

6.4 O QUE PENSAM OS EDUCADORES QUANDO AVALIAM A ESCOLA

Ignorância, desconhecido, sombra, eis o que encontramos na idéia de conhecimento. Nosso conhecimento, apesar de tão familiar e íntimo, torna-se estrangeiro e estranho quando desejamos conhecê-lo.

Edgar Morin

Ao perguntar aos educadores o que eles sabiam sobre o que estavam fazendo quando avaliavam o cotidiano da escola, as suas respostas revelavam desejos, esperanças e sonhos por uma educação de qualidade, ao mesmo tempo em que estavam carregadas de crenças e descrenças, que constroem mitos, possibilidades e barreiras. Os depoimentos foram muito significativos para a análise de conteúdos manifestos e subjacentes:

Eu penso que estou levantando os dados negativos da escola confrontando com a parte boa que a escola me mostra. A gente vive uma impossibilidade de colocar os dados que a gente imagina para a educação que a gente vive e que a gente pratica. Não dá para a gente dar uma diretriz para o que a gente faz sem o suporte do governo, sem o suporte da comunidade onde a escola está inserida, sem o suporte do aluno, sem o suporte da direção da escola.

Este texto está carregado de significados referentes a uma estrutura à qual a educadora pertence e ela revela a sua crença de que o problema está sempre no outro, no sistema, e por causa dos entraves desse sistema, ela e seus colegas não conseguem fazer algo melhor. O que ela fala sobre o suporte que o professor precisa é tão forte e tão verdadeiro, que é capaz de ocultar o sentido implícito e justificador do conteúdo recorrente, que é a acomodação do educador frente às deficiências das políticas educacionais. Alguns mitos são também construídos no ambiente educacional, no sentido de justificar a ausência de decisões afirmativas por parte dos educadores, acreditando que apenas os gestores podem e devem assumi-las. Esta escola, por exemplo, já contou com um laboratório de informática, cujos computadores foram danificados por roubo de peças, entretanto, uma professora faz a seguinte avaliação:

O professor hoje ele é um pouco solitário, ele tem um aparato tecnológico muito grande, mas ele é muito pouco afetivo a esse aparato. Por que tem escolas como a nossa que não tem uma sala de informática pra gente utilizar, a gente quer levar texto para sala de aula, não tem como digitar esse texto. Tudo gira em torno de um sonho que a gente não coloca em prática.

O texto da fala de outra educadora revela a crença de que a avaliação da escola não conduz a resultados positivos, como se nada pudesse ser feito para mudar o curso dos acontecimentos educacionais. Como se aos educadores restassem apenas o cansaço e o conformismo.

A gente fica frustrada porque a gente levanta os pontos negativos da escola pra tentar dizimar esses pontos negativos e eles continuam fortes, eles são afluentes, como um rio, a gente não consegue desvirtuar o caminho deles não. Porque a política de educação é muito massacrante para o professor, tanto para o professor de nível fundamental como para o professor de nível médio e o professor de nível superior.

O duplo sentido que se pode perceber nas palavras do texto acima reafirma o poder evocativo das palavras, das crenças e das idéias, no intuito de confirmar algo que o espírito humano acredita ser verdadeiro. A professora evoca ao emitir sua opinião, a situação de desconforto do professor como indicador da impossibilidade de mudar o curso dos acontecimentos dentro da escola. É um posicionamento político que tenta justificar a não-ação, a acomodação, principalmente quando estas justificações se fortalecem na evocação do salário injusto. Costumo argumentar com colegas e comigo mesma que quando escolhemos esta profissão, temos plena consciência das dificuldades do sistema educacional e da precariedade do salário e que não podemos tomar estas questões como justificadoras de acomodação. A luta pelo salário, ainda que justa, não pode comprometer a qualidade da ação pedagógica.

Outra professora traz uma idéia sobre a avaliação da escola, cuja representação aproxima-se do paradigma da avaliação como processo formativo, focalizando a auto-avaliação e a tomada de decisão:

Quando nós estamos avaliando a escola pública, nos estamos avaliando a sua forma, como é feita, quais as medidas que são tomadas em relação ao corpo docente, ao aluno. Todo o espaço da escola, nós estamos dentro desse processo. Quando avaliamos a escola nós estamos nos avaliando, nós fazemos parte desse processo.

São apontadas neste texto algumas características de uma avaliação institucional, embora não esclareça a respeito de como o processo deverá ser planejado nem conduzido. Neste caso, a professora põe em foco não somente o aluno, mas também o professor, como co-participantes e ao mesmo tempo alvos das decisões resultantes da avaliação.

Os alunos e a família, co-atores desse cotidiano, aparecem nas reflexões dos professores de forma densa e carregada de significados.

Precisamos ser mais humildes, menos orgulhosos e mais complacentes. Não somos supra-somos do conhecimento ou supremacia de supermodelos. Precisamos entrar na realidade da compreensão de mundo dos alunos, e junto com eles transformar essa realidade.

Percebe-se aqui uma crítica explícita aos comportamentos inadequados em relação aos alunos, dando a impressão de que há um distanciamento entre os educadores e esses alunos que não são compreendidos e não são considerados como parceiros da construção de uma outra realidade. A evocação de uma compreensão de mundo dos alunos está voltada para como esses alunos compreendem o mundo e para a necessidade de transformar essa compreensão. Verifica-se aqui uma situação de ambivalência entre a importância de compreender como os estudantes pensam e a representação de que a forma como os estudantes entendem o mundo não é a mais adequada e que precisa ser reformulada. Outras representações em torno dos alunos refletem em muitos casos crenças construídas nos meios educacionais, que se estratificaram nos comportamentos e nas falas dos educadores, como estas:

O aluno da escola pública aprende pouco.

Está faltando no aluno capacidade para pensar, de raciocínio.

Para discutir um tema com o aluno é difícil, não se consegue nada.

Eles estão raciocinando menos, são incapazes de fazer um problema sozinho.

Desde que a escola pública vem perdendo qualidade e em virtude disto a classe média migrou para a educação privada, em busca de melhores resultados para a educação de seus filhos, que os alunos da rede pública passaram a arcar com o ônus da má qualidade na educação, como se fosse deles a culpa por um ensino precário. O julgamento que os próprios educadores fazem desses alunos se constitui na construção de um novo preconceito de que o aluno oriundo das classes menos favorecidas não têm condições para aprender. São concepções baseadas na teoria da privação cultural, que considera a cultura das classes abastadas como um padrão válido para a legitimação do conhecimento dos alunos de classes menos favorecidas socialmente. Os saberes e o universo cultural desses alunos não é valorizado pela escola que, ao avaliar o desempenho institucional, focaliza neles as causas dos insucessos. Montoya comenta que a escola, “ao se centrar na transmissão dos conteúdos, é levada a esquecer a relação entre as possibilidades humanas e os limites impostos a seu desenvolvimento pelas condições sócio-históricas concretas, como são as condições de opressão e a miséria” (1996, p. 20-21). Não são questionados os métodos empregados no ensino, nem as formas de avaliação que continuam favorecendo um processo castrador e redutor das possibilidades dos alunos, nem mesmo o desempenho dos avaliadores. Segundo Bourdieu, “ideologia em estado prático, [...] a taxinomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado” (1998, p. 196).

Uma professora fez o seguinte comentário a respeito de alunos que jogavam pedras nas janelas das salas de aula:

São alunos que ficam fora das aulas. “Eles estão pedindo socorro, mas eu não posso fazer nada, não tem condições, não tenho como”.

Este depoimento consagra a omissão para com a educação do ser. Queiramos ou não, a Escola não pode se pautar apenas no aspecto da instrução e da avaliação como forma de aprovar ou reprovar, seja o aluno, a escola ou o sistema de ensino. A função educativa da escola é incontornável e uma avaliação institucional que não considere este aspecto minimiza a ação transformadora da escola. Por outro lado, pergunta-se: Por que os alunos ficam fora das salas? O que acontece com estes alunos? Estas são reflexões que não cabem no âmbito deste trabalho, mas que são aspectos a serem considerados numa avaliação institucional.

Outras assim se expressam:

Você já viu hoje um estudante de escola pública chegar a um cargo de confiança?

O nosso povo não gosta de estudar, para ele se tem bebida e carnaval está bom.

Enquanto a primeira fala é desabonadora não do estudante em si, mas da ação formativa da escola pública, a segunda reflete um estereótipo do brasileiro que não corresponde à realidade global do país. É um julgamento precipitado, face ao desejo de justificar o fracasso da Educação Pública, que envolve todos os seus atores na responsabilidade e no dever de contribuir para uma mudança que possa significar a reestruturação da educação.

A crença de que nada se pode fazer pelos educandos é muito preocupante e causa uma sensação de que a educação perdeu o rumo e o sentido no processo histórico. O quadro das conclusões a respeito dos alunos da escola pública, a descrença em torno das possibilidades da educação das classes populares pelos próprios educadores é estarrecedora.

Outras representações contidas nas falas abaixo são significativas dos descaminhos de uma prática que se diz muitas vezes emancipatória e processual.

Na 5ª série eu vou mais à vontade, estão prontos para ir lá e semear, o que plantar vai dar. Estamos formando cidadão do bem ou marginais. Na 8ª série é outra coisa, são adolescentes, já vêm com uma terra já plantada, rebeldes.

Os alunos de regularização de fluxo são selvagens, animalizados pela vida, pelo sofrimento. Só depois de sentar para conversar é que se descobre o humano escondido atrás da dor, dos recalques, das frustrações.

A avaliadora se refere ao campo fértil da 5ª série para a sementeira, admite que esta pode desembocar na formação de marginais e depois comenta sobre as dificuldades de lidar com os alunos maiores da 8ª série. A referência à formação de cidadãos do “bem ou marginais” é uma questão muito forte que incita a uma outra crucial na atualidade: o que a educação formal está fazendo para educar crianças, jovens e adolescentes? A avaliação feita pelas educadoras provoca um outro questionamento: esses alunos de 8ª série, que se tornaram “rebeldes”, vêm sendo orientados e avaliados desde a 5ª série. Pergunta-se, portanto: qual a responsabilidade da escola nesse processo? Que decisões foram tomadas a partir da constatação dos problemas ao longo dos anos? Para ser desvelado o conteúdo de tais declarações em nível de causas, conseqüências do trabalho pedagógico e análise de situações que levam crianças de 5ª série a se transformar em “marginais” e seres “selvagens” requer atenção especial e o trabalho de uma outra pesquisa. Goergen (2001, p. 152), diz que “o espaço da educação é a práxis falível que se define pelo sucesso ou pela frustração”. O autor continua refletindo sobre a dificuldade para estabelecer um consenso do que sejam sucesso ou insucesso, conceitos que são constantemente revistos e redefinidos. O que os educadores pretendem identificar quando avaliam o desempenho dos alunos e quando fazem os seus prognósticos depende muito daquilo que foi definido como comportamento esperado. Segundo Oliveira (2001, p. 225), se a escola “vê a si mesma como um estádio preparador no qual o educando é apenas um vir-a-ser, isto é, um sujeito sem presente que vive a perspectiva de um futuro prometido”, os seus edu-

cadres tendem a considerar uma única cultura, a oficial transmitida pela escola; a impor um padrão ético/moral desejável para os educandos; e a estabelecer hierarquias fixas de valores, que, se não há um processo de reflexão com base em argumentos divergentes, a tendência é prevalecer a frieza das normas. E todo aquele educando cujo comportamento não contempla os padrões estabelecidos, ainda que não o seja de fato no sentido de criminalidade, passa a ser considerado um “marginal”.

Muitas outras questões estão implicadas nos comentários dos professores, inclusive a experiência familiar e social. Alguns educadores se referem à atuação da família no intuito de demonstrar a insuficiência da orientação e da educação familiar, como se vê nos depoimentos:

Os pais possuem limitações e precisamos compreendê-las, mesmo que não concordemos. Existe um jogo de empurra-empurra na definição de papéis. Um tenta suprir o outro. Precisamos interagir, compartilhar.

Os pais sem esclarecimento têm o objetivo de que o menino passe sem saber nada.

Percebe-se, a partir do exposto, que os educadores assumem uma atitude de descrença em suas próprias possibilidades, necessitando educar o desejo de usar as suas competências para uma atitude reconstrutiva da educação. E a reflexão, a prática da avaliação escolar em amplitude e profundidade possibilitarão a tomada de decisões coerentes com as necessidades de soluções.

6.5 A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

6.5.1 Forma de coleta de informações

Os resultados da aprendizagem e as condições de ensino têm sido as principais fontes de coleta de dados para a avaliação do desempenho institucional, como já foi demonstrado.

