

Avaliação institucional na educação básica

Desafios para a implementação nas escolas

José Roberto de Souza Santos



Avaliação institucional na educação básica

Desafios para a implementação nas escolas

Editora da Culturatrix.
| publicações acadêmicas |

Direção editorial | Editora de Publicação

Rosa Maria Ferreira da Silva

Editor assistente

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

Conselho Editorial | Publicações Acadêmicas

Altina Abadia da Silva (UFCAT)

Dorian Eric de Castro (IFG)

Eliane Martins de Freitas (UFCAT)

Emília Saraiva Nery (FACEMA)

Euclides Antunes de Medeiros (UFT)

Floriana Rosa da Silva (SRE-MG)

Iara Toscano Correia (UFU)

Helena Maria Ferreira (UFLA)

Luís André Nepomuceno (UNIPAM)

Marcos Antônio de Menezes (UFG)

Miguel Rodrigues de Sousa Neto (UFMS)

Olívia Cormineiro (UFT)

Regma Maria dos Santos (UFCAT)

Remi Castioni (UnB)

Renato Jales Silva Júnior (UFMS)

Ricardo Vidal Golovaty (IFG)

Rita de Cássia Marques (UFMG)

Sandro Prado Santos (UFU)

Simone Aparecida dos Passos (UFU)

Tadeu Pereira dos Santos (UNIR)

Copyright José Roberto de Souza Santos, 2024.

* Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610, de 19.02. 1988, de Direitos Autorais.

** O conteúdo desta obra, bem como sua originalidade, revisão gramatical e ortográfica são de inteira responsabilidade dos autores.

Editora de Publicação: Rosa Maria Ferreira da Silva

Projeto Gráfico e Capa: Igor Ferreira

Diagramação: Studio Escrita & Criação

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

S237a

Santos, José Roberto de Souza

Avaliação institucional na educação básica: desafios para a implementação nas escolas / José Roberto de Souza Santos. – Uberlândia-MG: Culturatrix, 2024.

Livro em PDF
102p.

IISBN 978-65-998181-8-9
DOI <https://doi.org/10.4322/978-65-998181-8-9>

1. Avaliação educacional. 2. Educação básica. I. Santos, José Roberto de Souza.
II. Título.

CDD 371.26

Índice para catálogo sistemático

I. Avaliação educacional

Editora Culturatrix | Publicações Acadêmicas

Rua Nordau Gonçalves de Mello, 1116, Santa Mônica.

CEP: 38 408 218. Uberlândia, MG. Tel. (34) 3305 9314/

Cel./WhatsApp: (34) 9 9766 8930 - CNPJ: 26 896 970/0001-00

www.culturatrix.com – contato.culturatrix@gmail.com



Avaliação institucional na educação básica

Desafios para a implementação nas escolas

José Roberto de Souza Santos

*A Mariana,
Esperança e luz.*

*A Rafaella,
Doce menina.*

*A Mainha,
Mulher forte.*

Sumário

Prefácio <i>Luiz Síveres</i>	7
Apresentação	9
Introdução	10
CAPÍTULO 1 Os desafios da implementação da avaliação institucional na educação básica	14
CAPÍTULO 2 Implantação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	28
CAPÍTULO 3 Limites e potencialidades dos espaços coletivos para fins de autoavaliação institucional	39
CAPÍTULO 4 Os desafios e as potencialidades para a implementação da avaliação institucional: uma análise a partir das escolas	60
CAPÍTULO 5 Fatores intervenientes da implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	89
Considerações Finais	96
Referências	97
Sobre o Autor	101

Prefácio

O peregrino educacional está sempre em movimento e se locomove para distintas direções. É com este espírito de peregrinação que tenho a honra de prefaciар este livro, tendo como referência o autor, José Roberto de Souza Santos, bem como, a temática retratada no livro, que é a avaliação institucional na educação básica – desafios para a implementação nas escolas.

O autor do livro é um peregrino em sua essência, não tanto pelos caminhos geográficos percorridos, mas pela habilidade em peregrinar por distintas experiências educacionais, perpassando os vários níveis e etapas da educação, bem como, em trafegar pelas distintas epistemologias que fundamentam a avaliação institucional.

A avaliação, na dinâmica institucional, constitui-se num procedimento transversal que integra a abordagem diagnóstica, formativa e somativa e, para isso, ela deveria percorrer um procedimento interativo entre a retrospectiva, a expectativa e a prospectiva, ampliando as possibilidades inerentes ao planejamento, à execução e à respectiva avaliação. Nesse sentido, a avaliação institucional se torna um processo transversal da dinâmica escolar.

Portanto, com base nesse pressuposto, a avaliação na perspectiva transversal, poderia atender as aprendizagens de forma transdisciplinar e caracterizar os valores, as competências e habilidades de uma forma relacional. Tais procedimentos compreendem, no entanto, o discente e docente como seres integrais que, de forma interativa, procuram se qualificar para a compreensão de novas ideias e para se posicionar diante de situações novas e desafiadoras.

Assim, na medida em que a prática avaliativa institucional se caracteriza como um elemento transversal do processo de aprendizagem, sendo contemplada, portanto, no planejamento, na execução e no próprio procedimento avaliativo, é possível afirmar que o processo de aprendizagem pode se tornar mais significativo, as instituições se classificarem pela sua responsabilidade na gestão, e os estudantes poderem ter seu protagonismo fortalecido e sua aprendizagem qualificada.

Nesse sentido, o trabalho sobre avaliação institucional, compreendida na dinâmica transversal, articula-se, também, com a avaliação externa em larga escala e na avaliação da aprendizagem.

Embora tais aspectos possam ser planejados e executados de forma autônoma, o conjunto dessas iniciativas precisaria contribuir com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Assim, com o objetivo de implementar a avaliação institucional, com uma característica mais transversal, ficou evidente na pesquisa realizada, que é relevante a participação, seja ela singular ou colegiada. Isto é, a participação efetiva de estudantes, professores e gestores é um critério fundamental para o sucesso de uma avaliação. Porém, além desses protagonistas escolares, é de suma importância, também, a participação da comunidade.

Portanto, percorrer os desafios e potencialidades da avaliação institucional se torna, na realidade atual, um caminho viável e exitoso do processo de ensino e aprendizagem, bem como, do posicionamento das escolas que procuram fortalecer um processo educacional qualificado e um protagonismo estudantil participativo. Para se aproximar dessa proposta, recomendo seguir as inspirações deste livro sobre a avaliação institucional, acolhendo os desafios e se dedicando para a sua implementação nas escolas.

Enfim, sugiro uma atitude de acolhimento das perguntas e de questionamento das respostas do autor, bem como, um posicionamento transversal para compreender a avaliação institucional como um procedimento essencial para a educação do século atual. Nesse sentido, você também é convidado a se tornar um peregrino nas trilhas da avaliação institucional, inspirando-se nas propostas deste livro.

Boa leitura!

Professor Dr. Luiz Síveres

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de uma pesquisa de doutorado realizada de 2016 a 2018 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, cujo objetivo foi compreender os desafios e avanços para a implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Embora essa pesquisa tenha sido concluída há mais de seis anos, decidi publicá-la em livro neste momento por duas razões principais. Primeiro, porque o objeto da pesquisa, a implementação da avaliação institucional em escolas públicas, permanece sendo um grande desafio para as redes de ensino, mesmo para aquelas que já a incorporaram na sua política educacional. Neste sentido, as discussões trazidas nesta obra certamente contribuirão para a ação de gestores e de profissionais da educação interessados no desenvolvimento e institucionalização desse tipo de mudança educacional. Além disso, o contexto legislativo atual é absolutamente propício para tratarmos de temas atinentes a modelos participativos de avaliação e à gestão democrática, afinal, o novo Plano Nacional de Educação (2024-2034) está sendo elaborado e deve ser aprovado e sancionado ainda este ano, e, com ele, os novos planos estaduais e municipais de educação. Some-se a esses dispositivos a recente Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares, abrindo um cenário importante para o fortalecimento de instâncias colegiadas de caráter colaborativo com vistas à efetivação do processo democrático nas unidades educacionais, e para estabelecer que as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica deverão ser definidas em lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal.

Diante disso, esperamos que este texto traga elementos relevantes que auxiliem na consolidação de experiências de avaliação participativas que se ancoram e contribuem para a gestão democrática nas redes e instituições de ensino.

INTRODUÇÃO

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) 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 desse tipo de avaliação nas mais diversas esferas administrativas.

Tendo como objetivo avaliar a qualidade do ensino 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 2007.¹ 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.

Mas, em que pese o modelo hegemônico de avaliação de instituições de ensino basear-se em avaliações externas que se utilizam de testes padronizados, ver-se despontar, em contrapartida, alternativas contra-hegemônicas de avaliação de redes de ensino e unidades escolares amparadas na construção social do conhecimento avaliativo, como é o caso da avaliação institucional, especialmente sua componente de autoavaliação².

