verdade, ele é discutido na época da reelaboração, não sei se é a cada dois ou três anos ou a cada gestão, e depois não se entra mais nessa discussão. Às vezes retoma, “ah! nós temos que realizar trabalho x porque ele tá previsto no PPP da escola”, só que não tem essa discussão sistemática, sabe, eu não vejo esse trabalho pautado no PPP (PB2).

Segundo a vice-diretora da instituição, para a elaboração do PPP teriam sido reunidos os projetos que já eram realizados na escola. Daí porque concluiu que “Na realidade, ele [o PPP] já existia; nós só passamos pro papel”. Mas, além disso, teriam sido elaborados questionários, a fim de realizar levantamentos junto aos professores e à comunidade escolar sobre o grau de satisfação com os ambientes e os serviços prestados, tentando-se identificar as debilidades da instituição. Uma vez elaborado, o PPP como um todo não seria avaliado; somente os projetos seriam discutidos nas CPCs, decidindo sobre a permanência ou não de alguns deles e a inclusão de outros. Em suas palavras: “Nas reuniões a gente vê que não surtiu o efeito necessário e aí ele [o projeto] é retirado no próximo ano e tem outros [projetos] que

surtem de necessidade e aí esses que vão surgindo vão sendo colocados no PPP [...] É ação né. Ele não é estático. Parado”.

O que se vê pelos fragmentos acima é que o foco continua nos projetos, tanto na fase de elaboração do PPP, quanto em sua avaliação (se admitirmos que as discussões ocorridas nas CPCs em torno de alguns projetos realizados na escola podem ser entendidas como avaliação do PPP).

De acordo com o próprio PPP, ele foi elaborado como resultado de um processo coletivo de avaliação, estudo e discussão e de decisão democrática. As discussões para sua elaboração teriam ocorrido nas coordenações coletivas (das quais só participam os profissionais da educação) e reuniões periódicas. Essas discussões teriam girado em torno do projeto de futuro que se queria para a escola. Currículo, métodos de ensino e avaliação, projetos, organização das turmas e das modalidades atendidas, tudo isso teria sido discutido durante a elaboração do projeto.

Um ponto em particular chama a atenção. Segundo o texto, como parte do processo de elaboração, produziu-se um diagnóstico da escola, para o qual os professores responderam a um questionário, com a finalidade de se compreender as fragilidades e as prioridades da instituição. Certamente é este o levantamento a que a vice-diretora fez referência acima.

Ainda na etapa de elaboração do PPP, fez-se uso, diz o texto, dos resultados das avaliações externas, nomeadamente do Ideb, como meio para se obter um diagnóstico da qualidade da escola. Tomando como ponto de partida os índices alcançados no Ideb e as metas previstas para a escola, passou-se a discutir com os professores as limitações e dificuldades da instituição. Essas limitações e dificuldades não foram determinadas externamente, mas com base em avaliações internas.

O Plano de Ação, uma das partes mais importantes do PPP quando se pensa em processos de autoavaliação, de acordo com o texto, foi elaborado pelos professores, coordenação e direção durante as CPCs, da seguinte forma. No turno matutino, reuniam-se os professores com regência no turno vespertino e vice-versa. Ou seja, os professores dos dois turnos não se reuniram para a discussão e proposição dos planos de ação, já que, segundo o texto, por orientação da SEEDF, os alunos não poderiam ser dispensados, o que inviabilizou a realização de uma reunião ampliada com todos os professores do diurno. Uma contradição, ainda segundo o PPP, pois a própria SEEDF teria orientado que estas discussões ocorressem com todo o colegiado da escola, porém, por não se ter viabilizado um horário que permitisse a integração de todos os professores, o que se viu foi uma fragmentação do trabalho. Frente a este cenário, o Conselho Escolar teria determinado que todos os professores se reunissem,

juntamente com os demais membros da comunidade escolar, a fim de discutirem e deliberarem sobre os planos de ação e as metas da escola. Para isso, sugeriu os momentos de Avaliação Pedagógica/Dia Letivo Temático, presentes àquela época (2014) no calendário Escolar.

A seguir, pode-se observar o Plano de Ação da Escola Ipê Branco para o desenvolvimento de seu PPP.

QUADRO 12 – Plano de Ação para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da Escola Ipê Branco

OBJETIVOS	1. Discutir com a comunidade escolar a escola que temos e a escola que queremos; 2. Verificar os limites e possibilidades para o desenvolvimento de ações e projetos; 3. Lançar discussões acerca do currículo escolar e proposta para as Partes Diversificadas do Currículo Escolar; 4. Discutir processos de avaliação; 5. Integrar Projetos Individuais; 6. Discutir e planejar Projetos Coletivos; 7. Trabalhar nos Planos de Ação; 8. Definir Unidades Didáticas; 9. Discutir o calendário escolar; 10. Traçar metas para o ano letivo.
METAS	1. Desenvolver meios de atender o aluno em sua plenitude, respeitando a diversidade cultural, social e econômica; 2. Construir um currículo adequado às necessidades dos alunos e da comunidade escolar; 3. Procurar integrar família no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico;
AÇÕES	1. Reuniões com a comunidade escolar; 2. Palestras; 3. Oficinas; 4. Composição do Conselho Escolar.
AVALIAÇÃO DAS AÇÕES	Ao fim de cada bimestre o Projeto é avaliado, atendendo suas particularidades, tornando-se um documento vivo, passível de mudanças no decorrer do ano letivo.
RESPONSÁVEIS	Equipe de Direção, Supervisão, Coordenação.
CRONOGRAMA	Sugerido dentro do Projeto.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (2014-2015) da Escola Ipê Branco.

De acordo com o documento, sua avaliação periódica se daria durante as reuniões institucionais previstas no calendário escolar.⁶⁴ Isso é coerente com a ideia de que ao se avaliar

⁶⁴ Uma referência à “Avaliação Pedagógica do semestre/Dia Letivo Temático” prevista no calendário escolar dos anos letivos de 2008 a 2014, ano de publicação do PPP. Naquele ano, foram previstos três dias para esta ação, nos meses de maio, setembro e novembro. A partir do calendário escolar para o ano letivo de 2015, coerente com as “Diretrizes de Avaliação Educacional”, analisadas no capítulo anterior, não se previu mais dias específicos para realização de avaliação institucional, mas dias para o “Planejamento Pedagógico com a Comunidade Escolar/Dia Letivo Temático”, que, conforme explicitado nessas Diretrizes, poderiam ser utilizados para fins de avaliação do trabalho da escola.

a instituição, sua proposta pedagógica ganha centralidade. Como neste dia letivo temático estava prevista a participação da comunidade escolar, subentende-se que a avaliação do PPP ocorreria de modo participativo. Por outro lado, uma vez que a participação da comunidade não foi mencionada, não há como ter certeza das intenções presentes no documento.

Partindo-se do princípio de que o PPP estaria em constante construção, menciona-se também a possibilidade de que ocorram avaliações fora dos períodos previstos, ou seja, em momentos distintos da “Avaliação Pedagógica do semestre/Dia Letivo Temático”, com o fito de discutir os projetos individuais e coletivos existentes na escola e eventualmente fazer mudanças.

Do ponto de vista da intenção, materializada em seu PPP, são muitos os avanços observados na unidade escolar. Em primeiro lugar, extrapola-se a ideia de uma avaliação do projeto pedagógico limitada à avaliação dos projetos didáticos. Em segundo lugar, propõe-se que a avaliação se dê de modo participativo. Em terceiro lugar, como um dos objetivos presentes no Plano de Ação para o desenvolvimento do PPP é estabelecer metas para o ano letivo, compreende-se que estas serão estabelecidas e acompanhadas durante a avaliação do projeto pedagógico da escola. Além disso, ao estabelecer que a avaliação do PPP se daria no momento da avaliação institucional da escola, torna-o a referência para este tipo de avaliação. Ocorre, porém, que essas intenções não se confirmaram na prática, conforme discutido acima.

Na Escola Ipê Amarelo, assim como no CEF anterior, o foco da avaliação do PPP continua nos projetos. Também não se faz menção às metas previstas pela instituição, que, aliás, sequer constam no projeto. Para a diretora escolar, sendo um projeto, pode ser que o que está previsto no PPP ocorra ou não. Por conta disso, diz ela, no início do ano letivo seguinte, avaliar-se-ia o que teria sido feito no ano anterior, com vistas a alterar ou melhorar o PPP para o ano a se iniciar.

Com a mesma ênfase nos projetos, a presidente do Conselho Escolar afirmou que os membros do conselho teriam participado da elaboração do PPP e que sua avaliação ocorreria com frequência no âmbito deste colegiado, nomeadamente, discutindo-se a pertinência dos projetos desenvolvidos.

Os demais atores entrevistados, porém, não confirmaram momentos em que o PPP teria sido avaliado. Tampouco participaram de sua elaboração. Segundo o professor entrevistado (PA1), em razão da implantação dos Ciclos para Aprendizagem, discutia-se com frequência nas CPCs o PPP da escola, mas que não teria ocorrido nenhum momento para sua avaliação. Em suas palavras: “já teve muitas discussões né, mas avaliação não, eu não me recordo”. Sua colega

de trabalho (PA2), porém, disse não conhecer o PPP, e que ele não era discutido na escola e que nunca teria sido trabalhado.

Os representantes de turma entrevistados, por sua vez, disseram não ter participado da elaboração do PPP. A maioria deles afirmou que o PPP não estaria sendo discutido/apresentado na escola. Para alguns alunos, a única ocasião em que o projeto teria sido apresentado aos estudantes fora durante a campanha para eleição da direção escolar, um mês antes, quando a única chapa que disputara o pleito o teria socializado.

De acordo com o próprio texto do PPP da escola, ele foi elaborado com a participação da comunidade escolar. Essa participação teria se dado de dois modos: reuniões em momentos diversos e resposta a questionários, por meio dos quais se buscava ter informações dos anseios e perfil da comunidade escolar.

Quanto à sua avaliação e eventuais reformulações, diz-se que deverão ser feitas prioritariamente no início do ano letivo e nas coordenações pedagógicas do primeiro bimestre. Neste último caso, um contrassenso, visto que se há a pretensão de que esses processos sejam participativos, não nos parece razoável que fique confinado numa instância aberta à participação apenas dos docentes, da equipe pedagógica e da equipe gestora. Convém destacar-se que, estranhamente, não há no documento metas a serem atingidas, com prazos e responsáveis, o que, certamente, limita sua avaliação.

Na Escola Ipê Rosa, todos os interlocutores confirmaram que o PPP teria sido elaborado e avaliado com a participação da comunidade externa, o que ocorreria em assembleias realizadas à noite na escola. Como forma de dar celeridade à elaboração do último PPP, teria sido eleito em assembleia um grupo de trabalho que ficara responsável pela elaboração de uma proposta que, em seguida, foi validada neste colegiado. Além disso, o PPP teria sido discutido com a equipe docente e pedagógica no espaço das CPCs, sobretudo no início do no letivo.

Nas Diretrizes do PPP, afirma-se que ele será avaliado semestralmente pela comunidade escolar, devendo seus resultados serem referendados em assembleia.

Tendo em vista seu caráter vivo e dinâmico, pois considera as diversas realidades vivenciadas pela comunidade escolar, este PPP sofrerá avaliação semestral, realizada pela comunidade escolar, com resultados e percepções a serem referendados em assembleia. Com esse procedimento, garantir-se-á a coerência entre seus princípios e práticas pedagógicas.

Afirma-se ainda que, em até seis meses após a sua aprovação, seria definida por equipe formada por pessoas dos diversos segmentos da comunidade escolar uma metodologia de

avaliação contínua do PPP, integrada ao planejamento e concebida como instrumento de aprendizagem e autoavaliação.

Quando trata do acompanhamento do PPP, o documento dá ênfase ao espaço das coordenações pedagógicas, nas quais ocorreriam reuniões coletivas para que os profissionais envolvidos pudessem analisar o andamento dos trabalhos e avaliar o processo educacional, promovendo as mudanças que fossem necessárias.

Assim como na literatura, nos PPP das escolas percebe-se uma relação muito estreita entre Projeto Pedagógico e autoavaliação institucional. Tanto é assim que nas escolas Ipê Amarelo e Ipê Branco, durante o processo de elaboração do PPP pelo menos uma parte da comunidade teria avaliado a instituição de modo a produzir subsídios para a construção de seus projetos. Além disso, esta segunda escola propôs que a avaliação do PPP se desse no dia destinado a se avaliar a instituição. Já a Escola Ipê Rosa entende que a avaliação do PPP deve ser compreendida como um momento de autoavaliação da escola. Apesar disso, a autoavaliação não pareceu ser uma prática difundida, tampouco consolidada nas escolas, embora pareça ser esse o desejo de todos os sujeitos entrevistados, por compreenderem que ela contribui para melhoria da instituição.

Exatamente por sua função formativa, os atores escolares compreendem que “toda escola deve ser avaliada” (PA2). Isso “Porque a avaliação é o que traz o *feedback* pra você fazer as mudanças necessárias” (PR2), justificou outra professora. Os estudantes acrescentaram: “pra ajudar com que ela melhore, vendo os aspectos ruins que tem nela e melhorando” (EA6). “Pra ver se a forma como ela tá nos tratando e ensinando se é boa ou não. Se ela tá fazendo o melhor” (EA2). Os excertos são suficientes para demonstrar que os diferentes sujeitos entrevistados têm opiniões semelhantes quando se trata de tomar a escola como objeto de avaliação: a escola precisa ser avaliada, pois a avaliação é peça fundamental em seu processo de melhoria. É, portanto, uma avaliação a serviço da qualificação da unidade escolar.

Isto posto, os atores escolares elegeram diferentes aspectos e dimensões da instituição que deveriam ser considerados ao avaliá-la, a saber, direção escolar, corpo docente, rendimento dos estudantes, comportamento e aprendizagem dos estudantes, trabalho pedagógico, PPP, inovação, infraestrutura e a conservação dos espaços.

No que diz respeito aos tipos de avaliadores, observa-se um consenso de que ao se avaliar a escola, todos os membros da comunidade escolar devem participar. Quanto à presença de avaliadores externos nesse processo, os posicionamentos polarizam-se. Em todas as escolas há atores que compreendem que somente a comunidade escolar têm legitimidade e condições de avaliar a escola e há aqueles que sugerem uma combinação do olhar interno com o externo.

No primeiro caso, a compreensão, de modo geral, é de que somente aqueles que vivenciam e conhecem os problemas cotidianos da escola estão em condições de avaliá-la. Ademais, somente estes sujeitos poderiam efetivamente atuar na melhoria da instituição. Os comentários a seguir sobre possíveis participantes da autoavaliação da escola ilustram bem esses argumentos. O primeiro, expresso por uma estudante do 8º ano: “Acho que as pessoas que estão dentro, porque elas já sabem o que está acontecendo, o que tá passando todo dia, elas sim é que devem saber o que deve melhorar, o que não melhorar” (EA4). O seguinte, pela dirigente da mesma instituição.

Acho que essa avaliação ela tem que ser feita pelos alunos, tem que ser feita com os pais e nossa mesmo a avaliação. Porque que a gente que tá vivendo a escola. Não adianta vir uma avaliação lá da Secretaria de Educação, lá do MEC, porque cada escola é uma realidade. Eu percebo assim, aí vem uma avaliação já formada, montada pra todo mundo igual. Não dá certo. Isso aí é só pra registro mesmo. Só percentual. Agora, pra ter um resultado, essa avaliação tem que vir da comunidade. Não tá legal, o que que a comunidade quer que seja feito? (DA).

O presidente do Conselho Escolar da Escola Ipê Branco compreende, por seu turno, que “a autoridade pra falar da escola somos nós que estamos aqui na escola”. É o que também expressa uma professora da Escola Ipê Rosa,

Os próprios integrantes da escola. O próprio corpo todo da escola, a própria escola, alunos, pais, professores, funcionários auxiliares e direção. [...] Como que um gestor que tá lá no gabinete dele ele vai avaliar a escola? Ele não tá aqui. Ele não é um agente legítimo de avaliação (PR2).

Por sua vez, a admissão de atores externos em um eventual processo de avaliação institucional foi defendido sob a justificativa de que ao olhar interno deve-se somar outros olhares de atores e instituições interessados na escola. Outra justificativa foi que ao participar da avaliação da escola, a SEEDF poderia atuar de modo a criar uma rede entre as escolas, levando sugestões do que está funcionando, conforme sugeriu a professora de Artes da Escola Ipê Amarelo (PA2). Neste caso, foram sugeridos como possíveis participantes da avaliação, além da comunidade escolar, a SEEDF, o Sindicato dos Professores e a vizinhança (moradores e comerciantes).

Ainda na discussão sobre os participantes em um eventual processo de avaliação institucional da escola, duas considerações extraídas das entrevistas na Escola Ipê Rosa merecem destaque. Na primeira, ao sugerir que os diferentes integrantes da escola deveriam avaliá-la e propor sugestões de melhoria, a professora do 5º Ano (PR1) ponderou que diferentes atores talvez não tivessem condições de opinar acerca de determinados aspectos da instituição,

como a parte pedagógica, por exemplo, mas poderiam avaliar outros aspectos igualmente importantes na avaliação. A segunda consideração refere-se à aprendizagem da avaliação e da participação, tão amplamente discutida ao longo deste trabalho. Questionada se todos os membros da escola estariam em condições de propor melhorias para a instituição, a professora do 1º Ano assim se manifestou:

Pode ser que não tenha hoje essa condição, mas o hábito de fazê-lo iria dando essas condições. Então pode ser que a princípio, se a gente fosse fazer hoje uma avaliação, as pessoas não soubessem fazer, não soubessem colocar as suas opiniões, mas, com o tempo, que isso fosse sendo uma coisa comum, eu acho que as pessoas iam se acostumando (PR2).

Em que pese as impressões positivas dos atores escolares quanto à necessidade e importância da escola se autoavaliar, não encontramos evidências de que esse tipo de avaliação esteja implementada nas escolas. Ouvimos, é verdade, de alguns entrevistados relatos de tentativas nessa direção, mas experiências que haviam sido descontinuadas por força de reorientações da SEEDF. Em outros casos, alguns atores afirmaram haver esta avaliação, no entanto, a maioria dos entrevistados não só não ratificou a informação como também afirmou jamais ter participado de qualquer momento ou atividade cuja intenção tenha sido avaliar a instituição.

De acordo com o PPP da Escola Ipê Amarelo, no primeiro bimestre de 2014, foi realizado um levantamento, por meio de aplicação de questionário junto aos alunos, a fim de investigar sua situação social e econômica e as principais demandas da comunidade. Textualmente,

Os dados colhidos trazem informações sobre a situação socioeconômica familiar, situação de emprego (carteira assinada, trabalho informal, autônomo ou desemprego); renda familiar; tipo de residência (própria, alugada, cedida, etc.); características da região de onde os alunos são oriundos (rede de esgoto, saneamento básico); etnia; constituição familiar (com quem mora o/a aluno/a); quantidade de pessoas por residência; acompanhamento escolar e reprovação. A partir destes dados, a escola fez a análise social e econômica dos estudantes e de suas famílias, identificando a renda *per capita* e as principais demandas da comunidade.

Além dessa ação, o texto relata outras situações em que foram avaliadas algumas dimensões da escola. Um exemplo é a análise do desempenho dos alunos em que foram tratados os índices de aprovação/reprovação e defasagem idade/série da escola e os resultados da escola em avaliações externas. Buscava-se com isso compreender os fatores que justificariam tais resultados. Isso feito, foram identificadas fragilidades e prioridades da escola, um dos objetivos fundamentais da autoavaliação, como amplamente discutido. Como não se explicitou em qual

momento isso fora realizado, nem com a participação de quais atores contou, não há elementos que nos possibilitem caracterizar melhor essa ação. Outra atividade que nos chamou a atenção foi a avaliação dos aspectos físicos, humanos e materiais da escola, realizada durante as CPCs, com participação da comunidade escolar, cujos resultados compõem o documento. Pode-se, é verdade, questionar se de fato houve participação ampla da comunidade escolar, visto que a avaliação se deu em espaço que estudantes e familiares geralmente não participam, as coordenações pedagógicas.

Em um dos objetivos específicos contidos no documento anuncia-se que a escola pretendia “Assegurar a realização da avaliação institucional, conforme a Lei nº 4.036” (p. 9). Uma referência à Lei distrital nº 4.036/2007, que dispunha sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Nesta norma, um dos objetivos a serem atingidos com a gestão compartilhada seria “assegurar o processo de avaliação institucional mediante mecanismos internos e externos, a transparência de resultados e a prestação de contas à comunidade” (DISTRITO FEDERAL, 2007). Ocorre que grande parte desta Lei foi revogada pela Lei distrital nº 4.751/2012, inclusive o artigo supramencionado. Deixando de lado o fato de que à época da elaboração e publicização do PPP em análise este dispositivo já havia sido revogado, é interessante notar que a comunidade escolar explicitou como objetivo específico a ser alcançado pela escola a realização de processo de avaliação institucional.

Mais adiante no texto, detalha-se como se daria essa avaliação.

Quanto à avaliação institucional, é empregada com vistas à melhoria da própria escola. É realizada uma análise das estratégias utilizadas, das dificuldades e dos avanços apresentados buscando planejar ações futuras. A avaliação da escola acontece nas datas previstas no calendário escolar da SEDF e é um processo pelo qual a equipe administrativa, professores, alunos e comunidade discutem e avaliam a escola com vista ao aprimoramento pedagógico-curricular e a qualidade do ensino.