Grande parte dos dados é levantada nas reuniões de AC, durante as conversas informais e nos encontros pedagógicos que acontecem geralmente uma vez por ano.

Segundo o diretor, a observação da participação dos professores no dia a dia da escola é uma forma de estar avaliando o seu desempenho. São criadas situações em que ele avalia a competência dos professores como por exemplo: em uma conversa informal com um professor de matemática ele lhe pediu para resolver um problema e o professor não conseguiu. O incidente sinalizou de forma concreta uma situação que já vinha sendo verificada pela observação do desempenho do professor. Outra fonte de informação para a avaliação dos professores são os alunos. Alguns, quando não estão satisfeitos, procuram a direção e a coordenação para fazerem queixas e reivindicações.

Os documentos que chegam da Secretaria da Educação e que geram atividades de ação didática e administrativa também fornecem dados para a avaliação de desempenho institucional. O PDE fornece dados para a avaliação das ações desenvolvidas no âmbito administrativo: matrícula, evasão, defasagem idade série, capital e custeios. Os projetos que são desenvolvidos na área pedagógica fornecem dados de desempenho dos alunos e dos professores. Embora os dados referentes aos professores não sejam considerados fora dos bastidores da administração.

QUADRO 4 – DEMONSTRATIVO DOS CRITÉRIOS DEFINIDOS PELA ESCOLA PARA A

“AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COMO UM TODO” – ANO BASE 2001

SUJEITOS DA AVALIAÇÃO	ASPECTOS QUALITATIVOS	ASPECTOS FORMAIS
I Dos Alunos	Os alunos serão avaliados na sua totalidade buscando realçar aspectos sócio-afetivos: valores, atitudes, interesses, esforços, participação, comportamento, relacionamento, criatividade e iniciativa desvinculada da nota.	Concebendo a avaliação como um ato reflexivo, crítico e emancipatório, ressaltaremos os aspectos qualitativos sobre os quantitativos de forma contínua, cumulativa e processual.
II Dos Professores	A avaliação do professor deverá focar aspectos significativos como: desempenho ético e profissional; interesse no desenvolvimento do aluno, participação nas atividades pedagógicas e sociais propostas pela escola, criatividade e inovação no planejamento das suas atividades diárias.	Na avaliação coletiva e auto-avaliação observar-se-á quanto ao professor a sua assiduidade, pontualidade, domínio efetivo da matéria, conhecimento, comprometimento e prática dos objetivos e metas do projeto pedagógico.
III Dos Funcionários	Dos funcionários serão avaliados: o desempenho, o interesse e iniciativa no cumprimento das tarefas propostas.	Serão observados no desempenho do profissional a sua assiduidade, pontualidade, organização, adequação e competência na execução das suas tarefas.
IV Dos Pais	Analisar evidências que comprovem o envolvimento dos pais com a educação dos filhos, bem como sua participação efetiva em reuniões e solicitações da escola.	Observar o comprometimento com a educação dos filhos através das conversações, brincadeiras e acompanhamento dos deveres de casa e rendimento escolar. Disponibilidade e presença efetiva em reuniões de pais, eventos e Colegiado. Preocupação com o nível educacional e o Projeto Pedagógico da escola.

**QUADRO 4 – DEMONSTRATIVO DOS CRITÉRIOS DEFINIDOS PELA ESCOLA PARA A
“AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COMO UM TODO” – ANO BASE 2001
(continuação)**

OBJETO DA AVALIAÇÃO	ASPECTOS QUALITATIVOS	ASPECTOS FORMAIS
V Projeto Pedagógico	Avaliar a adequação, clareza e objetividade do projeto.	Avaliar se os objetivos e metas estão coerentes com a realidade e apresentam-se de forma integrada demonstrando unidade entre os seus itens. Acompanhamento bimestral, em reunião com os setores técnico, pedagógico e administrativo, com a participação efetiva das representações de alunos e comunidade. Testagem global no final de cada semestre para acompanhar a formação integral do aluno bem como o nível de aprendizagem dos conteúdos trabalhados no semestre.

Fonte: documental. Trabalho de campo realizado pela pesquisadora.

**QUADRO 5 – DEMONSTRATIVO DAS AÇÕES DEFINIDAS NO PROJETO PEDAGÓGICO PARA
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ANO BASE 2001 – EM VIGOR ATÉ 2004**

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS
Redimensionar o sistema de avaliação escolar.	<ol style="list-style-type: none"> 1 Estabelecer uma avaliação reflexiva, crítica e emancipatória para o desenvolvimento da aprendizagem. 2 Abandonar a metodologia do trabalho passivo, repetitivo e alienante em sala de aula. 3 Implementar a avaliação processual e contínua enfatizando as três bases: <ul style="list-style-type: none"> ▪ diagnóstica: procurando identificar o que os alunos conhecem; ▪ cumulativa: considerando cada aspecto da produção do conhecimento; ▪ emancipatória: professores e alunos sujeitos do processo ensino aprendizagem interferem na construção e desenvolvimento do seu próprio conhecimento. 4 Estabelecer uma recuperação semestral após um prazo de reforço da aprendizagem, previsto no calendário escolar. 5 Criar com os alunos critérios de auto-avaliação. 6 Envolver os pais no processo avaliativo dando-lhes conhecimento prévio da sistemática de avaliação adotada pela unidade escolar. 7 Realizar avaliação sócio-afetiva (valores, atitudes, interesse, esforço, participação, comportamento, relacionamento, relacionamento, criatividade, iniciativa).

Fonte: documental. Trabalho de campo realizado pela pesquisadora (cf ANEXO B).

6.5.2 Resultados da Avaliação Institucional levantados pelos educadores: ano base 2003

Apesar da denominação: “Avaliação da Instituição como um todo” (QUADRO 4), a ênfase desta avaliação foi colocada na avaliação de desempenho dos alunos, definindo duas categorias de análise: causas da evasão escolar e causas da reprovação. Pude observar que estes dois aspectos são considerados de alta prioridade para os educadores, focalizando apenas as condições de ensino, os alunos e a família. A evasão interna é vista como uma questão disciplinar e administrativa.

O registro das causas da evasão cita a “falta de material humano capacitado para exercer a função de manter a disciplina nos corredores”. Pude observar durante as minhas visitas à escola que a evasão interna é um fator de grande preocupação tanto para os dirigentes quanto para os professores. Uma quantidade significativa de alunos fica fora das salas durante as aulas e os professores dando aula a poucos alunos (cf FIGURAS 18, 19 E 20). Apesar da inquietação que este fato causa nesses educadores, eles se declaram impossibilitados para buscar uma solução efetiva para o problema.

presentando-se com maior gravidade no turno vespertino, os professores atribuem as causas ao problema da defasagem idade série, que, segundo eles, gera o desinteresse nos alunos.

Figura 18 – alunos em um dos corredores da Escola durante o horário de aulas – turno vespertino.

Fonte: trabalho de campo realizado pela pesquisadora.





Figura 19 – Sala de aula com poucos alunos em função da evasão interna

Fonte: trabalho de campo realizado pela pesquisadora



Figura 20 – sala de aula com mais alunos

Fonte: trabalho de campo realizado pela pesquisadora

Quanto à evasão no turno noturno, a principal causa apontada é o interesse do aluno em conseguir o cartão de meia passagem de ônibus. Explicam os professores que eles se matriculam e somem da escola quando recebem o cartão. Este fato demonstra a situação econômica desses alunos e o desespero de fazer de tudo para sobreviver, sem se darem conta de que estão se distanciando ainda mais da conquista de uma vida digna e produtiva. Por traz desta atitude, outros fatores se entrecruzam, como o cansaço depois de um dia de trabalho exaustivo, a falta de confiança na escola e uma consciência de menos valia e de inexorabilidade de seu destino; esmagados pelo sentimento perverso do preconceito e da discriminação social, realimentados pela própria escola, também vítima de sua própria opressão. Na primeira vez que visitei a escola à noite, percebi que muitos alunos, à semelhança do diurno, estavam fora das salas de aula, em pequenos grupos. Aproximei-me de um daqueles grupos e perguntei porque eles não estavam participando da aula.

Um deles respondeu: porque não estamos a fim. Aqui eu só quero meu certificado do Ensino Médio e curtir a vida.

Procurei mostrar para eles que aquela atitude seria prejudicial para o aprendizado e dessa forma eles não conseguiriam o ambicionado certificado.

O mesmo jovem disse: que nada, tia, quando chega no fim do ano todo mundo passa.

Passa como? Perguntei.

Passando, ora. Recuperação, Conselho de Classe, no final todo mundo passa, tia.

Perguntou se eu era professora da escola e esclareci que estava fazendo uma pesquisa sobre a avaliação naquela escola.

Ah é? Então vou dizer: é péssima, é fácil demais para o 1ª ano. A professora chega na sala e manda a gente separar sílaba! Assunto que a gente vê na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª série,

todos os anos. Isso eu já sei! O professor de matemática passa umas contas no quadro... tudo fácil... ah, deixa prá lá!

Como você sabe de tudo isto se não participa da aula? Insisti.

Ele fugiu da resposta e criticou o governo pelo descaso com a escola, enfatizando:

Não tem material, falta até piloto, o professor tem que comprar.

O outro, em tom de brincadeira, disse que iria explodir a escola, botar uma bomba.

Reafirmou que não gosta da escola nem de estudar.

Vocês trabalham? Perguntei.

Não. Nem trabalho nem estudo, quero curtir a vida, depois penso em trabalhar. Respondeu um deles ao que os outros concordaram.

A jovem que até então se mantinha calada, disse que também não gostava da escola porque era péssima, criticou a pintura das paredes e a falta de material. Falei que eles poderiam se organizar para reivindicar melhores condições de ensino, que estava no direito deles e seria mais produtivo do que simplesmente matar aulas e desistir de estudar. Os maiores prejudicados continuariam sendo eles.

Que nada tia, a gente não está interessado nisso não, vão dizer que a gente tá é fazendo baderna. Tô fora! Tô fora das drogas também, quero mais é curtir meu som, numa boa, sacou?

Saquei, respondi. Mas pensem nisso, não desistam de lutar pelos seus direitos, pelas suas vidas.

Desci a rampa refletindo sobre o que poderia estar por trás daquelas atitudes. Jovens, simpáticos e sem ambição. Um misto de rebeldia e conformismo. Uma combinação que não dá certo e que pode se configurar como uma formação reativa, cujas causas estão principal-

mente na forma como a escola trabalha, expulsivamente. Cheguei a pensar que fossem adolescentes com desvio de comportamento, mas, conversando com o diretor ele disse que eram jovens de bom comportamento e que um deles fazia parte de uma banda de música. Queixou-se da atuação dos professores considerando que os alunos teriam razões para reclamarem.

Os professores que trabalham com as turmas de 7^a série registraram:

O que chamou mais a atenção foi a quantidade de alunos em recuperação, apesar de não haver muitos alunos reprovados. Porém, observamos que houve um aumento do índice de aprovação em Conselho de Classe.

Outra questão que o documento revela é a grande incidência de julgamentos negativos em relação aos alunos, à escola e à família, enquanto que apenas em uma turma da 7^a série do turno matutino, há referências a “alunos participativos, interessados, com boa frequência”. Um comentário sobre as turmas de 7^a série do turno vespertino revela uma situação singular que, segundo os professores, este fato vem se repetindo com muita frequência nas escolas da rede pública. Há uma maior evasão neste turno e menor índice de aprovação, chegando a 57% a reprovação e a evasão em uma das turmas. A explicação que eles dão para este fato é de que só procuram o turno vespertino aqueles alunos que “não querem nada, com defasagem idade-série, com baixo nível de aprendizagem e que muitos não estão sequer alfabetizados”. Mesmo assim, o resultado global da avaliação dessas turmas foi considerado “satisfatório, levando em consideração o percentual de aprovados 73%, evadidos 8%, reprovados 13% e desistentes 6%”. As disciplinas que mais reprovaram em 2003 foram:

QUADRO 6 – DISCIPLINAS QUE MAIS REPROVARAM EM 2003

SÉRIES	DISCIPLINAS
5 ^a	Português, Matemática, Ciências, Geografia e História
6 ^a	História, Matemática, Geografia, Cultura Baiana, Português, Ciências
7 ^a	Matemática, História, Geografia
8 ^a	Matemática, História, Geografia, Português, Ciências

Fonte: documental. Trabalho de campo realizado pela pesquisadora.

Observam-se os maiores índices de reprovação nas disciplinas do núcleo comum, consideradas, no âmbito dos programas educacionais como mais importantes e que mais exigem leitura, atitude crítica, reflexão e raciocínio lógico. Habilidades que não são desenvolvidas na escola, como tem atestado todas as avaliações em larga escala como o Saeb, o Enem, o Pisa e recentemente uma avaliação de Português e Matemática aplicada pelo “Fantástico” (programa da Rede Globo de televisão), a alunos de 4ª série, com resultados assustadores. O reflexo disto é observado no desempenho dos alunos de 5ª à 8ª série e Ensino Médio.