Esta pode ser uma das explicações para o crescente interesse de especialistas em avaliação educacional por esse tipo de avaliação e o espaço que ela vem passando a ocupar nos textos legais e oficiais que definem a política educacional. Exemplos disso são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2010) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), que destacam a autoavaliação institucional como um dos caminhos para aumentar a qualidade das escolas.

¹ 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 aplicada para alunos concluintes 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.

² 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 a avaliação institucional externa seria realizada pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais.

Mantendo coerência com o PNE, praticamente todos os planos estaduais de educação (PEE) aprovados após a mencionada lei propõem esse tipo de avaliação como estratégia para fomentar a qualidade da educação básica³. Foi o que ocorreu no Plano Distrital de Educação – PDE (Distrito Federal, 2015a), que, assim como o PNE, estabeleceu como uma das estratégias para o alcance da meta de fomentar a qualidade da educação básica a indução da autoavaliação das escolas.

Há que se considerar, todavia, que, apesar da importância de modelos com potencial contra hegemônico serem incorporados na legislação, para que realmente a avaliação institucional configure-se como uma alternativa (ou complemento) às avaliações baseadas em testes padronizados, ela deverá ser assumida pelas unidades escolares. Em outras palavras, ela deverá ser implementada. Com efeito, é na concretude das escolas e na resignificação que seus atores dela fazem que estão o potencial e as limitações da avaliação institucional.

Se, por um lado, isso não significa que devemos desconsiderar os desafios próprios que envolvem a adoção de uma mudança educacional – uma inovação – por uma rede de ensino, 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; a mudança efetiva dependerá do que ocorrer na prática real; dependerá de sua implementação. Além disso, os estudos vêm apontando que a implementação de propostas de avaliação institucional nas escolas constitui atualmente um grande desafio.

Diante disso, interessou-nos investigar os fatores intervenientes com vistas à implementação da avaliação institucional em escolas de uma rede pública de ensino que a adotou como política pública, a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Uma síntese dos resultados desse estudo⁴ forma o escopo desta obra.

Antes de avançarmos, cabe esclarecer que neste trabalho compreendemos avaliação institucional como sendo uma combinação de avaliações internas e externas que tomam a instituição escolar de modo global como objeto de avaliação, coerentemente com Bolívar (2016) e Nevo (1997).

A metodologia do estudo consistiu em análise documental, estudos de caso coletivos (Stake, 2007) e entrevistas com as gestoras da área de avaliação educacional do órgão central do sistema de ensino.

A pesquisa documental teve como finalidade compreender as concepções e modelos de avaliação institucional presentes nas políticas de avaliação em curso no Distrito Federal (DF). Para

³ Dos 25 PEEs aprovados após o PNE, apenas dois, dos estados do Acre e de Pernambuco, não fazem menção à autoavaliação das escolas. Em outros dois, Amapá e Rio Grande do Sul, embora fale em processo contínuo de avaliação das escolas, não fica explícito se se trata de uma avaliação interna.

⁴ Esse estudo contou com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal - FAPDF.

tanto, foram submetidos à análise a legislação distrital e os documentos oficiais do órgão central do sistema de ensino que tratam da matéria. Foram objeto de análise a Resolução nº 1, aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) em 21 de março de 2006, que implanta no Sistema de Ensino do DF 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 DF (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 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (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).

Os estudos de caso coletivos foram realizados em três escolas de ensino fundamental da Rede Pública de Ensino do DF. Para a seleção dessas unidades escolares, foram adotados os seguintes critérios: a) localização, sendo uma instituição na Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Plano Piloto/Cruzeiro e duas em CREs distintas;⁵ b) porte das escolas, estabelecido pelo número de matrículas; c) etapas atendidas; e d) nível socioeconômico das escolas, aferido por meio do indicador de nível socioeconômico (INSE), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Tabela 1 – Características das unidades escolares que compuseram o campo

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

Fonte: Censo escolar 2016 e Portal Ideb 2016.

Para a geração de dados nas unidades escolares, fez-se uso da observação, das entrevistas individuais semiestruturadas, de grupos focais e da pesquisa documental.

As observações, realizadas de setembro a dezembro de 2016, tiveram como objetivos iniciais aproximar o pesquisador dos interlocutores; tornar possível sua imersão no contexto escolar; 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

⁵ 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.

⁶ Como modo de preservar a identidade das unidades escolares, seus nomes foram substituídos por variedades de ipês, planta símbolo do Cerrado, em função da resistência e beleza que encerra.

funcionamento nas escolas; construir impressões iniciais acerca das condições concretas das escolas para realização de processos de autoavaliação institucional; e identificar questões que precisariam ser exploradas nas entrevistas.

O foco inicial das observações foram as atividades desenvolvidas em espaços coletivos, como as Coordenações Pedagógicas Coletivas (CPC), 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. Uma vez que, 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.

Após aproximadamente dois meses de imersão em campo, foram realizadas as entrevistas. Tendo em vista a intenção de se ouvir diferentes vozes de sujeitos diversos da escola e de não se privilegiar nenhum segmento da comunidade escolar, foram entrevistadas professoras/res efetivas e temporárias, coordenadoras e supervisoras pedagógicas, diretoras ou vice-diretoras e presidentes do Conselho Escolar. Além das entrevistas individuais, foram realizados dois grupos focais com os estudantes representantes de turma nas duas escolas de anos finais.

Procedeu-se, ainda, à pesquisa documental dos projetos político-pedagógicos das escolas investigadas. A opção por analisar exclusivamente esse documento justifica-se pela centralidade que ele tem nos processos de avaliação da escola e devido ao fato de o PPP encerrar concepções, diagnósticos, procedimentos e intenções, importantes para triangulação com outras fontes de dados.

A última etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com a gerente de avaliação institucional e com a diretora de avaliação da SEEDF. As entrevistas ocorreram no local de trabalho das participantes, em junho de 2017. Objetivou-se com essas entrevistas, além de ampliar a compreensão acerca dos desafios e avanços da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino, 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.

CAPÍTULO 1⁷

Os desafios da implementação da avaliação institucional na educação básica

Ao adotar a avaliação institucional como um novo tipo de prática avaliativa, pode-se supor que as instituições ou redes de ensino darão 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 esse o escopo deste capítulo.

O processo de mudança educacional

A maior parte dos pesquisadores considera o processo de mudança educacional em três grandes fases: início, implementação e 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.

Essas fases não são, contudo, lineares nem independentes. O que ocorre em uma reverbera nas demais. Mesmo porque “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).

No que concerne à decisão de se iniciar uma mudança educacional, seja uma decisão a nível da gestão central dos sistemas de ensino, da gestão de uma unidade escolar ou de um grupo de professores, Fullan (2009) elenca oito fatores intervenientes, a saber, existência e qualidade das inovações, acesso à inovação, apoio da administração central, apoio dos professores, agentes de

⁷ Uma versão deste capítulo foi publicada na Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 29, n. 70 (Síveres; Santos, 2018).

mudança externos, pressão/apoio/apatia da comunidade, novas políticas/verbas e resolução de problemas ou orientações burocráticas.

Segundo o autor, para a decisão de se adotar uma inovação não basta que existam projetos de mudanças disponíveis; eles precisam ter qualidade.

Além disso, o acesso a esses projetos é fator fundamental para a decisão de implementar uma mudança, de onde decorre a necessidade de se potencializar o intercâmbio entre sistemas e redes de ensino e entre instituições educacionais. São exemplos, no Brasil, de possíveis parcerias que podem facilitar o acesso a novos projetos de mudança educacional os consórcios e associações intermunicipais, os fóruns de secretários de educação, os fóruns de educação e as associações de dirigentes de educação. Pode-se acrescentar, ainda, o papel fundamental que pode ser desempenhado pelas instituições de ensino superior, na medida em que se aproximem das redes de ensino como parceiras na elaboração de projetos de mudança.

Outro fator decisivo para o início de uma inovação é o apoio dos gestores centrais e dos dirigentes escolares e, destacadamente, o apoio dos professores. Para Fullan (2009), os professores são as melhores fontes de ideias para seus colegas. Por isso, ele sugere uma espécie de rede entre os docentes, que potencialize a aprendizagem compartilhada e fortaleça o apoio mútuo, ainda mais porque a continuidade de inovações propostas pelos professores é altamente dependente do apoio que recebem dos seus colegas.

Há ainda outros apoios que impactam a decisão de iniciar uma mudança, como o apoio de fundações e as parcerias empresariais, mas é preciso estar atento ao fato de que o apoio externo não deve substituir a liderança interna.