Há vários elementos interessantes neste excerto. Logo de início, deixa-se claro a função formativa da avaliação proposta: a melhoria da própria escola é a sua razão de ser. Em seguida, são apresentadas as dimensões a serem avaliadas: estratégias utilizadas na escola, dificuldades e avanços apresentados. Mas não se diz com base em quais indicadores e fontes de evidência elas serão julgadas. Esta avaliação deveria ocorrer nas datas previstas no calendário escolar da SEEDF, o que significa que a escola organizaria eventos específicos com o fim de avaliar a escola. Finaliza com uma interessante definição para a avaliação que se pretendia realizar. Mais uma vez: “é um processo pelo qual a equipe administrativa, professores, alunos e comunidade discutem e avaliam a escola com vista ao aprimoramento pedagógico-curricular e a qualidade

do ensino”. Comprova-se sua função formativa e acrescenta-se que deve ser um processo participativo.

Apresentado o PPP no tange às práticas e propostas de avaliação institucional da unidade escolar, vejamos o que dizem seus atores.

Segundo a diretora da escola, duas vezes por ano, no início e no final, a escola é avaliada pelos pais e pelos estudantes “pra poder melhorar uma coisa ou outra, ouvir, né?”. Mas, diz ela, o grande desafio é a participação pequena dos pais, “[...] só que essa questão de reunir as pessoas é o que é o mais difícil, porque nem todo mundo vem pra reunião [...], mas o pouco que vem a gente consegue fazer essa avaliação”. Outra ação com o propósito de avaliar a instituição referida pela dirigente teria sido a aplicação de questionários junto aos estudantes, professores e servidores, buscando apreender o grau de satisfação desses atores quanto à infraestrutura e funcionamento da escola. Isso feito, a escola teria tabulado os dados, interpretado os resultados e empreendido as melhoras sugeridas. Um exemplo disso, teria sido a melhoria nos banheiros dos estudantes, conforme segue.

Uma vez os alunos colocaram que queria um banheiro, queria um espelho igual de *shopping*. Ah! então tá. A gente juntou recurso, porque realmente a gente tentou fazer o máximo pro banheiro ficar igual um banheiro de *shopping*, com granito. Então, nossa! Isso pra eles foi muito bom, porque ele se sentiu valorizado, com espelho no banheiro [...]. Assim a gente vai tentando melhorar conforme as opções dos alunos (DA).

Esta estratégia de aplicação de questionário, constante, inclusive do PPP, também foi referida pela supervisora pedagógica, embora ela, diferente da diretora, tenha afirmado que, como a escola não sabia o que fazer com os resultados do levantamento, nenhuma providência teria sido tomada e o material foi arquivado. Para ela, que defendeu que a avaliação institucional não precisaria ser formal, como os resultados obtidos com a aplicação dos questionários foram pouco utilizados na escola, ouvir os atores escolares em momentos distintos e estar atento às demandas que surgem na escola funcionariam melhor em termos de avaliação. Reproduzimos a seguir um trecho da entrevista com ela:

a gente chegou a algumas conclusões que a gente precisava mudar, adaptar coisas que eram boas. A gente teve o resultado, mas ficou muito no papel, entendeu? Eu acho que a gente faz muito melhor avaliação no dia a dia, ouvindo as pessoas, dando espaço pras pessoas poderem falar, né. Eu acho que é muito melhor do que a gente fez no papel, porque a gente teve o resultado, fez gráfico e tudo mais, ficou muito bonito, mas tudo ali. E depois que a gente começou a fazer mais na coletiva, ouvindo melhor, andando mais pela escola, a gente teve um resultado melhor, só que não está escrito (SA).

No trecho a seguir detalha ainda melhor a dificuldade da escola em dar consequência aos resultados obtidos com a aplicação desses questionários. Além disso, expõe o que estaria sendo feito em substituição ao uso dos questionários, que não teriam sido aplicados durante o ano letivo de 2016.

A gente teve a intenção de fazer uma coleta de dados, mas o que a gente ia fazer depois com esse resultado é que depois se perdeu. Por isso que te falei. Então, assim, era tanto questionário, fazer, tabular, deu trabalhão danado e eu não vi uma resposta muito bacana do uso e a gente não soube usar. Tinha muita informação bacana ali. Esse ano, eu acho que a gente fez de outra forma, mais perguntando, mais oral, e acho que teve um resultado melhor, porque cada vez que a gente perguntava um assunto, já tinha as respostas, a gente já tentava solucionar aquele problema. Aí foi feito aos poucos. Eu acho que teve uma solução um pouco melhor. Eu acho que é uma questão da gente saber utilizar o resultado que tá faltando mesmo (SA).

Os professores e estudantes, por outro lado, afirmaram que jamais participaram de qualquer ação avaliativa cujo propósito tenha sido avaliar a escola, nem mesmo que teriam respondido a qualquer questionário. Quanto à avaliação informal da escola em espaços como as CPCs, não parece haver muitas dúvidas de que de fato isso ocorre, afinal, juízos sobre a qualidade da escola, de seus espaços, serviços e sujeitos circulam livremente em qualquer instituição escolar. Como a escola operacionaliza todos esses juízos é que é o grande desafio.

Assim como neste CEF, o PPP da Escola Ipê Branco também faz referência à aplicação de questionário como estratégia de autoavaliação e dedica a já extinta “Avaliação Pedagógica do semestre/Dia Letivo Temático” como o momento em ocorreria a avaliação institucional da escola.

De acordo com o documento da escola, como parte do processo de elaboração do PPP fez-se o levantamento das necessidades da escola por meio de aplicação de questionários aos professores, conforme visto anteriormente e reproduzido a seguir.

Compreendendo a escola enquanto um organismo vivo, procuramos ainda compreender as suas necessidades por meio de questionários voltados aos professores para buscarmos a melhoria nos nossos atendimentos e especificidades de cada setor correspondente, entendendo que todos contribuem efetivamente com o ensino de qualidade e a apropriação de condições de trabalho.

Como se vê, em certa medida, um processo de autoavaliação, porém, mais uma vez, somente com os professores. Vale ressaltar que o uso de questionários parece ser o instrumento preferido para se realizar esse tipo de avaliação, assim como na Escola Ipê Amarelo.

Anuncia-se no documento, ainda, que a escola realiza autoavaliações constantes, a fim de identificar as principais fragilidades e potencialidades da escola.

No tópico em que trata da avaliação da aprendizagem, consta um interessante diagnóstico realizado com bases nos resultados alcançados pelos estudantes no ano letivo de 2014. Segundo o texto, o diagnóstico foi feito com vistas a identificar as maiores fragilidades da escola e buscar estratégias para diminuir a retenção. Esta é uma ação clara de autoavaliação. Vejamos:

A pesquisa foi feita com base no quadro geral de notas dos alunos do ano de 2014. A partir dele, geramos uma média nos índices em cada disciplina. Ao lançar os dados em gráficos, podemos visualizar, por série, quais as disciplinas que os alunos tiveram maior dificuldades e a partir desses dados, podemos afunilar essa pesquisa analisando outros pontos importantes das relações de ensino e aprendizagem.

Assim como na Escola Ipê Amarelo, fala-se nas reuniões institucionais, leia-se avaliações institucionais, previstas no calendário escolar àquela altura (2014). Seria nestas reuniões de avaliação que ocorreria a avaliação do PPP.

Tanto a aplicação de questionários quanto a realização da avaliação institucional nos dias previstos no calendário escolar foram confirmadas por alguns entrevistados na escola. Assim como explicitado no documento, a vice-diretora da escola relata a realização de levantamento junto ao corpo docente. Disse ela: “A gente elabora as questões, acho que vem até da CRE, elas vêm essas questões, aí os professores respondem junto com os servidores, aí a gente faz um gráfico pra mostrar [...]” (DB). O Relato a seguir da coordenadora pedagógica da escola é bem mais completo e nos dá uma dimensão histórica de como a instituição se apropriou da avaliação institucional.

Antigamente, quando surgiu a avaliação institucional no calendário escolar, não tinha um parâmetro, não tinha uma regra pra você seguir, então a gente fazia a nossa avaliação da escola, institucional. Então a gente dividia, chamava e reunia no auditório, explicava né, fazia o questionário ou alguma coisa assim, fazia uma tabulação, aí perguntava pro pessoal de cada setor, separava e dividia em grupos, para eles responderem aquele questionário. O que vocês estão achando, precisa melhorar alguma coisa? Quais as melhorias podem ser adotadas? Como que funciona a biblioteca? Vocês acham ok? Como funciona o laboratório? Vocês acham que funciona legal? Direção administrativa, vocês estão sendo bem atendidos na administrativa? E dividido, a gente fazia uma coisa mais dividida. Isso eu lembro porque em 2009 eu era coordenadora. Não tinha regra ainda. E aí a gente faz isso, e aí a gente pegava todos os dados de cada setor e tabulava. Entendeu? Fiz assim, era uma coisa, e tabulava e anotava o que tinha de ser feito e fazia as melhorias depois, em seguida. E foi assim que a escola foi melhorando, também. Que antigamente né, era assim, uma escola mais largada, entendeu? Uma escola que era toda pichada, então teve projeto pra não pichar, tudo, tudo isso foi feito. [...] Fazia essas avaliações nesse nível e aí tinha marcação no calendário né, de tantos em tantos meses, dois ou três meses fazia de novo. [...] Os pais sempre foram convocados através de bilhete, mas a presença dos pais aqui... Essa comunidade não vem na escola. Tinha abertura pra isso também, só que a gente convidava e não vinha. [...] Eram duas avaliações institucionais por ano desse molde (CB).

Segundo ela, respondidos os questionários pelos professores e funcionários da escola, a direção tabulava os dados e “respondia” implementando as melhorias demandadas pelos respondentes.

A fala acima não só explica em detalhes como a escola realizava sua avaliação institucional, mas traz elementos importantes para compreendermos a mudança de orientação da SEEDF no que se refere a este tipo de avaliação. É a própria coordenadora pedagógica quem explica:

Agora, a Regional manda o documento, que agora não é avaliação institucional o nome, agora é dia letivo temático, mudou, manda o documento com o tema, então, por exemplo, ela mandou no início do ano, o tema era “dengue”, aí ela manda algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula com o aluno e marcar o dia do dia letivo temático pra convidar a comunidade pra ver, pra ouvir essas palestras. [...] só que a maioria das vezes a comunidade não vem (CB).

Segundo a coordenadora pedagógica, quando estava previsto no calendário escolar a avaliação institucional, a escola se organizava ao seu modo e com os instrumentos que escolhia para realizá-la, aplicação de questionários, no caso. No próprio PPP vemos um exemplo dessa prática. Na interpretação da coordenadora, esse dia foi substituído pelo Planejamento Pedagógico com a Comunidade Escolar/Dia Letivo Temático, para a realização do qual a CRE envia os temas que devem ser discutidos.

Pelo que observamos e ouvimos, contudo, esse dia não é utilizado para fins de autoavaliação, nem parece ser este o interesse da SEEDF. Não obstante, algumas interlocutoras veem nesse dia letivo temático uma oportunidade para a escola se autoavaliar de modo participativo. Ocorreria, porém, que as escolas não o estariam utilizando adequadamente. Quanto a isso, refere uma professora da Escola Ipê Amarelo (PA2):

atualmente existem os dias que a gente se reúne com a comunidade. Esse dia não acontece efetivamente. [...] O que eu entendo dele é que convidaríamos os pais, estudantes, falaríamos sobre o andamento da escola, servidores, todo mundo, mas isso não acontece, mas será que é assim mesmo do jeito que eu penso que deveria acontecer?

Na Escola Ipê Rosa, por sua vez, a diretora escolar critica o modo como este dia letivo temático tem sido proposto pela SEEDF.

A gente coloca tanto a nossa autonomia, os nossos valores, mas esse dia letivo temático ele chega da CRE de última hora. Às vezes na mesma semana ou na sexta-feira da semana anterior. Então nós tivemos esse ano dia letivo temático oito de junho, sete de outubro, quatro de março,⁶⁵ foram os dias letivos temáticos. Os temas que

⁶⁵ Não mencionou o dia 19 de agosto, um dos quatro dias Letivos Temáticos expressos no calendário escolar do ano de 2016.

vieram pra gente foi a questão da dengue, o *bullying* e gestão democrática. E aí o que que acontece, são temas, como, por exemplo o da gestão democrática, são temas que a gente já vem discutindo com os pais em todo esse nosso processo. [...] A gente não deixava de trabalhar o que a CRE passava, mas não casava de ser exatamente quando ela vinha. Por quê? Porque existe um contexto sendo trabalhado aqui dentro (DR).

Já para a professora do 4º Ano (PR3), o Dia Letivo Temático seria uma grande oportunidade para a escola se autoavaliar, de modo participativo. Ocorreria, contudo, que a escola ainda não teria conseguido identificar a importância desse dia. Assim se manifestou:

aquele dia é um dia importantíssimo, foi um dia importante que foi inserido do calendário desde o ano passado e que a instituição não consegue identificar a importância desse dia e entender que avaliação, crítica, né, elas são sempre bem vindas (PR3).

Do exposto, pode-se concluir que nas instituições investigadas este Dia Letivo Temático não só não é utilizado para fins de autoavaliação, como também não ocorre de modo participativo. Talvez por ter substituído o “Planejamento Pedagógico do Semestre”, que, como vimos, era identificado pelas instituições como o momento para se realizar a avaliação institucional da escola, criou-se a expectativa de que este dia também seria utilizado para este fim.

Continuando com a discussão acerca da autoavaliação da escola, segundo esta mesma professora, a escola (Ipê Rosa) não promoveria avaliações com a intenção de tomá-la de um modo mais geral, global, mas avaliações de ações, conforme explica: “A gente ficou mais vinculados às ideias imediatas, do que aconteceu” (PR3).

Outra professora da mesma escola acrescenta, de modo semelhante ao que dissera a supervisora pedagógica da Escola Ipê Amarelo.

A gente de certa forma faz uma avaliação. Então toda vez que a gente faz uma reunião coletiva, a gente acaba avaliando, se avaliando, avaliando uma festa, avaliando uma atividade, avaliando a própria escola. A gente avalia limpeza quando a gente diz numa reunião que a limpeza não tá sendo boa, que não foi feita adequadamente, então isso dá um retorno pra direção (PR2).

A centralidade das CPCs para fins de avaliação das ações desenvolvidas na escola também foi destacada por outros interlocutores da escola. Segundo a professora do 5º Ano, todas as ações e projetos seriam avaliados nas coletivas. Já a coordenadora pedagógica afirmou que teria ocorrido na última CPC do ano letivo de 2016 uma avaliação das ações, eventos e projetos desenvolvidos ao longo do ano, bem como uma avaliação do trabalho das professoras, da equipe gestora e da equipe pedagógica e de apoio.

Outras atividades citadas no PPP da escola, como planejamentos coletivos e monitoramento das aprendizagens dos estudantes, dependendo da concepção que se adote, poderiam ser caracterizadas como parte de um processo contínuo de autoavaliação. Essas atividades ficam facilitadas pelo fato da escola contar com a parceria de uma Escola Parque.

A escola possui atendimento semanal pela Escola Parque [...], onde os estudantes realizam atividades em educação artística (p. ex., música, teatro e pintura) e educação física. Desta forma, é possível que os professores, no dia desse atendimento externo aos estudantes, reúnam-se por série para planejar em conjunto com o coordenador pedagógico as aulas da semana e organizar as atividades a serem desenvolvidas. Podem ainda avaliar semanalmente o aprendizado dos estudantes, configurando um acompanhamento processual e sistematizado.

Um ponto a ser destacado é que nas três escolas investigadas pelo menos um interlocutor relatou que durante o processo para eleição de diretor e vice-diretor escolar, a chapa pleiteante (em todas as escolas só havia uma chapa inscrita) buscou promover junto à comunidade escolar uma discussão do PPP ou uma avaliação da escola.

Em que pese a descontinuidade de algumas ações de autoavaliação da escola, inclusive por força de mudanças de orientação da SEEDF, merece observar a preferência das escolas pelo uso do questionário como instrumento, inclusive sob o pretexto de que promoveria a participação, e o destaque dado ao corpo docente, seja porque os questionários eram elaborados somente para os profissionais da educação ou porque a avaliação ocorreria em espaços reservados à participação apenas desses atores, como as CPCs. Nas duas situações importa observar que as práticas de autoavaliação ocorridas, intencionadas ou gestadas, não são efetivamente participativas. Ou porque se baseiam na “ilusão da participação” (SORDI, 2006), posto que limitada ao preenchimento de algum formulário, ou por se satisfazer apenas com a participação dos docentes.

Uma última consideração em relação à autoavaliação institucional é que nenhum dos entrevistados conhecia a proposta para esse tipo de avaliação presente nas Diretrizes de Avaliação da SEEDF.

6.2.5 Relação da escola com as avaliações externas

Tratamos nesta categoria a relação das escolas com as avaliações externas em larga escala, a saber, aquelas que integram o Saeb (ANA, Anresc e Aneb) e os indicadores/índices produzidos utilizando-se seus dados, e com as iniciativas de avaliação da SEEDF, como a Avaliação Institucional, bem como seus eventuais usos e as implicações no cotidiano das escolas.

A partir das entrevistas realizadas é possível concluir que há nas escolas muita desconfiança com as avaliações externas, tanto aquelas de iniciativa do governo federal, quanto as que são elaboradas pela própria SEEDF. Talvez por isso, os resultados dessas avaliações pouco circulam nas escolas. Prova disso, é que a grande maioria dos entrevistados disse não conhecer os resultados de sua escola nessas avaliações, tampouco ter participado de algum momento em que eles tenham sido discutidos, isso dois meses após a divulgação do Ideb e dos resultados da Prova Brasil.

Ao tratar de uma eventual avaliação da escola, a presidente do Conselho Escolar da Escola Ipê Amarelo chamou a atenção para o cuidado de que a escola seja avaliada de modo justo, o que, no entendimento dela, significaria respeitar e ter em conta as singularidades de cada escola. No caso da Escola Ipê Amarelo, por exemplo, isso significaria levar em consideração o público atendido. O presidente do Conselho Escolar da Escola Ipê Branco também manifestou esta preocupação: “Acho que devemos ser avaliados de maneira justa, na medida do que a gente tem” (CEB). Nos dois casos observa-se certo descontentamento com o modo como as unidades escolares são avaliadas, sem a devida atenção aos insumos de que elas dispõem.

Além do mais, predomina nas escolas um sentimento de desconfiança com as avaliações externas. A vice-diretora da Escola Ipê Branco, por exemplo, disse não considerar que os resultados na Prova Brasil e o Ideb alcançado pela unidade escolar reflitam sua qualidade e a aprendizagem dos estudantes. Em um dos trechos da entrevista, reproduzido abaixo, ela revela certo desconforto e desconfiança com os resultados dessas avaliações.

Nós não temos hoje uma escola pública que tenha um resultado positivo. Positivo, assim, uma nota acima de cinco, que eu acho que é muito pouco, mas que já justifica. E por nós não termos, por vários fatores, que atingem a aprendizagem, nós não temos esses resultados positivos, não é interessante que o pai saiba sobre isso. Então não é interessante que eu coloque, por exemplo, se eu for colocar uma análise, tudo bem, a escola vem num crescente, mas crescente de quanto, de dois passou pra três, de três, passou pra três e meio? O pai nunca vai entender isso, assim como eu não consigo ainda assimilar esses resultados, porque eu não acredito que seja tão baixo o nosso desempenho. Acho que não é interessante pra ninguém até agora, até o momento, ficar falando sobre isso. A não ser quando sai no jornal né, porque aí você tem aquelas melhores escolas lá no topo e as nossas lá embaixo. Não sei a quem é interessante isso (DB).

Em outro trecho, se referindo ao Ideb, ratifica:

Eu não levo em consideração não. Eu fico triste, porque há uma depreciação. E o nosso aluno aqui eu sei que tem potencial. Não consigo me ver nessas notas baixas. Porque o melhor eu sei que eles estão fazendo aí dentro da sala de aula. Então não interfere muito assim. Interfere, assim, no pessoal, porque a gente precisa ter satisfação pessoal, né, profissional, então interfere dessa forma, mas, assim, não mexe

muito comigo não, porque eu fico muito preocupada com esses resultados, com esses rankings [...] (DB).

Este sentimento de injustiça e desconfiança com o Ideb foi compartilhado por muitos entrevistados, geralmente por considerarem que o índice não expressaria o que realmente ocorre nas unidades escolares, o que pode ser representado pela fala de uma professora: “Isso não traduz a realidade das escolas” (PR1). Por isso, muitos entrevistados pareceram não levar a sério o Ideb como medida da qualidade educacional. Por outro lado, há que se destacar, há muita incompreensão sobre o índice. Alguns atores, como a coordenadora da Escola Ipê Amarelo, disseram, inclusive, não compreendê-lo.

Ao exposto deve-se acrescentar a posição assumida pela diretora da Escola Ipê Rosa. Para ela, as escolas não são avaliadas. Bem ao modo de Casassus (2013), ela compreende que, a partir dos resultados em testes respondidos pelos estudantes, infere-se, indevidamente, que a escola estaria sendo avaliada. Em suas palavras: “Quem nos avalia? Ninguém nos avalia. Os alunos são avaliados através de teste e supõe-se que eles vão bem por isso, por aquilo outro, mas não há uma avaliação. Não há uma avaliação do profissional, não há uma avaliação dessa estrutura, espaços, não há” (DR).