Pergunta-se: até que ponto os alunos aprovados na escola pesquisada estão bem preparados para enfrentar as exigências da sociedade e do mercado de trabalho? Para suprir as suas necessidades existenciais, de realização pessoal e de sobrevivência? O que a escola, como um todo está fazendo para mudar esse quadro? Quais as conseqüências dessa avaliação no ano letivo de 2004? Estas são questões que para serem respondidas demandaria o trabalho de uma outra pesquisa.

QUADRO 7 – DEMONSTRATIVO DA “AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COMO UM TODO” E DA TOMADA DE DECISÕES – ANO BASE 2003

DESEMPENHO DOS ALUNOS		
CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR	CAUSAS DA REPROVAÇÃO	SOLUÇÕES APRESENTADAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A questão social: carência financeira e cultural das famílias que formam a comunidade escolar. ▪ Falta de estrutura familiar, moradia inadequada. ▪ Nível de motivação dos pais: falta de objetivos, de estímulos. ▪ Falta de acompanhamento dos responsáveis. ▪ Falta da base escolar. ▪ Problemas de saúde. ▪ Desmotivação do aluno. ▪ Escassez de material didático para tornar as aulas mais interessantes. ▪ Desconforto das salas de aula. ▪ Condições não confortáveis de trabalho aos docentes. ▪ Falta de material humano capacitado para exercer a função de manter a disciplina nos corredores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de interesse. ▪ Frequência (questão sócio-econômica). ▪ Idade incompatível com a série que cursa. ▪ Indisciplina (dispersão, entendimento). ▪ A falta e a continuidade de base de leitura, escrita e interpretação. ▪ Dificuldades observadas nos alunos pela falta de aquisição de habilidades anteriores tais como: raciocínio lógico, coordenação de idéias, produção e reprodução de textos. ▪ Ambiente físico inadequado. ▪ Falta de material humano qualificado para orientar os alunos. ▪ Falta de limite para os alunos. ▪ Atitudes incoerentes da administração. Excesso de flexibilização quanto às normas disciplinares para os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejamento interdisciplinar visado as dificuldades dos alunos em sala. ▪ Utilização de material didático adequado. ▪ A interdisciplinaridade do ensino como forma de resgate para os alunos desmotivados. ▪ Estimular o professor através da valorização da sua autonomia em sala de aula e de eventos escolares que possibilitem aos alunos expandirem seus talentos. ▪ Trazer os pais e a comunidade para dentro da escola, como um meio de fazer com que o aluno se interesse mais pela escola. Estimular a participação da família na escola (protocolando avisos). ▪ Criar meios mais atrativos para o aluno, de modo que a escola se torne uma constante em suas vidas, diminuindo dessa forma a evasão escolar. ▪ Disponibilizar os materiais didáticos para os professores. ▪ Aquisição de materiais didáticos para todas as disciplinas. ▪ Colocação de mais ventiladores na sala de aula e manutenção dos mesmos.

		<ul style="list-style-type: none">▪ Aquisição de máquina de xerox.▪ Reativar a sala de informática com acesso ao professor.▪ Dar condições de uso ao laboratório de ciências (limpeza, arrumação, manutenção, ventilação).▪ Biblioteca organizada com bibliotecário.▪ Sanitário decente para o professor.▪ Criar atrativos para o aluno.▪ O projeto piloto de leitura que será implantado na escola.▪ Para que o projeto tenha êxito necessário se faz um maior engajamento dos professores.▪ Biblioteca adequada com bibliotecário.▪ Construção de um auditório.▪ Obediência ao estabelecido nas normas.▪ Revisão das normas disciplinares.
--	--	---

Fonte: documental. Trabalho de campo realizado pela pesquisadora (cf ANEXO C).

6.5.3 O processo de tomada de decisão

Segundo informações dos educadores, há uma divisão setorial para a tomada de decisões no cotidiano da Escola. O Diretor toma as decisões e define diretrizes nas questões administrativas referentes ao quadro de pessoal, ao julgamento das ações dos estudantes e às melhorias no espaço físico e do material didático, assessorado pelo Conselho Escolar, que é composto por ele que o preside, por pais de alunos, professores e alunos. Os Vice-diretores se responsabilizam pelo cumprimento do horário dos professores e assessoram o Diretor. A coordenadora e os professores são responsáveis pelas decisões no âmbito do trabalho pedagógico que abrange o desenvolvimento de projetos educacionais, a forma de avaliação da aprendizagem e as regras para a avaliação institucional.

6.6 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E MELHORIA DO TRABALHO ESCOLAR

6.6.1 Na concepção do diretor

Contribui para mensurar o caminho percorrido dos conteúdos didáticos. Oportunizar o corpo docente a uma reavaliação do aprendizado. Redimensionar os conteúdos programáticos para uma realidade mais avançada. Aperfeiçoamento das relações interpessoais entre o corpo administrativo, corpo docente e o corpo discente. Levantamento de novos recursos que se adequem à avaliação. Reforçar a auto-estima do professor e do alunado no processo ensino-aprendizagem.

A idéia básica expressada é a de mensuração como indicadora da situação e geradora de soluções. A preocupação com o crescimento da Escola está atrelada aos conteúdos e ao desempenho dos atores institucionais. O levantamento de recursos mencionado não tem ga-

rantido mudanças no processo de avaliação da instituição, uma vez que se observa deficiências marcantes tanto nos instrumentos de avaliação da aprendizagem – ainda nos moldes da avaliação quantitativa – quanto na avaliação institucional, ainda muito incipiente.

6.6.2 Na concepção das vice-diretoras

Um dado importante surge neste argumento, a “remediação”:

É através da avaliação que a escola se reporta às suas falhas, deficiências, sendo que a partir da avaliação, ela entra em processo de remediação procurando melhorar sua qualidade de trabalho.

O termo remediação sugere uma série de ações desenvolvidas em diferentes setores da vida humana visando corrigir distorções, prover necessidades, minorar situações desagradáveis; e em educação tem sido usado para suprir necessidades de aprendizagem. A opinião da educadora deixa transparecer que uma avaliação institucional seria importante para diagnosticar o desempenho da escola, objetivando o trabalho de remediação no sentido de suprir as deficiências e promover as melhorias necessárias. Com a finalidade de fortalecer o ponto fundamental da análise, vale colocar em pauta a argumentação de Hadji (2001, p. 121-127), em torno do processo de remediação relacionado com a aprendizagem. O autor defende o ponto de vista de que a remediação não é uma avaliação, mas uma atividade pedagógica e se insere no âmbito do “tratamento” pedagógico de um diagnóstico. Segundo o autor, pelo menos dois aspectos precisam ser considerados: primeiro, quando a remedição é baseada numa repetição do processo, ou seja, uma tentativa de avanço com um olhar de retorno ao passado, “em uma concepção clássica da pedagogia de domínio, em uma perspectiva, na melhor das hipóteses, neobehaviorista”; segundo, “aquela da regulação proativa, caracterizada pela busca de novas atividades no âmbito, por exemplo, da execução de uma pedagogia diferenciada”. Pergunta-se

então: será possível articular as elaborações do autor com uma atividade de remediação institucional na forma que a educadora colocou? Considerando que o ambiente institucional é seminado por decisões que propiciam os acontecimentos pedagógicos e que uma avaliação diagnóstica de seu desempenho requer correções e ajustes, a remediação proativa poderá contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade em todos os seus setores. Necessitando, porém, que a comunidade institucional desenvolva um olhar sensível e cuidadoso no sentido de, com “inventividade e lucidez”, identificar a forma mais eficaz de fazer a remediação, considerando os resultados da avaliação e o encaminhamento adequado em direção aos objetivos. Entretanto, discordando um pouco do autor, não se deve perder de vista a experiência do passado recentemente diagnosticado, que fornece os parâmetros indispensáveis para reestruturações seguras da ação educativa e dos processos avaliativos.

6.6.3 Na concepção da coordenadora pedagógica

O trabalho de avaliação possibilita a reflexão sobre as ações desenvolvidas, oportunizando a busca de meios que contribuam para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido.

Este depoimento vem confirmar que há uma concordância teórica quanto à finalidade, os propósitos e as conseqüências da avaliação institucional escolar.

6.6.4 Na concepção dos professores

Ao investigar sobre a opinião dos educadores quanto à importância da avaliação institucional para melhorar a qualidade do trabalho da escola, houve unanimidade em enfatizar essa importância. Apesar de todas as dificuldades desses educadores quanto ao processo da

avaliação institucional, a tendência da maioria foi considerá-la como uma prática que promove o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

A avaliação institucional foi considerada importante para detectar as falhas do processo educacional por sete professores, sendo que alguns deles se referiram à identificação de acertos e possibilidades de melhorias. Três professores apontaram como importantes a possibilidade de detectar os problemas e as possíveis soluções. Quatro professores relacionaram a avaliação institucional ao desempenho dos alunos, considerando-a importante para diagnosticar os problemas e aprimorar a aprendizagem.

Os depoimentos a seguir levantaram conseqüências importantes da avaliação institucional para a escola como: melhoria das condições de ensino, crescimento da instituição e de seus atores, melhoria da qualidade do trabalho docente e conseqüentemente do ensino e busca da eficiência pedagógica.

De grande importância porque se a instituição não prover condições, nenhum trabalho poderá ser bem elaborado.

Acredito que seja de grande importância para a instituição, uma vez que a partir dela pode-se gerar o seu crescimento no campo pessoal, físico etc.

Por que se estamos sendo avaliados, é para fazer saber se estamos trabalhando com qualidade e poder melhorar cada vez mais essa qualidade de trabalho.

Contribui quando essa avaliação sirva de suporte para melhorar a qualidade do ensino. Sem avaliação não pode haver crescimento.

Porque nos oferece condições de desenvolver um trabalho mais eficiente.

Pois avaliando é que se pode consertar o que não está dando certo e melhorar o que está bom.

Vejam os depoimentos igualmente expressivos:

Tendo em vista a escola como um todo, necessário se faz que a avaliação das partes como: alunos, ação pedagógica, desempenho dos professores e administração etc. seja desenvolvida de tal forma que mantenha a instituição em constante avaliação.

A partir do momento que escola é vista como uma instituição inacabada, sempre em construção, tanto no aspecto humano como no material, sempre sendo avaliado, isso favorecerá o seu crescimento como um todo.

Porque poderá identificar os problemas, suas causas e possíveis soluções. A avaliação institucional é um diagnóstico da referida instituição.

Porque todas as nossas atitudes devem ser avaliadas para que sejam repetidas, acrescidas ou modificadas.

Observa-se nesses textos, quatro aspectos de fundamental importância: o primeiro depoimento retrata uma concepção de avaliação institucional processual; o segundo expressa uma visão de avaliação institucional processual e formativa; o terceiro estabelece a função diagnóstica da avaliação institucional para a tomada de decisões e para a solução de problemas; e o quarto se refere à auto-avaliação como forma de dar continuidade ao processo.

Uma outra educadora relacionou os benefícios da avaliação institucional aos resultados da aprendizagem:

Melhora a qualidade do trabalho no momento em que detectamos as fraquezas da classe, porém não devemos esquecer das forças motivadoras do baixo rendimento nas avaliações: estresse, problemas familiares, fome, drogas etc. Haja vista os alunos sejam avaliados num momento exato em que não se sabe “o andar dos ânimos” dos mesmos. Necessário faz-se a ampliação da avaliação respeitando-se os desafios pelos quais têm passado muitos alunos no caminho da aprendizagem.

Esta professora tem o seu olhar voltado para as atividades de avaliação da aprendizagem, entretanto, expôs situações que exigem singular atenção de todos os envolvidos no processo educacional. A sua preocupação é legítima tanto quanto às conseqüências de uma avaliação da escola no âmbito da aprendizagem, quanto aos resultados de uma reflexão sobre as condições de aprendizagem dos alunos e as condições de ensino da instituição. Este é realmente um grande desafio da escola pública, que reúne em seus espaços alunos portadores de dificuldades diversas em relação à sua formação geral e à realidade de suas vidas.

6.6.5 Como são implantadas as melhorias

Como na tomada de decisões, na implantação das melhorias há uma divisão por setores: administrativo e pedagógico. O Diretor se responsabiliza pelas melhorias do espaço físico como: esgotamento sanitário, pintura, iluminação e ventilação; e pela aquisição de material didático. Para isto a escola recebe verbas do PDE – Projeto Bahia e do FNDE. As ações executadas pelo Diretor são fruto de decisões tomadas por ele em reuniões com a coordenadora pedagógica, quando discutem as reivindicações dos professores. Ele declarou que segue esta linha porque “muita democracia atrapalha e retarda o processo”.