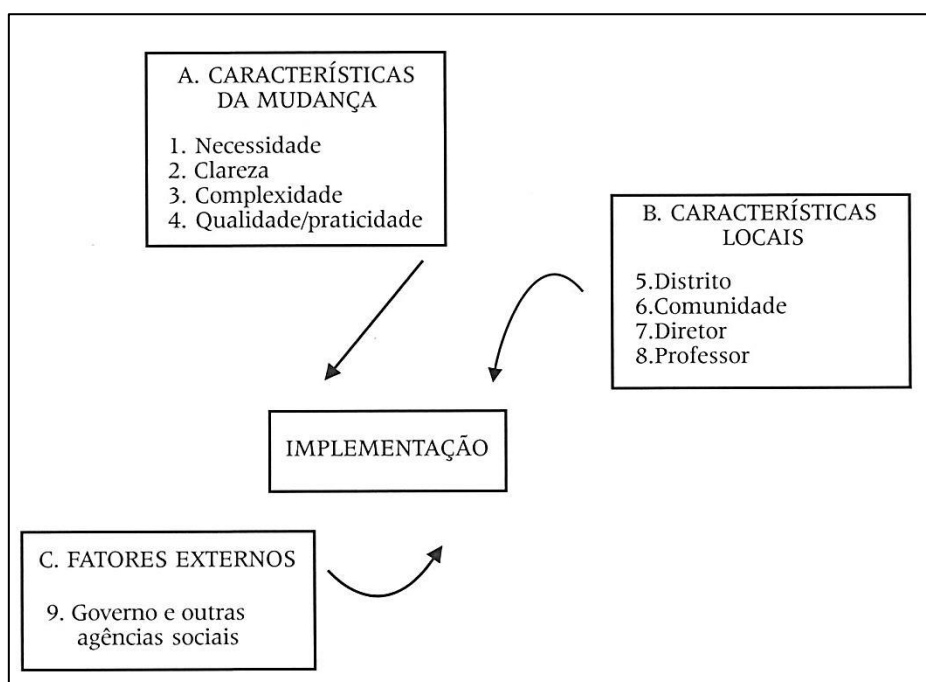
O modo de atuação da comunidade é outro fator que afeta a decisão de se adotar uma inovação, uma vez que ela pode incentivar, apoiar ou inibir certas mudanças, ainda que a maioria das comunidades seja apática com relação às mudanças, segundo o autor. Não obstante, a atuação da comunidade, nomeadamente 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” (Fullan, 2009, p. 79).

Também têm impacto na adoção de uma mudança e na decisão de continuar com ela as novas políticas, programas e verbas advindas dos diferentes entes federados, o que é particularmente evidente no Brasil, onde 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 de ensino costuma ser notória. Quando, por outro lado, cessam os recursos, nem sempre a mudança é continuada.

Finalmente, uma mudança pode ser iniciada por influência de alguma orientação burocrática ou de resolução de problemas, como nos casos em que se busca responder a pressões externas ou a aprovação de profissionais importantes, sem que haja, contudo, mudança nos comportamentos. Mas, em que pese o exposto, 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 no desenvolvimento de bons projetos, interessa o que efetivamente ocorre na ação. Em outras palavras, interessa o uso real (Fullan, 2009). Nessa perspectiva, insiste o autor, como é por meio da implementação que os objetivos da mudança são alcançados, ela, a implementação, se torna crítica.

Para Fullan (2009), as variáveis básicas que afetam a implementação de uma mudança educacional são em número reduzido, nove no total. Esses fatores podem ser distribuídos em três categorias: as características da inovação ou do projeto de mudança, os papéis locais e os fatores externos. Essas categorias formam uma espécie de sistema de variáveis em constante interação, não devendo, portanto, ser pensadas como conjuntos isolados.

Figura 1 - 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. Muitas das tentativas de mudança, entretanto, dão-se pela imposição, sem que os envolvidos tenham a oportunidade de captar o seu significado, possivelmente porque os propositores da mudança pressupõem que o fato deles já terem compreendido sua importância é o suficiente para que os demais a implementem. Diante 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, diante do desejo de que a mudança efetivamente ocorra, deve-se dar atenção ao seu significado subjetivo.

Aprofundando a 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 resultado de uma determinação de outrem. Assim, para a mudança educacional, mais importante que a reestruturação é a reculturação dos agentes da mudança, o que exige que estes captem o significado dela, 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, aqueles interessados na mudança também precisam estar atentos a esse significado, inclusive com vistas a potencializar a apreensão do sentido que a mudança pretende ter. Chama-se a atenção, ademais, para que a instituição caminhe na direção de um “significado compartilhado”, posto que, 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 a implementar. A complexidade, por sua vez, refere-se ao nível de exigência dos indivíduos na implementação de uma mudança. Isso não significa, contudo, que a mudança deva ser simples ou que exija pouco esforço dos envolvidos, 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 de ensino, mas não se limita a apoio verbal; há que se demonstrar esse apoio com ações efetivas. O apoio do órgão central é ainda mais importante 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 educacional.

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 melhorias 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 a aprendizagem social 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 advindos dessas entidades serão efetivamente implementados, não parece restar dúvidas de que o tipo de relação estabelecida entre essas entidades e as secretarias de educação e unidades escolares exerce impacto na implementação. A qualidade dessas relações é, portanto, 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 em 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 a 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 significaria 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).

É considerável o desafio de institucionalizar uma mudança. Fatores como instabilidade na gestão, do sistema de ensino 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. Essa equipe seria responsável por 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 e os fatores que facilitaram sua implementação.

A implementação da avaliação institucional na educação básica no Brasil

Nesta seção, trataremos dos fatores que afetam a implementação de processos de avaliação institucional em escolas ou redes de ensino no país a partir da análise dos estudos que abordaram a temática da avaliação institucional na educação básica publicados em periódicos brasileiros que contêm o tema da avaliação educacional no seu escopo⁸. Foram considerados os seguintes artigos: 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).

De acordo com as pesquisas apresentadas nesses artigos, os aspectos que mais favoreceram a implementação da avaliação institucional nas escolas são a gestão democrática, o trabalho coletivo e a participação da comunidade escolar. 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 aumentam consideravelmente.

No que concerne a fatores externos às instituições escolares, o aspecto que mais contribui para o sucesso da implementação da avaliação institucional é o envolvimento e apoio da alta gestão, materializado na continuidade da política de avaliação institucional e na alocação de verbas para efetivá-la. Além desse fator, a assessoria externa e a existência de modelos de avaliação 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.

⁸ 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. As buscas foram circunscritas ao período de 2006 a 2016.

Quadro 1 – 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 ○ 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, p. 494) 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”.

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.

É interessante notar que muitos dos aspectos que afetam a implementação da avaliação institucional foram elencados por Fullan (2009) no conjunto dos 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.

No tocante aos fatores que mais dificultam/ram a implementação da avaliação institucional, os estudos destacam aqueles relacionados com a 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, é possível destacar como pontos críticos para o desenvolvimento da avaliação institucional, no âmbito da escola, 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 2 – 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 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 um processo participativo de avaliação institucional 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; participação dos pais 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 pode ser dito acerca 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). Além disso, 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 (2009) 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, 2009, 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, as autoras propõem que os profissionais da educação sejam os articuladores dos atores da escola em um processo de avaliação institucional, 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.

Com efeito, a 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 parte do próprio debate sobre o tipo de gestão que impera nas unidades escolares. Se uma gestão mais centralizadora ou, pelo contrário, 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) conclui que esse tipo de gestão é determinante para o desenvolvimento da avaliação participativa.

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 de uma proposta de avaliação institucional participativa, 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 das variáveis que mais afetam a implementação da avaliação institucional é a cultura de avaliação, nas escolas e na rede de ensino. 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 dessa e de outras mudanças educacionais. 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, sugeriu 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.

Uma variável de destaque na implementação da avaliação institucional 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, escolas de tempo integral, com professores com dedicação exclusiva, favorecem sua realização.

Mas, 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).

CAPÍTULO 2

Implantação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

Para uma análise do que é proposto em termos de avaliação institucional para a Rede Pública de Ensino do DF, dois documentos são fundamentais, pois é neles que a proposta de avaliação é materializada: a Resolução nº 1/2006 do Conselho de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2006) e as Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (Distrito Federal, 2014).

A Resolução nº 1/2006 foi responsável por implantar a avaliação institucional no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Segundo a norma, 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 seria aquela elaborada pelas próprias unidades escolares. Deverá ser participativa desde a elaboração da proposta e ser aprovada pelo Conselho Escolar. 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 Secretaria de Educação, compreenderia a análise dos resultados das avaliações externas nacionais e internacionais e as avaliações desenvolvidas pela própria Secretaria. Essas avaliações próprias, que contariam 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.

Os focos da avaliação institucional, compreendendo estes como os principais componentes da qualidade, são, segundo a Resolução: 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 por meio 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.