Além das avaliações externas em larga escala federais, observa-se o avanço das iniciativas de avaliação externa da SEEDF, como a Avaliação Institucional, já implementada, e a aplicação de testes de desempenho aos estudantes das unidades de ensino da rede pública, na fase inicial de implementação, que integrarão o Sistema Permanente de Avaliação, previsto nas Diretrizes de Avaliação, no Regimento Escolar da Rede Pública do DF e no Plano Distrital de Educação, como será discutido na próxima seção.

Ao tratarmos em particular da avaliação institucional realizada pela SEEDF, da qual os docentes e equipe gestora das escolas “participam”, respondendo aos formulários encaminhados, o que se observou foi que a grande maioria dos entrevistados desconhecia essa proposta. Alguns que afirmaram ter respondido ao questionário enviado em 2015, apenas duas interlocutoras (CR e PA2), não se lembravam de seu conteúdo e desconheciam os objetivos da avaliação, tampouco tiveram acesso aos resultados. Outros disseram não ter respondido ao questionário enviado em 2015 por orientação do Sindicato dos Professores, como foi o caso de uma professora da Escola Ipê Rosa (PR2).

Os poucos que afirmaram conhecer a proposta a criticaram ou por não ter sido construída de modo participativo (PR2) ou porque não seria efetivamente uma avaliação, posto que se limitava a coletar dados sem, contudo, dar *feedback* para as escolas. Em outras palavras, como a participação das escolas ficaria limitada ao preenchimento dos questionários e como os

resultados não retornariam às unidades escolares, a avaliação não serviria como meio para sua melhoria. Foi este o entendimento da diretora da Escola Ipê Rosa. Por isso, para ela, “Não há uma avaliação da Secretaria; vi formulário”.

No que se refere ao uso dos resultados das avaliações externas (federais ou distritais) nas escolas, o que verificamos foi que em nenhuma das instituições investigadas eles são discutidos. Na verdade, foram pouquíssimos entrevistados que conheciam esses resultados. Em uma das escolas (Ipê Branco), nem mesmo a dirigente tinha ciência deles. No outro CEF, os representantes de turma não sabiam, sequer, o que era o Ideb. Disseram terem ouvido falar da Prova Brasil, mas não conheciam os resultados da escola, tampouco eles teriam sido discutidos com eles na escola. Afirmaram ainda que seus pais não falavam desses temas, nem os conhecia. Já na Escola Ipê Rosa, a coordenadora pedagógica afirmou que haveria uma orientação da CRE para que os resultados dessas avaliações fossem trabalhados na unidade escolar. Ela, inclusive, teria participado de uma formação para orientar como utilizá-los. Não obstante, eles não foram discutidos no âmbito da escola, disse ela.

6.3 OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ÓRGÃO CENTRAL

Nesta seção, discutiremos os principais avanços e desafios na/para implementação da avaliação institucional Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a partir das nossas anotações de campo e dos dados gerados nas entrevistas com as gestoras desse tipo de avaliação na SEEDF.

Concentraremos a discussão em uma única categoria de análise, o Sistema de Avaliação do Distrito Federal, posto que essa categoria reúne os principais temas de interesse da pesquisa tratados nas entrevistas realizadas na DIAV, a saber, as iniciativas de avaliação da SEEDF e sua política de avaliação institucional, a disseminação da autoavaliação institucional nas unidades escolares públicas, a rede de apoio às escolas em matéria de avaliação institucional e o uso dos resultados das avaliações institucionais e de redes ou sistemas de ensino.

6.3.1 O Sistema Permanente de Avaliação Educacional

O Sistema Permanente de Avaliação Educacional, previsto no Plano Distrital de Educação, nas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF e no Regimento Escolar caminha na direção de ser implementado na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Este sistema de avaliação será composto pelos indicadores de avaliação institucional que estão sendo

elaborados com base na avaliação institucional externa realizada pela SEEDF, por uma avaliação de desempenho de caráter diagnóstico e pelas metas previstas nas avaliações federais.

Implantada em 2006 com a Resolução nº 1 do CEDF, a avaliação institucional (externa) começou a ser implementada na Rede Pública de Ensino do DF em 2013. No início, conforme afirmara a gerente de avaliação institucional em entrevista, devido a limitações logísticas da SEEDF e à estrutura da Gavin que não permitiram que a avaliação fosse realizada nos moldes como é feita atualmente, a avaliação institucional consistiu na promoção de um processo de autoavaliação das escolas. Para isso, a Gavin, em parceria com a Subsecretaria de Educação Básica (Subeb), enviou às escolas, por meio de circular, orientações de como realizar a autoavaliação nos dias destacados no calendário escolar para tanto, a “Avaliação Pedagógica do Semestre/Dia Letivo Temático”, discutido acima. Como parte dessas orientações, foram sugeridos temas (dimensões) a serem trabalhados. Realizada a avaliação, cada escola deveria preencher um formulário de autoavaliação e encaminhá-lo à Gavin. De acordo com sua gerente, cerca de 200 escolas o fizeram. De posse deles, a Gavin tabulou e analisou os dados. “Então foi a primeira tentativa de promover uma avaliação institucional, utilizando a autoavaliação da escola”, disse a gerente. Mas aquela foi uma ação isolada e contingencial.

No ano seguinte, em 2014, utilizando-se a plataforma *Moodle*, aplicou-se de modo eletrônico um formulário para a equipe gestora das unidades escolares. Em 2015, contando com um sistema de aplicação próprio *online*, os formulários foram enviados ao corpo docente. Em 2016, utilizando-se este mesmo sistema *online*, novamente a equipe gestora foi o público selecionado para preencher os formulários. Neste mesmo ano, a equipe gestora e o corpo docente das escolas privadas também participaram da avaliação.

Esta avaliação, segundo a gerente de avaliação institucional, seria realizada tendo como objetivo principal avaliar o contexto escolar, com foco nos fatores intervenientes da aprendizagem dos estudantes. Com isso, “munir a Secretaria de informações”, concluiu ela.

As dimensões cobertas pelos formulários teriam sido propostas tendo por base o que estabelece a Resolução nº 1/2006. Assim, buscou-se avaliar, segundo a gerente, infraestrutura, gestão, gestão democrática, prática pedagógica, acessibilidade e ensino especial. Vale destacar que nem todas as dimensões contidas no documento citado estão contempladas acima, como currículo, relação com a comunidade e corpo discente, dentre outras.

Quanto à periodicidade da aplicação, segundo a gestora, é bianual, por segmento participante (até o momento, docentes e equipe gestora), por razões de estrutura da equipe de Tecnologia da Informação da SEEDF e equipe reduzida da Gavin (apenas cinco servidores, incluindo a gerente), responsável por analisar os dados, dentre outras atribuições. Mas, segundo

ela, a intenção é abranger toda a comunidade escolar e que todos preencham os questionários no mesmo período, o que permitiria uma triangulação dos dados.

No que diz respeito ao processamento dos dados, é da responsabilidade da Gavin fazê-lo. Esta gerência tabula os dados, analisa-os e produz os relatórios da avaliação. Estes ficam disponíveis para consulta na página eletrônica da DIAV, cujo acesso é livre. Além disso, segundo a gerente de avaliação institucional, é feito um trabalho de divulgação dos resultados e de sensibilização para que esses sejam efetivamente utilizados, nomeadamente, para fins de autoavaliação. Isso porque, diz ela, “uma avaliação só é efetiva quando os dados são analisados, divulgados, analisadas as potencialidades e as fragilidades e, com isso, fazer melhorias”.

Mas, além das CREs e das unidades escolares a elas subordinadas, segundo a gerente, também tem sido feito um trabalho de sensibilização dentro do próprio órgão central, de modo que “cada parte se aproprie desses resultados”. Esta apropriação, na visão dela, já teria começado a ocorrer. Em um dos trechos da entrevista, declara:

Já tá sendo apropriada pela Secretaria de Educação. E nas escolas [...]. Então, já tá começando a Secretaria de Educação, junto às regionais, com os coordenadores de avaliação, com os coordenadores, com as UNIEBs, com as UNIPLATs,⁶⁶ já fazer essa apropriação dos resultados [...]. As escolas já estão, as Regionais já estão, já começando a fazer essa cultura da avaliação. Já estão fazendo vários colóquios, vários fóruns, várias reuniões nas Regionais com gestores. Vários, vários, vários... Está sendo, criando-se uma cultura efetiva de avaliação no Distrito Federal (GERENTE DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL).

Nessa mesma direção, agora é a diretora de avaliação quem pondera: “Não adianta a gente coletar dados da avaliação institucional e a escola não fazer uso ou não compreender o porquê dessa coleta de dados”. Mas chama a atenção para o fato de que os usos são variados, conforme o nível, local (escolas), regional (CREs) ou sede (órgão central). Por conta disso, ao desafio de sensibilizar as unidades escolares para fazer uso dos resultados da avaliação institucional, deve-se acrescentar a utilização pelas próprias subsecretarias da SEEDF (ver Anexo A) e a responsabilização frente a esses resultados. Nas palavras dela:

Eu preciso que todo mundo que tá atuando num nível central, todas essas subsecretarias, elas compreendam que todos são responsáveis pelo que o estudante aprende ou não aprende dentro da escola. [...] Se todo mundo não se perceber que todo mundo é responsável por esse estudante, a gente não consegue caminhar. [...] Tô falando então da escola até a sede [...]. Nós todos somos responsáveis por este estudante. Só que a gente precisa compreender isso. De que não existe um único responsável. Então a gente tem esse grande desafio da diretoria, é, trabalhar nessa perspectiva dos dados, pra que todo mundo comece a compreender. E dentro da sua área de atuação, ver se a gente verifica o que cada um pode fazer (DIRETORA DE AVALIAÇÃO).

⁶⁶ Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia na Educação que compõe a estrutura das CREs.

Ao tratar de alguns dos desafios da Gavin na realização da avaliação institucional, sua gerente cita problemas com a internet nas escolas e o cadastramento dos participantes, mas foca na compreensibilidade dos resultados que chegam às escolas. Para ela, “não adianta chegar um dado estatístico com qualidade se ele, se a pessoa que tá ali não entende o que tá escrito ali”. Por isso, continua, “meu desafio hoje é que o professor se veja, o gestor se veja no resultado como fonte participante. Pra ele se ver no resultado, ele tem que se apropriar, pra ele se apropriar, ele tem que entender. Pra ele entender, ele tem que tá bem palatável”.

Além da avaliação institucional, a SEEDF começou a implementar o Acompanhamento do Desempenho Escolar dos Estudantes (ADEE), uma avaliação de desempenho com caráter diagnóstico prevista nas Diretrizes de Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014).

De acordo com a diretora de avaliação da SEEDF, ainda em 2017, seriam aplicadas provas de Matemática e Língua Portuguesa nas turmas do 5º, 7º e 9º anos e 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio nas três escolas que aderiram ao projeto do ensino médio integral. Os itens que compuseram as primeiras provas vieram do Portal Devolutivas do Inep.⁶⁷

Aplicados estes testes de desempenho, os docentes poderiam logo em seguida lançar os dados em um sistema desenvolvido para tanto, extraindo de imediato os resultados. Daí porque teria natureza diagnóstica.

No que diz respeito às avaliações externas federais, de acordo com a diretoria de avaliação, desde 2013, há um trabalho junto às CREs e aos gestores escolares a fim de que a rede compreenda os resultados das avaliações externas e os utilize. Uma das estratégias adotadas é apresentar e discutir os resultados nas CREs para que elas repliquem essas apresentações com os gestores das escolas. Outra estratégia foi disponibilizar para os coordenadores regionais uma mídia contendo textos e vídeos sobre avaliação, numa tentativa de sensibilizá-los sobre a importância de discutir esses assuntos com o pessoal sob sua coordenação. Também seriam disponibilizadas apresentações por CRE, contendo os resultados de cada uma delas. Outra ação desenvolvida foi a criação de um sistema para acompanhamento dos resultados da Provinha Brasil. Com esse sistema as professoras, os gestores escolares e das Regionais podem acessar os resultados por turma, escola ou CRE, respectivamente, permitindo que planejem ações de intervenção.

⁶⁷ Plataforma criada pelo Inep, que disponibiliza itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, segundo informações disponíveis no portal eletrônico do Instituto. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/devolutivas>>.

Uma peça fundamental no trabalho de articulação com as Regionais e as escolas é o coordenador intermediário de avaliação. Segundo a diretora, em 2017, cada CRE contava com dois coordenadores, mas 90% novos, o que exigiu da equipe da DIAV formar esse pessoal em temas atinentes à avaliação. Referindo-se a isso, disse a gestora: “[...] eles atuam de uma forma prática dentro da Regional de Ensino. Eles que são os nossos braços dentro da escola pra poder multiplicar e fazer essa compreensão. Mas eles só conseguem multiplicar quando eles são formados, então a gente já tá num processo de formação” (DAV).

Lotado na Uniplat, cada CRE conta com dois coordenadores intermediários de avaliação, que são acompanhados e formados pela DIAV. Até 2016 sua lotação era na Unieb. Segundo a diretora de avaliação, este coordenador funciona como uma espécie de agente integrador nas CREs quando se trata de avaliação. Assim sendo, como ele não está em contato direto com as escolas (esta é uma atribuição do coordenador intermediário (CI), lotado na Unieb), seu trabalho se dá de modo articulado com estes coordenadores ou com os coordenadores intermediários de apoio (CIA), que trabalham na formação dos coordenadores intermediários. Como estes últimos estão em contato direto com as unidades escolares, muitas das demandas que os coordenadores de avaliação recebem são identificadas e encaminhadas por eles. Por sua vez, por vezes os coordenadores lotados na Unieb (os CI e CIA) também participam de formações promovidas pela DIAV.

Diante de diferentes coordenadores intermediários lotados nas CREs, fica a dúvida sobre a competência para tratar com as escolas de assuntos referentes à avaliação educacional. A diretora de avaliação esclareceu esta questão do seguinte modo:

Depende da ação, depende da ação. Ah, a gente tá querendo saber um pouco mais sobre Prova Brasil. Aí ele vai recorrer ao coordenador de avaliação. Ah, mas a gente quer saber um pouco mais sobre avaliação formativa. Pode ser tanto da avaliação, pode ser da Unieb. Ah, mas a gente quer algo mais específico sobre ... falar sobre os instrumentos de avaliação. Quer repensar alguma coisa ali. Dependendo do que for a necessidade, a gente. Vai ver quem. Mas, muitas vezes, eles atuam até em conjunto, dependendo. Mas eles recorrem, às vezes à Unieb. O nosso intermediário, ele tá vinculado ao planejamento. Unidade de planejamento, dentro da Uniplat, dentro da regional. Mas muitos recorrem. Quando chegam, também a Unieb levanta e que, se eles não conseguem resolver a demanda, eles passam também pro nosso intermediário.

Como grande parte da atuação deste profissional é por demanda, da Regional e das escolas, ela é variada. De acordo com a diretora de avaliação, são muitas as estratégias utilizadas pelos coordenadores intermediários de avaliação: fórum de desempenho, seminário temático, palestras com especialista no tema, apresentação de experiências, apresentação de materiais

diversos, comunidade de aprendizagem, grupo de escolas, coordenação coletiva, compartilhamento de experiências, redefinição de ações, dentre outras.

Como um ator intermediário entre a CRE e a DIAV, o coordenador intermediário de avaliação também leva ao conhecimento desta diretoria as demandas das CREs e suas escolas. Informadas dessas demandas, a DIAV planeja com os coordenadores de avaliação as intervenções que forem necessárias. Além disso, sua própria atuação pode sofrer alterações, dependendo das reflexões trazidas pelos coordenadores, é o que afirma sua diretora.

7 IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO DISTRITO FEDERAL

Apresentaremos na primeira parte deste capítulo, uma síntese contendo os principais resultados da pesquisa de campo. A seguir, os interpretaremos com base na teoria da mudança educacional e nas pesquisas sobre implementação da avaliação institucional na educação básica analisadas no capítulo 4 e à luz das propostas de avaliação institucional implantadas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Por fim, anunciaremos algumas sugestões que podem concorrer para a superação de alguns dos principais entraves na/para implementação da avaliação institucional no DF. Ao fazê-lo, refletiremos sobre as implicações epistemológicas dessas e de outras saídas que vierem a ser inventadas.

7.1 SÍNTESE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Tomando por referência os dados produzidos em campo, nas escolas e no órgão central, apresentados no capítulo anterior, listamos a seguir uma síntese contendo os principais resultados nos diferentes temas de interesse da pesquisa.

- A falta de interesse dos alunos com os estudos, apontada como um dos principais desafios dos CEFs, para a maioria dos entrevistados, teria razões extraescolares, como falta de acompanhamento e incentivo dos pais ou responsáveis e características culturais da comunidade atendida.
- Entre os representantes de turma, a falta de respeito entre os estudantes e entre estes e os professores, somado à insegurança, dentro e fora da escola, são os principais desafios das instituições em que estudam.
- O que mais agrada aos estudantes em suas escolas são os projetos nelas desenvolvidos.
- A comunidade que frequenta as escolas não se limita a sua vizinhança. Com efeito, em algumas escolas, o público que a frequentava, em sua maioria, advinha de outras localidades. Quando não era este o caso, os estudantes residentes em outras localidades equivaliam a aproximadamente a metade dos matriculados.
- Na percepção de muitos interlocutores isso era um problema, uma vez que limitava a participação dos familiares nos espaços-tempo planejados para este fim ou no cotidiano da escola.
- Os CEFs não eram bem avaliados pela comunidade local, segundo os entrevistados, daí porque parte da vizinhança preferia se deslocar um pouco mais em busca de escolas mais bem conceituadas em sua percepção.

- Este cenário parece revelar um problema na relação da escola com sua comunidade local. Mas revela também a pouca disposição dessa comunidade para assumir a responsabilidade de ajudar a construir a escola de qualidade que almeja ou cobrar do poder público sua melhoria, em vez de simplesmente desistir da escola.
- Falta nas escolas uma proposta pedagógica conhecida e/ou compartilhada pelo corpo docente e pela equipe de gestão.
- De todos os temas discutidos nas escolas, a presença/participação dos pais ou responsáveis sobressaiu-se em todas elas. Seja numa perspectiva de culpabilização destes por não se fazerem presentes no acompanhamento da vida escolar dos filhos ou não participarem das ações desenvolvidas na escola. Seja enfatizando a importância de sua participação na escola e as práticas empreendidas no sentido de potencializá-la. De todo modo, a participação dos pais, mães e responsáveis desponta como o grande desafio na construção de uma escola de qualidade na opinião da grande maioria dos nossos interlocutores. Mas esta participação também fora apontada como uma das grandes potencialidades da Escola Ipê Rosa, o que demonstra haver avanços no sentido de garanti-la. As muitas ações desenvolvidas e intencionadas por esta escola podem servir de inspiração para que outras unidades escolares, ao constatarem o problema da pouca participação parental, atuem com vistas a buscar soluções para ele.
- Algumas justificativas para a pouca participação dos pais ou responsáveis podem ser localizadas nas próprias escolas, como a pouca disposição para o diálogo, a incompatibilidade dos horários disponíveis dos profissionais da educação e dos familiares, a ausência de espaços de participação direta, a participação limitada a momentos pré-determinados e a cultura de não participação. Essas justificativas dão indícios da presença de relações do tipo sujeito-objeto nas escolas, que mantêm bloqueados a participação efetiva da comunidade e o diálogo entre diferentes sujeitos no ambiente escolar. Não se deve, porém, desprezar a influência dos diversos fatores extraescolares que limitam a participação, como a rotina e o local de trabalho das famílias, a distância das residências para as escolas e a falta de uma cultura de participação direta.
- Parece haver um desejo incessante dos estudantes em participar das ações desenvolvidas na escola. O que se observa, contudo, é que não há nos dois CEFs investigados ações efetivas que garantam/promovam essa participação. Por outro lado, na Escola Ipê Rosa, apesar das resistências iniciais, vê-se despontar iniciativas contundentes de promoção da participação discente, inclusive numa perspectiva de igualdade de direito ao falar.

- Apesar da participação docente ser acentuada nas escolas quando comparada com a participação dos demais segmentos da comunidade escolar, essa participação não é efetiva.
- É notória a desigualdade de poder entre o segmento dos profissionais da educação e os segmentos de pais e estudantes.
- Não há Grêmio Estudantil em nenhuma das escolas investigadas.
- Não ocorrem Assembleias Gerais Escolares na maioria das escolas investigadas. Mesmo onde parecem ocorrer (na Escola Classe), a participação da comunidade escolar é mínima.
- Os conselhos escolares têm atuações bastante distintas nas instituições pesquisadas. Mas em todos eles observa-se uma participação muito desigual de seus membros.
- Dentre as instituições investigadas, somente a Escola Ipê Rosa tinha Associação de Pais e Mestres instituída.
- Os conselhos de classe nas escolas estudadas não contam com a participação de estudantes e de seus pais ou responsáveis. Além disso, não é incomum que membros da equipe gestora (ou toda a equipe gestora) ou da equipe de apoio não estejam presentes neste colegiado.
- Na maioria das escolas estudadas a direção escolar não participa das CPCs nem dos conselhos de classe, o que nos permite supor seu baixo envolvimento com as questões pedagógicas da escola.
- Na visão das gestoras, a principal razão para isso seria a composição da equipe gestora ou pedagógica, que resultava em sobrecarga de trabalho, somada à dificuldade de conciliação da gestão financeira e administrativa com a gestão pedagógica da escola.
- A atuação do Conselho Escolar e da APM na Escola Ipê Rosa, auxiliando com a gestão da instituição, parece ter contribuído para que a direção escolar tivesse condições para se dedicar a sua gestão pedagógica.
- Por diversas razões, sobretudo desvio de suas funções, os coordenadores pedagógicos das escolas têm dificuldade em coordenar as ações pedagógicas juntamente com o corpo docente, sua função precípua.
- Embora previstas para ocorrerem todas as semanas, sempre às quartas-feiras, as CPCs nem sempre ocorrem nos CEFs investigados, aparentemente por sobrecarga de trabalho dos profissionais designados para coordená-la. Na Escola Ipê Rosa, todavia, as “coletivas” sempre ocorriam, com pauta definida, registro em ata e presença da coordenadora pedagógica e da direção escolar.