As melhorias de cunho pedagógico são implantadas a partir da organização de projetos que se baseiam nas propostas recebidas da SEC e atende ao disposto no quadro 7 referente ao planejamento interdisciplinar. A coordenadora e os professores discutem as possibilidades de execução das propostas. Desde outubro de 2003 vem sendo desenvolvido o Projeto Tecendo Leituras, inserido no elenco do Projeto Estruturante enviado pela SEC, que tem a finalidade de conceber uma educação de qualidade na rede pública. A avaliação de desempenho feita pela Escola e apresentada no quadro 7, vem justificar o desenvolvimento do projeto, entretanto, a decisão veio da SEC; e teve como indicadores os resultados de avaliações diagnósticas realizadas com alunos que apresentaram um baixo nível de proficiência em leitura e escrita em todos os segmentos da Educação Básica.

Foi feita pela SEC uma seleção de 100 (cem) escolas na capital e no interior, para aplicação dos projetos. Até o momento, na escola pesquisada, está sendo aplicado somente o projeto “Tecendo Leituras” por professores das disciplinas do Núcleo Comum. Os professores receberam treinamento para a execução do projeto, mas a avaliação processual que está prevista para ser realizada em conjunto com a SEC/SUPEN/DIREC, até o momento (outubro de

2004) ainda não aconteceu. Os educadores se queixam de que a SEC envia as propostas e depois não aparece para compartilhar os resultados.

O PPP da Escola prevê uma série de melhorias a serem implantadas em diferentes setores da instituição (cf ANEXO B), definindo ações estratégicas para o trabalho pedagógico, a avaliação escolar e as relações escola-família.



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDENCIA DE ENSINO - SUPEN

VII. PLANO OPERACIONAL

Será desenvolvido através da criação e execução de três redes de ação complementares:



Figura 21 – Projeto Estruturante enviado à Escola pela Secretaria de Educação Estadual

Fonte: documental. Trabalho de campo realizado pela pesquisadora.

As discussões em torno da avaliação nesta Escola fazem parte do seu cotidiano, entretanto, as ações nem sempre são concretizadas. Ainda não há um consenso sobre a avaliação institucional e muitos dos educadores têm idéias muito incipientes sobre o assunto. Por outro lado, para que seja realizada uma avaliação desse teor, abrangendo todos os setores, é necessária uma impregnação dos conceitos a tal ponto, que o exercício da solidariedade seja o fio condutor da auto-avaliação institucional, vivenciando o processo de forma crítica, em uma atitude política de respeito e alteridade.

A formação de uma cultura em avaliação institucional no contexto desta escola depende de um maior engajamento de todos os seus membros, do estudo sistemático em torno da avaliação educacional e do compromisso com a melhoria da educação como ponto fundamental da busca de qualidade na educação. Por outro lado, compreender qualidade em educação é outro ponto essencial a fim de que a escola pública saia do corporativismo para um profissionalismo que possibilite um trabalho educacional em benefício da sociedade. Demo comenta que “na prática, cada vez estuda-se menos, não se atingindo sequer padrões mínimos de treinamento” (1994, p. 68). Os educadores alegam que o regime de trabalho é desgastante porque para sobreviverem com um pouco de dignidade necessitam trabalhar até três turnos, não sobrando tempo para o estudo e muito menos dinheiro para a compra de livros. Apesar disto, não se pode atingir um nível de qualidade e de equidade na educação sem a dedicação ao estudo e à pesquisa, aprimorando cada vez mais a discussão em torno dos processos desenvolvidos nas escolas. Torna-se imperioso o engajamento político não somente dos professores, mas também dos gestores e dos setores de fomento da educação.

Proporcionar a formação do educador em avaliação educacional, para que ele desenvolva a competência do avaliador-pesquisador é o único caminho viável para a mudança de paradigmas e para que ele possa construir junto com seus alunos conhecimentos com qualidade formal e política. Dessa forma, a avaliação institucional tornar-se-á viável no contexto educa-

cional. E a avaliação da aprendizagem deixará de ser um fim em si mesma, passando a ser encarada como uma escalada para novas construções e um aspecto essencial da busca da qualidade institucional.

6.7 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: COMPROMISSOS COM A APRENDIZAGEM E COM O CRESCIMENTO QUALITATIVO DA INSTITUIÇÃO

O compromisso do educador com a aprendizagem e com o crescimento qualitativo da Instituição na experiência da avaliação é uma atitude política que reflete sua ideologia e interfere diretamente nas relações interpessoais de todo o contexto institucional expressando-se com mais intensidade no relacionamento professor-aluno. O conceito que os educadores expressaram sobre avaliação da aprendizagem e a descrição que fizeram de seu trabalho, demonstraram o grau de compromisso com o processo institucional.

6.7.1 Conceito de avaliação da aprendizagem

Os educadores dessa escola, ao conceituar avaliação da aprendizagem e situar a sua importância no contexto institucional, se referiram à prática da avaliação processual como a mais adequada para a melhoria do trabalho educativo da instituição.

O leque de aplicação da palavra processo em educação está cada vez mais ampliado. O andamento de um processo propriamente dito pressupõe sua instrução por etapas de ações realizadas cuja avaliação acompanha e está inserida nesse movimento. No caso de um processo de avaliação, esse movimento se torna ainda mais complexo porque, seja institucional ou

de aprendizagem, deverá estar presente a meta-avaliação. É um trabalho que deverá estar bem fundamentado pela reflexão teórica que lhe dará suporte e garantirá a qualidade de seus resultados e o crescimento institucional. Entretanto, o discurso e a prática dos educadores dessa escola não reflete esse movimento. A avaliação da aprendizagem praticada pelos professores não foi objeto da avaliação da escola realizada em fevereiro de 2004.

6.7.1.1 Na concepção do diretor

Forma de mensurar o limite da aprendizagem do que foi passado e a relação com o que foi absorvido.

Este conceito está ainda fundamentado na primeira geração da avaliação, que tem a medida como referência e define os resultados da aprendizagem através da quantidade dos conteúdos assimilados em relação ao que foi ensinado pelo professor. O professor ensina e o aluno aprende. O professor observa a quantidade de conhecimento que o aluno absorveu e decide sobre a sua capacidade e sua aprovação.

6.7.1.2 Na concepção das vice-diretoras

Uma das Vice-diretoras do turno matutino opinando sobre a utilidade das avaliações assim se expressa:

Não vejo avaliação que é deixada só pro final valer muito. A processual realmente, no meu ver é a mais valiosa, porque é você estar trabalhando e estar avaliando ao mesmo tempo.

6.7.1.3 Na concepção da coordenadora pedagógica

Avaliação é uma ação que deve oportunizar a reflexão por parte do ensinante e do aprendente. Segundo Hoffmann, (1997, p. 61) avaliação é “movimento” é “ação e reflexão”. Na minha compreensão, avaliar é a oportunidade maior que tem o professor de através da mediação possibilitar ao aluno refletir e construir. O processo de avaliação possibilita a reflexão sobre as ações desenvolvidas, oportunizando a busca de meios que contribuam para melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido. A avaliação é alavanca para aqueles que buscam construir seu próprio conhecimento, melhorando a sua performance.

Este conceito demonstra a preocupação da educadora quanto à aprendizagem, trazendo embutida a idéia de práxis, atitude de reflexão-ação; com um enfoque bem definido que é a noção de processo e construção do conhecimento, com a mediação do educador. Imprime à avaliação da aprendizagem o poder de impulsionar a melhoria da educação, que para se concretizar é necessário que educadores e educandos estejam impregnados do desejo de aprimorar os seus desempenhos. É explicitada também a necessidade de mobilizar intervenções que proporcionem chegar aos fins desejados; e com a qualidade dessa intervenção, referindo-se ainda à importância da auto-avaliação como meio de aperfeiçoar o desempenho individual.

Referindo-se às propostas de trabalho que são freqüentemente apresentadas aos professores, a educadora afirma:

O cotidiano da escola poderia ser mais dinâmico se houvesse maior aproveitamento das oportunidades que surgem, trazidas pelos alunos ou agentes externos, para o desenvolvimento de projetos de trabalho.

Sobre a avaliação processual ela deu o seguinte depoimento:

O sistema de avaliação na rede estadual de ensino é processual, contínua e emancipatória, conforme o disposto nas Diretrizes Regimentais para as escolas públicas estaduais, artigo 58. Portanto, nesta unidade, a avaliação é processual.

Este discurso traduz a crença de que as coisas podem acontecer por decreto. Isto em qualquer situação da vida produz sérios danos e em educação, principalmente. Em outro momento, ao se referir às dificuldades enfrentadas, declarou:

Para a implantação da avaliação processual é preciso decisão, disposição política e conhecimento do que significa o sistema de avaliação processual, por todos os agentes envolvidos no processo.

Nesta situação a educadora reconhecia que não basta a resolução de uma instância superior para que as coisas passem a funcionar de outra forma. Admitindo também os entraves que são colocados pela postura de educadores que não se comprometem com o processo de mudança.

6.7.1.4 Na concepção dos professores

A avaliação deve ser um processo de observação gradativa do aluno priorizando a sua capacidade não só diante de determinado assunto, mas além dele.

É um processo que permite conhecer se houve internalização dos conhecimentos adquiridos.

O primeiro conceito se identifica com o segundo quanto à aprendizagem dos conteúdos, embora enfatize a possibilidade de transgressão dos limites desse conteúdo estudado, por parte do aluno. Porém, a observação como único recurso da avaliação perde o seu caráter propedêutico e de qualificação do desempenho do aprendiz. Alguns professores consideram a importância da avaliação processual, no entanto, não acreditam nas possibilidades da escola para implantar este tipo de avaliação, outros relacionam avaliação processual com algumas mudanças na rotina de sala de aula, como demonstram os depoimentos a seguir:

Dou o assunto, anoto quem participa, quem fez os exercícios, observo se estão melhorando a aprendizagem. Aplico testes, trabalho, comentários orais e escritos, através de gravuras, dramatização.

Avaliações processuais – priorizo a disciplina e o interesse do aluno de fazer os exercícios e assistir aula, valorizo os alunos que sentam na frente. Estudo dirigido, exercícios, copiar, muitos deles copiam erradamente, faço com que eles leiam para exercitar a interpretação de texto no dia a dia, semanalmente.

Vincular a brincadeira com matemática. A pesquisa é importante para avaliação.

Eu gosto porque você vem avaliando o dia a dia do aluno, é claro que o estabelecimento tem que dar condições para que esta avaliação possa ser feita passo a passo, isso não ocorrendo o processual vai ser uma utopia.

A avaliação tem importância para melhorar a escola. A maioria dos alunos são interessados em nota para passar, a avaliação é processual e contínua, acompanho, mas é difícil para os professores de português. Nós aprovamos os alunos que mal sabem escrever.

A avaliação processual, embora não tenha condição, mas ela é válida.

Não acho prova boa coisa, não muda o conhecimento do aluno. A avaliação processual precisa de respaldo. Um profissional mais qualificado para fazer isso.

Há um descompasso gritante entre as diversas concepções, a consciência da necessidade de repensar a avaliação, e a prática. A noção de processo é confundida com rotina, com a realização de atividades esparsas, sem noção de conjunto; e há uma posição de responsabilizar apenas a instituição pelos insucessos do desempenho do professor. O problema se agrava quando professores admitem que aprovam os alunos sem que eles tenham aprendido. Percebe-se também que os gestores do macro-sistema não se preocupam em investigar até que ponto as novas propostas estão sendo viabilizadas nas unidades escolares, quais as dificuldades que os diretores, coordenadores e professores encontram e que benefícios estão trazendo para a qualificação das escolas e para a formação do educando.

O depoimento de três professoras reafirma que a grande carência da escola é justamente refletir sobre o caminho decisório em torno da avaliação processual:

É preciso que haja uma boa interação entre todo o corpo docente, todas as pessoas devem participar desse movimento.

Trabalho de conscientização e capacitação de educadores e educandos.

Aquiescência dos professores, coordenadores, diretores e alunos.

Outras definições de avaliação como processo foram elaboradas, sinalizando diferentes aspectos como o desenvolvimento de competências e habilidades, melhoria, mudanças e qualidade da educação.

Processo contínuo, gradativo, para verificar, acompanhar, competências e habilidades.

É o acompanhamento do processo educativo tanto no âmbito cognitivo quanto afetivo com vistas a melhoria do processo educacional.

É a parte do processo aprendizagem que visa garantir a qualidade do ensino.