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 se refere 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, a fim de garantir a 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 quadro a seguir resume as características da proposta de avaliação institucional contida na Resolução CEDF nº 1/2006, implantada no Sistema de Ensino do Distrito Federal desde aquele ano.

Quadro 3 – Avaliação institucional implantada no Distrito Federal com a Resolução nº 1/2006 - CEDF

EIXO TEMÁTICO	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 participação ○ Relações estabelecidas entre as instituições e dessas com a comunidade ○ Currículo escolar
Critérios 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 ○ Foco 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 Secretaria de Educação que tratam da avaliação institucional publicados após a Resolução CEDF 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. Prescinde, portanto, da promoção de novos espaços-tempo e da criação de colegiados próprios específicos para fins de autoavaliação institucional.

Isto posto, antes de avançarmos na caracterização da avaliação institucional implantada no DF por meio dos documentos oficiais da Secretaria de Educação, é importante apresentarmos brevemente a estrutura e organização das escolas públicas do DF, com ênfase no modo como elas se organizam pedagogicamente, além de discutirmos sobre os órgãos colegiados que devem integrar as unidades escolares.

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (Distrito Federal, 2015b) informa que a organização pedagógica das escolas é parte indissociável de seu PPP e é de competência da equipe gestora, em primeira instância, e, complementarmente, da equipe pedagógica da escola, a saber, a coordenação pedagógica e a equipe de apoio.

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.

A coordenação pedagógica, por sua vez, 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 de 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.

A equipe de apoio, por seu turno, compreende os serviços de apoio aos estudantes das unidades escolares, quais sejam: Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), Serviço de Orientação Educacional (SOE) e Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos (AEE). A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, 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. Já a Orientação Educacional, composta por Pedagogos/as-Orientador/es Educacional/ais, tem como objetivo 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 esses processos. Por fim, o serviço de Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos é um serviço de natureza pedagógica conduzido por professor especializado que 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.

No que concerne aos órgãos colegiados, a Lei distrital nº 4.751/2012 (Distrito Federal, 2012), conhecida como a Lei da Gestão Democrática, faz referência à Conferência Distrital de Educação, ao Fórum Distrital de Educação, ao Conselho de Educação do Distrito Federal, à Assembleia Geral Escolar, ao Conselho Escolar, ao Conselho de Classe e ao Grêmio Estudantil. Desses, a Assembleia Geral Escolar, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil são os órgãos colegiados 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 escolar⁹ no acompanhamento das ações desenvolvidas pela escola é mais contundentemente anunciada pela legislação citada. Uma das competências desse órgão colegiado é avaliar semestralmente os resultados alcançados pela unidade escolar, estabelece a Lei. Não é dito, contudo, de que resultados se trata, de modo que uma leitura ampliada de “resultados” poderia englobar, dentre outros, desempenho dos alunos nas avaliações internas, resultados da escola em avaliações externas, indicadores de qualidade construídos ou não pela própria escola, além das metas e objetivos propostos em seu PPP, mesmo porque a participação na elaboração do PPP da

⁹ Nos termos da Lei distrital nº 4.751/2012, a comunidade escolar é composta pelos estudantes, seus pais ou responsáveis, professores efetivos e temporários e integrantes da carreira assistencial. Os demais funcionários que trabalham na escola, como segurança, zeladores e pessoal da cozinha, não integram a comunidade escolar, segundo a norma.

escola é outra competência importante desse colegiado. 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, estabelece o texto legal.

A forte relação entre a Assembleia Geral e o Conselho Escolar merece ser destacada. É o Conselho Escolar que convoca a Assembleia e é o seu presidente quem a dirige. Ademais, as normas de funcionamento da Assembleia Geral devem ser estabelecidas pelo Conselho Escolar, que também é o órgão responsável por efetivar os encaminhamentos da Assembleia.

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;¹⁰ 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.

É importante destacar que, enquanto na Lei da Gestão Democrática é 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 da Rede Pública de Ensino do DF, 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.

De toda forma, é notória a centralidade do Conselho Escolar, juntamente com a Assembleia Geral, em eventuais processos de autoavaliação institucional, o que torna esses colegiados incontornáveis em face de qualquer proposta desse tipo de avaliação. Mas, curiosamente, não é o que ocorre nas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF, que pouco os menciona quando se trata de avaliar o

¹⁰ 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.

trabalho da escola. Neste documento, a ênfase estará no Conselho de Classe, como será analisado mais à frente.

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 Educação de Jovens e Adultos (cada turma deve ter seu representante). De acordo com o Regimento Escolar, o Conselho de Classe pode ocorrer de modo participativo, com a presença de todos os estudantes das turmas avaliadas e seus familiares. Além disso, ele poderá ser precedido de encontros preparatórios, a fim de que os grupos de cada segmento possam dialogar com seus pares e se autoavaliar. Compete a esse 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.

De todos os órgãos colegiados que devem atuar nas escolas públicas, o Grêmio Estudantil é o que menor espaço ocupa nos documentos oficiais do DF. 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 se configura como espaço de participação dos estudantes na gestão escolar.

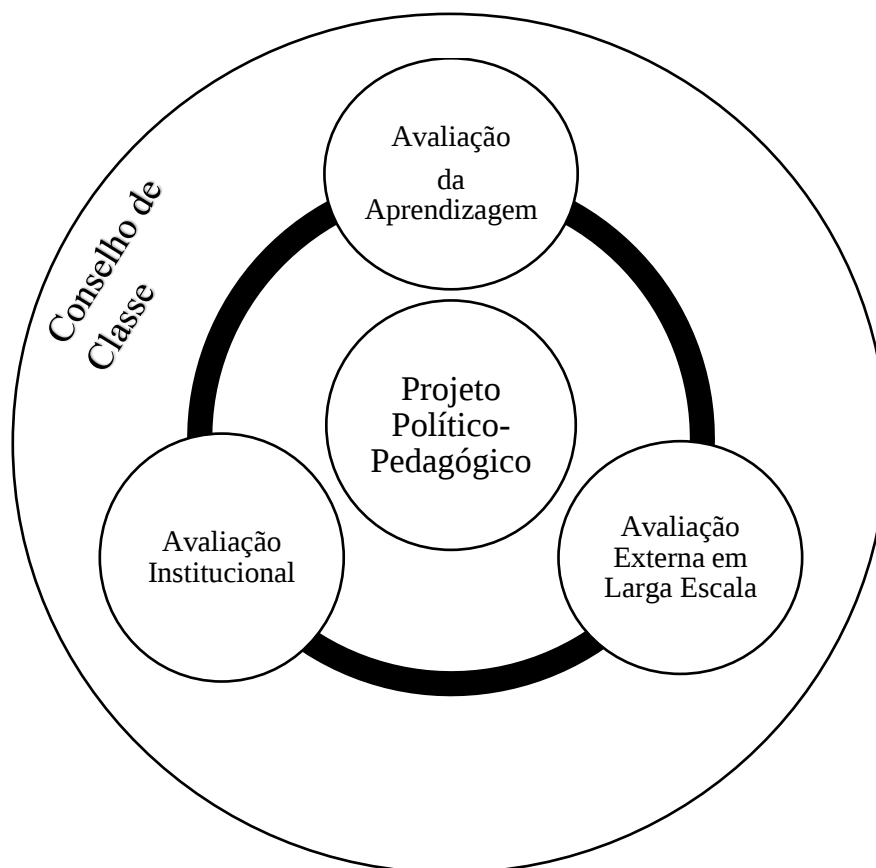
Apresentados a estrutura organizacional das escolas públicas do DF e os órgãos colegiados que devem integrá-las, destacaremos a seguir as principais características da avaliação institucional a ser implementada na Rede Pública de Ensino do DF, tal como é apresentada nas Diretrizes de Avaliação Educacional da Secretaria de Educação.

Preliminarmente, vale à pena destacar que há pressupostos que perpassam todo o texto das Diretrizes de Avaliação e que, devem, portanto, estar presentes em todos os níveis de avaliação propostos no documento: da aprendizagem, institucional e em larga escala. Estamos nos referindo aos seguintes princípios: avaliação formativa, participação da comunidade escolar e diálogo entre avaliações.

No caso específico da avaliação institucional, além desses princípios, o projeto político-pedagógico da unidade escolar e o Conselho de Classe dão organicidade a toda a proposta de avaliação. De forma resumida, é possível afirmar que a avaliação institucional apresentada deve

gravitar em torno do PPP da escola, estruturar-se por meio da articulação dos três níveis de avaliação e efetivar-se por meio de um Conselho de Classe participativo, conforme ilustra a figura abaixo.

Figura 2 - Proposta de avaliação institucional presente nas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF



Fonte: Elaboração própria.