- A integração entre os turnos de funcionamento das escolas e as modalidades de ensino ofertadas parece crítica.
- Os principais objetos de avaliação nas escolas são os alunos e os projetos. As turmas, o PPP e a instituição de modo global são avaliados com menor frequência ou não são avaliados.
- Há um esforço na maioria das escolas para que a avaliação da aprendizagem seja realizada com função de intervenção. Por isso, tem se focado muito nas intervenções com vistas a garantir a aprendizagem dos estudantes. Mas também há práticas avaliativas com objetivos exclusivos de classificação, posto que não se discutem estratégias com foco na aprendizagem dos estudantes.
- Nas três escolas investigadas, o Conselho de Classe das turmas tem por objetivo central avaliar a aprendizagem e o comportamento de cada um dos estudantes. Além disso, embora com menor ênfase, as turmas como um todo também são objeto de discussão coletiva.
- Não são discutidos neste colegiado dados provenientes de outros tipos de avaliação, como a avaliação institucional e a avaliação em larga escala.
- Não se observa nos conselhos de classe nenhuma discussão sobre o PPP das escolas, tampouco a instituição de modo global é tratada.
- A reunião de pais nas três escolas pesquisadas assemelha-se a um plantão para atendimento individual dos responsáveis pelos estudantes. Não funciona, portanto, como um espaço coletivo. Assim sendo, não se discute nesse espaço-tempo a escola de modo global.
- De modo geral, o PPP não é avaliado nas escolas. Via de regra, as discussões em torno dele resumem-se à avaliação dos projetos contidos nele ou que estejam sendo desenvolvidos na escola. Suas metas e objetivos, por exemplo, não parecem ser discutidas. A avaliação desses projetos costuma ocorrer nas CPCs, de um modo sistemático ou não. Não conta, portanto, com a participação dos estudantes e da comunidade externa. A exceção, mais uma vez, foi a Escola Ipê Rosa, que discute o PPP em assembleia com a comunidade ou parte dela.
- Há bastante evidência da necessidade de autoavaliação das escolas revelada pela própria fala de seus atores: estudantes, conselheiros, professores e professoras, coordenadoras e equipe gestora.

- Os interlocutores são unânimes em afirmar que as escolas precisam ser avaliadas pelos membros de sua comunidade com objetivos de melhoria. Não há consenso, contudo, quanto à participação de avaliadores externos neste tipo de avaliação.
- No conjunto das iniciativas das escolas em se autoavaliar, o instrumento utilizado por excelência é a aplicação de questionários, por meio do qual, busca-se apreender o grau de satisfação de alguns membros da comunidade escolar com os serviços e as instalações.
- O Planejamento Pedagógico com a Comunidade Escolar/Dia Letivo Temático não é utilizado para fins de autoavaliação da escola. Embora, segundo as Diretrizes de Avaliação da SEEDF, este dia pudesse ser utilizado com esta finalidade, na medida em que o órgão central determina os temas que deverão ser trabalhados, provoca dúvida se de fato há a pretensão de que este dia seja utilizado pela escola como um momento de autoavaliação. É bem verdade que no documento supramencionado o Dia Letivo Temático é apenas mais um dos espaços-tempo citados como propícios para a avaliação do trabalho da escola, assim como as coordenações coletivas e os conselhos de classe. Também é verdade que a tônica do documento é que se evite momentos estanques de autoavaliação. Mas, até por isso, ao eleger os temas que as escolas devem trabalhar com sua comunidade nesses dias e enviá-los, como observamos, de modo tão extemporâneo, toma da escola a oportunidade que teria de decidir o que e como trabalhar neste dia. Além disso, dá ao Dia Letivo Temático um caráter mais de formação que propriamente de autoavaliação da escola.
- Não encontramos evidências de que a autoavaliação institucional esteja implementada nas escolas estudadas. Embora haja relatos de experiências anteriores, que foram descontinuadas.
- Nenhum dos profissionais entrevistados conhecia a proposta de autoavaliação da escola ou “avaliação do trabalho da escola” contida nas Diretrizes de Avaliação da SEEDF.
- É notória a relação de desconfiança das escolas com as avaliações externas federais ou locais. Talvez por consequência disso, nota-se um descrédito em relação a elas e um quase completo desinteresse e desconhecimento, o que certamente concorre para que seus resultados não sejam discutidos no âmbito escolar, tampouco articulados com as avaliações internas. Isso se aplica não somente em relação às avaliações federais, mas também no tocante às iniciativas empreendidas pela própria SEEDF.
- É em número bastante reduzido os interlocutores que conhecem a proposta de avaliação institucional desenvolvida pelo órgão central.

- A avaliação institucional externa desenvolvida pela SEEDF encontra-se implementada na Rede Pública de Ensino do DF.
- A primeira experiência de avaliação institucional externa realizada pelo órgão central consistiu na promoção da autoavaliação nas escolas. Com base nos resultados dessa autoavaliação, realizou-se a avaliação institucional externa. Ou seja, a autoavaliação das escolas foi utilizada para avaliação da rede de ensino pública do DF.
- A participação dos atores escolares na avaliação institucional externa está circunscrita ao preenchimento de formulários de avaliação.
- O uso dos resultados da avaliação institucional externa promovida pela SEEDF, tanto nas escolas, quanto no próprio órgão central, é um dos grandes desafios enfrentados na rede.
- É grande o interesse e o esforço da DIAV para que as escolas utilizem os resultados das avaliações distritais e federais. Crê-se que a utilização desses resultados no nível das escolas concorre para sua melhoria.
- O interesse da DIAV também se volta para o uso dos resultados das avaliações pelo órgão central.

7.2 MODELOS COOPERATIVOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Listados os principais achados da pesquisa de campo, passamos a analisá-los à luz da teoria sobre mudança educacional e sobre a implementação da avaliação institucional em escolas e redes de ensino.

Tomando por base a classificação das variáveis que interferem na fase de implementação das mudanças educacionais (Ver Figura 4, p. 143), vemos que a maior parte dos fatores que afetam a avaliação institucional, encontrados em campo, diz respeito às “características locais”, como os papéis exercidos pela comunidade, pelo órgão central e direção, dentre outros. Nesta categoria, foram observados falta de confiança das escolas no órgão central e em seus gestores, presença de coordenadores de avaliação nas CREs, características das comunidades atendidas pela escola, participação da comunidade na escola, atuação do Conselho Escolar, baixa participação das gestoras nas questões pedagógicas da escola nos CEFs, alta participação das gestoras nas questões pedagógicas da Escola Classe, poucos espaços de participação direta em funcionamento, criação de novos espaços de participação direta, falta de planejamento coletivo do trabalho de algumas escolas, falta de uma cultura de avaliação participativa, dentre outros. Na categoria “características da mudança”,

foram observados nas escolas ou na rede o desconhecimento da proposta de mudança, a falta de divulgação da proposta de mudança e sensibilização dos atores escolares e falta de mecanismos de monitoramento de sua implementação. Quanto aos “fatores externos”, identificamos a relação da SEEDF com o MEC e o Inep, que parece favorecer o desenvolvimento de iniciativas de avaliação.

Pareceu-nos, portanto, que os poucos avanços observados quando se trata de implementar processos de avaliação institucional na escola referem-se aos papéis assumidos pela comunidade, pela direção escolar, pelos professores e pelo próprio órgão central. Mas, em contrapartida, são da mesma natureza os maiores inibidores da mudança. Não se deve desprezar, contudo, as próprias características da mudança que se quer ver implementada. Já o apoio de organizações externas, como universidades, institutos de pesquisa e associações parece não existir. Não percamos de vista que um dos fatores decisivos para a implementação da avaliação institucional no Brasil é o apoio externo, nomeadamente, de universidades e associações, como discutido anteriormente.

O quadro a seguir resume os fatores que afetam a implementação da avaliação institucional encontrados em campo, reunidos nas categorias criadas por Fullan (2009) ao tratar dos fatores intervenientes da fase de implementação de uma mudança educacional.

QUADRO 13 – Natureza dos fatores que afetam a implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

CATEGORIAS	VARIÁVEIS
Características da mudança	○ A mudança tal como proposta não é de conhecimento das escolas pesquisadas ○ Divulgação insuficiente da proposta de mudança ○ Falta de mecanismos de monitoramento da implementação da mudança ○ Os atores escolares parecem perceber a necessidade da mudança
Características locais	○ Falta de confiança das escolas no órgão central e em seus gestores ○ Existência de uma diretoria de avaliação na estrutura organizacional da SEEDF ○ Presença de coordenadores de avaliação nas CREs ○ Grande parte da comunidade atendida pela escola reside em outra localidade ○ Baixa participação dos gestores nas questões pedagógicas da escola nos CEFs ○ Alta participação das gestoras nas questões pedagógicas da Escola Classe ○ Poucos espaços de participação direta em funcionamento ○ Criação de novos espaços de participação direta, como as rodas de conversa ○ Falta de planejamento coletivo do trabalho de algumas escolas ○ Falta de uma cultura de avaliação participativa ○ Falta de cultura de avaliação da escola ○ Falta de cultura de avaliação do PPP
Fatores externos	○ Relação da SEEDF com o Inep/MEC

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Quando cotejados com os achados das pesquisas sobre a implementação da avaliação institucional na educação básica, os resultados da pesquisa de campo revelam um cenário desafiador, pois grande parte dos aspectos que, de acordo com os estudos, dificultam a implementação da avaliação institucional foi observada nas escolas, o que nos permitiu agrupar os desafios encontrados em campo nos mesmos eixos extraídos dos estudos analisados no capítulo 4 (Ver quadro 7, p. 151), conforme quadro a seguir.

QUADRO 14 – Aspectos que dificultam a implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

EIXO	PONTOS OBSERVADOS
Cultura de participação	○ Pouca participação dos pais na escola ○ Poucos espaços de participação direta dos pais e estudantes ○ Falta de participação dos pais e dos estudantes nas decisões ○ A reunião de pais não funciona como espaço coletivo ○ Baixa participação dos alunos ○ Pouco aproveitamento dos representantes de turma ○ Não há Grêmio Estudantil em nenhuma das escolas investigadas ○ Não ocorrem Assembleias Gerais Escolares na maioria das escolas investigadas ○ Participação restrita aos profissionais. Ainda assim, não é efetiva ○ Desigualdade de poder entre o segmento dos profissionais da educação e os segmentos de pais e estudantes ○ Os Conselhos de Classe nas escolas estudadas não são participativos ○ Participação da comunidade escolar na avaliação institucional externa limitada ao preenchimento de formulários
Apoio do órgão central	○ Descontinuidade da política ou proposta de avaliação (não institucionalização) ○ Equipe central reduzida ○ Falta de confiança nos gestores centrais ○ Falta de mecanismos de monitoramento da proposta ○ As escolas não são ouvidas na propositura da política ○ Divulgação insuficiente da proposta ○ Falta de retorno dos resultados das avaliações
Cultura de avaliação	○ De modo geral, o PPP não é avaliado nas escolas pesquisadas ○ O Planejamento Pedagógico com a Comunidade Escolar/Dia Letivo Temático não é utilizado para fins de autoavaliação da escola ○ Falta de clareza dos docentes quanto à proposta pedagógica das escolas ○ Pouca participação dos diretores nas discussões pedagógicas ○ Falta de confiança nas avaliações externas locais ou federais ○ Falta de conhecimento dos resultados das avaliações externas ○ Não utilização dos resultados das avaliações externas, incluídas as avaliações empreendidas pela SEEDF
Condições de trabalho	○ Excesso de burocracia na escola ○ Falta de pessoal na equipe gestora ○ Falta de professores ○ Equipe de coordenadores pedagógicos reduzida ○ Equipe de apoio incompleta
Modelos externos	○ Desconhecimento da proposta de autoavaliação da SEEDF

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Como se pode observar, a “cultura de participação”, o “apoio do órgão central” e a “cultura de avaliação das escolas” são temas que merecem bastante atenção, caso haja realmente a pretensão de que as escolas incorporem em sua dinâmica práticas de autoavaliação.

De todos os fatores intervenientes da implementação da avaliação institucional nas escolas, dois deles sobressaíram-se frente aos demais: a participação dos pais ou responsáveis e a relação de desconfiança e não pertencimento com as iniciativas de avaliação externa locais e federais. Quando analisada a questão a partir da perspectiva do órgão central, o principal desafio a ser destacado é o uso dos resultados na rede pública de ensino para fins de melhoria, tanto pelas escolas, quanto pelo próprio órgão central.

Ao desenvolver processos avaliativos, como a avaliação institucional (externa) e o ADEE (avaliação diagnóstica), o grande interesse do órgão central parece ser que as CREs e as unidades escolares utilizem seus resultados como parte do seu processo de melhoria. Essas avaliações, portanto, seriam propostas, sobretudo, com intenção formativa.

Quanto às avaliações externas, o interesse do órgão central em relação às CREs e escolas parece ser o mesmo: que elas se apropriem de seus resultados com vistas a desenvolver ações que concorram para a melhoria das escolas.

O que se observou nas unidades escolares, porém, é bem diferente disso, como acabamos de ver. Isso faz com que o uso dos resultados de avaliações externas, federais e locais, no âmbito das escolas com propósito formativo sobressaia-se como um dos grandes desafios enfrentados pela rede pública de ensino em matéria de avaliação institucional. Afinal, como vimos no capítulo 5, a articulação entre os três níveis de avaliação (em larga escala, institucional e da aprendizagem) é uma das características centrais da proposta de autoavaliação contida nas Diretrizes de Avaliação da SEEDF.

Mas também há na rede pública de ensino diversos avanços que certamente favorecem a implementação de processos de avaliação institucional da escola. Analisados à luz dos estudos apresentados ao longo do capítulo 4, temos o quadro a seguir.

QUADRO 15 – Aspectos que favorecem a implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

EIXO	PONTOS OBSERVADOS
Cultura de participação	○ Compromisso com a participação ○ Gestão democrática da escola ○ Trabalho coletivo ○ Liderança da gestão ○ Conselho Escolar atuante ○ Realização de assembleias gerais ○ Criação de espaços de participação ○ Desejo de participação dos estudantes

Apoio do órgão central	○ Coordenadores intermediários de avaliação disponíveis nas CREs ○ Intenso trabalho de formação e sensibilização da DIAV para que as escolas utilizem os resultados das avaliações distritais e federais
Cultura de avaliação na rede	○ Iniciativas próprias de avaliação ○ Planejamento com base nos resultados das avaliações ○ Disseminação do conhecimento sobre avaliação educacional nas CRE
Cultura de avaliação na escola	○ Confiança na autoavaliação ○ Desejo de se autoavaliar ○ Avaliação dos projetos nas CPCs ○ Avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa ○ Abertura a novas formas de organização escolar ○ Participação da direção escolar nas questões pedagógicas ○ Avaliação do PPP de modo participativo
Condições de trabalho	○ Existência das CPCs

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

No que concerne ao eixo cultura de participação, com exceção do “desejo de participação dos estudantes”, todos os avanços referidos foram observados em uma única instituição, mas é suficiente para demonstrar que há ações em andamento com grande potencial para que a escola pública vá se tornando cada vez mais democrática. Ou, parafraseando Fullan (2009), isso demonstra que existe realidade nas expectativas maiores.

Outros avanços observados nas escolas, esses em mais de uma instituição, foram o uso das CPCs para fins de avaliação e mudanças culturais em curso no que tange à avaliação da aprendizagem, passando-se de uma perspectiva mais somativa para uma postura de avaliar para promover a aprendizagem dos estudantes, dentre outros. Mas, talvez, a maior potencialidade observada nas unidades escolares seja o desejo e a necessidade de que a escola se autoavalie.

No órgão central também foram observados avanços que merecem ser destacados, como a existência de coordenadores de avaliação em cada uma das 14 CREs e a disseminação do conhecimento sobre avaliação educacional nas CREs, buscando-se criar uma cultura de avaliação na Rede.

Tendo em vista que a avaliação institucional adotada pela Rede encontra-se materializada em dois textos oficiais, a Resolução nº 1/2006 e as Diretrizes de Avaliação Educacional, discutidos no capítulo 5, analisamos a seguir os principais desafios da implementação dessas propostas de acordo com os dados da pesquisa. Para isso, tomamos por referência suas principais características.

Observadas as características da proposta de avaliação institucional presente na Resolução nº 1/2006 (Ver quadro 10, p. 167), temos que os principais desafios em sua implementação, de acordo com os dados da pesquisa, são:

- i. **Qualidade escolar:** na proposta, a qualidade educacional deve ser estabelecida de modo participativo, mas não há clareza ou consenso nas escolas sobre a qualidade que se quer

construir. Como, de modo geral, não há momentos coletivos com participação plural onde se discuta e se pactue uma noção de qualidade escolar, falta às escolas o compartilhamento de uma proposta de qualidade educacional.

- ii. **Uso dos resultados:** embora pareça haver um esforço e um desejo do órgão central para que as escolas utilizem os resultados da avaliação institucional externa, as unidades escolares sequer têm conhecimento deles, tampouco os utilizam.
- iii. **Autoavaliação:** espera-se que os resultados das autoavaliações compoam as avaliações institucionais externas. Tal não ocorre, pois a própria gerência de avaliação institucional desconhece esses resultados. Além disso, é tímido o trabalho de indução desse tipo de avaliação nas escolas.
- iv. **Participação da comunidade escolar:** não há nas escolas participação efetiva da comunidade escolar na construção e avaliação da qualidade das escolas e da rede. Além disso, a avaliação institucional externa não se pauta na participação. A participação da comunidade escolar limita-se ao preenchimento de formulários.
- v. **Valorização dos estudantes:** juntamente com seus pais, o segmento discente pouco participa na escola. A exceção é a Escola Ipê Rosa que tem no protagonismo discente um de seus princípios, documentado em seu PPP. As rodas de conversa materializam esta intenção.

Por sua vez, se levarmos em consideração as características da proposta de avaliação institucional presente nas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (Ver quadro 11, p. 181), os principais desafios para sua implementação são:

- i. **Diálogo entre avaliações:** a articulação entre os três níveis de avaliação (aprendizagem, institucional e em larga escala) é uma das características principais da proposta. Nas escolas, porém, não a observamos. Se considerarmos que a relação de desconfiança e não pertencimento com iniciativas de avaliações externas, federais e distritais, a perspectiva de diálogo com essas avaliações é ainda pouco promissora.
- ii. **Conselho de Classe:** eleito como o espaço-tempo privilegiado para a escola ser avaliada de modo participativo, o Conselho de Classe realizado nas escolas, porém, tem por objetivo avaliar a aprendizagem e o comportamento dos estudantes. Além disso, dele só participam profissionais da educação.
- iii. **Participação da comunidade escolar:** apesar da participação da comunidade escolar no processo avaliativo ser um dos princípios da proposta, como nos espaços em que

alguns aspectos da escola são discutidos, estudantes e pais ou responsáveis não participam, as poucas ações avaliativas que há ocorrem sem participação plural.

- iv. **Momentos propícios para ocorrer a autoavaliação:** em que pese o processo de autoavaliação proposto ser contínuo ao longo de todo o ano letivo, momentos propícios para ocorrer a autoavaliação foram destacados, a saber, Planejamento Pedagógico com a Comunidade Escolar/Dia Letivo Temático, coordenações coletivas, conselhos de classe, reuniões com a família e assembleia escolar. Nestes momentos, a escola de modo global geralmente não é discutida. Um dos poucos momentos em que isso parece ocorrer, durante as assembleias gerais, só foi confirmado em uma das escolas.
- v. **PPP:** analisar a implementação do Projeto Político-Pedagógico a fim de identificar suas potencialidades e fragilidades e revisá-lo são duas das principais funções da avaliação institucional tal como proposta pela SEEDF. Na maioria das escolas investigadas, no entanto, não há uma avaliação formal do PPP. No geral, as poucas discussões que há limitam-se à decisão dos projetos e eventos que devem permanecer ou ser retirados do documento.
- vi. **Coordenação pedagógica coletiva:** juntamente com o Conselho de Classe, a CPC ocupa lugar de destaque na proposta de autoavaliação da SEEDF, pois seria um dos espaços-tempo privilegiados para integrar os três níveis de avaliação e para a discussão do PPP. As coordenações coletivas, todavia, nem sempre são planejadas ou realizadas nas escolas pesquisadas. Além disso, nos CEFs estudados, muitos profissionais não participam desse momento coletivo, incluindo integrantes da equipe gestora, pedagógica e de apoio.

Se analisarmos em conjunto os desafios acima à luz das propostas de avaliação institucional materializadas nos documentos supramencionados, é possível estruturar dois grandes núcleos, participação e diálogo entre avaliações e avaliadores, em torno dos quais parecem orbitar os principais problemas a serem enfrentados com vistas a implementar processos de avaliação institucional que exigem mudanças epistemológicas profundas, como as que foram adotadas na Rede Pública de Ensino do DF.

Dizem respeito ao primeiro núcleo, a participação, por exemplo, a ausência de momentos coletivos com participação plural com o fito de se discutir e pactuar uma noção de qualidade escolar, a falta de participação da comunidade escolar na construção e avaliação da qualidade da escola, a participação da comunidade escolar na avaliação institucional externa circunscrita ao preenchimento de formulários e a tímida participação dos estudantes na escola.