É um processo pedagógico de acompanhamento do aluno em todos seus momentos a fim de observar suas mudanças no processo ensino-aprendizagem.

Muito comum nessa escola são as concepções de avaliação como medida:

É um processo pelo qual podemos medir o aprendizado do aluno.

É um processo de mensuração do conhecimento.

Processo para medir a potencialidade do alunado.

Avaliação é uma forma de medir cada (indivíduo) cada pessoa.

A preocupação em apenas medir a aprendizagem não contribui para o aprimoramento deste processo nem para elevar o nível de qualidade do trabalho pedagógico. É apenas uma constatação para efeito de aprovação/reprovação.

Outros depoimentos seguem nessa mesma direção, definindo medida ora como avaliação, ora estabelecendo diferenças entre medida e avaliação. Observei que os conceitos foram

emitidos a partir da apropriação do senso comum, de concepções que se vulgarizaram nos meios educacionais e de formulações próprias com base na prática de sala de aula. Esse senso comum, entretanto, é uma construção edificada a partir da transmissão dessa cultura (na maioria das vezes oral, no interior das instituições), por educadores que se dedicaram às leituras dos autores em avaliação. Quando se pergunta aos professores em que teorias e/ou autores eles se fundamentam para emitirem tais conceitos, a maioria sente dificuldades para explicar e se dizem construtivistas. Transcrevo, a título de ilustração, algumas respostas de professores ao perguntar se existe diferença entre avaliação e medida:

Não, avaliar é também uma forma de medir conhecimento.

Não, uma vez que estamos avaliando medimos o conhecimento de aprendiz.

Estes depoimentos estabelecem com clareza um enfoque puramente quantitativo e tradicional da avaliação. Enquanto o seguinte traz uma indefinição, um descompasso epistemológico quanto à função da avaliação dando o que pensar a respeito da prática desse ou dessa educadora. O conteúdo do texto reflete muita insegurança e um certo descompromisso para com o processo de aprendizagem:

Sim e não existe diferença. Porém uma avaliação também pode tomar como base uma medição. Quando possível, a avaliação deve ser processual, não se prendendo ao momento. Mas às vezes só temos um momento para avaliar, exemplo: a recuperação.

Este outro conceito já se aproxima da formulação de Tyler a respeito da medida como uma ferramenta que pode ser usada para avaliar e não a própria avaliação:

Sim – Medir – uma questão quantitativa. Avaliar – o conjunto de vários fatores, inclusive: medir.

Tyler é um dos autores mais estudados no Brasil e torna-se evidente, portanto, que não faltam aos educadores da escola pesquisada, razões para tecerem as suas concepções e projetarem as suas práticas. Na literatura em avaliação, encontramos vários estudos que fundamentam esses e outros olhares, essas e outras teias de significações. Falta-lhes, entretanto, a prática da pesquisa para garantir a atualização necessária às novas necessidades da Avaliação Educacional.

Outras declarações dos professores merecem atenção, pelo estabelecimento da diferença entre mensuração e avaliação e pelo enfoque que é dado a cada uma:

Ao avaliar observa-se todo o desenvolvimento no aprendizado do indivíduo. Ao medir observa-se a quantidade do aproveitamento adquirido.

Avaliar considera-se processo, etapas e através de diversas formas: contínua, processual. Medir significa aplicar instrumentos quantitativos.

Avaliar: é a observação do processo em busca da adequação e transformação. Medir: é a quantificação, é estabelecimento de parâmetros dentro de um processo.

Medir é você dar nota a uma determinada matéria, medindo apenas o que foi escrito, e avaliar é você ter um conceito sobre o todo do aluno, incluindo o seu lado emocional.

Avaliar é um processo amplo, onde engloba toda vida do aluno (qualitativo), medir refere-se só ao quantitativo (só a produção do conhecimento da disciplina).

Acho que medir está ligado ao ato de avaliar quantitativamente e avaliar, qualitativamente.

Medir está mais ligado a quantificar.

Há quase que uma unanimidade entre os professores em relacionar medida com quantidade, com exame e com a nota para efeito de aprovação. Os educadores se queixam de que o sistema exige a nota para a promoção do aluno e cria uma dificuldade para a implantação de novas práticas em avaliação da aprendizagem. Realmente, a transformação dos resultados da aprendizagem em nota faz com que os educadores continuem dando maior atenção aos aspec-

tos quantitativos do processo de descrição do desempenho. Por outro lado, a nota ainda se configura para aqueles que são avaliados, como uma forma segura e objetiva de atestar o seu desempenho. A prática do exame e da medida, processo excludente que marginaliza e pune o estudante, continua presente na realidade das escolas, confundido com o ato de avaliar.

Popham diz que “a mensuração em educação é meramente o ato de determinar o grau no qual um indivíduo possui um certo atributo. [...] a avaliação é a determinação de valor” (1983, p. 13). Luckesi analisa o ato de avaliar implicado com o acolhimento do educando como ele é, no estado em que se encontra, como ponto inicial para a tomada de decisão quanto ao que e como avaliar, considerando que o objeto da avaliação é um ser impregnado do contexto cultural ao qual pertence. (cf 2000, p. 7-8).

Outro importante aspecto da avaliação que aparece nas falas dos professores é a sua prática a partir de objetivos educacionais. Porém, verifiquei que a maioria deles se referia à definição de objetivos quando falavam de aprendizagem e apenas dois relacionaram os objetivos à avaliação:

Meio pelo qual se utiliza a fim de saber se os objetivos propostos foram atingidos.

Todo trabalho precisa ser avaliado para saber se atingiu os objetivos.

Faz parte da cultura educacional a busca de objetivos no cotidiano escolar, ainda que muitos educadores sintam alguma dificuldade para elaborá-los de maneira eficaz. Principalmente, desde que se deixou de utilizar os objetivos instrucionais e se passou a buscar os objetivos expressivos; aqueles que propiciam, não um rígido controle de comportamentos, mas momentos significativos de aprendizagem.

Devido à insuficiência dos resultados da Avaliação Institucional, um dos aspectos que contribuem para elucidar a questão da importância da aprendizagem na avaliação dessa Escola é a prática exercida no Conselho de Classe (CC). Portanto, considerei pertinente fazer esta abordagem, uma vez que os depoimentos dos educadores são bastante esclarecedores das con-

tradições que permeiam a avaliação nessa Instituição. Principalmente porque não há um consenso quanto aos critérios adotados. Cada um tem a sua forma de encarar o processo e não chegam a um acordo. A prática de “lavar as mãos” é a última instância que define o veredicto e o destino dos estudantes, tenham aprendido ou não.

6.7.2 Alguns posicionamentos em relação ao Conselho de Classe

6.7.2.1 Do diretor

Uma tribo selvagem, inquisitorial, que se acha com plenos poderes de “castigar” a quem de direito. É a hora da desforra, da vingança. Precisamos repensar.

O educador demonstra claramente que não concorda com a postura dos professores em relação ao julgamento no CC. Demonstra-se insatisfeito com o desempenho de alguns professores que não imprimem, segundo ele, qualidade no processo de ensino e depois julgam o aluno com severidade, como se apenas a ele coubesse a responsabilidade pelas deficiências da aprendizagem.

6.7.2.2 Da coordenadora

Ela é menos radical e mais ponderada ao afirmar:

Tem muita coisa a melhorar. A proposta é válida: analisar cada aluno. Por isso que foram aplicados os questionários⁶, para não penalizar o aluno que já é penalizado pela vida. O professor fica punindo o aluno sem conhecer a sua

⁶ Em abril de 2004 foi aplicado pela escola um questionário com todos os alunos do diurno abrangendo a situação socioeconômica, a vida familiar, a vida escolar e o lazer. Pedi para incluir quatro questões sobre avaliação, já que o conteúdo elaborado pela escola omitiu esta parte, e aproveitei os dados para análise.

história. Precisamos avaliar o aluno no seu desempenho, mas não desconhecendo a sua história de vida, quais os fatos que contribuem para seu insucesso. O problema é que não temos tempo para fazer como deveria. Fazemos de forma alinhavada. Eu fico chamando a atenção para os problemas dos alunos. A análise é superficial: se o aluno é indisciplinado, se falta aula, se tirou nota baixa, se é agressivo.

Pode-se deduzir dessas observações que a punição, a indisciplina, a indiferença quanto às necessidades dos alunos são fatores que se sobrepõem à aprendizagem e à busca da qualidade institucional.

6.7.2.3 O que pensam os professores

Alunos que faltam aula direto são aprovados. De vez em quando um aparecia na sala. Não assino porque está incoerente com o meu trabalho. Acho injusto o aluno que nunca veio e é aprovado pelo Conselho, tem que ter algum critério. Os alunos viram para a gente e falam: ‘Aí, professora, pra que estudar tanto?’ Não estuda e é aprovado! Coitadinho dele! Não adianta não, ele ficando não vai resolver nada, nem vai mudar coisa nenhuma.

O professor acompanha o aluno o ano todo ele sabe se o aluno deve passar. Há casos em que os alunos são aprovados pelo Conselho, mas o professor da disciplina não concorda. Às vezes o Conselho reprova e depois a direção aprova o aluno, assim não surte efeito, pra que Conselho de Classe?

As declarações das professoras confirmam as falas e a postura dos alunos, culminando com o veredicto e com a crença de que é melhor “empurrar” o aluno e devolvê-lo ao seu meio. Há, portanto, um forte antagonismo nessas relações, em que a atuação da direção da escola se evidencia e funciona em última instância, como o poder de decisão. Observa-se uma reação por parte dos professores, que sentem a sua autoridade ameaçada, demonstram indignação; valem-se, em alguns casos, do poder da retaliação. Contudo, na prática, rendem-se à decisão da direção da escola.

A fala a seguir, de uma professora, delinea a extensão dos conflitos em torno da avaliação nessa escola, e principalmente das decisões do CC:

Se fosse feito um julgamento de forma igual para os alunos, determinar quem passa e quem perde. Determinados professores açambarcam o CC como propriedade deles, não existe consenso. A gente briga, mas não adianta. Aprova e reprova sem os professores estarem presentes. No CC fulano não quer demorar e divide o Conselho e os professores de algumas disciplinas exigem que aquele aluno, porque não foi aprovado por ele, não admite que o aluno seja aprovado. Tem alunos que tem um limite de capacidade para aprender. Por que segurar o menino na 8ª série, por quê? Se é por mau comportamento ou por vadiagem, tudo bem, mas se é um bom aluno que não gosta de mim ou de minha matéria, por que deixar na 8ª série? Deixa avançar para o Ensino Médio.

As declarações dessa professora sinalizam que os critérios de análise do desempenho dos alunos não são formalizados a partir de um consenso ou de sua validade. Fica a critério dos professores que estiverem presentes no dia da reunião e o foco se limita à aprovação-reprovação do aluno. Aparece ainda nesse texto um julgamento em relação a um limite de capacidade de determinados alunos em relação à aprendizagem. O conceito de bom ou de mau aluno parece estar relacionado ao comportamento, e de forma pejorativa. Principalmente porque o conceito que se tem hoje na sociedade do termo “vadiagem” não é o mesmo que se tinha há anos atrás nos meios educacionais. Durante a vigência da Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, a liberdade de frequência às aulas no Ensino Superior ficou conhecida como “liberdade de vadiagem”, pelos resultados negativos que suscitou (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 91). A partir dessa concepção e dessa época, todo estudante que não frequentava aula com regularidade era considerado “vadio”. Nos meus tempos de estudante e no início de minha carreira docente este termo ainda era muito usado com a conotação da referida reforma.

Muitos outros depoimentos confirmaram os conceitos já explicitados. Ficou claro que a maioria dos professores discorda dos encaminhamentos do conselho, da inequívoca distorção dos conceitos de avaliação nessa prática e das contradições na postura dos educadores.

No depoimento a seguir é ressaltada a importância do conselho, é criticada a sua inutilidade em relação a consequências práticas de tomada de decisão e expressado um reconhecimento claro quanto à deficiência da escola pública.

Pra mim é proveitoso, necessário, indispensável, mas não vejo muita funcionalidade nele, em função dos resultados. Existe o conselho, faz o levantamento de notas, de comportamento mas depois não modifica nada, não existe solução prática, se identifica que o aluno não sabe escrever, por exemplo, e fica por isso mesmo. Nesse momento deveria ser feito um trabalho específico com esse aluno e a escola pública não dá essa possibilidade.

Apenas dois depoimentos foram favoráveis em relação ao conselho. O primeiro a seguir se refere aos critérios, contudo, não os define. Ambos se referem à avaliação processual e a uma análise mais ampla dos alunos no contexto da sala de aula. Entretanto, estas declarações não fazem ressonância com a opinião dos demais educadores nem com a prática observada no cotidiano dessa escola e parece mais expressar um desejo do que uma realidade.