A avaliação institucional, denominada nas Diretrizes de Avaliação Educacional por “avaliação do trabalho da escola”, tem por objetivo “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” (Distrito Federal, 2014, p. 56). Desta forma, não seria nenhum exagero afirmar que a avaliação institucional se confunde com a avaliação do PPP da escola.

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 resultados 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.

Relativamente ao processo de avaliação, de acordo com o documento, a autoavaliação institucional deverá ocorrer ao longo do ano letivo. Deve, portanto, 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 escolar¹¹, coordenações coletivas, conselhos de classe, reuniões com a família, assembleia escolar e diversas outras reuniões. Não podem ser momentos estanques de autoavaliação, mas propiciadores de discussão e reflexão coletiva (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 CEDF nº 1/2006. De acordo com as Diretrizes de Avaliação, a autoavaliação da escola deve ocorrer em vários momentos avaliativos durante todo o ano letivo, nos espaços coletivos já existentes na escola. Por outro lado, na Resolução da CEDF, supõe-se uma sistematização muito maior, além do planejamento de espaços-tempo específicos para fins de autoavaliação, ainda que não seja explicitado com clareza em quais espaços-tempo a avaliação deveria ocorrer.

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 às 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

¹¹ 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.

conselhos de classe etc., talvez se possa afirmar que é esse o entendimento materializado nas Diretrizes de Avaliação 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, contraditoriamente, a despeito de sugerir que a autoavaliação possa ocorrer em vários momentos que lhe seriam propícios, é clara nas Diretrizes de Avaliação 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 mais propícia para a realização da autoavaliação da escola. Isto porque considera-se que esse órgão colegiado é o espaço privilegiado para o planejamento, organização, avaliação e retomada do PPP e para o diálogo entre os três níveis de avaliação.

Cabe-nos salientar que 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.

O quadro a seguir resume as características da autoavaliação institucional proposta pelas Diretrizes de Avaliação Educacional para as escolas públicas do DF.

Quadro 4 – Proposta de Avaliação institucional para as escolas da Rede Pública de Ensino do DF de acordo com o documento Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016)

EIXO TEMÁTICO	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 pedagógicas coletivas (CPC), 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).

Apresentadas 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; quando se trata de implementá-la.

CAPÍTULO 3

Limites e potencialidades dos espaços coletivos para fins de autoavaliação institucional

Antes de apresentarmos de forma detalhada os espaços coletivos das escolas públicas do DF, é importante ressaltar, em primeiro lugar, que se materializa em diferentes textos oficiais do DF uma grande expectativa de que esses espaços coletivos serão utilizados para avaliação do trabalho da escola. É o que se observa, por exemplo, nas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF, que, como vimos no capítulo anterior, elege o Conselho de Classe como espaço destacado para a realização da avaliação institucional da escola. Talvez por isso não tenha sido proposto nesses textos qualquer estrutura específica para a realização da avaliação institucional.

Ademais, importa destacar antes de avançarmos que a avaliação institucional é uma atividade coletiva. Neste sentido, ao nos debruçarmos sobre como os espaços coletivos das escolas são organizados e como, efetivamente, são utilizados, podemos, com mais clareza, obter indícios do potencial e das fragilidades desses tempos/espacos para fins de avaliação participativa.

Deve-se acrescentar, ainda, que, ao nos voltarmos para atividades desenvolvidas com a participação de membros da comunidade escolar, tínhamos a pretensão de verificar a ocorrência de ações avaliativas que tomavam a escola (as turmas, os alunos, os projetos) como objeto de avaliação e de compreender os avanços e desafios na consolidação desses espaços coletivos, tão decisivos para o sucesso da avaliação institucional.

Para a apresentação dos espaços coletivos das escolas, optou-se por narrar e descrever do modo mais livre possível o que foi observado durante o período em que estivemos nas instituições, com foco nas coordenações coletivas, nos conselhos de classe e nas reuniões de pais. Pretende-se, com isso, proporcionar aos leitores uma experiência vicária (Lüdke; André, 1986; Stake, 2007, 2011), por meio de descrições densas desses espaços-tempo, potencializando sua compreensão. Cada um dos relatos permitirá que se reflita sobre quem participa desses espaços coletivos, o que é discutido, sua organização, sua função na escola, o que é avaliado e que instrumentos são utilizados, dentre outros aspectos.

Escola Ipê Amarelo

A Escola Ipê Amarelo localiza-se em uma Região Administrativa (RA) distinta do Plano Piloto/Brasília.¹² 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.

A unidade escolar é um Centro de Ensino Fundamental (CEF) e funciona nos turnos matutino e vespertino. Em 2016, a escola passou a organizar-se por ciclos, com a implantação do 3º Ciclo para as Aprendizagens,¹³ 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. 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 oferecia 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, 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), apresentando má conservação (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

¹² Atualmente, o Distrito Federal é composto por 35 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, Fercal, Sol Nascente e Pôr do Sol, Arniqueira, Arapoanga e Água Quente.

¹³ 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.

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 sem pátio coberto, embora tivesse bastante espaço entre os módulos, com mesas e bancos (espaço muito utilizado pelos estudantes durante os intervalos).

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 turnos¹⁴. 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 ano).

Quando se fazia referência a algum estudante com deficiência ou transtorno, 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 essa 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 foi registrada em ata.

¹⁴ Na Rede Pública de Ensino do DF, deve ocorrer em todas as unidades escolares, às quartas-feiras, as coordenações coletivas, no turno oposto ao de regência. Assim, os docentes que lecionam no turno matutino devem participar da CPC no turno vespertino e vice-versa.

Na semana seguinte, retornei à escola para participar de uma segunda coordenação pedagógica coletiva. Desta 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. 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, fui 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, participei 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”¹⁵ (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.

¹⁵ Proposta de formação continuada da Diretoria de Ensino Fundamental da Subsecretaria de Educação Básica (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.

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 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. 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, fui à Escola Ipê Amarelo, ansioso, 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 ano), 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), eram propostas diferentes categorizações que, por sua vez, eram codificadas em números cardinais.

A frequência do estudante podia 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 contava com três códigos (0, 1 e 2), impressionou-me o detalhamento das características comportamentais em que cada aluno poderia ser classificado, caso fosse avaliado como “aluno indisciplinado” (código 2). Neste caso, dispunha-se de quase duas dezenas de categorias que detalhavam o “aluno indisciplinado”, dentre as quais, “sem limites”, “agressivo”, “desobediente”, “apático/desinteressado” e “mentiroso”.

Na dimensão “avaliação geral de aprendizagem”, eram dez categorias, codificadas de 0 a 10, podendo-se, ainda, caso nenhuma das categorias satisfizesse a avaliação do aluno feita pelos participantes, lançar mão de uma categoria em aberto, cuja redação seria elaborada no próprio conselho.

Assim, seguindo esse procedimento, se um aluno, por exemplo, na dimensão comportamento, na opinião dos presentes, conversava bastante em sala de aula, atribuía-se o código 1 para ele, se era considerado indisciplinado, 2, mas se tinha bom comportamento, 0. A partir desses registros, que eram lançados em uma planilha no *Microsoft Excel*, eram gerados instantaneamente os relatórios para cada aluno. Desse modo, supondo que o comportamento de um dado estudante tivesse sido codificado com o numeral 0, em seu relatório constaria 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 resultar, de igual modo, em sentenças descritoras que compunham o relatório individual do estudante avaliado, ela também poderia resultar numa espécie de premiação para o aluno, caso sua aprendizagem fosse codificada com 1 ou 2, respectivamente, “destaque” ou “elogio”, rendendo-lhe elogios em público pela equipe gestora da escola.

Seguindo esta dinâmica, os alunos foram sendo avaliados, um a um. De modo geral, os presentes concordavam com as categorias que iam sendo atribuídas. Quando não era o caso, negociavam e logo construía consenso pela atribuição de um determinado código. Por vezes, algum participante precisava recorrer ao “carômetro” para saber de que aluno se tratava. Geralmente

recorriam aos registros e instrumentos de que dispunham, registro do Conselho de Classe e diário eletrônico. Fez-se um ou outro encaminhamento. Chamar a família, encaminhar para o SOE ou para a EEAA, foram os mais comuns. Assim a reunião foi transcorrendo: a supervisora pedagógica citava o estudante e perguntava qual categoria deveria ser atribuída em cada dimensão, os participantes davam seu parecer e ela registrava 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,¹⁶ 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”, disse a supervisora, referindo-se às dificuldades de aprendizagem de uma determinada turma; “o 6º B é difícil de comportamento, mas é boa de conteúdo”, comentou uma professora. Ainda assim, o foco continuou na avaliação individual dos estudantes, tomando por base a categorização e codificação presentes no Registro do Conselho de Classe. “Põe um zero nela”, disse 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

¹⁶ A divulgação do Ideb e dos resultados da Anresc (Prova Brasil) havia sido feita pelo MEC/Inep um mês antes.

mensagem, que havia sido enviada via *WhatsApp*, ela pede socorro à escola. Não sabia mais a quem recorrer. Todos ficaram estarelecidos, mas nenhum encaminhamento foi feito.