Enquanto isso, a falta de conhecimento e utilização dos resultados das avaliações externas nacionais e locais pelas escolas, a relação de desconfiança com as avaliações externas, a ausência de articulação dos diferentes níveis de avaliação e a falta de utilização dos resultados de processos de autoavaliação das escolas na avaliação da rede de ensino relacionam-se com o diálogo entre avaliações e avaliadores.

Isto posto, e tendo em vista as conclusões anteriores, argumentaremos a seguir que o grande desafio para a Rede Pública de Ensino do DF com vistas a implementar com êxito as propostas de avaliação institucional nela implantadas ou mesmo outras que vierem a ser adotadas é a participação.

Embora sejam muitas e diferentes as propostas de avaliação institucional da escola, em quase todas elas – inclusive aquelas expressas nos documentos oficiais acima analisados – princípios como participação e diálogo são inegociáveis, o que implica que desde a fase da elaboração da proposta dever-se-ia contar com a participação ampliada dos atores escolares. Ocorre, porém, como temos demonstrado, que a participação da comunidade escolar é um dos principais desafios enfrentados nas escolas. Assim sendo, a questão a ser colocada é como criar uma cultura de participação nas unidades escolares.

Uma saída talvez seja o fortalecimento dos espaços coletivos presentes na escola. Outra possibilidade, experimentada inclusive por uma das instituições pesquisadas, seria a invenção de novos espaços de participação. Talvez a mais potente de todas elas seja o próprio investimento em práticas de autoavaliação participativas. Mas, para que estas e outras iniciativas nesta mesma direção prosperem, é a própria relação das escolas com sua comunidade que deve ser revista, ainda muito pautada numa relação sujeito-objeto, que não reconhece os estudantes e seus pais como sujeitos que têm algo a dizer e a fazer sobre/para a qualidade da escola, o que bloqueia situações de verdadeiro diálogo.

A participação, todavia, não é problemática apenas no nível das escolas. Com efeito, ela também está relacionada com aquele que parece ser o principal desafio das propostas de avaliação desenhadas distante das escolas: o uso pedagógico dos seus resultados.

Uma análise da avaliação institucional desenvolvida pela SEEDF demonstrou que a questão dos usos dos seus resultados nas escolas é crítica, tanto se olharmos a partir das instituições, quanto a partir da perspectiva das próprias gestoras da avaliação. Não por acaso, grande parte da atuação da Diretoria de Avaliação e suas gerências parece se voltar para a sensibilização e capacitação das CREs para que suas escolas se apropriem dos resultados das avaliações empreendidas localmente, como também aquelas de responsabilidade do governo federal.

O que alimenta a expectativa de que as unidades escolares se apropriem desses resultados é a crença de que eles, ao serem articulados com o conhecimento produzido pelas escolas, contribuirão para sua melhoria. Em outras palavras, é a expectativa de que as avaliações externas cumpram função formativa. Assim só será, caso as escolas se comprometam com a compreensão e utilização de seus resultados com vistas a descortinar suas fragilidades e potencialidades e consequentemente engajar seus atores em ações de intervenção.

Talvez por isso, o esforço da Secretaria de Educação tenha se voltado para produzir avaliações que possam ser utilizados pelas escolas com fins de melhoria, a exemplo da avaliação institucional e do ADEE que, sendo uma prova diagnóstica, teria a vantagem (se comparada com os testes que compõem o Saeb) de gerar resultados quase que de imediato, o que permitiria que as escolas pudessem utilizá-los em seu planejamento. Nos dois casos, o que se espera é que o órgão central e as escolas tenham à disposição informações que lhes permitam intervir na realidade de maneira esclarecida.

Quando analisamos esta questão, porém, no nível das escolas, o cenário não é tão otimista. Os resultados de avaliações externas, inclusive locais, pouco interessam às escolas. Talvez por julgarem que se trata de avaliações superficiais da realidade escolar ou por desconfiarem de seus propósitos ou, ainda, por não se sentirem copartícipes dessas iniciativas. Fato é que em todas as unidades escolares pesquisadas essas avaliações não só não são utilizadas como são duramente criticadas.

Tomando por base as análises empreendidas no terceiro capítulo desta tese, sobretudo aquelas feitas a partir das considerações de Cousins e Earl (1992), Nevo (1997, 1998) e Chouinard, Milley e Cousins (2014), não parece promissora a expectativa de que as escolas se comprometerão com este tipo de avaliação sem que delas participem efetivamente, desde o seu planejamento e elaboração até a análise dos dados e produção dos resultados. Esperar que os atores escolares, postos na condição de expectadores, a quem a “participação” se restringe, quando muito, ao preenchimento de formulários ou à aplicação de testes, estejam dispostos a mudar tendo por base os resultados desse tipo de avaliação, é desconsiderar o que farta literatura da área tem apontado (COUSINS; EARL, 1992). Se estes atores não estiverem envolvidos com a avaliação desde o início, é bastante provável que sua função formativa fique comprometida.

Além do mais, como discutido por Nevo (1997, 1998), sem o desenvolvimento de processos de autoavaliação, dificilmente as escolas dialogarão com dados de avaliações externas. Por isso, o autor aponta para a necessidade de se investir neste tipo de avaliação se se quer que as escolas dialoguem com iniciativas de avaliações externas. Desse modo, há que se questionar tanto esforço da SEEDF no sentido de implementar uma avaliação institucional

externa e avaliações de caráter diagnóstico se, por outro lado, não há uma ação ostensiva para a implementação de processos de autoavaliação nas unidades escolares. Não há sequer um monitoramento dessa implementação. Apesar disso, espera-se que as escolas utilizem os resultados das avaliações externas como parte de seu processo de autoavaliação. Se a intenção é que as escolas façam uso dos resultados das iniciativas de avaliação da SEEDF e outras avaliações externas, há que se fazer um investimento maciço para que elas se autoavaliem.

Nessa direção, uma questão importante a ser levada em consideração é a necessidade de compartilhamento do significado da mudança, como proposto por Fullan (2009). Se os atores escolares não se convencerem de que é preciso mudar, se não se convencerem com tal força da importância de que a comunidade escolar avalie e construa a qualidade escolar que se deseja, dificilmente incorporarão em seu cotidiano (já marcado por um sem número de desafios) mais essa empreitada. Uma estratégia neste trabalho de sensibilização poderia ser que as escolas que já realizam autoavaliação pudessem compartilhar sua experiência com as demais, como sugerido por MacBeath em entrevista (CARAMELO; TERRASÊCA; KRUPPA, 2015).

Em resumo, se admitirmos que a melhoria da escola é a razão de ser da avaliação institucional, sem efetiva participação e comprometimento dos seus usuários em todas as suas fases e sem o desenvolvimento da autoavaliação da escola, é grande o risco de que essa função fique comprometida.

Assim sendo, uma possível saída parece ser o desenvolvimento de modelos cooperativos de avaliação, conforme discutido por Alvik (1996, apud Chapman e Sammons, 2013), que, a um só tempo, promovem a autoavaliação e a avaliação participativa da rede. Com isso, não seriam necessários dois tipos de avaliação institucional, uma interna e outra externa, como preconizado na Resolução nº 1/2006. Os próprios resultados da autoavaliação poderiam servir para a avaliação da rede de ensino.

Isso talvez permitisse o desenvolvimento de uma avaliação institucional focada na melhoria da escola, da qual poderiam participar avaliadores internos (a comunidade escolar) e externos (técnicos da SEEDF e outros profissionais da própria Rede), tendo sempre como referência as escolas com suas questões e problemas, como amplamente discutido por MacBeath (2004). Numa avaliação assim, escolas e gestão central trabalhariam juntas pela melhoria da qualidade educacional, desfazendo-se a dicotomia avaliador-avaliado.

Em modelos assim, talvez fosse possível, entre outros ganhos: o desenvolvimento de uma aprendizagem em rede; a construção coletiva de soluções (inclusive para problemas comuns como a participação); o fortalecimento da solidariedade entre os órgãos e instituições do Sistema de Ensino; a articulação das funções formativa e de prestação de contas e

responsabilização na avaliação; a disseminação de uma cultura de avaliação voltada para a melhoria e a aprendizagem; a pactuação da qualidade que se quer construir na rede e a assunção compartilhada de responsabilidade com a qualidade da escola e da rede.

Mas modelos cooperativos de avaliação precisam estar ancorados em bases políticas e epistemológicas distintas daquelas que têm sustentado modelos de avaliação que prescindem da participação e do diálogo, como as avaliações externas em larga escala ou mesmo as que estão sendo empreendidas localmente, sob pena de não se desenvolverem adequadamente e não serem sustentáveis.

O desenvolvimento de modelos avaliativos cooperativos implica, por exemplo, romper com a relação sujeito-objeto entre o Estado e as escolas. Uma relação sustentada na noção de um outro absolutamente ignorante, para quem basta informar os problemas que possui e as soluções de que necessita.

É precisamente este tipo de relação que justifica a ideia de um centro irradiador da mudança (FREITAS, 2005), a quem cabe criar as soluções e encaminhá-las às escolas para serem implementadas, monitorando, em seguida, se elas estão sendo executadas, numa perspectiva de responsabilização unilateral e prestação de contas.

Em modelos cooperativos, uma vez que se estruturam no conhecimento-reconhecimento, as soluções são inventadas de modo participativo e a responsabilidade pela melhoria é compartilhada. Sai o centro irradiador, entra uma grande rede, que coaduna diferentes conhecimentos e sujeitos. Isso porque baseia-se no conhecimento-emancipação. Um conhecimento como princípio de solidariedade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo hegemônico de avaliação de instituições e redes de ensino tem se notabilizado pelo uso de testes padronizados, por focar em alguns aspectos mensuráveis da realidade escolar, pela superficialização e padronização da noção de qualidade escolar, por um modelo de regulação que alia o papel centralizador e controlador do Estado com interesses do mercado e pela dicotomização avaliador-avaliado, dentre outras características. Diante disso, pôde-se inferir que esse modelo carrega consigo muitas das marcas do paradigma moderno/colonial.

Mas, apesar deste quadro, ver-se despontar algumas propostas de avaliação que dão ênfase à participação da comunidade escolar na avaliação e construção da qualidade da escola, ao diálogo entre diferentes sujeitos, saberes e práticas avaliativas, à função formativa da avaliação, à multirreferencialidade da qualidade escolar e à sua construção negociada, à responsabilização compartilhada e à regulação pela comunidade. Assim são algumas propostas de avaliação institucional, o que faz com que elas possam constituir-se como alternativas contra-hegemônicas.

Se por um lado essas propostas são bons exemplos de que é possível, mesmo em um contexto ainda bastante colonial, como o nosso, construir saídas emancipatórias no domínio da avaliação educacional, de outro modo, por se tratarem de mudanças exigentes política e epistemologicamente, a sua implementação esbarra nas condições concretas de redes e instituições de ensino, marcadas, igualmente, por relações coloniais. Isso faz com que se deva dar atenção especial à fase de implementação dessas propostas, com vistas a melhor elucidar seus desafios, avanços e contradições quando se trata de vivenciá-las na prática, mas também como sinal de compromisso com essas e outras alternativas às avaliações de cunho moderno/colonial que vierem a ser edificadas.

Foi dentro desta atmosfera que procuramos ao longo deste estudo compreender os avanços e desafios da e para a implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, uma rede que há mais de uma década a adotara como parte de sua política de avaliação.

Para isso, foi necessário cotejar modelos de avaliação institucional na educação básica presentes na literatura brasileira e no cenário internacional. Ao fazê-lo, nos mantivemos atentos aos fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos das diferentes propostas. Pôde-se evidenciar que há diferenças importantes nessas propostas, especialmente no que diz respeito às funções, ao tipo de participação que defende e à combinação da autoavaliação da escola com avaliações externas. Mas todas elas ressaltam o lugar da autoavaliação participativa na

avaliação e construção da qualidade da escola e a importância de princípios como diálogo e participação.

Buscamos, em seguida, com base nos estudos sobre a implementação de processos de avaliação institucional na educação básica publicados no Brasil, analisar os principais desafios e avanços quando se trata de implementar este tipo de mudança educacional em escolas e redes de ensino. Evidenciamos que, sendo a maioria das propostas de avaliação institucional implementadas exigente quanto à necessidade de participação plural da comunidade escolar e do diálogo entre diferentes sujeitos, a não efetivação da gestão democrática das escolas mostrou-se como o grande inibidor da mudança. Por outro lado, nas instituições que conseguiram avançar neste tipo de gestão, a avaliação institucional desenvolveu-se mais facilmente. Outro achado importante foi que a avaliação institucional é um processo condicionado a outras mudanças na escola e na rede. Não obstante, quando implementada, ela contribui para muitas dessas mudanças. Daí, se se pretende desenvolvê-la, o melhor a fazer é iniciá-la e pô-la em prática, aperfeiçoando-a enquanto é praticada.

De posse dessas evidências, analisamos as concepções e modelos de avaliação institucional presentes nos documentos legais e oficiais do Distrito Federal, com vistas a compreendermos as características das mudanças adotadas pela rede. Dentre elas, merecem destaque a qualidade negociada, a participação e o diálogo, princípios igualmente consagrados em grande parte das propostas discutidas a longo do trabalho.

Tendo em vista que a adoção de uma mudança educacional não é suficiente para que ela ocorra, posto que, como alertara Fullan (2009), a mudança efetiva dependerá do que ocorrer na prática real, procuramos compreender os principais avanços e desafios para a implementação dessa mudança em escolas da Rede Pública de Ensino do DF e na rede como um todo. Foram muitos os desafios constatados, nas escolas e no órgão central, surpreendentemente semelhantes àqueles evidenciados nas pesquisas sobre mudança educacional e sobre implementação da avaliação institucional, especificamente.

Nas unidades escolares, os fatores intervenientes da/para implementação da avaliação institucional mais notórios foram a participação da comunidade escolar e a relação das escolas com os órgãos centrais dos sistemas de ensino e suas avaliações. Enquanto no órgão central, o principal desafio parece ser o uso dos resultados das avaliações externas locais e federais pelas escolas. Partindo do princípio de que a não utilização desses resultados no nível das instituições tem relação direta com o tipo de relação dos atores escolares com essas iniciativas de avaliação (relação, como vimos, de desconfiança e não pertencimento), seria possível concluir que na Rede Pública de Ensino do DF há, dentre outros, dois grandes desafios para a implementação

de processos de avaliação institucional: a participação e o uso dos resultados das avaliações distritais e federais.

Mas, se considerarmos, como diversos autores o fizeram ao longo do texto, que a falta de utilização dos resultados das avaliações tem relação direta com a não inclusão da comunidade escolar no processo avaliativo, pode-se concluir que o grande desafio evidenciado por esta pesquisa é a participação, tanto nas escolas, como na rede de um modo geral.

Estando a participação no centro da problemática tratada ao longo do trabalho, sugerimos o investimento em modelos cooperativos de avaliação, que não só promovam processos participativos de autoavaliação, mas que aliem avaliação e avaliadores externos e internos num processo comum de avaliação e construção da qualidade da escola. Para isso, contudo, é imprescindível romper com o tipo de relação que se observa hoje entre os órgãos superiores dos sistemas educacionais (com suas avaliações externas) e as escolas. Uma relação marcadamente colonial. Edificando em seu lugar relações mais horizontais, porque baseadas no diálogo.

Isso posto, é preciso que fique claro que a discussão em torno das avaliações institucionais, como de resto, de qualquer tipo de avaliação educacional, perpassa pela questão epistemológica. Seja porque os diferentes tipos de práticas avaliativas estão ancorados numa matriz epistêmica, mas, sobretudo porque, assim sendo, quando se trata de pô-los em prática, sua natureza epistemológica implicará em desafios de ordem bastante diversa.

Desse modo, se, ao discutirmos a implementação de propostas de avaliação institucional, os desafios epistemológicos passarem despercebidos, será ingênua a reflexão sobre os desafios da implementação. Ainda mais porque, como se viu, grande parte deles é de ordem epistemológica.

Além disso, uma vez que as diferentes formas de avaliar e construir a qualidade da escola estão referenciadas em princípios epistemológicos, é fundamental que tenhamos clareza de quais princípios são estes, sob pena de que se invista em modelos de avaliação supostamente contra-hegemônicos, mas que não se comprometem com mudanças epistemológicas e políticas na escola e na sociedade, mantendo cristalizados os princípios que dão sustentação à política educacional e de avaliação praticadas atualmente no país.

Por fim, dado o exposto, a avaliação institucional pode ser encarada duplamente como desobediência epistêmica. Primeiro que, sem desconsiderar os riscos regulatórios que ela pode vir a assumir, esse tipo de avaliação representa uma das saídas mais vigorosas no campo da avaliação, exatamente pelas características contra-hegemônicas que possui, o que faz com que se baseie em princípios epistemológicos descoloniais, como pluriversalidade,

autodeterminação, diálogo e solidariedade. Além do mais, justamente por isso, para que promova mudanças sustentáveis e duradouras nas instituições, exige a presença de mudanças epistemológicas nestas, capazes de inaugurar novas relações entre escola e comunidade e entre gestão central e unidades escolares. Relações baseadas no diálogo entre sujeitos.

Disso não se pode concluir, porém, que se deva aguardar a emergência de princípios epistemológicos que se oponham à modernidade/colonialidade para começar a exercitar a avaliação institucional. A própria disputa por modos de avaliar as instituições e redes de ensino deve ser parte da luta por modos menos coloniais e mais solidários de mundo, de política educacional e de escola.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

_____. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 21, n. 46, p. 1-19, 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2016/1976>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr. jun. 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo/SP, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

ANJOS, M. G. **O sistema participativo da avaliação institucional e as contribuições na formação dos estudantes**: estudo de caso de uma escola da rede municipal de Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2013.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BAUER, A. Estudos sobre sistemas de avaliação educacional: um retrato em preto e branco. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo/SP, v. 5, p. 7-31, 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_7-31.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2018.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 4. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2007.

BETINI, G. A. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.

_____. Avaliação Institucional Participativa em Escolas Públicas de Ensino Fundamental. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 20, n. 35, p. 117-132, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4089/3296>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BOLÍVAR, A. ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo/SP, v. 27, n. 65, p. 284-313, maio/ago. 2016.

BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

_____. Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de autoavaliação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo/SP, v. 41, n. especial, p. 1327-1338, dez. 2015.

BORDA, V. **Avaliação institucional nas escolas técnicas do Centro Paula Souza**: o observatório escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2010.

BRANDALISE, M. A. T. **Auto-avaliação de escolas**: processo construído coletivamente nas instituições escolares. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2007.

_____. Avaliação institucional na escola pública: os (des)caminhos de uma política educacional. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 1, p. 55-74, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00055.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRANDALISE, M. A. T.; MARTINS, C. B. Programa de avaliação institucional da educação básica do Paraná: da produção à implementação da política na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 22, n. 50, p. 1-21, 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1964/1940>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 5 mar. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília/DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília/DF: MEC, 2013.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília/DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo/SP: Centauro, 2001.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação institucional participativa: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária.** Campinas/SP, 2007.

_____. **Plano de avaliação institucional participativa para a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas.** Campinas/SP: SME, 2011.

CARAMELO, J.; TERRASÊCA, M.; KRUPPA, S. M. P. A autoavaliação pode fazer diferença na qualidade da educação: conversando com John MacBeath. **Educ. Pesqui.**, São Paulo/SP, v. 41, n. especial, p. 1601-1615, dez. 2015.

CARDOSO, M. A. M. **Participação do colegiado escolar no processo de avaliação institucional: do discurso à realidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2012.

CASASSUS, J. Política y metáforas: un análisis de la evaluación estandarizada en el contexto de la política educativa. In: BAUER, A.; GATTI, B. A; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos.** Florianópolis/SC: Insular, 2013, p. 21-46.

CASTRO-GOMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Coleção Sur Sur). p. 169-186. Disponível em: <<http://biblioteca.virtual.clacso.org.ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

CHAPMAN, C.; SAMMONS, P. **School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?.** Slough: CfBT, 2013. Disponível em: <www.educationdevelopmenttrust.com>. Acesso em: 12 abr. 2017.

CHOUINARD, J. A.; MILLEY, P.; COUSINS, B. Intersecciones entre evaluación participativa y pedagogía social. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, n. 24, p. 137-162, 2014.

COLETO, A. **Percursos para a construção de indicadores da qualidade da educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

COSTA, M. S. F. P. M. **Avaliação institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.

COUSINS, B. J.; EARL L. M. The Case for Participatory Evaluation. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 14, n. 4, 1992, p. 397-418.

DALBEN, A. **Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

DALBEN, A. Avaliação institucional na escola de educação básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 20, n. 35, p. 133-146, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4090/3297>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. ALMEIDA, L. C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 26, n. 61, p. 12-28, 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3140/2954>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo/SP: Atlas, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e internas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba/SP, v. 3, n. 4, p. 29-35, dez. 1998. Disponível em: <<http://enecos.org/cobrecos2001/textocobrecos2.doc>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

_____. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis/SC: Insular, 2002.

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo/SP: Cortez, 2003.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 1**, de 21 de março de 2006. Estabelece normas para a Avaliação Institucional no Sistema de Ensino do Distrito Federal.

_____. **Lei nº 4.036**, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/ice4/legislacao/lei_ord_4036_07.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. **Lei nº 4.751**, de 7 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal. Disponível em: <<http://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR-221389!buscarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016). Brasília/DF, 2014. 68 p.

_____. **Lei nº 5.499**, de 14 de julho de 2015a. Aprova o Plano Distrital de Educação.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6. ed. Brasília/DF, 2015b. 67 p.

DUSSEL, E. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo/SP: Cortez, 2010. p. 341-395.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 22. ed. São Paulo/SP: Perspectiva, 2009.

ELLIOTT, J. La reforma educativa en el Estado Evaluador. **Perspectivas**, v. 32, n. 3, p. 1-20, set. 2002.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas/SP: Papirus, 2003.

_____. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

_____. **Avaliação**: Espaços de articulações ou desarticulações entre os níveis avaliativos?. Palestra proferida no VI Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior na Universidade Nacional de Brasília, Brasília/DF (10 maio 2015).

FREITAS et al. **Avaliação Educacional**: Caminhando pela contramão. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2009.

GADAMER, H. G. **Verdade e método II**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília/DF: Liber Livro, 2012.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo/SP: Companhia Editora Nacional, 1975.

GROCHOSKA, M. **As contribuições da auto-avaliação institucional para a escola de educação básica**: uma experiência de gestão democrática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2007.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.

INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. 4. ed. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2013.

LEITE, D. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

LIMA, E. S. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2012.

LIMA, L. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo/SP, v. 41, p. 1339-1352, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1339.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

LIMEIRA, L. C. **Avaliação institucional e projeto político pedagógico**: uma trama em permanente construção. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2012.

LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo/SP: EPU, 1986.

MACBEATH, J. Putting the self back into self-evaluation. **Improving Schools**. v. 7, n. 1, p. 87-91, mar. 2004.

_____. et al. **A história de Serena**: viajando rumo a uma escola melhor. Porto/PT: ASA, 2005.

MACEDO, M. E. C. M. **Auto-avaliação institucional na educação básica** - uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente/SP, 2009.

MEDEIROS, S. **Gestão participativa em educação**: compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2008.

MELLO, L. **A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2014.

MENDES, G. V. **Avaliação institucional**: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas - SP. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

_____. et al. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educ. Pesqui.**, São Paulo/SP, v. 41, p. 1283-1298, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1283.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MENDES, G. V.; SORDI, M. R. L. Implementação de política de avaliação institucional no ensino fundamental: a percepção do gestor municipal. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas/SP, v. 17, n. 2, p. 241-250, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/1001/978>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**, Um Discurso sobre as Ciências revisitado. São Paulo/SP: Cortez, 2004, p. 667-709.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Niterói/RJ, n. 34, p. 287-324, 2008a.

_____. Novas reflexões sobre a ideia de América Latina: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v. 21, n. 53, p. 239-252, maio/ago. 2008b.

MINHOTO, M. A. P. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In.: BAUER, A; GATTI, B. A; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. Florianópolis/SC: Insular, 2013, p. 137-148.

MIRANDA, A. C.; RODRIGUES, S. C. O uso da DEA como ferramenta alternativa da gestão escolar na avaliação institucional. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 20, n. 35, p. 163-180, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/3464/3302>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MONTEMÓR, M. L. **Autoavaliação institucional**: dimensões políticas e gestão democrática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

MORAES, S. R. C. **Auto-avaliação institucional numa escola pública básica da rede estadual de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

_____. **Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP**: a experiência de três instituições públicas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988.

NEVO, D. **Evaluación basada en el centro**: un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997.

_____. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Brasília/DF. **Anais...** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998 165 p. p. 89-97.

OLIVEIRA, L. **A autoavaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra**: construindo uma dinâmica de participação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2014.

PACHECO, J. A. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba/SP, v. 19, n. 2, p. 363-371, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a05v19n2.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

PASQUALI, M. **Juventude e participação**: os sentidos da experiência juvenil em duas escolas municipais de Campinas SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2014.

PEREIRA, F. G. R. **Avaliação institucional na educação básica como apoio ao desenvolvimento profissional docente**: uma análise a partir da formação de professoras - estudantes do PARFOR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2014.

PEREIRA, M. S. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização**: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2015.

PÉTONNET, C. Observação flutuante: o exemplo de um cemitério parisiense. **Antropolítica**, Niterói/RJ, n. 25, p. 99-111, 2008.

PINHA, M. L. **Avaliação institucional na escola pública de educação básica**: Possibilidades para aprimoramento da gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente/SP, 2012.

PINTO, F. C. **A formação humana do projecto da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

QUIJANO, A. “Colonialidad y Modernidad-razionalidad”. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. In: BONILLO, Heraclio (Comp.). **Los conquistadores**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones/FLACSO, 1992, p. 437-449.

_____. A América Latina sobreviverá? **São Paulo em Perspectiva**, v. 7, n. 2, p. 60-66, abr/jun. 1993.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento da América Latina. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo/SP: Cortez, 2010, p. 84-130.

RAMPAZZO, W. **Avaliação institucional na educação infantil**: limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, 2009.

RAPOSO, E. **O processo avaliativo institucional de desempenho do sistema público municipal de Teresina-PI (2001 a 2005)**: entre a lógica da excelência e a lógica da aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2006.

RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. B. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 40, n. 141, p. 823-847, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a08.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para a elaboração da avaliação institucional**. Porto Alegre/RS, 2014.

RODRIGUES, S. C. **Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envoltório de dados (DEA)**: uma associação do quantitativo ao qualitativo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.

SÁ, V. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro/RJ, v. 17, n. 62, p. 87-108, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SANTOS, B. S. **Reinventar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo/SP: Boitempo, 2007a.

_____. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos**, v. 79, p. 71-94, nov. 2007b.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2010a.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2010b.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 1995.

SILVA, I. M. Autoavaliação e gestão democrática na instituição escolar. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro/RJ, v. 18, n. 66, p. 49-64, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n66/a04v1866.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SILVA, M. L. **A avaliação institucional das escolas técnicas do centro estadual de educação tecnológica Paula Souza**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2008.

SILVA, M. L. R. **Características teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da rede pública estadual de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2005.

_____. **A avaliação do currículo na rede municipal de ensino**: um estudo multicaso e propositivo no contexto institucional de escolas do ensino básico de Salvador-Bahia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2009.

SÍVERES, L. **Encontros e diálogos**: pedagogia da presença, proximidade e partida. Brasília/DF: Liber Livro, 2015.

SORDI, M. R. L. Avaliação institucional participativa: contradições emergentes a partir do exame da categoria espaço/tempo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, v. 11, n. 4, p. 53-61, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/948>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Comissão Própria de Avaliação: uma estratégia para a mobilização dos atores da escola e a construção de um pacto de qualidade negociada. In: _____; SOUZA, E. S. (Orgs.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas com espaço de aprendizagem. Campinas/SP: Millennium Editora, 2009a. p. 75-86.

_____. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: lições de um processo apoiado por pesquisadores da universidade. In: _____; SOUZA, E. S. (Orgs.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas com espaço de aprendizagem. Campinas/SP: Millennium Editora, 2009b, p. 87-102.

_____. Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública? **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro/SP, v. 20, n. 35, p. 147-162, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/3387/3301>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Comissão Própria de Avaliação (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, v. 16, n. 3, p. 603-617, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a06.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Implicações ético epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 33, n. 119, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a09v33n119.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____.; LÜDKE, M. Os profissionais da educação e as suas relações com a comunidade escolar: aprendizagens no processo de qualificação da escola mediado pela avaliação institucional. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo/SP, p. 209-227, 2009a. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/1514/1273>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba/SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, 2009b. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/310/311>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (Orgs.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas com espaço de aprendizagem. Campinas/SP: Millennium Editora, 2009.

_____. (Orgs.). **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque. Campinas/SP: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

SOUSA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, n. 22, 2000.

SOUZA, A. R.; DITTRICH, D. D. Avaliação na escola, avaliação da escola: análise de uma experiência escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 23, n. 52, p. 26-46, 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1927/3185>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SOUZA, S. M. **Um estudo sobre a avaliação institucional em uma escola técnica estadual paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2007.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

_____. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Penso, 2011.

SWAFFIELD, S.; MACBEATH, J. School self-evaluation and the role of a critical friend. **Cambridge Journal of Education**. v. 35, n. 2, p. 239-252, jun. 2005.

TEODORO, A. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais. In: TEODORO, A.; JEZINE, E. (Orgs.). **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação**: indicadores e comparações internacionais. Brasília/DF: Liber Livro, 2012.

TUSCHI, A. P. **A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

XAVIER, C. A. **O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa**: um olhar sobre a experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro-síntese das teses sobre avaliação institucional na educação básica - 2005 a 2016.

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Ano	Instituição	Objetivo geral	Metodologia	Resultados
Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas	Geraldo Betini	Luiz Carlos de Freitas	2009	Unicamp	Analisar as contribuições da Avaliação Institucional Participativa (AIP) para a qualidade social da escola.	Pesquisa qualitativa; Método analítico-descritivo; Pesquisa-ação estratégica (FRANCO, 2005) em duas escolas de ensino fundamental; Procedimentos: observação participante, questionários e entrevistas.	Constatou-se a existência de fatores decisivos para implantação da AIP, como: o papel da direção da escola e do poder público, criando condições objetivas para participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Além disso, destaca-se que a relação bilateral entre escola e poder público é decisiva para que a AIP configure-se como realidade nas escolas.
A avaliação institucional das escolas técnicas do centro estadual de educação tecnológica Paula Souza	Marta Leandro da Silva	Waldemar Marques	2008	UFSCAR	Identificar e analisar a elaboração, implementação e resultados da política de avaliação institucional para as escolas técnicas.	Pesquisa qualitativa; Pesquisa documental, análise da legislação e estudo de caso histórico-organizacional em duas escolas técnicas; Procedimentos: observação livre e entrevistas com membros da gestão escolar.	No discurso legal verificou-se que a avaliação institucional configura-se como instrumento fundamental para garantia da qualidade educacional, no entanto, na percepção dos sujeitos a política de avaliação em voga deve ser revista, deixando de focar nos resultados e passando a focar nos processos. Além disso, esse sistema avaliativo desconsideraria a diversidade da estrutura organizacional e pedagógica das instituições.
Avaliação institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes	Maria Simone Costa	Mara de Sordi	2012	Unicamp	Analisar as formas de participação dos estudantes na determinação da qualidade da escola no contexto da AIP.	Pesquisa etnográfica em três escolas Procedimentos: pesquisa documental, observação, grupos focais, entrevistas individuais com professores, funcionários e gestores.	As escolas têm se organizado para garantir a participação dos estudantes, mas ainda precisam ampliar os espaços de participação; a política de AIP tem se configurado como espaço para participação dos estudantes, rompendo com espaços como a sala de aula; a concepção dos estudantes sobre escola de qualidade e formação extrapola as expectativas expressas nos exames de desempenho. Por fim, a auto-organização estudantil concorre para a melhoria do trabalho da escola.
Avaliação institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas/SP	Geisa Vaz Mendes	Mara de Sordi	2011	Unicamp	Analisar a implementação de uma política pública de avaliação, a AIP, na Secretaria Municipal de Educação de Campinas.	Pesquisa qualitativa; Amostra: gestores da política na SME e orientadores pedagógicos das escolas (responsáveis pela implementação na escola); Procedimentos: observação, análise documental e entrevista semiestruturada.	As relações estabelecidas entre inúmeros atores fazem com que o desenho pensado pelos formuladores da política de avaliação não seja estático, de modo que não se consegue reproduzi-lo tal qual nas unidades escolares; evidenciou-se a complexidade e não diretividade na implantação de modelos de avaliação institucional. Por fim, ainda que haja modelos de avaliação institucional, em cada situação concreta a implementação é particular.
Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares	Mary Brandalise	Isabel Cappelletti	2007	PUC - SP	Construir um processo de autoavaliação institucional para a escola básica.	Abordagem mista; Pesquisa-ação institucional em uma escola de ensino fundamental e educação infantil; Procedimentos: análise documental, observação, grupo focal e questionários.	A autoavaliação poderá ser desenvolvida nas escolas, desde que as pessoas da comunidade sejam sujeitos dessa ação. Ou seja, confirma que a autoavaliação deverá ser participativa, sob pena de fracassar.

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Ano	Instituição	Objetivo geral	Metodologia	Resultados
Avaliação institucional na educação infantil de Campinas/SP: a experiência de três instituições públicas	Sandro de Moraes	Mara de Sordi	2014	Unicamp	Investigar a implementação de uma política de avaliação institucional municipal na educação infantil.	Pesquisa qualitativa; Estudo de casos múltiplos (3 escolas); Pesquisa documental (documentos da instituição, do sistema de ensino e legislação específica), informantes (entrevistas e observação) e pesquisa bibliográfica. Participaram da pesquisa 30 sujeitos (gestores, docentes, monitores, funcionários e pais/responsáveis), 10 em cada escola.	Dado os limites da avaliação institucional, ela não pode ser tomada como a grande redentora da escola de educação infantil. Não obstante, ela é um instrumento potente para a melhoria da instituição e alcance das metas almejadas. Ela foi considerada nas escolas como um instrumento de planejamento, o que demonstraria a confiança dos sujeitos em sua realização.
Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envoltória de dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo	Sueli Rodrigues	Luiz Carlos de Freitas	2005	Unicamp	Construir processo de avaliação da qualidade da escola que possa ser aplicado em média e larga escala.	Abordagem mista; Entrevista com gestores escolares e uso dos questionários do SAEB 2001; Utilização da técnica de Análise por Envoltória dos Dados para avaliar a eficiência das escolas e da própria técnica para estudos no campo da avaliação institucional, com posterior validação pelos sujeitos da escola.	O uso da avaliação na escola começa com a construção de compromissos locais a fim de desenvolver processo educativo e formativo capaz de controlar os indicadores educacionais. Além disso, a DEA é uma técnica importante para avaliar a eficiência das escolas. Desse modo, pode contribuir para um processo de avaliação institucional da escola. Por fim, deve-se construir processo formativo localmente.

APÊNDICE B - Quadro-síntese das dissertações sobre avaliação institucional na educação básica - 2005 a 2016.

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Ano	Instituição	Objetivo geral	Metodologia	Resultados
A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil	Ana Paula Tuschi	Márcia Maria Malavasi	2014	Unicamp	Descrever e analisar a participação das famílias no processo de construção da AIP na Educação Infantil.	Estudo qualitativo; Natureza descritivo-analítica; Estudo de caso simples; Procedimentos: entrevistas semiestruturadas com familiares, funcionários, professores, monitores e equipe gestora; questionário enviado a todos os familiares.	Existe uma distância entre as formas de participação que a instituição escolar propõe e o que realmente a família pode cumprir; O dia, horário e assuntos das reuniões foram definidos exclusivamente pela escola, o que pode ter tido reflexo na pouca participação dos familiares. Os profissionais relatam esforços no sentido de garantir a participação dos familiares na avaliação institucional, mas esbarram, segundo eles, em regras e possibilidades do sistema. Finalmente, é preciso garantir tempo/espaço para participação de todos os segmentos escolares.
Auto-avaliação institucional na educação básica - uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas	Mara Macedo	Ivone Schmidt	2009	UNOESTE	Demonstrar que a autoavaliação institucional contribui para a gestão da escola, desde que tenha como princípio a avaliação para amadurecimento da equipe e melhoria da qualidade da escola.	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso simples; Procedimentos: análise documental e entrevistas.	Não foi possível demonstrar na instituição investigada a contribuição da autoavaliação institucional para a gestão, mesmo porque a avaliação realizada cumpria apenas função burocrática.
Avaliação institucional na escola pública de educação básica: possibilidades para aprimoramento da gestão escolar	Maria Luiza Pinha	José Camilo	2012	UNOESTE	Verificar como a escola pública utiliza os resultados da avaliação institucional para o seu aprimoramento.	Abordagem qualitativa; Estudo de caso simples; foco no conselho escolar; Procedimentos: observação, pesquisa documental e entrevistas.	Não houve evidências do uso dos resultados da avaliação institucional para o aprimoramento da gestão e planejamento da escola.
Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades	Adilson Dalben	Mara de Sordi	2008	Unicamp	Compreender os aspectos que influenciam a implantação da AIP em uma escola de ensino fundamental.	Abordagem qualitativa; Método descritivo-analítico; Pesquisa colaborativa (o pesquisador apoiou a escola no desenvolvimento da avaliação); Estudo de caso simples; Procedimentos: observação participante, questionários, entrevistas e análise documental.	A qualidade de natureza emancipatória requer a articulação entre os serviços públicos e seus usuários; A AIP é um importante recurso para consolidar a gestão democrática.
Avaliação institucional na educação infantil: limites e possibilidades	Wania Rampazzo	Maristela Angotti	2009	PUC - Campinas	Analisar o processo de implantação de uma experiência de avaliação institucional em uma escola de Educação Infantil.	Abordagem qualitativa; Estudo de caso simples; Procedimentos: entrevistas com pais, professores, funcionários e equipe gestora; análise documental.	Não foi possível identificá-los no resumo.

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Ano	Instituição	Objetivo geral	Metodologia	Resultados
As contribuições da auto-avaliação institucional para a escola de educação básica: uma experiência de gestão democrática	Márcia Grochoska	Ana Maria Eyng	2007	PUC - PR	Analisar as contribuições da autoavaliação institucional para a gestão da escola e melhoria da instituição.	Abordagem qualitativa; Pesquisa-ação; Pesquisa de campo em uma instituição. Procedimentos: não fica claro.	Ao que tudo indica, construiu-se um processo de autoavaliação institucional, aplicou-o, fez-se a análise dos dados e tomou-se decisões com base nela, isso, diz-se, com a participação dos agentes escolares.
Um estudo sobre a avaliação institucional em uma escola técnica estadual paulista	Sônia Maria de Souza	Ana Maria de Almeida	2007	UNESP	Identificar as percepções da comunidade escolar acerca de processo de avaliação institucional implantado em uma instituição escolar de ensino técnico.	Abordagem mista; Estudo de caso simples; Procedimentos: observação do cotidiano e entrevista semiestruturada.	Não foi possível identificá-los no resumo.
Avaliação institucional nas escolas técnicas do Centro Paula Souza: o Observatório Escolar	Viviane Borda	Maria Silvia Bueno	2010	UNESP	Apontar (demonstrar) os reflexos da avaliação institucional desencadeada no Observatório Escolar no cotidiano escolar.	Estudo qualitativo; Estudo de caso simples; Procedimentos: análise documental, entrevistas e observações; Análise de conteúdo.	O Observatório Escolar como prática de avaliação institucional ainda não está consolidado; esse modelo de avaliação faz mais referências às questões burocráticas. Ainda assim, os sujeitos a consideraram como "um bom norteador do trabalho".
Participação do colegiado escolar no processo de avaliação institucional: do discurso à realidade	Maria Ângela de Moraes Cardoso	Clélia Capanema	2012	UCB	Analisar a participação do Conselho Escolar no processo de avaliação institucional.	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso simples; Procedimentos: análise documental e entrevista semiestruturada com os membros do colegiado escolar.	Não houve evidências da participação do Conselho Escolar na avaliação institucional da escola; o Conselho Escolar assume um papel secundário na escola; os membros do Conselho Escolar desconhecem o papel do órgão no processo de avaliação institucional; a prioridade do Conselho Escolar é a fiscalização das compras. Observou-se ainda uma contradição entre os documentos analisados e a realidade observada.
Características teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da rede pública estadual de ensino	Maria de Lourdes Reis da Silva	Robson Moreira Tenório	2005	UFBA	Investigar como é desenvolvida a avaliação institucional na rede pública estadual de ensino.	Etnografia em uma unidade escolar; Etnométricos (observação e análise da realidade).	A avaliação institucional na escola estudada ainda está em processo de construção, além de apresentar fragilidades teóricas, epistemológicas e práticas; essa fragilidade teórica dificulta o exercício consciente da avaliação institucional na escola; Não houve consenso entre os educadores quanto ao conceito e práxis da avaliação institucional.
O sistema participativo da avaliação institucional e as contribuições na formação dos estudantes: estudo de caso de uma escola da rede municipal de Campinas	Marlene Gonzaga dos Anjos	Luiz Carlos de Freitas	2013	Unicamp	Descrever as instâncias do sistema participativo (CPA, Conselho de Escola e assembleias) da escola no contexto da AIP.	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso simples; Procedimentos: análise documental, observações e entrevistas.	Demonstrou-se a importância do sistema avaliativo e participativo da escola para a instrução e formação de valores; Os temas discutidos na avaliação institucional se articulam e impactam a aprendizagem dos alunos.