Concordo com os critérios do conselho porque você vai avaliar os alunos em todas as disciplinas em diversos aspectos e isso faz parte da avaliação processual. Aqui é feito de maneira orientada e processual, a cada unidade, é olhado o perfil da sala trabalhando cada aluno em suas necessidades.

Ficou impossível constatar a realidade do que está expresso na fala dessa professora, a partir dos demais depoimentos e das observações que tive oportunidade de fazer no decorrer desta pesquisa. Parece que a colega se prendeu mais a uma visão positiva do que poderia ser um conselho, do que à sua prática nessa escola. Por outro lado, são enfatizadas pelos professores muito mais as questões atitudinais dos educandos do que o que ele aprendeu ou deixou de aprender. A participação de outros segmentos da escola e dos professores também não é questionada nos conselhos que são realizados mais por exigência normativa da instituição e do próprio sistema educacional, do que por um desejo de cooperação e solução dos problemas de aprendizagem.

6.8 NORMAS REGIMENTAIS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste ano de 2004 foi feita uma revisão do Regimento Interno da Escola no sentido de adequar as normas regimentais à realidade atual da escola, principalmente porque a instituição está passando por um processo de transição estrutural, com a implantação gradativa do Ensino Médio. Entretanto, não foi contemplada a avaliação institucional que também se faz urgente para o crescimento qualitativo da instituição e que, teoricamente, os educadores reconhecem a sua necessidade. Analisando-se as duas versões, observa-se algum avanço quanto à concepção de avaliação da aprendizagem. A primeira versão (cf ANEXO D), se refere à verificação do rendimento escolar quanto ao aproveitamento e apuração da assiduidade, enfatizando a importância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Esta referência aos aspectos qualitativos deve-se ao disposto na LDBEN 9.394/96, art. 24, inciso V, item a:

- V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

A segunda versão (cf ANEXO E), define alguns aspectos que devem ser considerados no processo de avaliação da aprendizagem, colocando em evidência, além do “desempenho intelectual”, conteúdos atitudinais. Insere os termos da LDBEN, avaliação “contínua e cumulativa”, mantendo a ênfase nos aspectos qualitativos, relacionando a avaliação aos “objetivos propostos no planejamento” e ampliando o leque de instrumentos de avaliação (cf Art. 79-82). O Art. 85 abre espaço para os professores e o coordenador pedagógico estabelecerem “normas e diretrizes” para o processo de avaliação. Este artigo possibilita a formulação de um projeto de avaliação da aprendizagem, como um avanço de grande significação para o processo edu-

cativo. Quanto ao sistema de notas e de recuperação, não se observam mudanças significativas entre as duas versões.

A preocupação em estar sempre discutindo os resultados da avaliação da aprendizagem nessa escola reflete a crença de que bons resultados no desempenho dos alunos revela a qualidade do trabalho da instituição. Com certeza, uma escola onde os seus alunos apresentam um alto nível de aprendizagem deixa transparecer que o seu trabalho pedagógico é também de alto nível. Verifica-se, entretanto, nessa escola, que nem sempre os alunos são aprovados porque tiveram um bom desempenho, mas porque é “proibido reprovar”. Os educadores acusam o Sistema de Ensino pela responsabilidade desta situação, dizendo que se o professor da disciplina não aprova o aluno, o CC o faz.

Mesmo quando é percebida de forma coerente a natureza da avaliação, do testar e do medir, a aplicação dos instrumentos de verificação dos resultados da aprendizagem revelam a tendência mais para a medida e para o exame do que para a avaliação. A crença de que fazer prova e dar nota é avaliar ainda está embutida na prática da avaliação nessa escola. As concepções de avaliar e medir que aparecem nos relatos, cujo discurso é, em muitos casos, emancipador, entram em contradição com a forma como são elaborados os instrumentos de avaliação.

Analisar as provas elaboradas pelos professores não foi objetivo deste estudo, entretanto, observei que são estruturadas no padrão de provas objetivas e que não exigem um esforço de reflexão ou atitude crítica, bastando apenas que os alunos respondam o que conseguiram memorizar a respeito do assunto. Algumas provas de português apresentam proposições que sugerem atitudes de reflexão, utilizando textos para encaminhamento das questões. (cf ANEXO F).

Os professores comentam que os alunos apresentam dificuldades para refletir a partir de questões mais complexas e que se “puxarem”⁷ um pouco mais, eles não conseguem apresentar um bom desempenho. Pude verificar que a avaliação da aprendizagem nessa escola segue uma orientação comportamentalista ainda muito atrelada à prática de formulações tecnicistas e behavioristas: comportamento observável, quantidade de conteúdo e de acertos e a nota que define o nível de aproveitamento com as aproximações necessárias às exigências de aprovação do sistema.

Entretanto, o caminho teórico que demonstram buscar quando citam Luckesi e Hoffmann durante as conversas, pode se configurar como uma importante possibilidade para a transformação desse processo. Alguns deles já estão empenhados num programa de aperfeiçoamento individual, com mais abertura para o repensar da prática avaliativa.

⁷ O termo é usado no sentido de exigir mais do estudante.

REFLEXÕES FINAIS

Tanto os professores como os dirigentes da instituição estabelecem o veio da aprendizagem como um eixo norteador do processo da avaliação. A proposta delineada no PPP deixa bem claro que a avaliação dos alunos e da aprendizagem é a maior e mais importante demanda da avaliação nessa escola. Em segundo lugar está a avaliação das condições de ensino e da responsabilidade da família como principais causas pelos insucessos do aluno, avaliação esta, que é sempre retomada nos momentos de informalidade entre os professores e administradores. Tem-se a impressão de que, difusamente, a atmosfera escolar vive e respira avaliação em evidente descontentamento que gera uma sobrecarga emocional, ora em estado de latência ora expressada alternadamente entre risos, brincadeiras e focos de conflitos.

Esta não é uma realidade apenas da escola pesquisada, mas da cultura avaliativa do país, em que a prática de avaliação das instituições educacionais tomam como ponto de partida a avaliação de desempenho, principalmente dos alunos. Depresbiteris (1997, p. 57), ao fazer a síntese de sua tese de doutorado, que teve como foco a avaliação da aprendizagem na formação profissional, de forma mais abrangente e com base em políticas, filosofias curriculares e educacionais, conclui que, a partir desta perspectiva,

a avaliação da aprendizagem não se esgotaria em si mesma, mas serviria de ponto de partida para uma avaliação mais ampla das políticas, filosofias e concepções de trabalho e educação que permeiam as ações educativas das instituições e organismos educacionais.

A insuficiência verificada na escola pesquisada foi justamente o fato de que a avaliação da escola esgota-se no desempenho dos alunos, tomando como causas dos insuces-

sos, o próprio aluno, a atuação dos familiares e as condições de ensino; omitindo a avaliação do desempenho do corpo docente, da atuação dos dirigentes, de currículo e de outros âmbitos que fazem parte do cotidiano de uma instituição educativa. Apesar do discurso de administradores e professores em torno da avaliação como processo emancipatório, a avaliação da instituição não reflete essa prática, mas o exercício de uma avaliação como evento, realizada ocasionalmente, de forma pouco significativa para que possa ser implantado um processo de melhoria realmente construtivo. Sacristán e Gómez (2000, p. 296), afirmam que “avaliar não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores/as e da instituição escolar, mas algo que está muito presente na prática pedagógica”.

A Avaliação Institucional na escola pesquisada é ainda uma vaga e incipiente experiência, e, apesar das fragilidades evidenciadas, os educadores têm idéias mais ou menos claras sobre o seu significado, com algumas imprecisões, embora os seus aspectos mais amplos e relevantes não sejam vivenciados no contexto da escola. Não existe nessa escola uma práxis avaliativa em que ação e reflexão estão imbricadas de tal modo que a práxis se configure como uma ação inerente ao sujeito e se expresse como a extensão de seu processo de pensamento. A avaliação institucional é exercida pelos educadores dessa escola sem um mergulho na teoria que a fundamenta e sem uma compreensão crítica e diferenciada do seu processo.

Uma avaliação institucional é um processo de pesquisa numa dimensão de participação-ação que requer fundamentos seguros e consistentes para o tratamento de suas singularidades. Nesse processo, não se pode prescindir da teoria que, aliada à prática, contribui para recompor o ambiente em que são discutidos os pontos de vista, os posicionamentos políticos, propiciando a crítica e a autocrítica. A forma como os resultados da avaliação da Escola foram descritos demonstra o desconhecimento dos profissionais a respeito da dinâmica da avaliação institucional e da auto-avaliação.

Pode-se dizer que em termos de avaliação de desempenho dos alunos há uma orientação epistemológica em construção suficiente para a definição de novas práticas mais construtivas e o desenvolvimento de uma consciência política por parte de alguns educadores capaz de fazê-los pressupor caminhos de superação das dificuldades, porém, no conjunto, permanecem no campo das reivindicações e da transferência de responsabilidades, sem uma ação no sentido de assumirem novas posturas frente às necessidades da instituição. Permanecem imantados a uma prática tradicional de avaliação dissociada da construção teórica revelada em seus discursos.

Percebi que os educadores consideram importante a avaliação institucional desde que seja projetada pelos atores da escola e que há grande disposição por parte do diretor e da coordenadora para a implantação de um projeto de ensino e avaliação que dê conta das demandas e que eles se dedicam à escola com seriedade. Entretanto, ainda não foi possível desenvolver um projeto de Avaliação Institucional eficaz, e são muitas as fragilidades, as dicotomias e as contradições entre o que está contido no discurso oral e escrito e o que realmente é desenvolvido no cotidiano da escola. Por outro lado, os professores demonstram preocupação com a qualidade do ensino, discutem paradigmas emergentes, como a avaliação institucional (que eles denominam de avaliação da escola como um todo), assumem intenções de melhoria do trabalho escolar, sem, contudo, aprofundar o estudo e a pesquisa sobre as atuais propostas da Avaliação Educacional.

A avaliação institucional como parte de um processo de mudança e componente intrínseco da intervenção adequada, ainda não se faz presente nessa instituição e na ação dos seus atores que, ao admitirem a sua importância, não conseguem realizar uma avaliação compreendida como estratégia de pesquisa e diagnóstico constante da realidade e sua permanente reconstrução.

Como os estudos sobre a avaliação institucional ainda estão amplamente direcionados para as universidades, não se formou na Educação Básica uma cultura da avaliação do desempenho das instituições. Entretanto, os conceitos e as experiências desenvolvidas na Educação Superior podem ser tomados como referência para que se possa refletir sobre a questão e fazer um trabalho de sensibilização nas escolas no sentido de dar início ao debate e à reflexão em torno dessa prática. Verhine (2000, p. 9), comentando sobre as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática na avaliação institucional pela recentividade das experiências afirma: “a sistemática de implementação, o ‘como fazer’ do processo, é pouco entendido [...]. Esta falta de clareza quanto às dimensões operacionais da avaliação institucional representa um problema especialmente crítico no momento atual”. Se para as universidades esta prática se revela de difícil compreensão e aplicação, na realidade das escolas o problema se agrava, pelo fato de que os fundamentos teóricos e conceituais do processo ainda não estão devidamente compreendidos e estabelecidos. Os professores permanecem muito preocupados apenas com as suas atividades de sala de aula, com suas relações com os alunos e com o aproveitamento nas atividades desenvolvidas. A propósito, Viana comenta que

as múltiplas atividades dos educadores, no dia-a-dia de suas várias e complexas atividades, nem sempre permitem que considerem, adequadamente, os objetivos de um programa de avaliação educacional, que devem ser estabelecidos em função da educação como um todo integrado, com vistas a abarcar todo o sistema educacional (1982, p. 64).

Sempre que os professores se reúnem durante os intervalos das aulas e nos momentos do AC, o foco de suas preocupações é o desempenho dos alunos; e os comentários giram em torno de intenções para a melhoria institucional como meio de alcançar os objetivos propostos. Contudo, observei, durante um ano e três meses de convivência com esses professores, que os discursos se repetem e que a melhoria almejada ainda se constitui em algo distante e difícil de ser atingida, uma vez que as discussões muitas vezes permanecem no nível das queixas contra as condições de ensino, as políticas educacionais e os alunos, principalmente.

Um dado que não foi encontrado nessa Escola, foi a organização de professores e alunos para estabelecer suas prioridades quanto ao processo educacional, fazer reivindicações e definir expectativas referentes ao desempenho institucional. Seria esta uma experiência de avaliação participativa, com tomada de decisão, e não uma mera identificação de erros e acertos, como geralmente acontece e foi observado entre os atores dessa escola.