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 dessas 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 foi praticamente idêntico ao que foi observado no turno matutino. Continuou-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, os registros de frequência dos professores e o Registro do Conselho de Classe foram os instrumentos utilizados. Mais uma vez, o PPP não foi mencionado. Resultados de avaliações externas também não foram referidos. A escola como um todo ou mesmo as turmas não foram avaliadas, assim como também não foram 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/responsáveis eram recebidos por pessoas que, organizados em duas mesas localizadas no corredor principal da escola, lhes entregava o relatório de avaliação de seu filho ou filha e recolhiam sua assinatura. Em seguida, os pais/responsáveis 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/responsáveis formassem uma fila na entrada da sala. Outros, preferiram que os pais/responsáveis 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/responsáveis 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/responsáveis sequer tinham a paciência de aguardar serem atendidos. Enquanto aguardava na fila, um pai comentou: “Só tá fraca só em Geografia. Depois a mãe vem aí e conversa”. Desiste de esperar e vai embora.

Observamos também pais e mães que queriam conversar com o máximo possível de professores. Um pai comentou 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/responsáveis 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.

Escola Ipê Branco

A Escola Ipê Branco, um CEF, está situada em uma RA que se localiza a aproximadamente 20 km do Plano Piloto/Brasília, numa quadra residencial, próxima a duas vias bem servidas de transporte público.

O atendimento na escola se dá nos três turnos. Pela manhã, são atendidas as turmas de 6º e 7º ano e as turmas de CDIS (Correção de Distorção Idade/Série) desses anos escolares. À tarde, 8º e 9º ano e CDIS do 7º, 8º e 9º ano. E no noturno, o 1º e o 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos

(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, duas supervisoras pedagógicas, uma 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 era composta por um laboratório de informática com aproximadamente 40 computadores; uma biblioteca ampla, que ficava sempre aberta; uma sala de vídeo onde ocorrem as Coordenações Pedagógicas Coletivas; 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 em tempo Integral, dois depósitos e estacionamento.

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 em uma 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.

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,¹⁷ 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, tratava-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 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

¹⁷ 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 do modelo proposto pela Secretaria.

relatório, a saber, “indisciplina”, “frequência irregular”, “infrequente”, “não faz tarefas”, “sem pré-requisitos”, “chamar pais”, “conversa excessiva”, codificadas de 1 a 7, respectivamente. Vejamos de modo mais detalhado.

O coordenador pedagógico, de posse da lista de frequência da turma avaliada, lia o nome do estudante e em seguida perguntava aos professores: “Matemática?”. O Professor respondia: “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 era feito até que todos os alunos da turma fossem avaliados. Caso o estudante não tivesse “ficado” em nenhuma disciplina, essas categorias não lhes eram atribuídas. Em outras palavras, aos estudantes que obtivessem médias superiores a cinco em todos os componentes curriculares não era possível atribuir as categorias “indisciplina”, “frequência irregular”, “infrequente”, “não faz tarefas”, “sem pré-requisitos”, “chamar pais”, “conversa excessiva” (códigos 1 a 7). 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 utilizavam 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 foi a convocação de pais/responsáveis, que eram 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 foram feitas. Tampouco os eventuais encaminhamentos de conselhos anteriores foram 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 de educação, sem falar nos representantes de alunos e pais.

Não observamos grandes diferenças em relação ao Conselho de Classe anterior. A metodologia empregada foi 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 cuja média em algum componente curricular fosse inferior a cinco pontos, era necessário 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, 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 turma¹⁸ 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/responsáveis aguardavam o momento de serem atendidos. Enquanto isso, os professores conselheiros atendiam individualmente cada um dos pais. Como os demais, inclusive da outra turma, ficavam esperando para também serem atendidos, embora se tratasse de um atendimento individual, ele ocorria na presença dos outros pais/responsáveis, que ouviam toda 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 na entrada.

A todo o momento os pais/responsáveis iam chegando, na escola e nas salas. Como não era incomum que os pais/responsáveis tivessem mais de um filho na escola, eles precisavam passar em diferentes salas. Chegamos a contar em uma determinada sala 11 pais/responsáveis aguardando, mas em nenhum momento, os professores conselheiros se dirigiam ao coletivo. Era realmente um momento para tratar de cada um dos alunos daquela turma com seus pais ou responsáveis, e só. Para isso, o professor conselheiro lançava 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 atuavam 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/a professor/a.

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/responsáveis, como, por

¹⁸ Na Escola Ipê Branco, para cada uma das turmas era designado um professor ou uma professora para atuar como seu conselheiro. A função desse docente era 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.

exemplo, evitar permitir que os filhos fizessem uso do celular. Uma tia solicita à professora que escreva um elogio para sua sobrinha, a professora o faz.

Enquanto se dava 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 foi encerrada, ou melhor, em que o atendimento aos pais/responsáveis foi finalizado.

Escola Ipê Rosa

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.

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 de 2016, 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 dispunha 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 recebia uma quantia importante, nos disse a diretora. Havia muitos painéis expostos no exterior das salas, todos intactos.

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”¹⁹. Os demais temas foram discutidos por todas as 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 trariam 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

¹⁹ 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.

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 que 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, consistia em reagrupar os estudantes de acordo com necessidades específicas. Com isso, uma vez por semana (às sextas-feiras), as professoras, organizadas por áreas específicas, atendiam 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 também foram considerados os resultados dos alunos em atividades realizadas com o objetivo de avaliar a efetividade projeto. Participaram da avaliação dos reagrupamentos 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. Esse 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, participei 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 foi 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 acerca 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 eram 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 possibilitava que as docentes ministrassem aulas para alunos de turmas diferentes, fazendo com que conhecessem 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 contribuíam para a avaliação de alunos de turmas em que não são regentes. Neste quesito, ponderou 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 pouco mais de uma semana do final do 3º bimestre letivo, de acordo com o calendário escolar, já se falava naqueles alunos que seriam 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)²⁰ 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 pareceu 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-

²⁰ 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.

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 deu 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 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 foi turma a turma; não houve 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). Foram 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,²¹ 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 regência.

Na manhã do primeiro dia, ocorreu a reunião em apenas duas turmas. Durante todo o turno, pais e mães iam se alternando; a todo momento chegavam e saíam. Eles eram atendidos individualmente pela professora da turma frequentada por seu filho ou filha. As professoras, por sua vez, permaneciam na sala de aula aguardando pela chegada de eventuais pais/responsáveis.

No turno vespertino, houve a reunião em quatro turmas. Ao chegarem à escola, os pais/responsáveis se dirigiam às turmas, onde as professoras os aguardavam ou já estavam atendendo a outro pai/responsável. Como o atendimento aos pais/responsáveis era individual, aqueles que iam chegando, aguardavam, dentro ou fora da sala, para serem atendidos pela professora. Finalizado o atendimento, os pais/responsáveis assinavam a lista de presença e iam embora.

²¹ 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.

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 atendia aos pais/responsáveis, os demais aguardavam, sentados, na própria sala. Enquanto uma mãe era atendida e relatava a dificuldade em acompanhar os estudos da filha, pois ela, a mãe, chegava em casa à noite a partir das 22h, duas mães aguardavam, conversando sobre seus filhos. Falava-se muito da vida dos pais durante os atendimentos. Era um momento para os pais/responsáveis falarem de si, mais até que dos próprios estudantes. Em outro atendimento, uma mãe pediu explicação sobre o significado de uma expressão que constava do Registro de Avaliação da filha, a professora o fez. O RAv, aliás, foi o único material utilizado pela professora durante a reunião. Pouco se falou da turma como um todo. O foco do atendimento foi 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 continuavam sendo individuais, uma mãe também relatou a dificuldade em acompanhar os estudos do filho, mas houve também diferenças. 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, surgiram 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.

CAPÍTULO 4

Os desafios e as potencialidades para a implementação da avaliação institucional: uma análise a partir das escolas

Neste capítulo, serão discutidos os desafios que impõem limites à implementação de processos de avaliação institucional nas escolas. Abordaremos também avanços que podem potencializar a implementação desse tipo de mudança educacional.

As análises que integram este capítulo estão organizadas em três tópicos: cultura de participação, cultura de avaliação da escola e relação da escola com as avaliações externas²².

Cultura de participação nas escolas

Nesta seção, 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 com os atores escolares. 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 compareceriam.