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Ano	Instituição	Objetivo geral	Metodologia	Resultados
Avaliação institucional e projeto político pedagógico: uma trama em permanente construção	Luciana Cordeiro Limeira	Wellington Santos Martins	2012	UCB	Analisar a forma com a avaliação institucional está presente no cotidiano escolar e como se dá a utilização dos dados gerados por ela na construção/reelaboração do PPP das escolas.	Pesquisa qualitativa; Estudo etnográfico em duas escolas; Procedimentos: análise documental, entrevistas com membros dos Conselhos Escolares, observação das coordenações pedagógicas e do cotidiano escolar.	Não houve evidência de que a avaliação institucional ocorra nas escolas investigadas; Faltam condições necessárias para os gestores orientarem e acompanharem as ações de avaliação institucional, de modo a garantir sua efetiva realização.
O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa: um olhar sobre a experiência	Cecilia Aparecida Xavier	Mara de Sordi	2011	Unicamp	Conhecer os limites e possibilidades do papel do orientador pedagógico como articulador da AIP na escola.	Pesquisa qualitativa; Estudo de campo; Procedimentos: observação das reuniões e encontros de estudo dos orientadores pedagógicos e entrevistas semiestruturadas com estes atores institucionais.	Conclui-se pela possibilidade de uma avaliação institucional na perspectiva da avaliação emancipatória, mas nada é dito sobre o papel do orientador pedagógico nesse processo.
Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática	Maria Lúcia Montemór	Maria Cecília Luiz	2013	UFSCAR	Compreender o processo de autoavaliação institucional implantado em uma unidade escolar e sua contribuição para a gestão democrática.	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso simples; Procedimentos: análise documental (questionários e Relatório Avaliativo).	A autoavaliação desenvolvida pela própria escola, baseada na aplicação de questionários junto aos familiares e elaboração de Relatórios Avaliativos a partir desse material, agilizou a produção de diagnósticos e a solução de problemas da escola.
Auto-avaliação institucional numa escola pública básica da rede estadual de São Paulo	Sandro Ricardo de Moraes	Mara de Sordi	2008	Unicamp	Analisar o processo de implementação da autoavaliação institucional em uma escola pública da zona rural.	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso; Procedimentos: análise documental, pesquisa bibliográfica e questionários.	Foram evidenciadas contribuições da autoavaliação institucional para a instituição, como a valorização das vozes de seus sujeitos, o desenvolvimento de uma avaliação capaz de proporcionar autoconhecimento à instituição e a criação de uma estrutura de participação que tende a se aperfeiçoar. Contudo, a escola ainda está num processo inicial de construção da gestão democrática e de uma avaliação de aperfeiçoamento.
Avaliação institucional na educação básica como apoio ao desenvolvimento profissional docente: uma análise a partir da formação de professoras-estudantes do PARFOR	Fabiana Golz R. Pereira	Maria Angélica R. Martins	2014	UNISANTOS	Analisar as potencialidades da avaliação institucional como estratégia de formação continuada para egressos de cursos de licenciatura.	Pesquisa qualitativa; Estudo de casos múltiplos: estudantes do curso de Pedagogia subsidiadas pelo PARFOR (13 estudantes); Procedimentos: análise de crônicas de auto-avaliação.	Observou-se impacto positivo da avaliação institucional para ampliação e aprofundamento da profissionalidade docente das estudantes.
Juventude e participação: os sentidos da experiência juvenil em duas escolas municipais de Campinas/SP	Matheus Pasquali	Maria Carla Corrochano	2014	UFSCAR	Analisar as formas de participação dos jovens em espaços institucionais, como as CPA, e não institucionais.	Estudo qualitativo; Estudo de casos múltiplos (duas escolas); Procedimentos: entrevistas semiestruturadas, análise documental, pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário sociodemográfico e observação de campo.	Para além das CPA, observou-se que a participação dos jovens ocorria de forma significativa em espaços não institucionais; A participação juvenil em cada escola era condicionada tanto pelas oportunidades de participação das escolas, quanto pela própria ação dos jovens para criar espaços de participação.

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Ano	Instituição	Objetivo geral	Metodologia	Resultados
O processo avaliativo institucional de desempenho do sistema público municipal de Teresina-PI (2001 a 2005): entre a lógica da excelência e a lógica da aprendizagem	Edna Raposo	Márcia M ^a Gurgel Ribeiro	2006	UFRN	Refletir sobre o impacto de uma política de avaliação institucional da rede na avaliação da aprendizagem desenvolvida nas escolas.	Pesquisa qualitativa; Estudo etnográfico (duas escolas); Procedimentos: observação, análise documental e entrevistas coletivas (grupos focais) e individuais.	O estudo revela a bipolaridade da cultura avaliativa da rede municipal de ensino: controle e regulação para a classificação e para aprendizagem; serve tanto para a pressão quanto para reflexão; atende à lógica da excelência (performatividade) quanto da aprendizagem. A Avaliação Institucional de Desempenho está sob a égide do <i>ranking</i> escolar.
A autoavaliação institucional na Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra: construindo uma dinâmica de participação	Larissa Oliveira	Luciane Garcia	2014	UFRN	Descrever e analisar a implementação da autoavaliação institucional em uma unidade escolar.	Abordagem qualitativa; Estudo de caso; Procedimentos: análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas.	Não foi possível identificá-los no resumo.

APÊNDICE C - Roteiros de Observação

Coordenações Pedagógicas Coletivas

1. Quem participa?
2. Que temas são prevalentes?
3. Os objetivos de cada encontro são explicitados?
4. O PPP é discutido neste espaço?
5. As coordenações coletivas são utilizadas para avaliação da escola?

Conselho de Classe

1. Quem participa?
2. Com que finalidades ele é realizado?
3. O que se avalia neste colegiado?
4. Que instrumentos de avaliação são utilizados?
5. Quais os principais encaminhamentos?
6. As decisões/discussões são registradas?
7. As decisões/encaminhamentos dos conselhos anteriores são retomadas?
8. O PPP é discutido neste espaço?
9. Este colegiado é utilizado para avaliação da escola (e não apenas dos alunos e das turmas individualmente)?

Reunião de pais

1. Quem participa?
2. Com que finalidades ela é realizada?
3. Como se dá a participação dos pais/ responsáveis?
4. O que se avalia neste encontro?
5. Que instrumentos de avaliação são utilizados?
6. Quais os principais encaminhamentos?
7. As decisões/discussões são registradas?
8. As decisões/encaminhamentos das reuniões anteriores são retomadas?
9. O PPP é discutido neste espaço?
10. Ocorrem processos de autoavaliação institucional nesta reunião? Este espaço é utilizado para avaliação da escola (e não apenas dos alunos e das turmas individualmente)?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “A avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”, que tem como pesquisadores responsáveis José Roberto de Souza Santos e Luiz Síveres, respectivamente, doutorando e coordenador do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, os quais podem ser contatados pelos e-mail jrmrarcas@hotmail.com e luiz@ucb.br ou pelos telefones (61) XXXX-XXXX ou (61) XXXX-XXXX.⁶⁸

O presente trabalho tem por objetivo compreender os desafios e avanços na implementação de processos de avaliação institucional na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Minha participação consistirá em conceder entrevista, a ser gravada pela equipe de pesquisa, acerca de assuntos atinentes aos interesses da pesquisa. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data

⁶⁸ Os contatos telefônicos foram excluídos a fim de mantermos em sigilo dados pessoais dos pesquisadores, embora nos termos de consentimento originais, entregues aos interlocutores, os tenhamos informado.

APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, legalmente responsável pelo/a estudante _____, autorizo-o/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “A avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”, que tem como pesquisadores responsáveis José Roberto de Souza Santos e Luiz Síveres, respectivamente, doutorando e coordenador do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, os quais podem ser contatados pelos e-mail jrmaracas@hotmail.com e luiz@ucb.br ou pelos telefones (61) XXXX-XXXX ou (61) XXXX-XXXX.

O presente trabalho tem por objetivo compreender os desafios e avanços na implementação de processos de avaliação institucional na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Sua participação consistirá em conceder entrevista, a ser gravada pela equipe de pesquisa, acerca de assuntos atinentes aos interesses da pesquisa. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, a privacidade dos entrevistados. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento em função dessa participação.

Nome e Assinatura

Local e data

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semiestruturada com a diretora de avaliação da SEEDF

Roteiro de entrevista
Diretora de Avaliação da SEEDF

OBJETIVO	
Caracterizar a iniciativa de avaliação institucional, particularmente de sua componente de autoavaliação, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.	
EIXO	PERGUNTA
INICIANDO A CONVERSA	Fale um pouco sobre sua experiência profissional Fale um pouco das atribuições e da estrutura desta Diretoria (DIAV)
QUALIDADE DA REDE	Como você avalia a qualidade educacional da rede pública de ensino do DF? Que tipo de evidências há dessa qualidade?
AVALIAÇÕES EXTERNAS	Os resultados da rede em avaliações externas são utilizados pela Secretaria de Educação? Esses resultados são suficientes para avaliar a qualidade da rede de ensino? As unidades escolares são estimuladas/apoiadas a fazer uso de seus resultados em avaliações externas? Em quais momentos? Com que finalidade? O Plano Distrital de Educação ordena a construção e implementação do sistema próprio de avaliação do Distrito Federal. Apresenta também no conjunto das estratégias da meta 7 a implementação do sistema permanente de avaliação educacional do Distrito Federal (anunciado no Regimento Escolar). Algo já foi feito nesse sentido? Como seria esse sistema de avaliação?
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA	Conte-nos sobre a experiência de avaliação institucional implantada na Rede pública de Ensino. • Histórico (quando e como surgiu, objetivos da avaliação, principais responsáveis, assessoria externa, mudanças ocorridas, interrupções, resistências e apoios) • Essa avaliação está formalizada em Lei, Decreto, Resolução ou Portaria? • Desenho avaliativo (possíveis modelos consultados, periodicidade, aspectos avaliados, etapas, instrumentos, análise, possíveis indicadores e divulgação dos resultados) • Detalhamento dos usos dos resultados (Como a Secretaria de Educação os utiliza? Quais ações foram desenvolvidas a partir desses resultados?)
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	Há uma política de autoavaliação institucional (avaliação institucional interna) implantada (adotada/iniciada) na rede pública de ensino do DF?

	Há um mapeamento das escolas que realizam autoavaliação institucional? Os resultados dessas avaliações são conhecidos pelas CREs e pela SEEDF? Quais estratégias foram adotadas para que as escolas implementassem a autoavaliação institucional? (Caso seja dito na questão anterior que a política foi adotada na Rede) OU A Secretaria de Educação apoia o desenvolvimento de processos de autoavaliação nas escolas? De que modo? Algum material específico foi elaborado e distribuído às escolas como forma de impulsionar a implementação da autoavaliação institucional? Alguma formação foi oferecida aos gestores ou professores? Quais as condições oferecidas às escolas a fim de que elas realizem sua autoavaliação? A Secretaria de Educação propôs/propõe algum modelo de autoavaliação para as escolas? Em quais tempos e espaços espera-se que a autoavaliação institucional ocorra nas escolas?
REDE DE APOIO E MONITORAMENTO EM AVALIAÇÃO	Qual a estrutura disponível para apoiar e monitorar as escolas no desenvolvimento de sua autoavaliação? Como se dá o acompanhamento das regionais e das escolas na implementação de processos de autoavaliação institucional? Há na estrutura da Subeb alguma diretoria/gerência que também orienta as escolas no que se refere à autoavaliação institucional? Quais os canais de comunicação das regionais e das escolas quando precisam tratar de processos de avaliação educacional? E da SEEDF em direção às regionais e escolas? No que consiste o trabalho dos coordenadores de avaliação na CREs? Eles participaram de alguma formação para atuarem nesta função? Me fale da interlocução de vocês com a SUBEB, em particular com as equipes que orientam as escolas em matérias de elaboração/implementação/avaliação do PPP.

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista semiestruturada com a gerente de avaliação institucional da SEEDF

Roteiro de entrevista
Gerente de Avaliação Institucional da SEEDF

OBJETIVO	
Caracterizar a iniciativa de avaliação institucional, particularmente de sua componente de autoavaliação, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.	
EIXO	PERGUNTA
INICIANDO A CONVERSA	Fale um pouco sobre sua experiência profissional Fale um pouco das atribuições e da estrutura desta Gerência (Gavin)
QUALIDADE DA REDE	Como você avalia a qualidade educacional da rede pública de ensino do DF? Que tipo de evidências há dessa qualidade?
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA	Conte-nos sobre a experiência de avaliação institucional implantada na Rede pública de Ensino. • Histórico (quando e como surgiu, objetivos da avaliação, principais responsáveis, assessoria externa, mudanças ocorridas, interrupções, resistências e apoios) ✓ Quais avanços você observa no que se refere à avaliação institucional realizada pela SEEDF? E desafios mais notórios? ✓ Me fale do apoio da alta gestão em matéria de avaliação institucional. ✓ Com a mudança de governo houve alteração na proposta da avaliação institucional da Rede? • Essa avaliação está formalizada em Lei, Decreto, Resolução ou Portaria? • Desenho avaliativo (possíveis modelos consultados, periodicidade, aspectos avaliados, etapas, instrumentos, análise, possíveis indicadores e divulgação dos resultados) • Detalhamento dos usos dos resultados ✓ Como a Secretaria de Educação os utiliza? Quais ações foram desenvolvidas a partir desses resultados? ✓ As escolas utilizam esses resultados? De que modo? ✓ As unidades escolares são estimuladas/apoiadas a fazer uso dos resultados da avaliação institucional? Em quais momentos? Com que finalidade?
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	Há uma política de autoavaliação institucional (avaliação institucional interna) implantada (adotada/iniciada) na rede pública de ensino do DF?

	Há um mapeamento das escolas que realizam autoavaliação institucional? Os resultados dessas avaliações são conhecidos pelas CREs e pela SEEDF? Quais estratégias foram adotadas para que as escolas implementassem a autoavaliação institucional? (Caso seja dito na questão anterior que a política foi adotada na Rede) OU A Secretaria de Educação apoia o desenvolvimento de processos de autoavaliação nas escolas? De que modo? Algum material específico foi elaborado e distribuído às escolas como forma de impulsionar a implementação da autoavaliação institucional? Alguma formação foi oferecida aos gestores ou professores? Quais as condições oferecidas às escolas a fim de que elas realizem sua autoavaliação? A Secretaria de Educação propôs/propõe algum modelo de autoavaliação para as escolas? Em quais tempos e espaços espera-se que a autoavaliação institucional ocorra nas escolas?
REDE DE APOIO E MONITORAMENTO EM AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	Qual a estrutura disponível para apoiar e monitorar as escolas no desenvolvimento de sua autoavaliação? Como se dá o acompanhamento das regionais e das escolas na implementação de processos de autoavaliação institucional? Há na estrutura da SUBEB alguma diretoria/gerência que também orienta as escolas no que se refere à autoavaliação institucional? No que consiste o trabalho dos coordenadores de avaliação na CREs? Eles apoiam as escolas no desenvolvimento de sua autoavaliação? De que forma? Eles participam/ram de formação específica em avaliação? Me fale da interlocução de vocês com a SUBEB, em particular com as equipes que orientam as escolas em matérias de elaboração/implementação/avaliação do PPP.

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista semiestruturada com Diretora ou Vice-diretora das escolas estudadas
**Roteiro de entrevista
Diretora ou Vice-diretora**

Eixo	Pergunta	Detalhamento
Iniciando a conversa	1. Conte sobre sua experiência profissional.	
	2. Conte sobre a composição da equipe gestora desta escola.	
Qualidade da escola na perspectiva dos sujeitos	3. Quais os principais desafios desta escola?	Como a escola vem enfrentando esses desafios? A Secretaria de Educação/CRE vem auxiliando a escola a superar esses desafios? Como?
	4. Quais as principais potencialidades desta escola?	
	5. Como você avalia a qualidade desta escola?	Que tipo de evidência se tem desta qualidade?
	6. Eleja três prioridades desta escola.	Com base em que você estabeleceu essas prioridades?
	7. Você acha que a escola deve ser avaliada? Por quê?	Com quais objetivos? Quem deveria avaliar a escola? Por quê?
	8. Quais aspectos devem ser considerados quando se avalia a qualidade de uma escola?	
	9. Você acha que as escolas deveriam se autoavaliar?	Por quê? Quem deveria participar dessa avaliação? Em quais momentos?
	10. Como se dá o acompanhamento e a avaliação das ações desta escola?	Como foi realizado?

Avaliação institucional externa e interna	11. A escola realiza ou já realizou processo de autoavaliação?	Quais dimensões foram avaliadas?
		Quem participou?
		Houve apoio externo?
		Vocês se basearam em algum modelo?
		Há algum registro dessa avaliação?
	12. (Caso não haja ou tenha havido autoavaliação da escola) Por que ela ainda não fora realizada?	Para que ela foi realizada?
		Os resultados foram utilizados para tomada de decisões? Quais?
		Por que foi interrompida?
		Você acha necessário esse tipo de avaliação nesta escola? Por quê?
		Há resistências na escola à implementação de processo de autoavaliação?
	13. Na escola, quem deveria participar de sua avaliação?	Você acha que a escola conseguiria desenvolver um processo de autoavaliação autonomamente, sem assessoria externa?
		Você acha que os pais devem participar da avaliação da escola? E os estudantes? E as zeladoras e merendeiras?
		Você acha que os professores desta escola estão aptos a avaliá-la?
		Você acha que os pais estão em condições de avaliar a escola?
		Você acha que os estudantes estão em condições de avaliar a escola?
	14. Quem deve propor sugestões para a melhoria da escola?	Você acha que as zeladoras e as merendeiras estão em condições de avaliar a escola?
		Você acha que os pais estão em condições de apresentar sugestões para a melhoria da escola?
	15. Fale sobre como é/foi elaborado o Projeto Pedagógico da escola?	Você acha que os estudantes estão em condições de apresentar sugestões para a melhoria da escola? E as zeladoras e merendeiras?
		Quem participa/ou?
		Quais foram as etapas?

Projeto Político Pedagógico		Vocês produzem informações sobre a qualidade da escola para constar nesse documento? De que modo?
		Resultados de avaliações internas e externas foram utilizados na elaboração do projeto?
		Como se chegou às metas presentes no projeto?
		O PPP é socializado com a comunidade escolar? De que modo?
		De que forma?
		Com que periodicidade?
Política de avaliação da SEEDF	16. A escola avalia seu PPP?	Com qual finalidade?
		Quem participa de sua avaliação?
		Algum profissional é destacado para coordenar essa avaliação?
	17. Você conhece a proposta de avaliação institucional da Secretaria de Educação?	O que acha dela?
		Você conhece os resultados dessa avaliação?
		Os utiliza na escola?
	18. Você conhece a proposta de autoavaliação presente nos documentos da Secretaria de Educação?	
	19. A SEEDF e/ou as Regionais sensibilizam as escolas para realizar avaliação institucional?	A Regional de Ensino recomenda ou já recomendou que as escolas realizassem avaliação institucional?
	20. Como a SEEDF e/ou as Regionais poderiam sensibilizar as escolas para realizar avaliação institucional?	
		A CRE oferece formação nessa área?
		Com que frequência o coordenador de avaliação vem à escola?
		Há alguma ação de avaliação realizada por orientação da CRE?
		Há alguma ação interventiva introduzida na escola por recomendação ou a partir da orientação da CRE?
	21. Que apoio é dado pela CRE no que se refere à avaliação educacional?	Vocês costumam seguir as orientações da CRE em matéria de avaliação?

Cultura de participação e gestão democrática	22. Quais os principais desafios para efetivação de uma gestão democrática?	Os pais participam das decisões na escola?
		Em quais ocasiões os pais vêm à escola? Para quê?
		Como você avalia a participação dos pais na escola?
		O que tem sido feito para que os pais participem na gestão da escola?
		Como você avalia a participação dos estudantes na escola?
	23. Como você avalia sua participação nas discussões pedagógicas da escola?	O que tem sido feito para que os estudantes sejam mais participativos?
	24. Comente a atuação do Conselho Escolar.	Para que ele serve efetivamente?
		Com qual frequência se reúne?
		Quem participa efetivamente das reuniões?
	25. Ocorrem (ou já ocorreram) assembleias gerais nesta escola?	Quem participa?
		Com que finalidade elas são realizadas?
		A escola é avaliada nesse colegiado?
		Os encaminhamentos dados são registrados?
		Há o acompanhamento das decisões tomadas nesse colegiado?
		Quem é responsável por esse acompanhamento?
	26. Como se dá o Conselho de Classe na escola?	Com qual finalidade ele é realizado?
		Quem participa dele?
		O que é avaliado nesse colegiado?
		Há reuniões preparatórias para o Conselho de Classe?
	27. Vocês realizaram o “Planejamento Pedagógico com a comunidade escolar”, previsto no calendário escolar?	Com qual finalidade?
		Quem participa?
		Quais temas foram discutidos?
		Como esses temas foram escolhidos?
		A escola é avaliada neste “Dia temático”?
Avaliações externas	28. Qual o Ideb desta escola?	O que isto significa?
		Os compreende?

	29. Você conhece os resultados da instituição nas avaliações externas?	Na escola, para que servem?
		Esses resultados são discutidos na escola?
		Com qual finalidade?
		Com quais atores?
		Vocês têm dificuldade em fazer essa discussão?
	30. Os resultados da instituição em avaliações externas são socializados com a comunidade escolar?	De que modo?
		A comunidade escolar se interessa por esses resultados?
Formação continuada	31. O tema avaliação foi trabalhado no curso de gestores?	Você já participou de alguma formação sobre avaliação? A avaliação institucional foi trabalhada?

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista semiestruturada com supervisora ou coordenadora pedagógica das escolas estudadas

Roteiro de entrevista
Supervisora ou coordenadora pedagógica

Eixo	Pergunta	Detalhamento
Iniciando a conversa	1. Conte sobre sua experiência profissional.	
	2. Quais têm sido suas atribuições nesta escola?	
Qualidade da escola na perspectiva dos sujeitos	3. Quais os principais desafios desta escola?	Como a escola vem enfrentando esses desafios?
	4. Quais as principais potencialidades desta escola?	
	5. Como você avalia a qualidade desta escola?	Que tipo de evidência se tem desta qualidade?
	6. Quais deveriam ser as ações prioritárias nesta escola?	Com base em que você estabeleceu essas prioridades?
Avaliação institucional externa e interna	7. Você acha que a escola deve ser avaliada? Por quê?	Com quais objetivos? Quem deveria avaliar a escola? Por quê? Você acha que a Secretaria de Educação deve avaliar as escolas?
	8. Quais aspectos devem ser considerados quando se avalia a qualidade de uma escola?	
	9. Você acha que as escolas deveriam se autoavaliar?	Por quê? Quem deveria participar dessa avaliação? Em quais momentos?
	10. Como se dá o acompanhamento e a avaliação das ações desta escola?	
		Como foi realizado?

Avaliação institucional externa e interna	11. A escola realiza ou já realizou processo de autoavaliação?	Quais dimensões foram avaliadas?
		Quem participou?
		Houve apoio externo?
		Vocês se basearam em algum modelo?
		Há algum registro dessa avaliação?
		Para que ela foi realizada?
		Os resultados foram utilizados para tomada de decisões? Quais?
	12. (Caso não haja ou tenha havido autoavaliação da escola) Por que ela ainda não fora realizada?	Por que foi interrompida?
		Você acha necessário esse tipo de avaliação nesta escola? Por quê?
		A Direção Escolar se interessa pela autoavaliação da escola?
Projeto Político Pedagógico	13. Fale sobre como é/foi elaborado o Projeto Pedagógico da escola?	Os professores demonstram interesse/desejo em avaliar a escola?
		Há resistências na escola à implementação de processo de autoavaliação?
		Você acha que a escola conseguiria desenvolver um processo de autoavaliação autonomamente, sem assessoria externa?
		Quem participa/ou?
		Quais foram as etapas?
		Vocês produzem informações sobre a qualidade da escola para constar nesse documento? De que modo?
		Resultados de avaliações internas e externas foram utilizados na elaboração do projeto?
	14. A escola avalia seu PPP?	Como se chegou às metas presentes no projeto?
		O PPP é socializado com a comunidade escolar? De que modo?
		De que forma?
Política de avaliação da SEEDF		Com que periodicidade?
		Com qual finalidade?
		Quem participa de sua avaliação?
		Algum profissional é destacado para coordenar essa avaliação?
		O que acha dela?
		Você conhece os resultados dessa avaliação?

Cultura de participação e gestão democrática	15. Você conhece a proposta de avaliação institucional da Secretaria de Educação?	Os utiliza na escola?
	16. Você conhece a proposta de autoavaliação presente nos documentos da Secretaria de Educação?	
	17. A SEEDF e/ou as Regionais sensibilizam as escolas para realizar avaliação institucional?	
	18. Como a SEEDF e/ou as Regionais poderiam sensibilizar as escolas para realizar avaliação institucional?	
	19. Que apoio é dado pela CRE no que se refere à avaliação educacional?	A Regional oferece formação nessa área?
		Com que frequência o coordenador de avaliação vem à escola?
		Há alguma ação de avaliação realizada por orientação da CRE?
		Há alguma ação interventiva introduzida na escola por recomendação ou a partir da orientação da CRE?
		Vocês costumam seguir as orientações da CRE em matéria de avaliação?
	20. Como você avalia o envolvimento dos professores nos projetos da escola?	
	21. Os projetos realizados na escola são avaliados? Em quais momentos?	
	22. Como se dão as coordenações coletivas na escola?	De modo geral, quem participa?
		Como os temas discutidos na coletiva são selecionados?
		De modo geral, as coletivas são utilizadas com qual finalidade?
		De modo geral, os encaminhamentos da coletiva são acolhidos pela Direção Escolar?
		Quais os principais desafios na efetivação desse momento coletivo?
		Quem participa?

Avaliações externas	23. Ocorrem (ou já ocorreram) assembleias gerais nesta escola?	Com que finalidade elas são realizadas?
		A escola é avaliada nesse colegiado?
		Os encaminhamentos dados são registrados?
		Há o acompanhamento das decisões tomadas nesse colegiado?
	24. Como se dá o Conselho de Classe na escola?	Quem é responsável por esse acompanhamento?
		Com qual finalidade ele é realizado?
		Quem participa dele?
		O que é avaliado nesse colegiado?
	25. Vocês realizaram o “Planejamento Pedagógico com a comunidade escolar”, previsto no calendário escolar?	Há reuniões preparatórias para o Conselho de Classe?
		Com qual finalidade?
		Quem participa?
		Quais temas foram discutidos?
Formação continuada	26. Qual o Ideb desta escola?	Como esses temas foram escolhidos?
		A escola é avaliada neste “Dia temático”?
	27. Você conhece os resultados da instituição nas avaliações externas?	O que isto significa?
		Os compreende?
		Na escola, para que servem?
		Esses resultados são discutidos na escola?
		Com qual finalidade?
	28. Os resultados da instituição em avaliações externas são socializados com a comunidade escolar?	Com quais atores?
		Vocês têm dificuldade em fazer essa discussão?
		De que modo?
		A comunidade escolar se interessa por esses resultados?
	29. Como se dá a formação continuada na escola?	Como os temas de interesse são selecionados?
		Resultados de avaliações são levados em consideração na definição dos temas prioritários? Exemplifique.

APÊNDICE J – Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores e professoras das escolas estudadas

Roteiro de entrevista
Professora

Eixo	Pergunta	Detalhamento
Iniciando a conversa	1. Conte sobre sua experiência profissional.	
	2. Quais os principais desafios desta escola?	
Qualidade da escola na perspectiva dos sujeitos	3. Quais as principais potencialidades desta escola?	
	4. Como você avalia a qualidade desta escola?	Que tipo de evidência se tem dessa qualidade?
	5. Quais deveriam ser as ações prioritárias nesta escola?	Com base em que você estabeleceu essas prioridades?
	6. Você acha que a escola deve ser avaliada? Por quê?	Com quais objetivos? Quem deveria avaliar a escola? Por quê? Você acha que a Secretaria de Educação deve avaliar as escolas?
Avaliação institucional externa e interna	7. Quais aspectos devem ser considerados quando se avalia a qualidade de uma escola?	
	8. Quem deve propor sugestões para a melhoria da escola?	
	9. Você acha que as escolas deveriam se autoavaliar?	Por quê? Quem deveria participar dessa avaliação? Em quais momentos? Como foi realizado?
	10. A escola realiza ou já realizou processo de autoavaliação?	Quais dimensões foram avaliadas? Quem participou? Para que ela foi realizada?

Avaliação institucional externa e interna		Os resultados foram utilizados para tomada de decisões? Quais? Por que foi interrompida?
	11. Você já participou de alguma ação de avaliação da escola?	Você integraria uma equipe responsável por coordenar as ações de autoavaliação da escola?
	12. (Caso não haja ou tenha havido autoavaliação da escola) Por que ela ainda não fora realizada?	Você se sente em condições de integrar uma equipe responsável por coordenar as ações de autoavaliação da escola? Você acha necessário esse tipo de avaliação nesta escola? Por quê? Você acha que a escola conseguiria desenvolver um processo de autoavaliação autonomamente, sem assessoria externa?
	13. Você conhece o Projeto Pedagógico da escola?	Participou de sua elaboração? Conhece as metas presentes nele? Sabe como se chegou às metas presentes no projeto? Durante o ano letivo recorre-se a este documento? Em quais ocasiões?
	14. A escola avalia seu PPP?	De que forma? Com que periodicidade? Com qual finalidade? Quem participa de sua avaliação? Essa avaliação tem resultado em melhorias na escola?
Política de avaliação da SEEDF	15. Você conhece a proposta de avaliação institucional da Secretaria de Educação?	O que acha dela? Você conhece os resultados dessa avaliação? Sabe para que servem esses resultados? No ano de 2015, você respondeu ao questionário de avaliação institucional encaminhado pela Secretaria de Educação?
	16. Como se dá o planejamento pedagógico de suas aulas?	São realizados individualmente?
	17. Você discute as práticas avaliativas que realiza com outros colegas? Em quais momentos?	

Trabalho coletivo, Cultura de participação e gestão democrática	18. Como são elaborados os projetos da escola?	
	19. Os projetos realizados na escola são avaliados? Em quais momentos?	
	20. Você se sente motivado a participar das ações pedagógicas da escola?	
	21. Como você avalia a participação dos professores nas tomadas de decisões na escola?	
	22. Como se dão as coordenações coletivas na escola?	De modo geral, quem participa? Como os temas discutidos na coletiva são selecionados? De modo geral, as coletivas são utilizadas com qual finalidade? De modo geral, os encaminhamentos da coletiva são acolhidos pela Direção Escolar?
	23. Ocorrem (ou já ocorreram) assembleias gerais nesta escola?	Quem participa? Com que finalidade elas são realizadas? A escola é avaliada nesse colegiado?
	24. Como se dá o Conselho de Classe na escola?	Com qual finalidade ele é realizado? Quem participa dele? O que é avaliado nesse colegiado? Há reuniões preparatórias para o Conselho de Classe?
	25. Qual o Ideb desta escola?	O que isto significa? Os compreende?
	26. Você conhece os resultados da instituição nas avaliações externas?	Na escola, para que servem? Esses resultados são discutidos na escola? Quem promove essa discussão? Com qual finalidade?
	27. Como se dá a formação continuada na escola?	Como os temas de interesse são selecionados? Resultados de avaliações são levados em consideração na definição dos temas prioritários? Exemplifique.

Você já participou de alguma formação continuada sobre avaliação?
O tema avaliação institucional foi abordado?

APÊNDICE K – Roteiro de entrevista semiestruturada com presidente do Conselho Escolar

**Roteiro de Entrevista Individual
Conselheiros**

Eixo	Pergunta
Concepções de qualidade	1. Quais os principais desafios desta escola?
	2. Quais as principais potencialidades desta escola?
	3. Como você avalia a qualidade desta escola? Que evidências você pode apresentar dessa qualidade?
	4. Elejam três prioridades desta escola.
	5. O que é uma escola de boa qualidade?
Avaliação institucional interna e externa	6. Você acha importante que a escola seja avaliada? Por quê?
	7. Quem deveria avaliar a escola?
	8. Quem deve propor sugestões para a melhoria da escola?
	9. Quais aspectos deveriam ser considerados na avaliação da qualidade da escola?
	10. Você acha que a própria escola deveria se autoavaliar? Por quê?
	11. Na escola, quem deveria participar de sua avaliação?
	12. Com quais objetivos a escola deveria ser avaliada?
	13. Você já participou de algum momento em que a escola foi avaliada? Fale um pouco sobre esse momento.
	14. Ocorrem (ou já ocorreram) assembleias gerais nesta escola? Quem participa? Com que finalidade elas são realizadas?
	15. Conte-nos sobre a composição do Conselho Escolar.
	16. Quais membros são atuantes?
	17. Quais são as atribuições do Conselho Escolar?
	18. O Conselho Escolar desta escola tem cumprido com suas atribuições?
	19. Com que frequência vocês se reúnem?
	20. Quais assuntos são geralmente discutidos?
Atuação do Conselho Escolar	21. Quem escolhe os assuntos que serão discutidos?
	22. Como esses assuntos são escolhidos?
	23. Que tipo de decisão vocês tomam no Conselho Escolar? Todos têm o poder de opinar?
	24. Em alguma ocasião vocês já convocaram a Assembleia Escolar? Com qual finalidade?
	25. Você conhece o PPP da escola? Vocês participaram da elaboração do PPP? Ele é discutido no Conselho Escolar? Em quais ocasiões?
	26. Você conhece o Regimento Escolar?
	27. A escola é avaliada no Conselho Escolar? Exemplifique.
	28. Você conhece os projetos desenvolvidos na escola durante o ano letivo? Esses projetos foram avaliados no Conselho Escolar?
	29. Você conhece as taxas de aprovação, reprovação e evasão da escola?

**Avaliações
externas**

-
30. Os resultados da instituição na Prova Brasil são discutidos no Conselho Escolar? Com qual finalidade?
-
31. Você conhece o último Ideb da escola? O que isso significa?
-

APÊNDICE L – Roteiro de grupo focal com os estudantes representantes de turma

Roteiro de entrevista coletiva
Estudantes

Eixo	Pergunta
Qualidade da escola na perspectiva dos sujeitos	1. Por que vocês estudam nesta escola?
	2. O que vocês mais gostam nesta escola?
	3. O que vocês menos gostam?
	4. Como vocês avaliam a qualidade desta escola?
	5. O que é uma escola boa?
	6. Quais deveriam ser as prioridades desta escola. Elejam até três ações.
Avaliação institucional externa e interna	7. Vocês acham importante que a escola seja avaliada? Por quê?
	8. Quem deveria avaliar a escola?
	9. Quem deve propor sugestões para a melhoria da escola?
	10. Quais aspectos deveriam ser considerados na avaliação da qualidade da escola?
	11. Vocês acham que as pessoas da própria escola deveriam avaliá-la? Por quê?
	12. Com quais objetivos a escola deveria ser avaliada?
	13. Na escola, quem deveria participar de sua avaliação?
	14. Vocês integrariam uma equipe responsável por coordenar as ações de autoavaliação da escola?
	15. Vocês se sentem em condições de integrar uma equipe responsável por coordenar as ações de autoavaliação da escola?
	16. Falem sobre a atuação dos representantes de turma.
Cultura de participação e gestão democrática	17. Há grêmio estudantil na escola? Já houve? Vocês já tentaram implementar?
	18. Ocorrem (ou já ocorreram) assembleias gerais nesta escola? Quem participa? Com que finalidade elas são realizadas?
	19. Vocês conhecem o Projeto Pedagógico da escola?
	20. Vocês já participaram do conselho de classe? Sabem para que ele serve? Já participaram de algum momento preparatório para o conselho de classe?
	21. Falem sobre o papel do professor conselheiro na turma. Ele se reúne com vocês? Para quê? Ouve os descontentamentos de vocês? E as sugestões?
Avaliações externas	22. Vocês tomam conhecimento dos resultados da escola na Prova Brasil? Esses resultados são discutidos com vocês?
	23. Vocês conhecem o último Ideb da escola? O que isso significa?
Participação dos pais	24. Em quais ocasiões os pais de vocês vêm à escola? Para quê?

**Entorno da
escola**

25. Fale sobre o entorno da escola de vocês. É seguro? Há opções de lazer?

APÊNDICE M – Detalhamento das questões norteadoras conforme o estágio de implementação da avaliação institucional nas escolas estudadas.

OBJETIVO DOS ESTUDOS DE CASO COLETIVOS	
Compreender os principais avanços e desafios da avaliação institucional em escolas do ensino fundamental da rede pública de ensino do DF.	
DETALHAMENTO DO OBJETIVO	PERGUNTAS RELATIVAS A QUESTÕES PROBLEMÁTICAS
○ Observar se há processos de autoavaliação em curso.	○ A autoavaliação é realizada nas escolas estudadas? ○ Quais órgãos colegiados estão implementados na escola? ○ Ocorrem processos de autoavaliação nesses órgãos colegiados? ○ Há na escola uma equipe de avaliação?
○ Caracterizar a autoavaliação institucional nas escolas públicas de ensino fundamental estudadas.	○ A escola utiliza algum material de orientação para realizar sua autoavaliação? ○ De que modo a escola realiza a autoavaliação? Com qual frequência? ○ Quais instrumentos e procedimentos são adotados? ○ Quem participa? De que modo? Em quais momentos? ○ Há apoio de agentes externos na condução da autoavaliação? ○ Em quais espaços e tempos ocorrem a autoavaliação? ○ São identificados responsáveis por coordenar processos de autoavaliação? ○ Como se dá o acompanhamento da CRE e da SEEDF? ○ Em quais documentos são registados as decisões e os encaminhamentos das avaliações institucionais? ○ O que é feito para socializar essas decisões e encaminhamentos? ○ A direção escolar se envolve em processos de autoavaliação? De que modo? Quais as dificuldades para tal? ○ Quais as condições de tempo e espaço para realizar a autoavaliação? ○ A comunidade escolar já participou de algum processo de autoavaliação da escola? De que modo? Como avalia essa participação? ○ Quais as motivações da comunidade escolar para participar da autoavaliação da escola? ○ Quais estratégias são adotadas para que a comunidade escolar participe da autoavaliação da escola? ○ Quais as justificativas para eventualmente não participar?
○ Analisar as condições para a implementação de processo de avaliação institucional em escolas do ensino fundamental da rede pública de ensino do DF.	○ Por que a autoavaliação não é desenvolvida na escola? ○ Qual o nível de diálogo entre os diferentes tipos de avaliação na escola? ○ A Direção Escolar apoia processos de autoavaliação? De que modo? ○ O poder público apoia processos de autoavaliação? De que modo? ○ Quais as queixas das escolas no que se refere aos processos de autoavaliação?

	- o A escola manifesta necessidade/desejo de se autoavaliar? - o Se autoavaliar é uma prioridade da escola? - o Há resistências na escola à implementação de processo de autoavaliação? - o Os principais desafios na implementação de processos de autoavaliação apontados pela literatura são observados nas escolas? - o Os principais facilitadores na implementação de processos de autoavaliação apontados pela literatura são observados nas escolas?
o Investigar as percepções da comunidade escolar sobre processos de avaliação institucional.	- o Que importância é dada à autoavaliação pela comunidade escolar? - o A comunidade escolar conhece esse tipo de avaliação? - o Qual o nível de conhecimento da comunidade escolar sobre avaliação da qualidade da escola? - o A comunidade escolar estabelece relação entre avaliação e qualidade? - o O que a comunidade escolar considera como os principais desafios para o desenvolvimento de um processo de autoavaliação? - o Que sugestões a comunidade escolar faz em relação à autoavaliação institucional? A comunidade apoia processos de autoavaliação? De que modo?
Legenda:  Investigar se há processo de autoavaliação implementado  Caso haja processo de autoavaliação implementado  Caso não haja processo de autoavaliação implementado  Independente de haver processo de autoavaliação implementado	

APÊNDICE N – Interlocutores da Escola Ipê Amarelo

INTERLOCUTOR(A)	DESCRIÇÃO	IDENTIFICAÇÃO
Diretora Escolar	Formada no curso normal e em História. Concursada na SEEDF como professora de História. Efetiva desde 1995. Em 2016, completou 11 anos como diretora da escola.	DA
Supervisora Pedagógica	Formada em Pedagogia, especialista em tecnologia educacional. Professora efetiva há 23 anos. Está no cargo desde 2010. Foi eleita vice-diretora da escola nas eleições da Gestão Democrática em novembro de 2016.	SA
Professor	Formado em Matemática. Professor contratado temporariamente desde 2015. Na escola desde 2016.	PA1
Professora	Formada em Arte. Professora efetiva desde 2012. Na escola há dois anos.	PA2
Presidenta do Conselho Escolar	Servidora da carreira de Assistência à Educação Pública. Há oito no Conselho Escolar.	CEA
Estudante	Representante do 8º Ano B	EA1
Estudante	Representante do 8º Ano C	EA2
Estudante	Representante do 8º Ano D	EA3
Estudante	Representante do 8º Ano E	EA4
Estudante	Representante do 9º Ano D	EA5
Estudante	Representante do 9º Ano E	EA6

APÊNDICE O – Interlocutores da Escola Ipê Branco

INTERLOCUTOR(A)	DESCRIÇÃO	IDENTIFICAÇÃO
Vice-Diretora Escolar	Formada em História. Professora efetiva na SEEDF desde 1997. No cargo desde 2013.	DB
Coordenadora Pedagógica	Formada em Educação Física. Concursada na SEEDF desde 1994. Na escola desde 2008. Neste período, foi vice-diretora, coordenadora pedagógica e professora de Educação Física.	CB
Professora	Formada em Letras. Professora efetiva desde 1996. Na escola, atua como professora de Língua Estrangeira (Inglês) desde 1998.	PB1
Professor	Formado em Ciências Biológicas. Professor efetivo desde 2013. Na escola, atua como professor de ciências há apenas um ano (2016).	PB2
Presidente do Conselho Escolar	Presidente do Conselho Escolar no período de 2014, 2015 e 2016. Professor de Língua Portuguesa na escola desde 2008.	CEB
Estudante	Representante do 6º Ano A	EB1
Estudante	Representante do 6º Ano B	EB2
Estudante	Representante do 6º Ano C	EB3
Estudante	Representante do 6º Ano D	EB4
Estudante	Representante do 6º Ano E	EB5
Estudante	Representante do 6º Ano F	EB6
Estudante	Representante do 7º Ano A	EB7
Estudante	Representante do 7º Ano B	EB8
Estudante	Representante do 7º Ano C	EB9
Estudante	Representante do 7º Ano D	EB10
Estudante	Representante do 7º Ano E	EB11

APÊNDICE P – Interlocutores da Escola Ipê Rosa

INTERLOCUTOR(A)	DESCRIÇÃO	IDENTIFICAÇÃO
Diretora Escolar	Formada em Pedagogia. Professora efetiva desde 1997. Trabalhou na escola em 2007. Em 2014, retornou à escola e foi eleita vice-diretora. Em 2016, tornou-se diretora, sendo reeleita no final do ano para os próximos três anos (2017, 2018 e 2019).	DR
Coordenadora Pedagógica	Formada em Pedagogia. Há quatro anos como professora efetiva na SEEDF. Há um ano na escola.	CR
Professora	Formada em Pedagogia e comunicação. Professora de contrato temporário. Há dois anos na SEEDF. Um único ano na escola (2016), atuando como professora do 5º Ano.	PR1
Professora	Formada em Pedagogia. Professora efetiva desde 1990. Atua na escola desde 2000. Em 2016, atuou na escola como professora do 1º Ano.	PR2
Professora	Formada em Pedagogia e mestrado em Psicologia. Professora efetiva desde 1995. Esteve lotada na escola em 2006 e 2016. Em 2016, atuou na escola como professora do 4º Ano.	PR3
Presidente do Conselho Escolar	Presidente do Conselho Escolar de 2014 a 2016. Pai de uma aluna. Em 2016, ela cursava o 5º Ano na escola.	CER

ANEXOS

ANEXO A - Organograma da SEEDF



ANEXO B - Organograma da SUPLAV