Ferraz e M. Macedo (2003, p. 137), comparam a avaliação ao movimento de um rio de águas ora revoltas, ora serenas, que deságua na trajetória de vida dos educadores. O mergulho nesse rio tumultuoso proporciona a aproximação entre a subjetividade e o processo da avaliação como forma de concebê-lo mais democrático e inclusivo. As autoras falam de dois afluentes desse rio que aproximam os educadores de uma mudança mais efetiva:

O primeiro remete-nos à importância de nos reconhecermos com limites, incompletudes e não saberes. À medida que nos assumimos dessa forma, somos ter mais condições de pensar nossas práticas de avaliação como fragmentos que fazem parte de contextos mais amplos e complexos, o que nos propicia complementar essas práticas com uma perspectiva trazida pelo segundo afluente: o da multiplicidade de olhares e de sentidos (140-141).

Isto significa aprender a aceitar o outro, aquele fora de mim, do meu texto, como alguém que é semelhante a mim, mas que não coincide comigo, tem outras perspectivas e olhares diferentes para as mesmas coisas e acontecimentos; não pensa como eu, não sente como eu, tem suas necessidades de expressão que correspondem a si e à sua vivência, com a qual eu posso compartilhar; e cuja mudança deverá ter duas vias: eu e o outro, como numa síntese dialética em que ambos conservamos a nossa individualidade enriquecida, acrescida de novas formas de expressão.

Os professores e administradores dessa escola, em suas falas e atitudes estão sempre se referindo aos percalços desse caminho, às suas inquietações e tensões, aos momentos de alegrias e de realizações. Eles se mostram sensíveis aos problemas, às necessidades dos educandos e da instituição, demonstrando, contudo, uma tendência a encarar e valorizar mais as im-

possibilidades e os efeitos negativos das relações que, muitas vezes, se revestem mais de corporativismo do que de luta pelo ideal da melhoria da educação.

Pensamento-ação estão, quase sempre, desvinculados e dicotomizados nessa prática e esse distanciamento faz com que a avaliação continue como um processo neutro em relação à produção do conhecimento, onde as relações de poder emergem com muita força e vitalidade, e “no cotidiano, desenvolvem-se muitas vezes mais determinantes que as relações hierárquicas de autoridade formal” (AFONSO, 2003, p. 41). A partir dessa perspectiva esta escola, ao instituir as suas práticas em avaliação, o faz mais como uma organização racional e burocrática, atendendo a padrões tradicionais, historicamente vivenciados, do que como uma organização educativa que compreende e valoriza a complexidade das relações educador-educando.

Na definição das relações de poder a maioria dos educadores foram muito escorregadios, evitando o máximo possível opinar sobre estas relações na avaliação e principalmente na convivência institucional. Ficou a impressão de que este assunto é tido como um tabu ou existe um esforço muito grande para a camuflagem. Mesmo assim, as suas atitudes deixavam entrever características muito significativas de como estas relações se entrecruzam e exercem sua influência na avaliação. Sempre que eu buscava encaminhar a questão para o âmbito da avaliação institucional, das relações entre os atores da instituição, a resistência recrudescia, porque ninguém queria admitir que estava tocado pelas contradições do poder institucional.

Entretanto pude observar que as manifestações de poder circulam na atmosfera da instituição através de atitudes de ocultamento e de dissimulação. Cada ator nesse ambiente mantém a sua cota de poder numa ordenação hierárquica em que determinadas decisões só são tomadas pelo diretor e ele exerce a sua autoridade no sentido resolver problemas decorrentes de inúmeros conflitos: entre alunos e professores, alunos e alunos, pais e professores. Ele exerce uma liderança autocrática, embora faça algumas negociações e acordos com os professores. Quanto ao papel da coordenadora, pude percebê-lo como um ponto de equilíbrio, uma

conecção entre professores e direção. Ela usa principalmente a persuasão, avançando e recuando estrategicamente, de modo que se pode observar uma postura de negociação, mas que nem sempre é concretizada. A impressão que se tem é de que a sua ação navega na superfície de um rio ora tranqüilo ora caudaloso e intempestivo causando-lhe uma sensação de insuficiência, interrogando-se para onde esse rio a levará.

Nas relações alunos-professores, as manifestações de poder se refletem na atitude de procurar manter o interesse do aluno pelo estudo através da retenção da nota, uma manifestação de poder explícito, em uma contradição que sobressai no fato de que os educadores declaram não gostar de misturar avaliação com exercício de poder. Os alunos por sua vez exercem uma resistência que é também uma outra forma de poder expressado através das únicas armas que eles julgam disponíveis: a rebeldia, a agressividade e em muitos casos a indiferença. As costumeiras e conhecidas expressões que os estudantes usam para expressar o seu desagrado para com os processos de avaliação como: “para que estudar se no fim do ano eu passo”? Ou: “eu só quero tirar uma nota para passar”. Ou ainda: “não gosto de estudar”. São um conjunto de forças que se contrapõem às decisões dos avaliadores. Segundo Foucault (1993a, p. 226), esse processo contribui para “demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros”. E enquanto persistir esta postura no interior da instituição, torna-se difícil a implantação de um projeto de avaliação institucional que valorize a participação e a tomada de decisão no sentido de realmente impulsionar a melhoria e o progresso da educação. A viabilização do processo de melhoria através da avaliação institucional passa por um trabalho de sensibilização de seus atores, a fim de que eles possam compreender avaliação como processo de promoção do ser e não como punição e/ou retaliação.

As estratégias delineadas pela escola para a avaliação da aprendizagem não estão fundamentadas em um projeto de avaliação de desempenho, são vivenciadas no cotidiano dos

professores que definem os procedimentos a partir do que fica acertado nas atividades de AC. A avaliação processual citada pelos educadores nas intenções de melhoria do trabalho pedagógico não se reflete na prática da instituição. Os educadores identificam como processual a atitude de substituir as tradicionais semanas de testes e provas por uma forma de avaliação em que os professores programam as suas atividades por sua conta e risco, cada um estabelecendo a sua programação e as datas de aplicação dos instrumentos. Estes são ainda os tradicionalmente usados: observação, testes, provas, exercícios, trabalhos, seminários e são, na verdade, confundidos com a própria avaliação. O envolvimento dos pais no processo se restringe mesmo à informação de como seus filhos são avaliados. Os professores não abrem muito espaço para que os pais interfiram no processo. Segundo a coordenadora, “alguns professores não estão dispostos a ouvir os pais, não há diálogo, eles se recusam a receber os pais”. O diretor, por sua vez, declarou que muitos professores “reagem às críticas dos pais com irritação, moldam o estereótipo do aluno mau, discriminam na sala de aula e os mais danados sempre levam a culpa de tudo”. Ainda assim, pude observar que existem as várias e honrosas exceções. Aqueles que estão realmente interessados em imprimir mais qualidade a seu trabalho, ainda que como iniciativas isoladas, dissociadas do conjunto.

Essa dissociação se reflete também no exercício da autonomia. Enquanto alguns educadores a exercem visando contribuir para a melhoria institucional, outros se comportam como meros funcionários que cumprem o seu tempo de serviço e as determinações administrativas sem um maior comprometimento com qualidade do ensino. Estes educadores são como pequenas pedras que prejudicam o andamento do processo, mas terminam esmagados pela roda do progresso que segue inexorável o seu curso, impulsionada e energizada pelos educadores empreendedores e fiéis aos objetivos da educação.

E é com a colaboração desses profissionais, que a escola vem empreendendo esforços no sentido de intensificar a parceria escola-família, objetivando um melhor acompanhamento

do aluno e de seu desempenho. As maiores dificuldades para a concretização do processo de melhoria estão no âmbito da aquisição de material didático atualizado e da implantação de novas tecnologias. A situação dos laboratórios de informática e de ciências, e da biblioteca é muito precária e não atende às necessidades de alunos e professores. A presença dos equipamentos no ambiente escolar não tem significado maiores avanços no desempenho institucional, pela falta de infra-estrutura tecnológica e de recursos humanos para a implantação de programas educacionais. Vale ressaltar que tais carências são analisadas pelos professores como causas estruturais das dificuldades que eles enfrentam na execução dos projetos que são desenvolvidos nas diversas áreas, sem que isto venha a mudar muito a realidade da escola, nem minimizar as suas queixas quanto às dificuldades enfrentadas por eles e pelos alunos.

Sousa (1998, p. 170), ao discutir a problemática da avaliação educacional, afirma

que o processo de ensino não se encerra no processo de ministrar aulas, fazer avaliações e julgar o desempenho do aluno. Ser educador hoje, na década de 90, envolve também garantir equidade no ensino. E neste sentido a avaliação pode ajudar oferecendo elementos para se analisar onde se pode aperfeiçoar este ensino. [...] avaliar exige um profundo estudo sobre aprendizagem e uma postura política comprometida com o processo de transformação social.

Ultrapassamos a década de 90, vivenciamos a virada do século XX e do milênio, mudamos o governo numa reviravolta política sem precedentes na história do Brasil, e caminhamos ainda com os mesmos problemas da educação rondando e afligindo os educadores, os alunos e os pais. Problemas estes, que decorrem de fatores políticos, sociais, econômicos e culturais, evidenciados não somente no aluno e na sua família, mas também nas outras instâncias que estão imbricadas com o processo de ensino e avaliação educacional: na organização da instituição, na gestão escolar, no desempenho dos educadores, na forma como eles percebem o seu trabalho e nas representações que constroem sobre suas práticas avaliativas. O simples registro dos problemas detectados e a listagem de soluções sem uma análise crítica e uma tomada de consciência; sem uma atitude de firme decisão para concretizar a melhoria da ação

educativa; sem a identificação das carências teóricas e metodológicas; sem uma escolha criteriosa dos caminhos a seguir; contribui para que a responsabilidade pelos insucessos recaia apenas nos alunos, na família e nas condições físicas da escola.

O contato com as informações a respeito da avaliação institucional através desta pesquisa despertou no diretor da escola o desejo de desenvolver ações futuras no sentido de implantar esta prática de forma mais coerente e efetiva, abrindo espaço para o desenvolvimento de um projeto neste sentido. Os professores, por sua vez, concluíram pela necessidade da implantação de um projeto de avaliação institucional da escola, construído pelos seus atores, valorizando os seus aspectos sócio-culturais, a experiência empírica de seus membros e a perspectiva de se buscar o desenvolvimento de ações compatíveis com as necessidades de mudança e de melhoria educacional da instituição.

A avaliação institucional na Educação Básica configura-se como uma necessidade urgente para imprimir maior qualidade ao trabalho pedagógico. Ninguém discute mais se um programa de auto-avaliação institucional pode trazer benefícios para a escola pública. A sua validade já é reconhecida em todo o contexto educacional. Contudo, o maior obstáculo para a sua plena realização tem sido a falta de conhecimento a respeito de seus pressupostos e de sua práxis. Isto dificulta o processo de implantação de programas de avaliação que possam definir estratégias de investigação e análise, clarificar posições e possibilitar o desenvolvimento de novas posturas em relação ao processo pedagógico. Logo, não basta admitir a sua importância no cenário institucional, mas investir no estudo e na pesquisa, compreender como se institui de forma coerente um programa deste tipo, sensibilizar-se quanto à necessidade de contribuir para a melhoria da educação e assumir atitudes que pressupõem vontade política e exercício da cidadania. Tal empreendimento deverá contribuir, de forma incontornável, para o desenvolvimento de relações de poder fundamentadas em ideais éticos, formalizados na tessitura do

organismo institucional, visando transformações qualitativas capazes de promover o crescimento intelectual, moral e espiritual do cidadão em formação.

Ao estabelecer relações de conhecimento e de transformação da realidade com a rede de fenômenos sociais que se desenvolve no interior da instituição escolar; e estando esta inserida em um campo maior de relações e fenômenos sociais, a avaliação institucional contribui para formalizar e ressignificar esse contexto, possibilitando a atualização de suas práticas. A realidade escolar se constitui como um campo cujas características são construídas dinamicamente a partir das idéias, das crenças e das concepções estabelecidas em sua cotidianidade.

A Educação Básica se constitui o local de origem dos estudantes que ingressam no ensino superior e deve merecer especial atenção quanto à Avaliação Institucional, visando proporcionar um acesso de qualidade e com equidade, a fim de que sejam lançados na sociedade, cada vez mais, profissionais competentes e comprometidos com o aprimoramento dos processos sociais. Para tanto será necessário que os resultados da avaliação proporcionem a validação de princípios que possam nortear e redimensionar a prática educativa a tal ponto, que a escola pública possa se constituir num espaço qualitativo de produção do conhecimento. Recuperando a sua geografia, gradativamente cedida à iniciativa privada que privilegia os mais abastados, em detrimento da população que, se valorizada, poderá refazer a história deste país, repleto de possibilidades decorrentes de seu aspecto multicultural, que lhe imprime o sentido de originalidade e singularidade.