²² Esses tópicos são categorias de análise resultantes dos estudos de caso coletivos estruturadas a partir dos seguintes procedimentos: leitura flutuante das anotações de campo, dos PPPs das escolas e das transcrições das entrevistas; análise inicial por fontes de evidência; análise conjunta dos dados; triangulação de evidências; estruturação de núcleos temáticos amplos, submetidos, em seguida, ao critério de interesse da pesquisa; codificação dos dados nesses conjuntos iniciais, conforme descrito por Stake (2011); e análise para confirmação de que as categorias eram mutuamente exclusivas (Lüdke; André, 1986).

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 ou quando eram convocados, por indisciplina do filho. Em resumo, a participação seria mínima.

Na Escola Ipê Branco, além desses momentos, a vice-diretora e uma professora (PB1)²³ acrescentaram que os pais seriam presentes no primeiro ano de estudo do filho na escola (6º ano), ou seja, quando o filho acaba 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 numa escola esvaziada (CEB).

Diante desta problemática, 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, 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,

²³ Para a identificação das falas dos interlocutores ao longo deste livro, adotamos a seguinte estratégia. Cada tipo de interlocutor foi identificado por uma ou duas letras maiúsculas, 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.

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.

No outro CEF, a presidenta do Conselho Escolar afirmou que ela, juntamente com a diretora, iam 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, foi bastante frisada a participação dos pais na escola e a parceria com a comunidade. Essa parceria 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.

Relativamente à participação dos estudantes nas escolas, é possível concluir das observações, das entrevistas e dos grupos focais 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 possibilitar 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.

Quando conversamos com os representantes de turma, entretanto, 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 essa 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 esses 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. Pode-se afirmar a mesma coisa 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 estabelecer 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 atuam 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 Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)²⁴ e, no outro, os alunos de 4º e 5º ano.

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 esteja 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

²⁴ Ciclo que inclui o 1º, o 2º e o 3º ano do ensino fundamental.

teria inviabilizado essa participação. Para o conselheiro, 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. Essa disputa de poder também se manifestou em outros temas, como nas rodas de conversa, conforme assinalado acima.

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 2. 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 da unidade e a presidenta do Conselho Escolar, 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 havia 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 apresentadas no capítulo anterior.

Na Escola Ipê Amarelo, segundo sua dirigente, o Conselho Escolar, embora contasse com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, como determina a norma, enfrentava 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 como um desafio 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, segundo seu PPP, pela diretora da escola, membro nato, por quatro representantes do segmento dos pais e dois do segmento dos professores, 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, seriam os representantes do segmento dos pais que, segundo nossos informantes, os menos atuantes no conselho (os estudantes sequer são citados), nesta escola classe, é exatamente o contrário; os pais ou responsáveis seriam os membros que mais atuavam, 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,²⁵ 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.

²⁵ 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.

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-tempo 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 diferenças 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 seriação ou apenas seriação.

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 ano e 8º e 9º ano, 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, por isso, 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, faz-se 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 seriação, 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 complementado 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. Esse era 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 de Classe.

Na Escola Ipê Rosa, que mesclava organização em ciclos (BIA – 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental) com seriação (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,²⁶ 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

²⁶ Segundo o PPP da escola, o reagrupamento é realizado com os estudantes pertencentes ao BIA (turmas de 1º, 2º e 3º ano), reagrupados de acordo com o nível de alfabetização, por sua vez, o Projeto Interventivo é realizado com os estudantes pertencentes ao 4º e 5º ano, que são agrupados de acordo com as dificuldades apresentadas.

turno contrário da regência. Referindo-se a esse 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 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 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 (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.

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 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 nas escolas 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 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 esses 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, em um 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 da Natureza 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-se 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 surgem 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 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 teriam sido 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 teriam se reunido 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.

De acordo com o documento, sua avaliação periódica se daria durante as reuniões institucionais previstas no calendário escolar.²⁷ Isso é coerente com a ideia de que ao se avaliar 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.

²⁷ 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 2, 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.

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 lembro”. 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 estudantes 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 disputava 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 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 ficou 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 ano 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 (PPP da Escola Ipê Rosa).

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), “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 discentes, 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 polarizaram-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 defendida 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. 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 implementado nas unidades escolares. 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 (PPP da Escola Ipê Amarelo).

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 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 em 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”. 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 (PPP da Escola Ipê Amarelo).

Há vários elementos interessantes nesse 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 instituição 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 fora arquivado. Para ela, que defendeu que a avaliação institucional não precisaria ser formal, como os resultados obtidos com a aplicação dos questionários teriam sido 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-se 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 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 ocorreria, 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 (PPP da Escola Ipê Amarelo).

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 suas principais fragilidades e potencialidades.

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 (PPP da Escola Ipê Branco).

Assim como na Escola Ipê Amarelo, fala-se nas reuniões institucionais, leia-se avaliações institucionais, previstas no calendário escolar àquela altura (2014). Seria nessas 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 era 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,²⁸ foram os dias letivos temáticos. Os temas que 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, mas 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).

²⁸ Não mencionou o dia 19 de agosto, um dos quatro dias Letivos Temáticos expressos no calendário escolar do ano de 2016.

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 a “Avaliação Pedagógica 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 disse 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 instituição. 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, poderiam ser caracterizadas como parte de um processo contínuo de autoavaliação, dependendo da concepção que se adote. Essas atividades eram facilitadas pelo fato de a 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 efetivamente participativas. Seja 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.

Relação da escola com as avaliações externas

Tratamos nesta seção da relação das escolas com as avaliações externas em larga escala, a saber, o Saeb e os indicadores/índices produzidos utilizando-se seus dados e as iniciativas de avaliação da SEEDF, como a Avaliação Institucional²⁹. Abordaremos também os eventuais usos dos resultados dessas avaliações no âmbito das escolas para fins de melhoria.

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 circulavam 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 tivessem sido discutidos, isso dois meses após a divulgação do Ideb e dos resultados do Saeb.

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 instituição seja avaliada de modo justo, o que, no entendimento dela, significaria respeitar e ter em conta as singularidades de cada escola. O

²⁹ Implantada em 2006 com a Resolução nº 1 do CEDE, a avaliação institucional (externa) começou a ser implementada na Rede Pública de Ensino do DF em 2013. No início, a avaliação institucional consistiu na promoção de um processo de autoavaliação das escolas. Para isso, a Secretaria de Educação enviou às escolas orientações de como realizar a autoavaliação nos dias destacados no calendário escolar para tanto, a “Avaliação Pedagógica do Semestre/Dia Letivo Temático”. 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.

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 no Saeb 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 dessa avaliação.

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 o compreender.

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).

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 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.

CAPÍTULO 5

Fatores intervenientes da implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

Este capítulo é dedicado a apresentar de modo sintético os principais fatores intervenientes para implementação de processos de avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do DF evidenciados pela pesquisa. Para isso, as evidências de campo são cotejadas com a teoria sobre mudança educacional e com os resultados dos estudos sobre a implementação da avaliação institucional em escolas e redes de ensino, discutidos no Capítulo 1, e analisados à luz da proposta de avaliação institucional implantada da Rede Pública de Ensino do DF, abordada no Capítulo 2.

Tomando por base a classificação das variáveis que interferem na fase de implementação das mudanças educacionais (ver Figura 1, p. 16), vemos que a maior parte dos fatores que afetam a implementação da avaliação institucional nas escolas públicas do DF diz respeito às “características locais”, como os papéis exercidos pela comunidade, pelo órgão central e pela direção escolar, dentre outros. Nesta categoria, foram observados falta de confiança das escolas no órgão central e em seus gestores, 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 dessa proposta e sensibilização dos atores escolares e a falta de mecanismos de monitoramento de sua implementação.

Quanto aos “fatores externos”, identificamos a relação da SEEDF com o Ministério da Educação e o Inep, que parece favorecer o desenvolvimento de iniciativas de avaliação. Não foi

verificado apoio de organizações externas, como universidades, institutos de pesquisa e associações nas propostas de avaliação da Secretaria.

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 5 – 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.

Cotejados com os resultados de pesquisas no Brasil sobre a implementação da avaliação institucional em escolas e redes de ensino, é possível concluir que grande parte dos aspectos que dificultam a implementação desse tipo de avaliação também está presente na Rede Pública de Ensino do DF. Diante disso, esses aspectos foram agrupados nos mesmos eixos temáticos apresentados no Capítulo 1 (Quadro 1), a saber, cultura de participação, apoio do órgão central, cultura de avaliação, condições de trabalho e modelos e apoio externos, conforme quadro a seguir.

Quadro 6 – Aspectos que dificultam a implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

EIXO TEMÁTICO	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 ○ Ausência de Grêmio Estudantil ○ Ausência de 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 ○ Conselhos de Classe não 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 da direção escolar 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 e apoio externos	○ Ausência de apoio de organizações externas ○ Desconhecimento da proposta de autoavaliação da SEEDF

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A participação dos pais, mães e responsáveis desponta como o grande desafio para a implementação da avaliação institucional nas escolas públicas do DF, o que corrobora os resultados encontrados por outros pesquisadores (Silva, 2010; Dalben, 2010).

Essa participação 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: a) reunião de pais, b) para conversar com algum professor, voluntariamente ou c) quando eram convocados.

Diferente dos CEFs, na Escola Ipê Rosa, é bastante enfatizada a participação dos pais na escola e a parceria com a comunidade. Essa parceria é tema recorrente no PPP da escola, que, inclusive, a incluiu como um de seus objetivos. Apesar disso, o presidente do Conselho Escolar da instituição pareceu insatisfeito com a pouca participação dos pais nas ações promovidas por este órgão colegiado, o que, sem negar os avanços nesta área tão crítica nas escolas, revela que a participação da comunidade é um desafio constante.

No que tange à relação das unidades escolares com as avaliações externas, é notória a desconfiança demonstrada pelas escolas. Talvez por consequência disso, nota-se um descrédito em relação às avaliações externas 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 às avaliações federais, mas também no tocante às iniciativas empreendidas pela própria SEEDF.

Quanto ao uso pedagógico dos resultados das avaliações externas federais, um interesse constante do órgão central em relação às CREs e às escolas, este é um grande desafio, posto que não foram encontradas evidências do uso de resultados de avaliações externas para fins de melhoria, antes, pelo contrário, a relação das escolas com esse tipo de avaliação é de desconfiança e não pertencimento.

Este aspecto é particularmente crítico, especialmente se olhado a partir da perspectiva das gestoras da avaliação na Rede, isto porque, 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. Mas isso só ocorrerá, caso as escolas se comprometam com a compreensão e utilização de seus resultados com vistas a descortinar suas fragilidades e potencialidades e, conseqüentemente, engajar seus atores em ações de intervenção.

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-se por base as 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 os atores escolares não estiverem envolvidos com a avaliação desde o início, é bastante provável que sua função formativa fique comprometida.

Em face do exposto, poderíamos concluir que os principais desafios para a implementação das propostas de avaliação institucional implantadas na Rede Pública de Ensino do DF são a participação e o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas. Se admitirmos, contudo, que a apropriação dos resultados de avaliações externas para fins de melhoria requer a participação dos atores escolares nessas iniciativas, é possível afirmar que a participação, tanto no nível das escolas como na relação destas com atores externos, configura-se como o fator interveniente por excelência que precisa ser considerado quando se pretende implementar e institucionalizar a avaliação institucional nas instituições e redes de ensino.

No que concerne às variáveis que podem favorecer a implementação de ações de avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do DF, merecem destaque fatores relativos à cultura de avaliação, como será argumentado adiante.

O quadro a seguir resume os fatores que mais favorecem a implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do DF. Esses fatores foram reunidos em cinco eixos: cultura de participação, apoio do órgão central, cultura de avaliação na rede, cultura de avaliação na escola e condições de trabalho.

Quadro 7 – Aspectos que favorecem a implementação da avaliação institucional na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

EIXO TEMÁTICO	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 Diretoria de Avaliação da SEEDF 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.

Nas unidades escolares, ainda que os avanços tenham sido mais salientes em apenas uma escola, há ações em andamento que demonstram investidas na participação da comunidade escolar. Se por um lado, deve-se olhar com cautela essa participação, talvez seja suficiente para demonstrar a existência de ações concretas capazes de concorrer para que a escola pública vá se tornando cada vez mais democrática, o que se revela fundamental para a implementação da avaliação institucional, conforme têm demonstrado os estudos.

Outros avanços observados nas escolas, esses em mais de uma instituição, foram o uso das CPCs para fins de avaliação e as 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.

Mas, talvez, a maior potencialidade observada nas unidades escolares seja o desejo e a necessidade de que a escola se autoavale. Diferentes sujeitos entrevistados – professores/as, estudantes e membros da equipe gestora – concordaram que a escola precisa ser avaliada, pois a avaliação é peça fundamental em seu processo de melhoria. “Toda escola deve ser avaliada”, afirma

uma professora da Escola Ipê Amarelo. “Porque a avaliação é o que traz o *feedback* pra você fazer as mudanças necessárias”, justifica outra professora na Escola Ipê Rosa. Os estudantes, por sua vez, acrescentaram: “pra ajudar com que ela melhore, vendo os aspectos ruins que tem nela e melhorando” (Estudante do 9º Ano da Escola Ipê Amarelo). “Pra ver se a forma como ela tá nos tratando e ensinando se é boa ou não. Se ela tá fazendo o melhor” (Estudante do 8º Ano da Escola Ipê Amarelo).

Partindo do princípio, conforme discutido no Capítulo 1, que a apreensão do significado da mudança pelos atores envolvidos em sua implementação é decisiva para o sucesso dela, é preciso ressaltar a crença e a compreensão dos diferentes membros da comunidade escolar na/da importância e na/da necessidade da autoavaliação da escola. Se, por um, somente a assimilação da relevância da mudança não é suficiente para pô-la em prática, em face dela, é muito mais fácil vislumbrar-se mudanças duradouras, de onde se conclui que há nas escolas um elemento poderoso que pode facilitar a implementação e a institucionalização de processos de avaliação institucional, ainda que não se deva desconsiderar os desafios analisados acima.

Considerações Finais

Atualmente, já são muitas as iniciativas de avaliação institucional adotadas pelos sistemas de ensino no país. Tímidas, é bem verdade, se comparadas com outros tipos de avaliação, mas o suficiente para admitirmos que há um crescente interesse por avaliações que envolvam diretamente a comunidade escolar na sua condução.

Ainda que não necessariamente se contraponham ao modelo hegemônico de avaliação das instituições escolares, baseado em resultados em testes de desempenho padronizados, muitas das iniciativas de avaliação institucional apresentam-se como alternativas a esse modelo, na medida em que se ancoram em princípios como participação, diálogo e construção social do conhecimento. Exatamente por isso, são mudanças educacionais exigentes no que concerne a aspectos de ordem epistemológica, posto que implica em alterar o modo como se define, se avalia e se constrói a qualidade de ensino. Implica também em mudanças sustentadas na gestão das instituições e redes de ensino.

Diante disso, é auspicioso constatar que a avaliação institucional vem ganhando espaço nos textos legais relativos à educação e entre os especialistas da área. Neste sentido, é fundamental compreendermos os desafios, os avanços e as contradições quando se trata de efetivamente pôr em prática esse tipo de avaliação, de modo a oferecer subsídios para que as redes de ensino maximizem as chances de empreender mudanças duradouras e sustentáveis no modo como se dá a avaliação de suas escolas.

Foi esta a ambição deste livro, que, a partir de análises resultantes de uma pesquisa que investigou de modo profundo os desafios colocados em escolas públicas na perspectiva de desenvolver processos de avaliação institucional, pôde destacar a participação como o fator primordial que precisa ser garantido, no âmbito das escolas e da rede de ensino como um todo, se de fato se deseja que a avaliação institucional seja assumida nas instituições de ensino públicas. Mesmo porque, entre os atores escolares, parece haver a convicção de que esse tipo de avaliação é fundamental para a construção da qualidade de ensino de que tanto se fala, o que é uma evidência da presença de uma variável que muito facilita a implementação de qualquer mudança educacional: a assimilação do seu significado.

Referências

- AFONSO, A. J. 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.
- 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.
- BETINI, G. A. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009.
- BETINI, G. A. 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.
- BRANDALISE, M. A. T. 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. 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.
- BRASIL. **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.
- 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.

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.

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.

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.

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.

DISTRITO FEDERAL. **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.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional:** aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016). Brasília/DF, 2014. 68 p.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499**, de 14 de julho de 2015a. Aprova o Plano Distrital de Educação.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6. ed. Brasília/DF, 2015b. 67 p.

ELLIOTT, J. La reforma educativa en el Estado Evaluador. **Perspectivas**, v. 32, n. 3, p. 1-20, set. 2002.

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.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. 4. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo/SP: EPU, 1986.

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.

MENDES, G. V. *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/reeducacao/article/view/1001/978>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

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.

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.

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.

SÍVERES, L.; SANTOS, J. R. S. Avaliação institucional na educação básica: os desafios da implementação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 222-253, jan./abr. 2018.

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.

SORDI, M. R. L. 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.

SORDI, M. R. L. 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.

SORDI, M. R. L. 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.

SORDI, M. R. L.; 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.

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.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Penso, 2011.

Sobre o Autor

José Roberto de Souza Santos é licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) e doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília. É pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), lotado na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb/Inep), e professor da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Sobre o Livro

Formato digital e-book

Suporte PDF

Tipografia Aileron Black
Times