Conclui-se, portanto, pela implantação de um programa de Avaliação Institucional nessa Escola como meio de reafirmar a sua busca pela qualidade de seu desempenho, garantir o aprimoramento do processo de gestão democrática e de práticas pedagógicas construtivas que possibilitem a melhoria do ensino-aprendizagem e da formação geral do educando.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. O Impacto de um Projeto de Avaliação de tipo Iluminativo sobre um Sistema Educacional. **Educação e Avaliação**. Revista Semestral de Avaliação Educacional. São Paulo, nº 1, p. 48-53, 1980.
- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 38-56.
- ANDRÉ, Marli. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: Ivani Fazenda (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-45.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Joaquim G. B. (coord). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- AZEVEDO, Omar Barbosa; MACEDO, Roberto Sidnei. Hermes Re-visitado. Interpretando Com-textos na Etnopesquisa Crítica Educacional. **REVISTA DA FAEBA**. Salvador, n. 13, p. 163-173, jan./jun. 2000.
- BARBIER, René. **A pesquisa –Ação**. Lucie Didio (Trad.). Brasília : Editora Plano, 2002.
- BARRIGA, Ángel, Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BASTO, Abílio. **Os Exames na China Imperial**. Fundação Macau, 1998.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Avaliação e qualidade do ensino. In: In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org.). **Formação do Educador e avaliação Educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 4 ed. Petrópolis R J: Vozes. 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep. **Pisa 2000: Relatório Nacional**. Dez. 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2004.
- BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso 21 de mar. 2001.
- BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Dis-

ponível em: http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/lei5692_71.htm. Acesso em 21 mar. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.consumidorbrasil.com.br/consumidorbrasil/textos/legislacao/19394.htm>. Acesso em 21 mar. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR – MANUAL DE ORIENTAÇÕES. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/programas/index.html>; <http://www.consed.org.br>; <http://www.frm.org.br>; <http://www.undime.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2003.

BRASIL. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES. Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior. 2003.

BRUXELAS. Comisión de las Comunidades Europeas. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación, 1995.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma Nova Didática**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Alexandre Santiago da; MALTA, Arlene Andrade; SILVA, Maria de Lourdes O. R. da. **Crítica e transgressão na Educação de Jovens e Adultos**. 2004. Artigo não publicado.

COVELLO, Sérgio Carlos. **Comenius – A construção da Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Editora Comenius, 1999.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** Tradução de Maria José J. G. de Almeida. 8 ed. São Paulo: Centauro, 2003.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 5 ed. São Paulo: Autores associados, 1995. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Avaliação Sob o Olhar Propedêutico**. 2 ed. São Paulo: Papyrus Editora, 1996.

_____. Lógica e Democracia da Avaliação. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 323 – 330, jul./set. 1995.

_____. **Pesquisa e Informação Qualitativa**. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. Avaliação Participante: algumas idéias iniciais para discussão. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 48, p. 67-73, fev. 1984.

DEPRESBITERIS, Léa. Confissões de uma Educadora. **Estudos em Avaliação Educacional**. n. 18, p. 33 – 65, 1998.

_____ Avaliação da Aprendizagem como ponto de partida para a avaliação de programas educacionais. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 15, jan.-jun. 1997, p. 55-80.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **Avaliação: Políticas e Práticas**. Campinas, SP: Papirus. 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____ Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DILIGENTI, Marcos Pereira. **Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FERGUSON, Marilyn. **A Conspiração Aquariana**. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

FERRAZ, Maria Cláudia Reis. As influências de um rio chamado avaliação escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 137-152.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993a.

_____ **A ordem do discurso**. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder – Introdução à Pedagogia do Conflito**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALBRAITH; KENNETH, John. **Anatomia do Poder**. 4 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

GOERGEN, Pedro. Educação Moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educação & Sociedade**. n. especial. p. 147-174, 2001.

GOLDBERG, M. A. Azevedo; SOUZA, C. Prado. **A Prática da Avaliação**. Coleção Educação Universitária. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GOLDBERG, M. A. Azevedo. Avaliação Educacional: medo e poder!!! **Educação e Avaliação – Revista Semestral de Avaliação Educacional**. São Paulo: Cortez Editora, n. 1, p. 96-117, jul. 1980.

GONÇALVES FILHO, Educação e Literatura. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GUBA, Egon G. Criterios de Credibilidad em la investigacion naturalista. In: SACRISTAN, J. Gimeno; GOMEZ, A. Perez (Org.). **La Enseñanza: su teoria y su practica**. Espanha: Akal, 1989. p. 148-165.

GUBA and LINCOLN. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park London New Delhi: Sage Publications – The International Professional Publishers, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Mito & Desafio – Uma perspectiva construtivista**. 31 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio – Revista Pedagógica**. Brasil, n. 12, p. 6-11, fev. 2000.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDCK, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDCK, Menga; MEDIANO, Zélia. **Avaliação na Escola de 1º Grau – Uma Análise Sociológica**. 7 ed. Campinas SP: Papyrus, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, Currículo e Complexidade - A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. **A Etnopesquisa Crítica e multirreferencial nas Ciências - Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____ **Elogio da Razão Sensível**. 2 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2001.

MARTINS, Joel. Avaliação: seus meios e fins. **Educação e Avaliação**. Revista Semestral de Avaliação Educacional. São Paulo, nº 1, p. 84-95, 1980.

MELO, Guiomar Namó. **Magistério de 1º Grau, da Competência Técnica ao Compromisso Político**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 89-111.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Piaget e a criança favelada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MORIN, Edgar. **O Método / 3. O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade**. Tradução Nurimar Maria Falci. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Traduzido da 2 ed. Francesa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NEVO, D. The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. **Review of Educational Research**, vol. 53, nº 1, p. 117-28, Spring, 1983.

NIETZSCHE. **Assim Falava Zaratustra**. Tradução de José Mendes de Souza. Rio de Janeiro: Edições de Ouro. Coleção Universidade.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Reprovação Federal. e. educacional – A Internet na Educação**. 2004. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/pesquisa/respostapalavra.asp?pg=1&tp=nova>. Acesso em: 09 abr. 2004.

OLIVEIRA, Renato José de. Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica. **Educação & Sociedade**. n. especial. p. 212-231, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso. Princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PAÍN, Sara. La gênesis del inconsciente – Nueva Visión. Buenos Aires, 1984.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Ensino de Primeira à Quarta série – Introdução**. Brasília: MEC / SEF, 1997.

PARRECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. **l'evaluation illuminative**. Institut International de Planification de l'Education. Paris: ex mimeo, 1975, p. 8-13-119.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação em rede. In: **Rede de Informações para o Terceiro Setor**, 2003. Disponível em: www.rits.org.br. Acesso em: 29 jun 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999.

_____ A Avaliação dos Estabelecimentos Escolares: um Novo Avatar da Ilusão Cientificista? **Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Avaliação Educacional**. São Paulo : n. 30, p. 193-204. 2002. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_49.html, p. 1-13. Acesso em: 20 jan. 2003.

PONTES, Marcia de Matos. Uma teoria sobre a prática e a prática da teoria. In: **Gestão em Ação**. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/>. Acesso revista eletrônica em: 28/03/2002.

POPHAM, James. **Avaliação Educacional**. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Tradução e revisão técnica de Álvaro Manuel Marfan Lewis. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação. Lisboa/Portugal**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, Lda. 1999.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. Fundamentos, bases e alicerces: O olhar da ética sobre as políticas educacionais. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org.). **Formação do Educador e avaliação Educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

RORTY, Richard. **Objetivismo, relativismo e verdade**. Escritos Filosóficos Vol. 1. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

SACRISTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Peres. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória – Desafio à teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ Avaliação participante: uma abordagem crítico-transformadora. In: RICO, Elizabet Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANNI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 35.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. A prática Avaliativa na Escola de Ensino Fundamental. In: SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do Rendimento Escolar**. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SOUSA, Clarilza Prado. Descrição de uma trajetória na/da Avaliação Educacional. In:**Idéias 30: Sistemas de Avaliação Educacional**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1998, p. 161-174.

TINOCO, Eraldo. Educar para vencer mudará o perfil do ensino público. **Correio da Bahia**. Salvador, ago. 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, R. W. Evaluating learning experiences. In: HAMILTON, D. et al. (eds.), **Beyond the numbers game**. Hampshire: MacMillan education LTD, 1971. Traduzido por Maria Amélia Azevedo Goldgerg, com permissão do autor e Editor.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente** – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. 4 ed. São Paulo: Libertad, 1998. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 5.

VERHINE, Robert E. Introdução. In: VERHINE, Robert E. (Org). **Epen 99 Experiências de Avaliação Institucional em Universidades Brasileiras**. Salvador: UFBA / FACED / Programa de Pós-Graduação em educação, 2000.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: algumas idéias precursoras. In: **Educação e Seleção**. Jul./dez. 1982, p. 63-70.

_____ Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**. n. 12, p. 7 - 24, 1995.

_____ Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**. n. 18, p. 7 - 24, 1998.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: A escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZAJDSZNAJDER, Luciano. **Teoria e prática da negociação – política de negociação**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista semi-estruturada aplicada com o corpo administrativo da escola: diretor, vices-diretores e a coordenadora.

Formação: _____

Tempo de serviço em educação: _____

Tempo de serviço na instituição: _____

FOCALIZANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

- 1 O que representa para você enquanto educador e membro dessa escola, o projeto político-pedagógico?
- 2 Que articulação é feita entre o PDE e o Projeto?
- 3 Como você vê as relações de poder e de autoridade no espaço escolar e qual a sua articulação com o projeto político-pedagógico?
- 4 Você participou da elaboração do Projeto?
- 5 Como essas relações se refletem na avaliação escolar nesta instituição?

FOCALIZANDO O ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA

- 1 Qual a dimensão do espaço total da escola?
- 2 Quantos anos tem o prédio de construído?
- 3 Existe adequação para portadores de necessidades especiais?
- 4 Considera o prédio adequado para o funcionamento da escola?
- 5 O espaço construído atende às necessidades do trabalho educativo?
- 6 O número de salas de aula é suficiente para a demanda por vagas?
- 7 Quantas salas de aula?
- 8 Especifique as demais dependências.
- 9 Qual a principal carência do espaço físico da escola?
- 10 Que tipo de ampliação seria feita caso houvesse possibilidades?
- 11 Existe algum tipo de segurança para preservação do prédio e proteção do patrimônio móvel?

FOCALIZANDO O ESPAÇO ESCOLA COMUNIDADE, ASPECTOS ECONÔMICOS E SÓCIO-CULTURAIS

- 1 Qual a relação da escola com a comunidade?
- 2 Quais os níveis de interlocução entre escola-comunidade?
- 3 A escola já enfrentou algum tipo de problema com a comunidade?
- 4 A comunidade participa dos eventos escolares?
- 5 Qual o conceito que a escola tem na comunidade?
- 6 Como os professores e demais profissionais reagem a críticas externas?
- 7 Qual a composição sócio-econômica dos alunos?
- 8 Qual o suporte econômico da escola?

Questões que surgiram durante a entrevista semi-estruturada aplicada aos professores e administradores:

- 1 Que importância tem para você a avaliação escolar?
- 2 Você faz uma avaliação de seu desempenho? Como?
- 3 Como você se sentiria sendo avaliada?
- 4 Quem mais avalia o que você faz?
- 5 Você avalia o trabalho da escola?
- 6 Avaliação e aprendizagem, como você vê esta questão?
- 7 Que importância tem a avaliação da aprendizagem nessa escola?
- 8 Como você vê as relações de poder no processo de avaliação?
- 9 Como você avalia o desempenho de seu aluno?
- 10 E o Conselho de Classe, como é feito?
- 11 Quais os critérios utilizados no Conselho de Classe?

APÊNDICE B – Questionário aberto aplicado com professores e administradores

Prezado (a) professor (a):

Acentua-se cada vez mais a discussão e os questionamentos em torno da Avaliação Educacional e dos processos educativos. Sua opinião é muito importante.

1. Para você, o que é avaliação?

2. Existe diferença entre avaliar e medir? () Sim () Não

Justifique sua resposta:

3. Que idéia você faz de “Avaliação Institucional”?

4. Quais situações numa instituição escolar podem ser consideradas como “situações de avaliação”?

5. O processo de avaliação institucional contribui para melhorar a qualidade do trabalho da escola?

() Sim () Não

Justifique sua resposta:
