

MÁRCIA MARIA GRANJA FRANÇA

**IDAS E VINDAS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO
DE UM PROGRAMA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO
COLÉGIO PEDRO II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de Mestre em Educação

Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere

**Rio de Janeiro
2008**

França, Márcia Maria Granja.

Idas e vindas do processo de implementação de um programa de avaliação formativa no Colégio Pedro II / Márcia Maria Granja França. – Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Educação, 2008.

ix, 280f. : il. ; 31 cm.

Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere

Dissertação (mestrado) – UFRJ, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

Referências Bibliográficas: f. 256-259.

1. Implementação de programa de avaliação. 2. Avaliação formativa. 3. Políticas Públicas. 4. Avaliação da aprendizagem – Tese. I. Cavaliere, Ana Maria Villela. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**IDAS E VINDAS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO
DE UM PROGRAMA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO
COLÉGIO PEDRO II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 17 de março de 2008

Ana Maria Villela Cavaliere, Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Márcio da Costa, Doutor em Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Maria Inês Marcondes, Doutora em Educação, PUC-RJ

Dedico esse trabalho...

Ao Colégio Pedro II,
Pelo seu centésimo septuagésimo aniversário.

Agradeço...

À equipe gestora do Colégio Pedro II,
por viabilizar a realização dessa pesquisa.

Aos colegas do CPII,
pela colaboração espontânea.

À minha família,
pelo apoio e pela torcida.

Ao Nestor,
pelo incentivo e pela compreensão.

Resumo

FRANÇA, Márcia Maria Granja. **Idas e vindas do processo de implementação de um programa de avaliação formativa no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

O estudo descreve e analisa o processo de implementação de um programa de avaliação do processo de ensino-aprendizagem de caráter diagnóstico-formativo nas quatro Unidades Escolares de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II (CP II), instituição da rede pública federal de Ensino Fundamental e Médio situada no município do Rio de Janeiro. Após explorar os conceitos de implementação de políticas públicas e avaliação formativa, e apresentar um balanço sobre o estudo desses temas nos campos de pesquisa de Políticas Públicas e da Avaliação da Aprendizagem, dentro e fora do país, refaz o percurso da implementação do referido programa como parte constituinte do novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CPII, a partir das informações obtidas com os profissionais do colégio e em seus documentos oficiais, contemplando as fases de ‘gestação’ de suas concepções teóricas – de 1984 a 1998 -, de sua elaboração – de 1999 a 2000 – e efetivação – de 2001 a 2006. Concomitantemente, com base no modelo de análise previamente delineado, busca identificar as múltiplas inter-relações de fatores que parecem determinar os avanços e recuos do processo estudado. Consta, então, a ocorrência de três momentos distintos desse processo, cada qual determinado por uma específica conjunção de fatores. São eles: (1º.) a implementação do programa avaliativo no CPII, favorecida (a) pela inter-relação entre o conjunto de políticas educacionais implementado no país, pelo governo federal, na década de 90, e a política institucional desenvolvida em função dele, e (b) pelas ações estrategicamente desencadeadas pelos agentes implementadores desses dois níveis de políticas; (2º.) o recuo dessa implementação, em função (a) da descontinuidade da política de avaliação expressa no PPP, ocorrida no terceiro mandato do Diretor Geral do Colégio; (3º.) a permanência do programa, exclusivamente, nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, favorecida pela inter-relação entre os seguintes fatores: (a) o duplo direcionamento (de cima para baixo e vice-versa) do processo de elaboração do programa nesse segmento de ensino, (b) a estrutura e os recursos institucionais de suporte ao desenvolvimento do programa, viabilizados pela Direção Geral do CPII, (c) o comportamento político assumido pelas lideranças implementadoras do programa, (d) as características pessoais e profissionais da maioria de seus agentes educacionais e (e) os bons níveis de compreensão, participação e adesão ao programa, demonstrados por esta. Também aponta a redução ou extinção de alguns dos fatores determinantes da implementação e da permanência do programa, a partir de seu recuo, que contribuiu para o fortalecimento das resistências e dificuldades já existentes, próprias ao processo de construção coletiva de práticas pedagógicas inovadoras, sugerindo medidas para superá-las.

Abstract

FRANÇA, Márcia Maria Granja. **Idas e vindas do processo de implementação de um programa de avaliação formativa no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

The study describes and analyzes the process of implementation a program of evaluation the process of teaching-learning of diagnosis-formative character in the four units School of 1th to 5th year of the elementary school of the College Pedro II (CP II), institution the network of federal public Primary / Secondary Education located in the municipality of Rio de Janeiro. After exploring the concepts of public policies implementation and assessment training, and provide a balance on the study of these topics in the fields of research for Public Policy and Evaluation of learning, within and outside the country, adjusts the route implementation of that program as a constituent part of the new Political-Pedagogical Project (PPP) of CPII, from information obtained with the professionals of the college and in their official documents, covering the stages of 'pregnancy' conceptions their theoretical - from 1984 to 1998 - of its elaboration - from 1999 to 2000 - and development - from 2001 to 2006. Accordingly, based on the model of analysis previously outlined, seeks to identify the many inter- relation of factors that seem to determine the progress and setbacks of the process studied. Notes, then, the occurrence of three different moments of this process, each determined by a specific conjunction of factors. They are: (1st). Implementation the program in the evaluative CPII, facilitated (a) the inter-relation between the set of educational policies implemented in the country, the federal government, in the decade of 90, and institutional policy developed function in it, and (b) by actions strategically triggered by agents implementers of these two levels of policies, (2st) implementation that the decline in function (a) of the discontinuity of the policy of assessing will be expressed in PPP, which occurred on the third mandate of the General Director of the College, (3st) the permanence of the program, exclusively, on 1, 2 and 3 years of elementary school, helped by the inter-relation among the following factors: (a) the dual direction (from top to bottom and vice versa) in the process of the program elaboration this segment of education, (b) the structure and resources to support the institutional development of the program, possible by the General Direction the CPII, (c) the conduct political commitment by the leaders implementing the program, (d) the personal and professional characteristics of the majority of its agents and educational (and) the good level of understanding, participation in joining the program, shown by this. It also aims to reduction or extinction some of the determinants of implementation and permanence of the program, from its retreat, which contributed to the strengthening of resistance and difficulties existing, own the process of construction collective of innovative teaching practices, suggesting measures to overcome them.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	15
2.1 CONCEITO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	15
2.2 LITERATURA E ESTUDOS SOBRE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	20
2.3 BREVE LEVANTAMENTO SOBRE A PESQUISA DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	23
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA NO CAMPO DA AVALIAÇÃO	30
3.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DE AVALIAÇÃO	30
3.2 TRAJETÓRIA E TENDÊNCIAS DE SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO NO BRASIL	35
3.3 BREVE LEVANTAMENTO SOBRE A PESQUISA EM AVALIAÇÃO NO BRASIL	37
3.4 CONCEITO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	46
3.5 CONTRIBUIÇÕES DE OUTROS ESTUDOS	61
4 OS CAMINHOS DA PESQUISA	68
4.1 O MODELO DE ANÁLISE	68
4.2 A METODOLOGIA	71
5 COLÉGIO PEDRO II – A INSTITUIÇÃO PESQUISADA	74
5.1 ESTRUTURA POLÍTICO-ADMINISTRATIVA	74
5.2 HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS E SITUAÇÃO ATUAL	77
6 A INVESTIGAÇÃO EM SEUS DIFERENTES ASPECTOS	86
6.1 A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CPII	86
6.2 O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO PPP DO CPII	90
6.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NAS UEI	96
6.3.1 A ‘gestação’ do programa	96

6.3.2 A elaboração do PPP e de seu modelo de avaliação nas UEI.....	103
6.3.3 O conteúdo da proposta curricular das UEI	116
6.3.4 A Diretriz de Ensino nº. 1/2001: processo de elaboração e conteúdo	124
6.3.5 A implementação do programa de avaliação das UEI	131
6.3.6 O recuo na implementação	143
6.3.7 Novas reversões de rumo da implementação	154
6.3.8 A versão atual do programa	156
6.4 A CARACTERIZAÇÃO DOS AGENTES	158
6.4.1 A formação	161
6.4.2 A situação institucional	164
6.4.3 A experiência docente	168
6.5 A COMPREENSÃO DO PROGRAMA POR SEUS AGENTES	172
6.5.1 A compreensão pelos Professores	172
6.5.2 A compreensão pela Equipe Pedagógica	181
6.5.3 A compreensão pela Coordenação Setorial	186
6.6 A PARTICIPAÇÃO DOS AGENTES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ...	189
6.6.1 A participação dos Professores	189
6.6.2 A participação da Equipe Pedagógica	199
6.6.3 A participação da Coordenação Setorial	207
6.7 A ADESÃO AO PROGRAMA	210
6.7.1 A adesão dos Professores	210
6.7.2 A adesão da Equipe Pedagógica	231
6.7.3 A adesão da Coordenação Setorial	241
6.8 OS FATORES INSTITUCIONAIS FACILITADORES OU INIBIDORES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA SEGUNDO OS AGENTES	246
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS	256
ANEXOS	260

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo focalizamos o processo de implementação, nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II (CP II), instituição da rede pública federal de Ensino Fundamental e Médio situada no município do Rio de Janeiro, de um programa de avaliação do processo de ensino-aprendizagem de caráter formativo, ou processual e diagnóstico-formativo, como definem os documentos oficiais do colégio.

Na condição de professora do CPII, vivenciamos este processo de implementação gradativa de um novo programa de avaliação, de concepção diversa dos até então desenvolvidos nessa instituição de ensino, devido a seu caráter processual e diagnóstico-formativo.

Dentre os diversos fatores que podem justificar a importância desse processo como objeto de pesquisa está o fato de o referido programa tratar-se de um programa de avaliação que tem sido um dos temas mais presentes no debate educacional no Brasil e no mundo, que envolve não só sua dimensão técnica, mas, sobretudo, a político-social. Em nosso país, são inúmeros os itens relativos à avaliação, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

Contudo, apesar dessa centralização do tema avaliação na agenda dos debates educacionais brasileiros, nossa investigação acerca da situação das pesquisas nessa área, que detalharemos mais adiante, nos revelaram a abundância de certos tipos de estudos e a carência de outros, como daqueles que buscam analisar determinado programa de avaliação (ou projeto ou política), buscando reconstruir o modo como este foi formulado e implementado, já que, como muitos cientistas sociais têm constatado, essas duas fases são fundamentais para o seu sucesso.

Assim, ao estabelecermos, como principal objetivo deste estudo, descrever e analisar o processo de implementação, no período de 2001 a 2006, do programa de avaliação que hoje vigora nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, identificando os possíveis fatores contextuais possibilitadores ou constrangedores desse processo, acreditamos estar contribuindo para minimizar uma das lacunas existentes, tanto no campo da pesquisa em Avaliação Educacional, quanto no recente campo de Políticas Públicas, nos quais este estudo também se insere.

Sobre a relevância de se realizar esta pesquisa no CPII, podemos destacar a importância histórica, para o sistema educacional brasileiro, do colégio (com 170 anos completados em 2007), cujas práticas pedagógicas, muitas vezes inovadoras, foram tomadas,

com freqüência, como modelo por diversas escolas do Brasil, sendo reconhecido, ainda hoje, como uma das melhores escolas públicas nacionais, conforme abordaremos com mais minúcias, futuramente, em uma seção específica.

Outro aspecto a ressaltar é a manutenção de práticas avaliativas conservadoras, de caráter classificatório e excludente, como a jubilação de alunos reprovados duas vezes numa mesma série, o que contribui para tornar ainda mais relevante a análise do processo de implementação, nesse contexto, de um programa de avaliação, cujo modelo, repensado por exigência dos “novos posicionamentos assumidos na proposta curricular” do Colégio, em vigor desde 2001, passou a assumir as seguintes características, contrárias às do modelo antes vigente: (i) avaliação contínua, que privilegia o processo; (ii) cumulativa, devendo considerar o conjunto das informações sobre a aprendizagem do aluno e; (iii) qualitativa, indo além dos dados quantificáveis.

Assim, acreditamos que as constatações advindas da análise da implementação desse programa, como a identificação que pretendemos fazer dos possíveis fatores contextuais possibilitadores ou constrangedores desse processo, possam contribuir para a implementação de outros programas de mesmo viés, por outras instituições de ensino, bem como para a sua plena implementação nas três séries do CPEI nas quais vem se processando, e até para sua extensão a outras séries, como era previsto inicialmente, não sendo, contudo, cumprido. Esse fato, aliás, foi um dos que nos levou a considerar nosso estudo oportuno.

Para explicar essa afirmativa, é preciso relatar, rapidamente, que, a partir de 2001, visando dar início à implementação das mudanças previstas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), recentemente elaborado com o intuito de promover uma reforma curricular que atendesse às diretrizes nacionais vigentes, o CP II iniciou a implementação gradativa do novo programa de avaliação da aprendizagem apenas nas séries iniciais de cada segmento de ensino, ou seja, o 1º ano (denominado, na época, de Classe Inicial do Primeiro Ciclo), o 6º ano (antes 5ª série) do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. A partir de então, os efeitos das novas práticas avaliativas, que não eram as mesmas nas três séries, deveriam ser avaliados ao final de cada ano, para que, em função deles, aquelas práticas fossem revistas e aplicadas, no ano seguinte, às mesmas séries e às suas subseqüentes.

No caso específico do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), essa implementação gradativa processou-se conforme o previsto, até o ano de 2004, quando o programa foi aplicado até o 4º ano (na época, 3ª série). Entretanto, no ano seguinte, a Direção Geral do CPEI determinou o recuo e a restrição dessa implementação, fazendo com que, a

partir daí, o referido programa se limitasse, exclusivamente, aos três primeiros anos daquele segmento, como ocorre até hoje.

Para muitos profissionais que colaboraram na elaboração desse programa e viram, a partir daí, o reconhecimento oficial de práticas avaliativas há muito adotadas, extra oficialmente, por eles, tal retrocesso significou a imposição de perdas pedagógicas e políticas, causando-lhes grande decepção e sentimento de desrespeito a seu trabalho que, embora não contasse com a adesão de todos e ainda apresentasse falhas e equívocos, fora fruto de uma construção coletiva.

A descontinuidade é, no Brasil, uma tônica dos processos de implementação de programas, projetos ou políticas públicas e precisa ser estudada e compreendida. Neste trabalho, entretanto, nossa opção foi por compreender os fatores e mecanismos que teriam contribuído para a permanência, por mais de sete anos, de um programa de avaliação de natureza essencialmente qualitativa, numa instituição de ensino com quase dois séculos de práticas avaliativas centradas na medida, como seu próprio PPP reconhece. Assim, ao desenvolvermos nossa análise nessa direção específica, queremos contribuir com um olhar para o positivo, para aquilo que, a despeito dos inúmeros problemas e dificuldades, representou um avanço, ou seja, um aprimoramento do processo didático.

Voltando à questão dos motivos que nos levaram a optar pelo tema deste estudo, não podemos deixar de reconhecer nossa experiência profissional no CPII como um deles.

Tendo ingressado nessa instituição em 1984, como integrantes do primeiro grupo de docentes com habilitação profissional específica para atuar no primeiro segmento do Ensino Fundamental, implementado no colégio somente a partir de então, e nela ainda atuando, tivemos oportunidade de participar diretamente da construção da história desse segmento e, dentro disso, de envolver-nos com a implementação do PPP de 2001 e seu programa de avaliação, tanto na elaboração quanto na execução destes.

Na fase de elaboração, exercíamos a função de Coordenadora Setorial da Unidade Escolar São Cristóvão I², que equivale à função de Direção Escolar, tendo, devido a isso, participado de diversas reuniões de estudo e discussão acerca dos fundamentos legais e político-pedagógicos daquelas duas propostas, tanto junto aos diversos segmentos da Unidade Escolar que dirigia, quanto junto à administração central do colégio e os diversos fóruns por

² A estrutura organizacional do CPII, com suas doze atuais Unidades Escolares (UE), será detalhada a diante. Por ora, no entanto, vimos pertinente ressaltar que as UEI abrangem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

ela estabelecidos. Dentre estes últimos, destacamos nossa participação como membro da comissão designada para elaborar, para posterior submissão ao coletivo do colégio, a proposta de avaliação do PPP. Já durante a fase de execução, mudamos de função dentro do Colégio, passando a chefiar o Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) da Unidade Escolar Tijuca I, que possui, dentre outras, a tarefa de acompanhar o desenvolvimento da avaliação do processo de ensino-aprendizagem em toda a UE.

Tudo isso nos levou a adquirir muitos conhecimentos, tanto do contexto histórico, político e cultural no qual o programa de avaliação se insere e dos agentes nele envolvidos, quando dele em si, em diversas dimensões, ou seja, em relação à sua estrutura político-administrativa, ao seu processo político e a seu conteúdo, que, certamente, muito nos auxiliou em todas as fases da pesquisa, como na coleta de dados e na elaboração das descrições e interpretações que aqui apresentaremos.

Por outro lado, estamos cientes de que essa nossa condição de total inserção, familiaridade e envolvimento em relação ao contexto pesquisado também nos trouxe dificuldades, e provavelmente limites, exigindo-nos atenção e esforço constantes no sentido de tentarmos desenvolver a “capacidade do estranhamento”, isto é, de nos posicionarmos à distância, livres, o mais possível, das emoções e vícios da memória.

Na tarefa de superarmos estes últimos, aliás, contamos com o auxílio de outros agentes da instituição envolvidos no processo de implementação investigado, como docentes, equipe pedagógica e Coordenadoras Setoriais das quatro Unidades Escolares I do CPII – Engenho Novo, Humaitá, São Cristóvão e Tijuca –, que, ao participarem de nossa pesquisa empírica, através da concessão de entrevista ou do preenchimento de questionário, forneceram diversos dados essenciais à nossa análise. Esta, contudo, ainda foi enriquecida por uma pesquisa a documentos oficiais do colégio, como seu PPP, portarias e relatórios anuais de atividades.

Porém, outra dificuldade com que ainda nos deparamos é pertinente ao tema da pesquisa, consistindo na impossibilidade por nós constatada de delimitá-lo em um único campo teórico, conforme mencionamos acima, dada a sua natureza.

Explicando melhor, partimos da idéia de que um estudo que se propõe a descrever e analisar o processo de implementação de um determinado programa em um sistema público da educação diz respeito, de um lado, a aspectos extrínsecos a ele, e próprios do campo de pesquisas sobre políticas públicas. De outro lado, não poderíamos deixar de considerar seus aspectos intrínsecos, isto é, relativos à área de avaliação educacional, da qual a avaliação da aprendizagem escolar de caráter formativo é parte.

Desse modo, abordaremos neste estudo, primeiramente, aspectos relativos ao processo de implementação de políticas públicas, como a conceituação desse tema e o estado do campo de pesquisas relativas a ele. Para tanto, nos apoiaremos em diversos especialistas brasileiros do campo das Ciências Políticas, como Celina Souza (2003), Klaus Frey (2000), José Antônio Puppim de Oliveira (2006), José Roberto Rus Perez (1999), Marcus André Melo (1999 e 2000), Marta Arretche (2003) e Pedro Luiz Barros Silva (2000), que dialogam entre si e também com teóricos internacionais, mas sem deixar de fazer as transposições de suas teorias para a realidade brasileira.

Em seguida, buscaremos apresentar os temas avaliação educacional, avaliação da aprendizagem escolar e, especificamente, avaliação formativa, abordando, de início, a evolução histórica dos diferentes significados conferidos à avaliação educacional, no tocante à aprendizagem escolar, em função da finalidade a ela atribuída e aos pressupostos filosóficos assumidos, desde o início do século passado até os dias atuais, nos contextos mundial e nacional, baseando-nos em autores como Egon Guba e Yvonna Lincoln (2003), Clarilza Prado de Sousa (1998), Sandra Zákia Sousa (2005), Elba Siqueira de Sá Barreto e Regina Pahim Pinto (2001). Buscaremos ainda uma definição precisa do conceito de avaliação formativa, com base em Benigna Maria de Freitas Villas Boas (2004), Domingos Fernandes (2005) e Philippe Perrenoud (1999).

E, integrando as duas áreas, analisaremos algumas pesquisas realizadas no Brasil sobre a implementação de políticas de avaliação da aprendizagem escolar.

Prosseguindo o estudo, apresentaremos o modelo de análise que construímos especificamente para ele e a metodologia empregada em seu desenvolvimento. Logo após, nos dedicaremos a cumprir, de fato, nosso propósito, passando a descrever e interpretar todo o processo de implementação do programa de avaliação formativa do CPII, incluindo suas fases de elaboração e efetivação, mas não sem antes caracterizarmos histórica, política, administrativa e culturalmente o contexto pesquisado.

Finalmente, no último capítulo, ao apresentarmos uma síntese geral de todo o conhecimento que pudemos produzir a partir desta investigação, estaremos nos empenhando não somente em dar nossa parcela de contribuição aos campos de pesquisa em Avaliação e em Políticas Públicas, mas, sobretudo, em deixar registrado um momento importante por que passou o Colégio Pedro II.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1 CONCEITO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Segundo Klaus Frey³ (2000), a implementação de políticas seria uma das fases em que o ciclo da vida de uma política é tradicional e comumente dividido. Essas fases são as de formulação, de implementação e de controle dos impactos da política, podendo, assim, a implementação, ser considerada como “aquela fase do *policy cycle* cuja encomenda de ação é estipulada na fase precedente à formulação das políticas e a qual, por sua vez, produz do mesmo modo determinados resultados e impactos de *policy*” (WINDHOFF-HÉRITIER, 1987 apud FREY, 2000, p. 228). No entanto, esta é apenas uma das visões existentes do processo de implementação, abordadas por diversos autores que, muitas vezes, identificam suas limitações e seus reflexos negativos sobre os resultados das políticas implementadas.

Alguns desses autores, como Marcus André Barreto Melo⁵ e Pedro Luiz Barros Silva⁶, em recente trabalho (2000) sobre o processo de implementação de políticas públicas no Brasil, ao analisar as visões tradicionais do ciclo de política e, por conseguinte, daquele processo, criticam duas visões, por eles identificadas como clássica (ou canônica) e linear, e defendem uma terceira, que denominam de “ciclo de política como aprendizado” (MELO e SILVA, 2000, p. 14).

Para eles, a principal limitação da visão clássica seria a não consideração do ciclo de política como um processo, por desconsiderar a retroalimentação da formulação da política por aspectos relativos à implementação e seus efeitos. Tal fato, no entanto, não aconteceria na visão linear, já que, nela, o monitoramento e a avaliação seriam propostos como instrumentos de correção de rota. Por isso, essa visão seria, segundo ambos, “um avanço em relação à visão clássica da questão” (idem, p. 6).

³ Mestre em Ciências da Administração e Doutor em Ciências Sociais, ambos pela Universitat Konstanz/Alemanha, Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Pesquisador pelo CNPq, tem experiência na área de Planejamento Urbano e Regional e Ciência Política, com ênfase em Gestão Urbana e políticas públicas, segundo o *site* <http://lattes.cnpq.br/5464905377022626>, acessado em 08/10/2007.

⁴ Segundo Frey, tem-se adotado, na ciência política, o emprego de vários conceitos em inglês, como o de ‘policy’, usado para denominar os conteúdos da política.

⁵ Pós doutor pelo Center for International Studies, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Investigador e Consultor no campo específico de Reforma do Estado, Professor Adjunto do Programa de Doutorado em Ciência Política (PPGA), Universidade Federal de Pernambuco e Coordenador Geral do Núcleo de Opinião e Políticas Públicas da UFPE.

⁶ Administrador Público e Doutor em Ciência Política, Diretor do NEPP - Núcleo de Estudos de Políticas Públicas/UNICAMP, Professor do Instituto de Economia/UNICAMP.

Assim, nessa segunda visão “menos simplista” (MELO e SILVA, 2000, p. 5), a implementação também apareceria como dimensão importante, sendo, então, incorporados à análise, todos os obstáculos, vicissitudes e problemas da implementação, resultantes de fatores de natureza diversa, isto é, “de aspectos relacionados à capacidade institucional dos agentes implementadores”, de “problemas de natureza política” e “da resistência e dos boicotes realizados por grupos ou setores negativamente afetados pela política” (idem).

Porém, a limitação essencial dessa visão, conforme esses autores, seria seu assentamento “em premissas equivocadas” (idem, p. 6), como a concessão de uma importância excessiva ao processo de formulação, em detrimento dos demais e, ao mesmo tempo, a não problematização desta, assumindo-se que “o diagnóstico que informa a formulação das políticas está essencialmente certo” e que o formulador dispõe, não só, “de todas as informações necessárias ao desenho das propostas pragmáticas”, mas também, “de um modelo causal válido” (idem).

Assim, a visão simples e linear do ciclo de política, proposta nos dois modelos por eles analisados, consagraria “uma visão *top-down*⁷ da formulação e desenho dos programas, onde os problemas de implementação são necessariamente entendidos como ‘desvios de rota’” (idem, p. 8). Em contrapartida, ela seria decorrente de uma concepção, “ingênua e irrealista, do funcionamento da administração pública”, que o consideraria “como ‘um mecanismo operativo perfeito’, onde seria possível assegurar a fidelidade da implementação ao desenho proposto inicialmente” (idem). Enfim, estaria

[...] ancorada em um ‘policy environment’ caracterizado por informação perfeita, recursos ilimitados, coordenação perfeita, controle, hierarquia, clareza de objetivos, ‘enforcement’ de regras perfeitas e uniformes, linhas únicas de comando e autoridade, além de legitimidade política e consenso quanto ao programa ou política (idem).

No entanto, tomando por base estudos empíricos acerca de políticas públicas, Melo e Silva (2000) denunciam a existência de um ambiente de características totalmente distintas do acima descrito, em que prevaleceriam “a troca, a negociação e barganha, o dissenso e a contradição, [...] ambigüidade de objetivos, problemas de coordenação intergovernamental, recursos limitados e informações escassas” (idem, p. 9). Ou seja, “um ambiente carregado de incertezas”, que se imporiam aos formuladores de política, como as limitações cognitivas e operacionais sobre os fenômenos sobre os quais eles intervêm (dados a complexidade desses fenômenos e os limites do conhecimento sobre a sociedade que as disciplinas sociais lhes

⁷ De cima para baixo, isto é, centrada “na questão dos mecanismos de controle sobre os agentes implementadores, para que os objetivos da política sejam atingidos”, segundo Melo e Silva (2000, p. 8).

oferecem, no primeiro caso, e a escassez de tempo e recursos com que geralmente operam, no segundo) e a impossibilidade de controlarem e preverem as contingências que futuramente afetarão o ambiente da política, dentre outras.

Os autores afirmam que, com base nessas características ambientais, várias contribuições à problemática da implementação teriam surgido, apresentando, no entanto, em comum, a rejeição à concepção de implementação como uma etapa subsequente à formulação racional e compreensiva. Por conseguinte, a implementação passaria a ser “entendida como um processo autônomo, onde decisões cruciais são tomadas e não só ‘implementadas’”, posto que fatores diversos, como “conflitos interjurisdicionais entre órgãos e instituições, brechas e ambigüidades legais e omissões de normas operacionais” (MELO e SILVA, 2000, p. 10) tenderiam a levar os implementadores de política a tomar decisões, a nível setorial, necessárias ao seu sucesso. Desse modo, a implementação de política orienta novas políticas, ou seja, constitui-se, ela mesma, em fonte de informações para a formulação de políticas.

Além disso, Melo e Silva (2000) ainda destacam alguns elementos da implementação que teriam sido enfatizados por essas contribuições, como a dimensão política desse processo, devido ao reconhecimento, por um lado, de que “toda ação e intervenção governamental, através de programas e projetos, é constitutivamente política”, já que “distribui custos e benefícios, utiliza recursos coletivos e é formulada por autoridades públicas”, e, por outro, de que “o jogo político caracteriza-se por particularismos e corporativismo” (idem, p. 13).

Então, em contrapartida, sugerem uma nova visão para o ciclo de política, passando a compreendê-la “como um campo estratégico, no qual se observa uma relativa indistinção entre implementadores, formuladores e, até, a população meta de um programa”, visto que “a forma de uso ou consumo dos produtos da política” tanto a altera quanto “cria políticas” (idem, p. 12). Assim, o *policy cycle*, deixando de ser percebido como simples e linear e de possuir, por definição, “um ponto de partida claramente definido”, passaria a ser concebido como jogo, “representado por redes complexas de formuladores, implementadores, *stakeholders* – grupos envolvidos pelas políticas e nela interessados – e beneficiários, que dão sustentação à política, e por ‘nós’ críticos” (idem, p. 13-14), ou seja, “pontos no tempo onde questões referidas ao processo de sustentação política dos programas, de coordenação interinstitucional e de capacidade de mobilizar recursos institucionais se conjugam” (idem, p. 14).

Segundo eles, ainda, nesse momento de conjugação, se produziria “uma espécie de ‘crise’, concretizada no processo de tomada de decisão crítica por um ator estratégico”, que não só impeliria “o programa em uma direção nova”, a partir do seu desenlace, como

representaria “um momento de aprendizado na dinâmica do programa” (MELO e SILVA, 2000, p. 14).

José Roberto Rus Perez (1999) é outro autor que identifica diversas concepções do processo de implementação, declarando haver, na vasta literatura americana dedicada ao tema, pouco consenso quanto a essa questão. Nesse sentido, mencionando as fases do ciclo de vida de política, mas sem fazer referência explícita a este e às características do ambiente no qual se insere, como os autores anteriormente citados, destaca que, enquanto certos autores concebem implementação de forma plena, abrangendo desde o estabelecimento da política até o seu impacto, alguns a consideram à parte do produto, concebendo-a como “uma série de decisões e de ações postas pela autoridade legislativa central” (PEREZ, 1999, p. 66). Outros, ainda, assumindo uma visão, segundo o autor, mais delimitada de implementação, distinguiriam duas etapas da *policy* antecedentes a ela, sendo a de formação, que englobaria as ações de “constituição da agenda, definição do campo de interesse e identificação de alternativas”, e a etapa de formulação, “quando as várias propostas se constituem em política propriamente dita, mediante definição de metas, objetivos, recursos e a explicitação da estratégia de implementação” (idem).

José Antônio Puppim de Oliveira⁸ (2006), por sua vez, ao realizar uma análise conceitual das “diversas maneiras de se pensar planejamento, particularmente com respeito a políticas públicas” (OLIVEIRA, 2006, p. 274), reconhece a dissociação entre elaboração e implementação no processo de planejamento, conforme “algumas visões da prática ou escolas de pensamento”, como sendo “um dos motivos de falhas nos resultados de políticas públicas” (idem, p. 275). Então, destacando quatro dessas escolas, descreve a primeira como a que associaria o processo de planejamento de políticas públicas à atividade de elaboração de planos, acreditando-se que, a partir disso, as ações planejadas seriam automaticamente implementadas, atingindo-se os resultados esperados. Ou seja, sob essa ótica, o bom resultado de uma política dependeria, basicamente, de um bom plano.

Uma segunda escola citada pelo autor, apesar de atribuir um certo grau de importância à implementação, ao reconhecer que “muitos dos bons planos falham porque houve problemas técnicos na implementação, foram sabotados ou não foram implementados exatamente de acordo com o que foi indicado no plano”, ainda enfatizaria “a elaboração de planos como chave primordial para o sucesso de políticas públicas” (OLIVEIRA, 2006, p. 275). Já a terceira, considerada por ele como “um pouco mais moderna” que esta, tenderia a priorizar

⁸ Doutor em Planejamento pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts e Professor Adjunto da EBAPE FGV – Escola Brasileira de Administração Pública de Empresas da Fundação Getúlio Vargas.

alguns mecanismos de gestão da implementação do plano, como monitoramento, auditorias e reuniões técnicas de acompanhamento, na busca de garantir que aquilo que fora planejado fosse, de fato, implementado. Contudo, conforme ele ressalta, os resultados, muitas vezes, ainda eram insatisfatórios, devido a diversos tipos de problemas institucionais, à impossibilidade de execução de boa parte do planejado ou à mudança, com o tempo, das condições iniciais.

Finalmente, a quarta visão do planejamento seria a que confere “total ênfase à participação da população ou sociedade civil na implementação dos planos”, atribuindo a seus beneficiários as tarefas de “ajudar a monitorar o projeto, denunciar, participar de assembléias etc”, mas que, como as anteriores, separaria, “claramente, a elaboração da implementação de políticas públicas no processo de planejamento”, considerando-o “como um processo de fazer-se planos” (OLIVEIRA, 2006, p 276).

Então, mesmo reafirmando a já mencionada dificuldade de se chegar a um consenso sobre a definição de implementação, e até mesmo sinalizando a impossibilidade disso, o autor defende três posições sobre este processo. As duas primeiras, numa visão próxima à de Melo e Silva, são que “o estudo de implementação requer um entendimento de sua complexidade e de sua interação com o processo de planejamento” e que esses dois processos teriam “que ser vistos como uma série de eventos aparentemente simples”, mas dependentes de uma imprevisível ou incontrollável “cadeia complexa de interações recíprocas”, para que possam produzir o resultado esperado (idem, p. 277-278). E, finalmente, a terceira, é que a importância do planejamento de políticas, programas ou projetos “se dá principalmente na implementação, pois esta é que vai levar aos resultados finais” daqueles (idem, p. 274).

Focalizando, pois, essa importância, sinaliza seu tardio reconhecimento pela literatura acadêmica relativa a políticas públicas, ressaltando Pressman e Wildavsky (1973 *apud* OLIVEIRA, 2006) como um dos primeiros a alertar para a necessidade de compreensão da implementação em políticas públicas, em sua obra *Implementação*⁹, e, com base em Najam (1995 *apud* OLIVEIRA, 2006), aponta, como causa provável dessa falta de atenção ao tema, a importância conferida, até então, pelos estudiosos de políticas públicas, à “análise dos processos legislativos ou administrativos do Executivo”, em função de adotarem “um viés tradicional das ciências políticas” (idem, p. 276).

⁹ Segundo Oliveira (2006), esse trabalho teria sido “uma referência na literatura americana e internacional de políticas públicas da época” (p. 277).

Apesar disso, reconhece a ocorrência de algum efeito que o alerta de Pressmam e Wildavsky teria provocado na produção intelectual da área, com a elaboração de vários trabalhos sobre implementação, nos anos e na década seguintes.

Essa produção, porém, parece-lhe não ter dado conta de determinadas questões, como técnicas para estudar e administrar implementação e a diferença entre implementação nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, que, por isso, continuariam sendo debatidas nos campos de conhecimento relacionados a políticas públicas, tais como planejamento, administração, ciências políticas e economia aplicada. É sobre ela que passaremos a discorrer na próxima seção.

2.2 LITERATURA E ESTUDOS SOBRE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Oliveira (2006) aponta três gerações em que a literatura de implementação de políticas públicas poderia ser dividida, conforme autores como Goggin e outros (1990 *apud* OLIVEIRA, 2006) e Najam (1995 *apud* OLIVEIRA, 2006). A primeira delas, surgida logo após a publicação de *Implementação*, teria dado destaque à falta de debates sobre o tema, criando “uma agenda de pesquisa para seu melhor entendimento, de maneira a direcionar o campo das políticas públicas na teoria e na prática” (*idem*, p. 278). Entretanto, a despeito dela ter contribuído na inserção da questão da implementação na agenda de pesquisa sobre políticas públicas, seus estudos seriam muito específicos em determinados casos, pessimistas, desprovidos de embasamento teórico adequado e despreocupados com a construção de conhecimento na área.

Uma segunda geração, então, teria buscado “construir teorias usando um número maior de casos em suas pesquisas, com o objetivo de criar uma análise através da construção de modelos para determinar variáveis relevantes e explicar as relações de causalidade no processo de implementação” (MAZMANIAN e SABATIER, 1983; VAN METER e VAN HORN, 1975 *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 278). Porém, a incompatibilidade entre tais modelos impediria sua generalização, impossibilitando sua aplicação em outros contextos ou casos.

Apesar disso, essa literatura teria colaborado na tarefa de identificação das “variáveis que poderiam ser importantes no processo de implementação”, que viria a ser complementada por uma terceira geração que, combinando “trabalhos conceituais e empíricos, em vez de criar modelos”, teria buscado identificar as variáveis-chave que pudessem explicar “por que a

implementação tem bons resultados em alguns casos e não em outros” (GOGGIN et al., 1990; NAJAM, 1995 e GRINDLE, 1980 apud OLIVEIRA, 2006, p. 278).

Focalizando outros debates além do “como se deveria pesquisar implementação para seu melhor entendimento” (ibid.), acima abordado, Oliveira ainda identifica várias discussões, no âmbito das políticas públicas, desenvolvidas pela literatura de implementação, citando, como uma das mais interessantes e ainda existente, a concernente à direção que o fluxo das decisões, no processo de planejamento, deveria assumir. Assim, segundo ele, haveria uma corrente em defesa do controle realizando-se de cima para baixo (*top down*), ou seja, com as decisões sendo tomadas por autoridades que teriam um certo controle do processo e decidiriam o que e como seriam implementadas as políticas públicas, podendo, dessa forma, coordenar efetivamente seu processo de planejamento.

De modo análogo, Perez (1999) afirma, fundamentado em Linder e Peters (1987 apud PEREZ, 1999), que essa escola seria americana, de tendência positivista e detentora de uma concepção instrumental e objetiva da política, concebendo-a “como produto do desenvolvimento de um processo exógeno, sendo, portanto, objetivamente verificável, contendo ‘intenções políticas’ que podem ser alteradas e solucionadas” (idem, p. 69).

Antagonicamente a esse pensamento, outra corrente, segundo Oliveira, defenderia um direcionamento do processo de implementação de baixo para cima (*bottom up*), ressaltando a importância de, nele, se considerar todos os que estivessem “mais próximos às ações resultantes de políticas públicas”, como a população e os agentes do Estado com elas envolvidos, que “poderiam e deveriam influenciar, de forma mais intensa, o processo de planejamento” daquelas (idem, p. 278-279). Isso se justificaria, a princípio, “por questões de efetividade e eficiência¹⁰, já que esses atores saberiam exatamente o que acontece e o que seria melhor para se alcançar os resultados da política” (PALUMBO e HARDER, 1981 apud OLIVEIRA, 2006, p. 279) e, por outro lado, por ser “mais democrático a participação das partes interessadas no processo nas decisões que lhes afetam” (idem).

Do mesmo modo, Perez (1999) ainda destaca que, embora essa abordagem, basicamente fenomenológica e européia, também presente, como a outra, uma concepção instrumental da política, a considera, sob uma visão relativa e não objetiva, dependente “do contexto, dos agentes (que a vêem ou que a questionam), sendo, portanto, um fenômeno mais subjetivo, aberto, incerto, contingente, variável e contextual” (PEREZ, 1999, p. 69).

¹⁰ Segundo Faria (1999), no contexto de avaliação de políticas, efetividade diria respeito ao alcance das metas e eficiência poderia ser associado ao *fazer certo as coisas*. Já eficácia, outro termo também empregado, corresponderia ao *fazer as coisas certas*.

Sobre essa visão, Oliveira ainda acrescenta que a ocorrência de um crescimento da literatura sobre descentralização, na mesma época de sua emergência, também viria justificar sua necessidade em políticas públicas. Contudo, os defensores do processo de cima para baixo (*top down*) mantinham-se “céticos em relação à ênfase dada às necessidades de ter um fluxo mais intenso de baixo para cima”, por acreditar que “os atores mais abaixo no processo muitas vezes não tinham uma visão do todo e sobre como controlar o processo”. Finalmente, porém, teria havido “uma certa convergência em aceitar a importância de ambos os fluxos (*top down* e *bottom up*) para se entender políticas públicas e seu processo de planejamento” (idem.).

Outro debate também existente em boa parte da literatura internacional sobre os processos de planejamento e implementação de políticas públicas, identificado por esse autor, seria a existência de uma distinção desses, em termos de modelos e estudos, existente entre os países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, fundamentada na premissa, que nunca teria sido testada, “de que as condições e o processo de planejamento nos dois tipos de países são substancialmente diferentes” (idem).

A partir do exposto, fechamos esse balanço dos estudos de implementação de políticas públicas recorrendo à síntese de seus resultados, acumulados até a pouco tempo, elaborada por Perez (1999). Assim, focalizando, primeiramente, os avanços apresentados por tais estudos, destacamos uma melhor compreensão do conceito de implementação – superando a certeza do ‘cumpra-se’ pela incerteza produzida por inúmeros percalços - e da variação desse processo em função do tempo – o que passou a exigir seu constante monitoramento -, da política, de seus formatos – centralizado ou descentralizado - e da natureza das agências que a implementam. Além disso, houve também avanços quanto ao “estabelecimento dos elos entre o desempenho da implementação e o planejamento da política” (idem, p. 67).

Em contrapartida, enfocando os problemas persistentes, apontados, segundo o autor, por Lester e outros (1987 *apud* PEREZ, 1999), podemos citar:

- a) o pluralismo teórico, caracterizado pela inexistência de um conceito específico de implementação e pela complexidade das medidas, que acarretaria a ausência de definição das variáveis cruciais que afetariam esse processo, de modelos capazes de explicá-lo adequadamente ou de previsibilidade do *como* e do *por quê* dos resultados da política;
- b) o contexto restrito das pesquisas, visto que predominariam os estudos de caso com as seguintes características: encerramento em si, desconsideração das demais pesquisas realizadas, predomínio de “microabordagens contextualizadas, porém dissociadas dos

macroprocessos ou ainda restritas a um único *approach* e limitadas no tempo” (PEREZ, 1999, p. 70) e;

- c) a falta de acúmulo de conhecimento, gerando “o baixo consenso e convergência de pontos de vista dos vários pesquisadores na construção das abordagens da implementação” (idem).

No caso específico do Brasil, a situação dos estudos de implementação de políticas públicas não é muito diferente dessa, como passaremos a observar.

2.3 BREVE LEVANTAMENTO SOBRE A PESQUISA DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Antes de traçarmos um retrato do campo da pesquisa de implementação de políticas públicas no Brasil, é necessário precisar qual das duas categorias de estudos (geralmente confundidas, devido à proximidade existente entre elas) este estudo pertence: se à categoria de *avaliação de uma dada política pública* (assim como de qualquer programa ou projeto dela decorrente), ou se à de *análise de uma política, programa ou projeto*.

Para tanto, recorreremos a Marta T. S. Arretche¹¹ (1999), que afirma que um estudo de análise de determinada política pública “busca reconstruir o modo de formulação e implementação” desta, apreendendo-o “em um todo coerente e compreensível”, a fim de “dar sentido e entendimento ao caráter incerto da ação pública”, podendo-se, até, chegar a atribuir, a tal política, “alguns resultados prováveis”. Porém, somente uma avaliação da política, em virtude dos métodos e técnicas de pesquisa nela desenvolvidos, poderá atribuir, com relativa segurança, “uma relação de causalidade” entre o programa gerado a partir dela e seus resultados (ARRETCHE, 1999, p. 30).

Então, por não ser este nosso intento que, em contrapartida, assemelha-se ao acima atribuído à análise de uma política pública, é que reconhecemos ser esta a categoria deste estudo. Contudo, apesar dessa diferenciação, ambas categorias inserem-se no campo de Políticas Públicas, subárea das Ciências Políticas, cujas características (dos dois campos), especificamente no Brasil, passamos a abordar.

Segundo Frey (2000), em ciência política, os problemas de investigação se concentrariam, geralmente, em torno de três abordagens distintas, que seriam: “o questionamento clássico da ciência política que se refere ao sistema político como tal e

¹¹ Livre-docência pela Universidade de São Paulo, USP, Brasil, Pós-Doutorado pelo Massachusetts Institute of Technology - MIT, Estados Unidos e professora titular da Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

pergunta pela ordem política certa ou verdadeira”; “o questionamento político, propriamente dito, que se refere à análise das forças políticas cruciais no processo decisório” e, finalmente, o questionamento sobre os resultados produzidos por um determinado sistema político, que, então, corresponderia “à análise de campos específicos de políticas públicas, como as políticas econômicas, financeiras, tecnológicas, sociais ou ambientais” (FREY, 2000, p. 213).

Entretanto, o autor ressalta que “o interesse da análise de políticas públicas não se restringe meramente a aumentar o conhecimento sobre planos, programas e projetos desenvolvidos e implementados pelas políticas setoriais”, sendo, também, a análise da “inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos de política, com o arcabouço dos questionamentos tradicionais da ciência política”, com vistas “à explanação das leis e princípios próprios das políticas específicas” (idem, p. 214).

Buscando situar a instituição dessa vertente de pesquisa da ciência política no espaço/tempo, Frey (2000) aponta seu surgimento nos Estados Unidos,

já no início dos anos 50, sob o rótulo de ‘policy science’, ao passo que na Europa, particularmente na Alemanha, a preocupação com determinados campos de políticas só toma força a partir do início dos anos 70, quando, com a ascensão da socialdemocracia, o planejamento e as políticas setoriais foram estendidos significativamente (idem).

No Brasil, segundo ele, os estudos sobre políticas públicas ainda demorariam mais um pouco a serem realizados, sendo desenvolvidos, ainda de forma esporádica, só recentemente. Mais precisamente, nos anos 80, e de forma desigual entre as distintas políticas, conforme Perez (1999).

Ampliando essa questão, Melo (1999), em um balanço sobre a trajetória e os temas recorrentes na área de políticas públicas em anos recentes, reconhece que o *boom* da análise de políticas públicas ocorrido naquela década teria sido determinado por três fatores. O primeiro deles seria o deslocamento da agenda pública, em virtude da democratização do país, passando “da análise do Estado autoritário à pesquisa sistemática, que produz diagnóstico e busca informar o projeto reformista da Nova República” (MELO, 1999, p. 80), e adota, como questões centrais, a descentralização, a participação, a transparência, e a redefinição da relação público-privado na política.

O segundo fator determinante dessa explosão seria o aumento do interesse pelas condições de efetividade da ação pública, provocado pela constatação, nos anos 90, da incapacidade do Estado em superar os antigos obstáculos à consecução de políticas sociais efetivas. E, o terceiro, a difusão internacional da idéia reformista do Estado, que passaria “a ser o princípio organizador da agenda pública nos anos 80 e 90” (idem, p. 81).

Em função disso, diversos autores não deixam de reconhecer tanto o crescimento da área de políticas públicas como campo de pesquisa acadêmica brasileira, quanto sua institucionalização como área disciplinar recentes. Celina Souza¹² (2003), por exemplo, cita que tanto a academia, os órgãos governamentais e os centros de pesquisa, estes de tradição mais antiga na área, têm ampliado sua participação nos estudos e pesquisas sobre o tema, quanto vários departamentos de ciências políticas têm criado cadeiras em políticas públicas.

Do mesmo modo, Marta Arretche (2003) destaca que, além da multiplicação do número de...

dissertações e teses realizadas sobre temas relacionados às políticas governamentais, disciplinas de ‘políticas públicas’ foram criadas ou inseridas nos programas de graduação; nos programas de pós-graduação, criaram-se linhas de pesquisa especialmente voltadas para esse campo do conhecimento e agências de fomento à pesquisa criaram linhas especiais de financiamento para as investigações nessa área (p. 7).

Porém, acrescenta que esse crescente interesse por tal temática estaria relacionado, diretamente, às recentes mudanças da sociedade brasileira, tais como:

o intenso processo de inovação e experimentação em programas governamentais – resultado em grande parte da competição eleitoral, da autonomia dos governos locais, bem como dos programas de reforma do Estado –, assim como as oportunidades abertas à participação nas mais diversas políticas setoriais – seja pelo acesso de segmentos tradicionalmente excluídos a cargos eletivos, seja por inúmeras novas modalidades de representação de interesses (idem).

Também Melo (1999) constatou o crescimento da área em qualidade e em volume de produção, que apontaria “para a maturidade já alcançada pela produção científica na área” (p. 91).

Segundo ele, ainda, no Brasil, a “análise de políticas públicas abrange um conjunto bastante heterogêneo de contribuições” (idem, p. 67), que poderia ser arbitrariamente dividido em três subconjuntos de trabalhos, a saber:

- a) os que teriam, como objeto de análise, “o regime político, as instituições políticas ou o Estado brasileiro em termos de seus traços constitutivos, como o patrimonialismo, o clientelismo ou o autoritarismo, para investigar uma política específica”;
- b) os relativos a políticas setoriais, combinando “a análise do processo político com a análise de problemática interna às próprias áreas setoriais” e;

¹² Doutora em Ciência Política pela London School of Economics and Political Science, LSE, Grã-Bretanha, membro do Comitê de Assessoramento da área de Ciência Política do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Brasil e pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdade, NIED, Brasil.

c) as “análises de avaliação de políticas” (MELO, 1999, p. 67).

Direcionando, rapidamente, essa questão para nosso estudo, podemos, dentro desse enfoque, situá-lo no segundo subconjunto de trabalhos que, ainda conforme o autor, seriam menos canonicamente disciplinares, teoricamente híbridos e manteriam “um diálogo mais estreito [...] com a própria produção de conhecimento interna a certas especializações, como os estudos de [...] saúde” ou, no caso de nossa pesquisa, de educação, bem como “com disciplinas consolidadas, como a sociologia”, principalmente. Além disso, no próprio campo da ciência política, centraria o debate, “sobretudo, em questões relativas à cidadania e participação política, processos decisórios e grupos de interesse” (idem, p. 68). Desse modo, os trabalhos dessa subárea exigiriam de seus autores uma dupla identidade, sendo tanto especialistas em uma área de política quanto cientistas políticos.

Em contrapartida, as recentes expansão e institucionalização da área viriam sendo acompanhadas, ou até mesmo geradoras, de determinados problemas, identificados por todos esses autores. Aliás, o “caráter problemático” da área não seria, como vimos na seção anterior e como ressalta Arrechet (2003), “uma exclusividade brasileira” (p. 9).

Um desses problemas seria a escassez de acumulação, na área, de um conhecimento vertical, ou seja, construído “no interior de um programa normal de pesquisa [...], envolvendo a comunidade de pesquisadores”, a partir da “consideração de questões analíticas comuns ao conjunto de políticas” (MELO, 1999, p. 90-91), que viria debilitando sua institucionalização. Para esse autor, algumas possíveis causas disso são a proliferação horizontal de estudos de caso, decorrente da diversificação de novos objetos empíricos, especificamente dentre o subconjunto de estudos de políticas setoriais, e a citada interdisciplinaridade dessa subárea.

Souza (2003), no entanto, vislumbra um avanço nesse acúmulo, pelo menos no sentido de se poder conhecer melhor, e com mais rapidez, o que viria sendo produzido na área, proporcionado pela...

constituição de fóruns específicos sobre políticas públicas em espaços acadêmicos, como a Anpocs [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Políticas] e a ABCP [Associação Brasileira de Ciências Políticas], assim como pelo advento da informatização de periódicos nacionais [...] e internacionais [...], embora não exista um periódico específico que abrigue exclusivamente a produção da área (p. 16).

Outro problema, também apontado por Melo (1999), seria a proximidade da área com os órgãos governamentais, podendo tanto levar à produção de trabalhos normativos e prescritivos, quanto à subordinação da agenda de pesquisa da área à agenda de tais órgãos, arriscando, desta feita, os pesquisadores de políticas públicas a tornarem-se aquilo que

estudam, como afirmou Lowi (1994 *apud* ARRETICHE, 2003). Para esta autora, aliás, tal proximidade seria o fator preponderantemente responsável por tal subordinação ser, “potencialmente, maior do que em outras áreas do conhecimento” (idem, p. 8-9), levando “o conteúdo da produção acadêmica (teses, artigos e pesquisas)” a se constituir, “em boa medida, da avaliação dos resultados alcançados pelas políticas em voga ou da atualização da informação existente sobre programas já consolidados” (idem, p. 8). Por isso, “a constituição de uma agenda que articule a já extensa comunidade de pesquisadores da área” seria, no seu modo de ver, “um grande e necessário desafio a ser enfrentado” (idem, p. 9).

Souza (2003), por sua vez, adverte-nos para a existência dessa subordinação não somente em relação aos órgãos governamentais, que seriam financiadores de “muitas de nossas pesquisas, mas também aos organismos multilaterais”, sugerindo, então, “a perspectiva [...] de fortalecimento da área dentro dos organismos de financiamento de pesquisa puramente acadêmica, tanto nacionais como estrangeiros” (p. 16).

Em contrapartida, para ela, a agenda de nossas pesquisas também tenderia a se pautar em novos temas, apenas de interesse particular e desprovidos de “uma perspectiva propriamente acadêmica, gerando, em alguns momentos, uma proliferação de estudos sobre o mesmo tema” (idem), que, no entanto, pouco dialogariam entre si. Isso geraria tanto um prejuízo para a acumulação de conhecimento na área, quanto “uma grande lacuna sobre temas importantes que ainda não aportaram em nossa agenda de pesquisa [...], como o da burocracia – segmento que implementa as políticas públicas” -, cuja abordagem seria fundamental “para o melhor conhecimento do que acontece quando a política é implementada” (idem).

Buscando caminhos para a superação dessa questão dos temas de pesquisa, a autora sugere uma atuação mais direta dos orientadores de mestrandos e doutorandos sobre ela, bem como sobre as questões do conhecimento cumulativo e da formação de grupos de pesquisa.

Outro aspecto dos estudos de políticas públicas que, segundo Arretche (2003), apesar de ser vital para o desenvolvimento de um campo disciplinar, ainda não teria recebido a atenção necessária no debate dessa área de pesquisa, seria o relativo às abordagens teóricas e os métodos de investigação. Segundo Souza (2003), ainda que tenham ocorrido avanços desse aspecto na área, sendo suas atuais possibilidades de adquirir maior rigor teórico-metodológico maiores do que em um passado recente, esta ainda se caracterizaria pelo “uso excessivo de narrativas pouco pautadas por modelos ou tipologias de políticas públicas, por teorias próximas do objeto de análise e que mantêm uma leveza metodológica exagerada” (p. 17).

No entanto, segundo Kley (2000), a falta de teoria comumente criticada em relação à análise de políticas públicas seria explicável pelo fato de que o interesse de conhecimento próprio dessa análise seria a empiria e a prática política.

Direcionando a questão do foco de análise especificamente para os trabalhos sobre a implementação das políticas públicas, em torno dos quais, conforme Souza (2003), haveria uma grande concentração de estudos dessa área, podemos citar o alerta feito pela mesma autora acerca da necessidade de superarmos a primeira geração de estudos nessa área. Tal geração, ainda sob forte influência do tipo de análise que buscaria “separar o mundo do governo e da administração pública do mundo da política”, seria caracterizada, na literatura, por estudos excessivamente centrados nos fracassos das políticas públicas, com pouca preocupação com as questões políticas, e baseados, essencialmente, “no pressuposto de que a formulação e a implementação de políticas públicas são processos exclusivamente racionais e lineares, desvinculados dos processos políticos” (p. 17).

Assim, para a autora, seria fundamental um avanço no sentido da, então, chamada segunda geração que, visando o desenvolvimento de tipologias analíticas, buscaria concentrar esforços na identificação das variáveis que causariam impactos sobre os resultados das políticas públicas, enfatizando o melhor entendimento de seus resultados. Então, apesar de acreditar que estejamos, talvez, iniciando essa fase, ela reforça a necessidade de um avanço maior, sugerindo, para isso, em especial, “uma maior utilização da literatura específica sobre políticas públicas, em particular o segmento que se concentra na construção de tipologias” (idem).

Todavia, ela também defende um avanço no sentido da adoção da análise *bottom-up*, já abordada, cuja importância, segundo ela, teria crescido a partir dos anos de 1980, com a pesquisa realizada por Michael Lipsky (1980 *apud* SOUZA, 2003), que teria denunciado a excessiva concentração dos modelos de análise em políticas públicas nos elaboradores ou decisores da política. Com isso, as pesquisas teriam passado a usar tanto os modelos *top-down* de análise, quanto os *bottom-up*, que partiriam das seguintes premissas:

- a) analisar a política pública a partir da ação dos seus implementadores, em oposição à excessiva concentração de estudos acerca de governos, decisores e atores que se encontram na esfera ‘central’;
- b) concentrar a análise na natureza do problema que a política pública busca responder;
- c) descrever e analisar as redes de implementação (SOUZA, 2003, p. 17).

Assim, apesar de reconhecer limitações dos modelos de análise *bottom-up* quanto à sua capacidade explicativa, defende que sejam “mais testados entre nós, (...) por não ignorarem a complexidade de uma política”.

Perez (1999), por sua vez, argumenta que os modelos mais dinâmicos e processuais de análise da implementação de política tenderiam a superar, entre nós, as pesquisas “sobre eficácia e desempenho que basicamente procuraram cotejar metas, objetivos, com os resultados alcançados pelos programas”. E, então, aponta o seguinte conjunto de fatores, a eles relacionados, que, “interagindo entre si e com a estratégia de implementação”, poderia “afetar o grau de alcance dos resultados e formas de implementação” (p. 72):

não apenas a relação da implementação com o contexto mais geral da macropolítica – o que se pode identificar como determinação externa – como também as relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, que certamente influenciarão o seu comportamento, por serem eles agentes do processo de implementação (idem).

No mesmo sentido, ou seja, focalizando a questão da tipologia de análise do processo de implementação de políticas públicas nos países em desenvolvimento, como o nosso, Kley (2000) afirma a necessidade de se considerar o fato de que o instrumento analítico-conceitual de que dispomos, além de deficitário, teria sido “elaborado nos países industrializados” e, portanto, se ajustaria “às particularidades das democracias mais consolidadas do Ocidente”. Conseqüentemente, defende a “adaptação do conjunto de instrumentos da análise de políticas públicas às condições peculiares das sociedades em desenvolvimento” (p. 215-216).

Assim, pela problemática pertinente à análise do processo de implementação de políticas públicas, anteriormente exposta, e considerando nosso desejo de imprimir a este estudo um certo grau de cientificidade que julgamos necessário, mesmo em se tratando de um estudo de caso relativo, também, ao campo das Ciências Sociais, constatamos a necessidade de definir um modelo de análise para nossa pesquisa, tarefa essa que realizaremos mais adiante, na seção destinada à exposição dos procedimentos metodológicos. Por ora, prosseguiremos a abordagem dos conceitos próprios deste estudo, passando para os relativos ao conteúdo da política analisada, ou seja, o conceito de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA NO CAMPO DA AVALIAÇÃO

3.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO

Um dos aspectos da avaliação educacional que, certamente, está mais próximo do dia-a-dia do aluno, do professor e da escola é a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou do rendimento escolar como esta, geralmente, é denominada. Imbricada ao processo de ensino-aprendizagem, é, tal como ele, um processo complexo, constituído pela interação de diversos fatores históricos, culturais, políticos, sociais e subjetivos. Tem recebido, ao longo dos anos, diferentes significados, sem que se chegue a um consenso.

Guba e Lincoln (2003) atribuem essa multiplicidade de significados da avaliação, de um modo geral, aos motivos estabelecidos para realizá-la, ao contexto histórico e aos pressupostos filosóficos assumidos. No entanto, consideram que a construção da avaliação vem tornando-se “mais bem informada e sofisticada” (p. 191), identificando, por conta disso, quatro gerações de concepções e práticas avaliativas que viriam se sucedendo ao longo de mais de cem anos, devido a uma série de fatores, sem deixarem, contudo, de coexistir.

A primeira delas seria “legitimamente [...] apelidada de a geração da medição” (GUBA e LINCOLN, 2003, p. 97) por não fazer distinção teórica e prática entre avaliação e medição.

Segundo eles, há centenas de anos, as escolas têm utilizado testes de memória, preponderantemente orais, de início, e, quando escritos, em geral dissertativos, com o propósito de verificar se os alunos tinham se apropriado dos “fatos”, tidos como verdades absolutas, “regurgitando-os” (idem, p. 95). No entanto, durante os anos 20 e 30, diversos fatores, não relacionados diretamente aos testes, culminaram em sua notável proliferação.

Influenciadas pelo amplo sucesso atribuído aos métodos objetivos de mensuração desenvolvidos pelas ciências naturais, no fim do século XVIII e início do XIX, as ciências sociais, como a Psicologia, começaram a desenvolver diversos tipos de testes para medir as características ou capacidades pessoais, como o de Binet para determinação do “coeficiente de inteligência”. Rapidamente a cultura e a prática dos testes foram incorporadas pela escola, que passou a utilizá-los para verificar se os alunos haviam memorizado as verdades absolutas que lhes eram transmitidas, principal objetivo dessa instituição.

Nesse contexto, a avaliação assumiu um enfoque classificatório. Sua função, eminentemente técnica, restringia-se à aferição do rendimento escolar, sendo esperado do

avaliador competência para criar instrumentos de avaliação apropriados à medição pretendida, ou para utilizar os já existentes.

Entretanto, para Guba e Lincoln (2003), o fato desse tipo de avaliação, que persiste até hoje, ter como único objeto o rendimento do aluno teria provocado, a partir da década de 1930, o surgimento da segunda geração de avaliação.

Após a Primeira Guerra Mundial, a ascensão à escola secundária americana de estudantes oriundos de grupos sociais que raramente a freqüentavam, trazendo necessidades e aspirações às quais o currículo escolar tradicional não atendia, gerou o lançamento do “The Eight Year Study” (O Estudo de Oito Anos), em 1933. Numa tentativa de superar a inadequação curricular percebida, um grupo de trinta escolas secundárias integrou-se a esse projeto, passando a desenvolver currículos não-ortodoxos, mais sensíveis às características dos alunos, mas com vistas a garantir seu sucesso na faculdade.

Desejava-se, no entanto, que o processo avaliativo desse projeto verificasse não só a qualidade desses currículos, mas se estavam funcionando do modo previsto. A efetivação dessa tarefa teria sido, então, conferida a Ralph W. Tyler, que vinha desenvolvendo, com outros professores, a avaliação por objetivos, utilizando testes para medir se os alunos tinham aprendido aquilo que o professor tinha a intenção que aprendessem.

Além do estabelecimento prévio de objetivos, que serviriam de critérios de avaliação, a metodologia de Tyler teria trazido outra inovação ao ato avaliativo, ao utilizar as análises feitas dos pontos fortes e fracos, constatados a partir da comparação entre os objetivos definidos e a extensão de realização destes pelos alunos, para guiar ajustes e revisões. Com isso, a nova concepção de avaliação desenvolvida por Tyler aproximava-se, segundo Guba e Lincoln (2003), da avaliação atualmente chamada de formativa, “com a ressalva de que os resultados só ficarem disponíveis depois, e não durante o julgamento” (p. 98). Deixava de ser concebida como medição que, por sua vez, passava a ser redefinida como uma das muitas ferramentas a serviço da avaliação. Esta, apesar de conservar os aspectos técnicos característicos da fase anterior, passava, então, a assumir a característica de descrição, termo escolhido pelos dois autores para caracterizar a segunda geração da avaliação, que, no entanto, também poderia ser chamada de Geração dos Objetivos.

Segundo eles, o modelo avaliativo de Tyler obteve tão grande adesão que o teria levado a ser reconhecido como o “Pai da Avaliação”. Essa adesão, aliás, é ratificada por Sousa (1998) ao apontar outros autores, como Bloom (1971), Gagné (1967), Mager (1962) e Popham (1973), que, posteriormente, teriam ampliado e aperfeiçoado “o paradigma avaliativo proposto por Tyler, sem, contudo, modificar sua estrutura e pressupostos básicos” (p. 162).

Guba e Lincoln (2003) salientam que, por volta dos anos sessenta, as deficiências desse modelo passaram a ser apontadas, como sua característica, acima descrita, de apresentação dos resultados somente ao final do processo. Porém, a crítica principal seria à sua característica essencialmente descritiva, desprovida de um juízo de valor complementar à descrição, que visasse a compreensão profunda do fenômeno avaliado. Assim, surgiria uma terceira geração de avaliação, marcada pela busca de um julgamento, considerado por Robert Stake (1967), em artigo que se tornaria um clássico, como “a outra face da avaliação” (*apud* GUBA e LINCOLN, 2003, p. 98). Nessa geração, o avaliador assumiria papel de juiz, mantendo, no entanto, as funções técnica e descritiva.

Desse modo, a emissão de um julgamento tornou-se, segundo os autores, parte integrante da avaliação e ponto comum a todos os novos modelos avaliativos desenvolvidos durante uma década ou mais após 1967, além do defendido por Stake. Sobre este, C. Sousa (1998) aponta seu efeito no sentido de “ampliar a importância do processo de *interpretação*, ao afirmar que a avaliação envolvia a emissão de juízos de valor não somente de especialistas em avaliação, mas também de professores, pais etc.” (p. 163).

Da série de outros oito desses modelos citados por Guba e Lincoln (2003), C. Sousa (1998) descreve alguns que trouxeram outras abordagens que passaram a ser incorporadas a muitas práticas avaliativas, ampliando “a temática, o objeto e as funções da teoria da avaliação educacional” (p. 164), como os de Michael Scriven, Daniel Stufflebeam, David Hamilton, Malcom Parlett e Barry MacDonald.

No Modelo Sem Meta (Goal Free Model) de Scriven (1967 *apud* Sousa, C., 1998), a avaliação deixava de “partir dos objetivos de um plano”, para “chegar a eles através das produções dos alunos, observadas em um dado contexto educacional” (*idem*, p. 162). Todavia, foram os agora clássicos conceitos de avaliação *somativa* e *formativa*, elaborados por ele, que tiveram “um grande impacto, principalmente entre avaliadores brasileiros, por volta da década de 70” (*idem*, p. 163), promovendo a compreensão de que avaliação não deveria restringir-se à análise dos resultados finais, destinados a subsidiar “decisões do tipo sim / não, passa / não passa” (*idem*), mas analisar, também, o desenvolvimento do curso durante seu processo de execução, orientando, assim, ações de intervenção desencadeadas ainda nessa fase.

Sobre o modelo avaliativo proposto por Stufflebeam (1971), C. Sousa (1998) destaca a relevância, nele conferida, ao processo de tomada de decisões, em tempo hábil, com vistas ao *aperfeiçoamento* de um programa, cuja não efetivação resultaria em um processo, por ele

classificado de pseudo-avaliação. Com isso, a escolha de informações úteis e relevantes à tomada de decisões passaria a ser, também, fundamental.

O modelo criado por Parlett e Hamilton (1977 *apud* Sousa, C., 1998), por sua vez, pautando-se na compreensão de que os processos de ensino e aprendizagem são influenciados por “um arranjo único de circunstâncias, pressões, hábitos, opiniões e estilos de trabalho” que é produzido, em cada sala de aula, pela interação de “um complexo de variáveis culturais, sociais, institucionais e psicológicas”, reconhece a exigência do convívio do avaliador com o cotidiano escolar, buscando, a partir do desenlace de todas as variáveis e do isolamento “de suas características significativas, iluminar a compreensão das relações entre crenças, práticas, padrões organizacionais e comportamentos apresentados pelos agentes e sujeitos da ação educativa” (idem, p. 164). Daí porque a classificação desse processo como avaliação *iluminativa*.

Em relação a MacDonald (1977), C. Sousa (1998) descreve a classificação política dos estudos avaliativos, introduzida por ele, tomando como critério os valores, objetivos e procedimentos utilizados pelo avaliador. Dessa feita, a avaliação *burocrática* seria aquela voltada a atender à intenção das agências governamentais de controlar as verbas educacionais. A avaliação *autocrática* também prestaria serviço a tais agências, porém com o propósito de analisar mais objetiva e rigorosamente as políticas educativas. Já a avaliação *democrática*, orientada pelo valor de cidadania consciente, visaria permitir “a acessibilidade às informações dos diferentes grupos sociais, favorecendo, assim, a negociação entre eles e a tomada de decisões coletiva” (idem, p. 164).

Apesar de reconhecerem a existência de avanços de uma geração para sua(s) antecedente(s), Guba e Lincoln (2003), demonstrando adesão aos princípios pós-modernos, apontam desastrosos resultados gerados pela dependência excessiva dos modelos avaliativos das três gerações a paradigmas científicos, citando, primeiramente, a expropriação do objeto de avaliação de um contexto, motivada pela busca de impossíveis generalizações. Segundo eles, a desconsideração de fatores locais ao se avaliar um objeto, focalizando apenas condições cuidadosamente controladas, propiciaria a obtenção de resultados mais gerais, que, no entanto, não beneficiariam a situação local. Assim, esse “despojamento de contexto” seria “um engano” (idem, p. 102).

Uma segunda consequência negativa da tendência cientificista seria a exagerada preocupação com medições quantitativas formais, que deixariam de ser “operacionalizações de variáveis científicas”, transformando-se nas próprias variáveis a que destinariam medir. Haveria, com isso, a desconsideração, no processo avaliativo, das variáveis não

quantificáveis, posto que “aquilo que não pode ser medido não pode ser real” (GUBA e LINCOLN, 2003, p. 102).

Conseqüentemente, o terceiro resultado apontado pelos autores seria a difícil resistência aos métodos científicos, em virtude do caráter de verdade que as informações obtidas por esses métodos assumem, isentando o avaliador de qualquer responsabilidade “pelo que a natureza decretou” (idem, p. 103). Em decorrência a isso, qualquer maneira alternativa de avaliação do objeto, que se afastasse do método científico, estaria impedida de ser explorada, por ser considerada errada, dada à premissa de que “não há negociação possível sobre o que é verdade” (idem).

Todavia, considerando a dificuldade, das três citadas gerações, de considerarem a pluralidade de valores característica da sociedade, emergente da demanda pela objetividade científica, tida livre de valores, a maior questão a ser enfrentada, na visão de ambos, seria determinar de quem seriam os valores a predominar numa avaliação, ou, em contrapartida, como as diferenças de valores poderiam ser negociadas.

Defendem, então, uma abordagem alternativa para a avaliação, a que chamaram de construtivista responsiva, evidenciando “um modo responsivo de focalizar e um modo construtivista de fazer avaliação” (idem).

Proposta primeiramente por Stake, em 1975, a avaliação responsiva seria assim designada por referir-se ao processo pelo qual avaliadores e interessados, juntos e em colaboração, criariam uma construção consensual de valor, a respeito de algum tema, que estaria sujeita à reconstrução contínua, incluindo refinamento, revisão e, se preciso, substituição (GUBA e LINCOLN *apud* PENNA-FIRME, 1995). Desse modo, os critérios avaliativos não estariam definidos *a priori*, independentemente do contexto. Seriam, outrossim, definidos a partir de uma negociação entre os grupos de principais interessados, visando o consenso em cada item em questão, sob a liderança do avaliador. A este caberia buscar de informações externas, quantitativas ou qualitativas, que pudessem responder às reivindicações, preocupações e questões não resolvidas anteriormente e, a partir disso, organizar e moderar uma sessão de negociação.

O termo construtivista, também utilizado na denominação dessa abordagem, estaria associado ao paradigma metodológico por ela empregado. Segundo Guba e Lincoln (2003), a metodologia construtivista nega a existência de uma realidade objetiva e, conseqüentemente, de leis naturais imutáveis que a governem, considerando qualquer realidade, como a própria ciência, uma construção social da mente. Nega ainda o dualismo sujeito-objeto, reconhecendo a interação entre observador e observado. Por isso, propõe uma substituição do método

científico “pelo processo hermenêutico e dialético que leva em consideração, e tira proveito, da interação entre o observado e o observador para criar uma realidade construída, que é a mais informada e sofisticada possível, naquele momento específico” (GUBA e LINCOLN, 2003, p. 105).

Esses autores, ao defenderem essa nova abordagem de avaliação, que também classificam como naturalística, refutam as alegações de que esta implicaria uma postura onde “vale tudo”, alegando que, ao contrário, seria exigido, do avaliador, maior atenção e sensibilidade para “buscar desafios à construção que prevalece (por mais que seja fruto de consenso)”, e prontidão para “refinar, mudar e até rejeitar aquilo em que no momento se acredita, em prol de outra coisa que, a seu ver, parece-lhe mais sensata e apropriada” (idem, p. 108).

Desse modo, a finalidade principal da quarta geração de avaliação identificada por Guba e Lincoln (2003), que estaria emergindo desde os anos noventa, seria o respeito à multiplicidade de interesses, ressaltando, para isso, a flexibilidade, a intersubjetividade e a negociação em todo o processo avaliativo. Seria, assim, uma abordagem voltada para os participantes.

Mas, como essas e outras possíveis tendências de modos de conceber e realizar a avaliação teriam influenciado os significados conferidos à avaliação da aprendizagem no Brasil e, conseqüentemente à sua prática, e como essa se configuraria atualmente? É o que explanaremos em seguida.

3.2 TRAJETÓRIA E TENDÊNCIAS DE SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

Ao descrever a trajetória da avaliação educacional no Brasil, C. Sousa (1998) reconhece a forte influência do paradigma positivista e da produção de avaliadores norte-americanos nas concepções em toda área educacional brasileira até a década de 70. Por conseguinte, até então, avaliar o rendimento escolar de um aluno significava comparar seus comportamentos com os desejados, propostos em determinado plano através de objetivos comportamentais, previamente definidos juntamente com a situação em que seria possível observá-los. Dessa feita, “só poderia ser avaliado o que fosse observável, ou através de provas, ou por meio de algum outro tipo de instrumento de medida” (p. 162), conforme Tyler preconizava.

Corroborando essa evidente tendência tecnicista de pensar a Educação, até aquela época, S. Sousa (1998) destaca a centralização das discussões sobre avaliação da

aprendizagem, “nos aspectos técnicos do processo avaliativo, sem situá-lo na sua dimensão política e ideológica” (SOUSA, S., 1998, p. 108). Isso, conforme C. Sousa (1998), só viria a ocorrer no final da década de 70 e, principalmente, durante os anos 80, com a efetivação das contribuições da Sociologia na área educacional, quando os educadores brasileiros, influenciados, sobretudo, por autores europeus, como Bourdieu e Passeron (1964/70), Baudelot e Establet (1971), evidenciaram a reprodução das desigualdades sociais no interior da escola, a partir de estudos e pesquisas desenvolvidos com o intuito de...

compreender como, justamente os alunos provenientes das camadas populares, que sofriam uma discriminação socioeconômica, recebiam das escolas um ensino de pior qualidade e ainda eram aqueles que respondiam pela maior taxa de evasão e repetência de todo o sistema de ensino (SOUSA, C., 1998, p. 164).

Então, segundo ela, “o conhecimento construído, neste período, na área de Educação, fundamentado pela sociologia e pela filosofia”, e oposto a uma teoria educacional de base, principalmente, “psicologizante, que reduzia a compreensão do social às influências de contexto e de relações intergrupais” (idem, p. 165), levou muitos avaliadores brasileiros, como Ana Maria Saul, Carlos Cipriano Luckesi, Magda Soares, Sandra Zakia Lian de Sousa e Pedro Demo, dentre outros, a assumirem, como objeto de estudo, a função política da avaliação, denunciando, exaustivamente, a “direção classificatória, seletiva e discriminatória” (idem) que esta poderia assumir, por ser definida pela função da escola que, por sua vez, seria definida por determinantes sociais.

Em contrapartida, a própria autora e outros avaliadores brasileiros, como Jussara Hoffman, Celso dos S. Vasconcelos, Mete Abramovich, Lea Depresbiteris, Maria Laura Barbosa Franco, Menga Lüdke, Thereza Penna Firme, além de alguns já citados, extrapolando o nível de denúncia, teriam buscado “construir uma nova teoria de avaliação que pudesse produzir modificações de práticas para superar as indignidades no cotidiano escolar” (idem). Assim, com base nas ciências humanas, “definidas como as que tratam do Homem no horizonte de sua historicidade”, passariam a ser enfatizadas “a análise de processos de aprendizagem, em detrimento das avaliações de produto, e a importância de estudos de natureza qualitativa que permitissem descrever e interpretar a atividade realizada na escola”, chegando-se...

mesmo a criar uma dicotomia entre avaliação de processo e de produtos e entre avaliação qualitativa e quantitativa, que somente foi superada uma década mais tarde, quando ficou claro para todos os pesquisadores da área a falibilidade e complementaridade de todos os tipos de avaliação (idem, p. 166).

Além disso, a função da avaliação teria sido redirecionada. Assim,

embora se continuasse reconhecendo que a avaliação educacional visava analisar o alcance dos objetivos educacionais, sua função não deveria ser mais a de legitimar aprovação e reprovação do aluno. A decisão de reprovação deveria ser tomada coletivamente por todos os profissionais da escola, sendo que neste contexto a avaliação teria função apenas subsidiária, dependendo sempre das possibilidades da escola em recuperar o aluno e oferecer condições que garantissem sua aprendizagem (SOUSA, C., 1998, p. 166).

Essa supracitada emergência de um paradigma de avaliação qualitativa também vigora dentre as constatações de estado da arte sobre a produção acadêmica acerca da avaliação na educação básica no Brasil, que passaremos a explorar.

3.3 BREVE LEVANTAMENTO SOBRE A PESQUISA EM AVALIAÇÃO NO BRASIL

Para percebermos o que se vem pesquisando, no Brasil, acerca da avaliação na educação básica e, principalmente, que concepções de avaliação têm emergido desse campo de pesquisa, tomaremos por base as constatações a que chegaram dois estudos sobre o referido campo. Um deles, transcrito¹³ por Sandra Zákia Sousa (2005), propôs-se a caracterizar 259 produções dos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC) acerca do tema avaliação educacional, do período de 1972 a 2003. O outro, realizado no âmbito do Comitê de Produtores da Informação Nacional – Comped, ligado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, e coordenado por Elba Siqueira de Sá Barreto e Regina Pahim Pinto (2001), intitula-se como um ‘Estado do Conhecimento’ e apresenta uma análise da produção acadêmica sobre avaliação na educação básica, no período de 1990 a 1998.

No primeiro estudo, a “expressiva e extensa produção” (SOUSA, 2005, p. 9), constituída de 10 livros, 18 capítulos de livros, 163 artigos, 64 relatórios técnicos de pesquisa, três teses e uma dissertação, foi demarcada em seu percurso histórico, destacando seus principais focos de estudo. Assim, foram claramente identificadas quatro tendências dominantes ao longo do tempo, transcritas, sucintamente, no quadro a seguir.

¹³ Transcrito de Albertina de Oliveira Costa, Angela Maria Martins, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (orgs.) *Uma História para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: ANNABLUME, 2004. p. 173-202.

TENDÊNCIAS IDENTIFICADAS NA PRODUÇÃO (1972 a 2003)	
Períodos	Focos de estudo
De 1972 a meados de 1980	Testes e medidas de desempenho, tratando de processos seletivos/vestibular, preponderantemente.
De meados dos anos 70 ao início dos 80	Avaliação de programas e projetos educacionais, no campo da avaliação de currículo.
A partir de meados de 1985	Avaliação de políticas educacionais, por meio de apreciação de programas e projetos específicos.
A partir dos anos iniciais da década de 80 até 2003	Avaliação de rendimento escolar, tratando de aspectos relativos à medida de desempenho, exclusivamente, ou de modo associado à avaliação de sistemas educacionais, onde há o maior volume de publicações.

No intervalo dos trinta anos pesquisados, identificamos a ocorrência, basicamente, de dois períodos distintos em que houve, concomitantemente, em cada um, o predomínio de dois focos da pesquisas em avaliação educacional realizadas pelos pesquisadores da FCC. No primeiro, englobando os anos 70 e o início dos anos 80, os focos concentraram-se tanto nos testes e medidas de desempenho como na avaliação de programas e projetos educacionais (sendo este, no entanto, por um período mais curto). No segundo, que vai dos anos iniciais da década de 80 até 2003, os focos preponderantes são avaliação de políticas educacionais e de rendimento escolar (este por mais tempo).

Ao analisar os significados atribuídos à avaliação, dentro das diversas tendências acima apresentadas, o estudo constatou que, no início, esta era, predominantemente, tratada como medida. Somente a partir do início da década de 80 é que alguns textos passaram a explicitar uma diferenciação entre medida e avaliação.

A partir daí, como Sousa (2005) reconhece, abriu-se uma nova perspectiva na conceituação da avaliação no Brasil, ampliando-se seus horizontes e finalidades, com a emergência, a partir do início dos anos 80, nas produções de autores brasileiros, “da afirmação da dimensão política da avaliação” (p. 16), até então dissimulada pelo tratamento eminentemente técnico conferido a esse processo, respaldado pelos pressupostos positivistas.

Todavia, a tendência não somente de crítica à abordagem quantitativa da avaliação educacional, mas, sobretudo, de emergência de propostas qualitativas para sua realização, não

foi por ela mencionada em nenhum momento desse estudo, sendo, contudo, explicitada no supracitado ‘Estado do Conhecimento’, que passamos a abordar.

Objetivando “contribuir para uma visão mais abrangente e elucidadora” da avaliação na educação básica como campo de estudos no Brasil, em função da centralidade que esta vinha “assumindo na formulação e implementação das políticas públicas no setor” (BARRETO et al., 2001, p.7), no período de 1990 a 1998, esse estudo localizou e resumiu 218 artigos sobre o referido tema, constantes de nove periódicos dentre os considerados “de maior expressão nacional na área” (idem). São eles: *Cadernos de Pesquisa, Educação e Realidade, Educação & Sociedade, Em Aberto, Ensaio, Estudos em Avaliação Educacional, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Revistada Faculdade de Educação da USP, Tecnologia Educacional e a Série Idéias*, sendo que o maior número de artigos estaria nos periódicos *Estudos em Avaliação Educacional, Cadernos de Pesquisa e Ensaio*.

A opção de se privilegiar essas fontes foi atribuída à crença de que as revistas acadêmicas concentrariam “o peso da produção teórica na área”, e se constituiriam “o veículo de circulação mais ágil entre pesquisadores, dirigentes e estudiosos do assunto” (idem, p. 50).

Em relação aos autores pesquisados, o estudo constatou um número razoável deles que “viria se ocupando do tema há bem mais de dez anos” (idem, p. 63), sugerindo um processo de consolidação desse campo de estudos.

Para efeitos de análise, os artigos foram agrupados por temas, gerando as quatro seguintes categorias:

- Referenciais e Modelos: trata de questões teóricas e/ou metodológicas que apresentam ou discutem modelos e tendências da avaliação;
- Avaliação na Escola e da Escola: diz respeito a apreciações de propostas curriculares, orientações, normas legais e subsídios oficiais, que repercutem na prática da avaliação. Abarca também estudos empíricos realizados no âmbito interno da escola sobre resultados de aprendizagem dos alunos, avaliação da prática docente, das representações da comunidade escolar, ou toma como objeto de análise o contexto escolar em que ocorre a avaliação.
- Avaliação de Sistema: refere-se à aferição padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito do sistema nacional ou dos sistemas estaduais de avaliação do ensino básico.
- Avaliação de Políticas Educacionais: compreende estudos que fazem análise de políticas na área, contém apreciações sobre a agenda e propostas de governo, bem como inclui textos relativos à avaliação de programas educacionais (idem, p. 50-51).

Todavia, o estudo alerta a possibilidade da inclusão de alguns artigos em categorias diferentes das que foram, se analisados por outra ótica, ou, até mesmo, em mais de uma categoria, dada sua variedade de assuntos.

Das constatações apresentadas, uma foi a concentração da maior parte da produção nas categorias de *Referenciais e Modelos* e de *Avaliação de Políticas Educacionais*, sendo tal fato considerado tanto como uma evidência da “preocupação da área com o esclarecimento dos significados da avaliação no contexto educacional brasileiro” (BARRETO, 2001, p. 49), como a existência de “lacunas na área, sobretudo no que diz respeito a trabalhos voltados para a realização de intervenções intencionais na escola por parte dos mais variados agentes educacionais” (BARRETO e PINTO, 2001, p. 63). Curiosamente, consideramos ser este, de certa maneira, o caso de nossa pesquisa, por pretendermos investigar a implementação de um novo programa de avaliação, num determinado contexto escolar, a partir da intenção declarada em seu novo projeto político-pedagógico de renovar e democratizar suas práticas pedagógicas.

Dentre os estudos que abordam *Referenciais e Modelos*, uma parte visa fornecer uma ampla visão da produção acadêmica sobre o tema, entre o fim da década de 30 e o início da de 90, sendo estas algumas das tendências neles reveladas: a pouca atenção conferida à avaliação das práticas pedagógicas, a explicitação de uma estreita relação entre concepção de educação e sua função social e a sucessiva emergência de várias tendências de foco da avaliação no país, já anteriormente mencionadas, e nesses estudos assim organizados, em função dos períodos históricos em que predominaram e de suas influências teóricas:

- a) até os anos 50, a acentuada influência da psicologia, acarretando a elaboração da análise da problemática da educação na perspectiva individual, a explicação das diferenças de desempenho no plano biopsicológico e o entendimento da aprendizagem como mensuração das capacidades individuais através de testes;
- b) nas décadas de 60 e 70, a influência das teorias do capital humano e do tecnicismo, provocando a mudança do foco da avaliação para o planejamento racional do trabalho, a fim de assegurar a eficiência e a eficácia do sistema escolar, e privilegiando o modelo de avaliação por objetivos, preconizado por Tyler;
- c) nos anos 80, a influência das teorias crítico-reprodutivistas, promovendo a ampliação da compreensão do fenômeno educacional, o resgate da dimensão social da escola e a percepção das implicações políticas da avaliação na reprodução das condições de dominação da sociedade, sem serem indicados, contudo, caminhos alternativos, e adotando-se, na análise das questões, um “tom demasiadamente genérico e de denúncia” (BARRETO et al, 2001, p. 52);
- d) a partir da segunda metade da década de 80, a ampliação do escopo da avaliação, que passou a abranger a dimensão da realidade da escola, em função da compreensão de

que esta, com sua dinâmica, produz o fracasso escolar, exigindo a busca por modelos mais complexos de análise, que rompessem com o paradigma classificatório em favor de uma avaliação diagnóstica e da investigação de todo o processo educacional, e levando, conseqüentemente, ao aumento do interesse pela discussão dos métodos qualitativos e quantitativos.

De todas essas influências, os referidos estudos destacam a tecnicista, que teria crescido mais do que outras, e a dialético-transformadora como as mais freqüentemente identificadas. Além disso, sinalizam a concomitância de práticas avaliativas de orientações pedagógicas diferentes, em decorrência do convívio de tendências pedagógicas diversas em mesmos períodos históricos.

Na outra parte dos artigos acerca de *Referenciais e Modelos*, que abordavam aspectos da avaliação sob o prisma conceitual, histórico, filosófico, sócio-político, psicopedagógico e educacional propriamente dito, bem como entre o reduzido número de artigos que tratam da *Avaliação na Escola e da Escola*, o estudo de Barreto e Pinto (2001) identificou um grande número de textos que se reportam à dimensão qualitativa da avaliação, confirmando-se, assim, na década de 90, a tendência identificada na precedente.

Criticando, com freqüência, o paradigma positivista predominante na tradição de avaliação no Brasil, muitos autores, num tom eminentemente prescritivo, segundo esse estudo, além de se empenharem em elucidar “pressupostos filosóficos, das ciências humanas e da própria pedagogia, aos quais se reportam concepções de homem, sociedade e educação, de que decorrem, por sua vez, diferentes concepções de avaliação”, também teriam se dedicado a “esboçar características de um novo modelo de avaliação apresentado como desejável, partindo de diferentes vertentes teóricas, nem sempre claramente explicitadas” (BARRETO, 2001, p. 54).

Sobre esse paradigma emergente de avaliação qualitativa, o estudo aponta sua ausência de densidade teórica própria, constituindo-se numa formulação interdisciplinar, por agregar elementos de várias vertentes de pensamento. Essa propriedade seria gerada pela “própria complexidade do conceito de qualidade da educação” e pela “dificuldade de abordá-lo a partir dos cânones da ciência clássica em que foram gerados os conceitos de avaliação” (idem, p. 54-55).

Contudo, suas características são bastante convergentes - o que indica a existência de consenso na área - e podem ser assim descritas:

- Por defender uma abordagem historicamente situada, a avaliação qualitativa é multidimensional, ou seja, leva em conta não apenas a dimensão cognitiva do aluno, mas

também “a social, a afetiva, seus valores, motivações e até mesmo a sua própria história de vida” (BARRETO, 2001, p. 49).

- Por buscar avaliar a qualidade do ensino, enfatiza bem mais as variáveis do processo do que o produto da educação.
- É eminentemente dialógica e dialética, voltando-se para a transformação, tanto no plano pessoal, em busca da autonomia do indivíduo, como no social, na direção de uma ordenação democrática e, portanto, mais justa da sociedade.
- Tem um caráter contínuo, supondo trocas constantes entre avaliador e avaliado e, até mesmo, “maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso das crianças menores” (idem).
- Seu foco deixa de ser exclusivamente o aluno e a preocupação técnica de medir o seu rendimento, passando “às condições em que é oferecido o ensino, à formação do professor e suas condições de trabalho, ao currículo, à cultura e à organização da escola e, ainda, à postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais” (idem).

Destacando as vertentes teóricas que embasavam os diversos trabalhos pertinentes a esse novo paradigma, o estudo destaca, no tocante à vertente sociológica, o apoio, por certos autores, como Pedro Demo, nos referenciais de Habermas, propondo uma avaliação do tipo emancipatória, em que seus aspectos políticos e histórico-sociais são enfatizados. Outros, como Marli André e Menga Lüdke, orientando-se pelo referencial reprodutivista, pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, ou pela perspectiva que privilegia a instituição escolar e sua cultura como fulcro de análise, divulgada no Brasil, sobretudo, pelos escritos de Antonio Nóvoa, Philippe Perrenoud e Gimeno Sacristán, abordavam as implicações sociais mais amplas da avaliação, bem como as relações entre educação e a sociedade abrangente.

Na vertente pedagógica, Luckesi, reconhecido como autor muito citado entre os educadores, ao enfatizar os pressupostos filosóficos e educacionais das práticas avaliativas no ensino básico, defendia “a necessidade de qualificar a avaliação não em função dela mesma, mas do fim a que se destina”, denunciava o condicionamento da “prática pedagógica ao que ele chama *pedagogia do exame*” devido ao amplo espaço conquistado pela avaliação nos processos de ensino, ao longo dos tempos, e ainda discutia...

a relação entre planejamento, avaliação e projeto pedagógico da escola, ressaltando a dimensão política que possuem essas atividades e preconizando um trabalho de equipe em que todos decidem o que e como fazer para elaborar uma proposta coerente com as necessidades da clientela (idem, p. 50).

Quanto aos referenciais psicopedagógicos utilizados como fundamento na formulação do novo paradigma de avaliação qualitativa, o citado estudo observa a especial ênfase conferida à avaliação formativa que, privilegiando “um olhar mais descritivo acerca de como operam os mecanismos de aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo aluno”, seria identificada pelas seguintes características:

- a) foco no processo da aprendizagem, e não no produto, “dando elementos para entender e trabalhar o papel do erro na escola” (BARRETO, 2001, p. 55);
- b) ênfase no caráter diagnóstico da avaliação;
- c) promoção da auto-reflexão do aluno sobre como aprende e o que aprende;
- d) consideração de outras dimensões da avaliação, e não somente a cognitiva e;
- e) ocorrência de interatividade no processo avaliativo.

Além da afirmação de tais pressupostos que fundamentam o citado paradigma de avaliação qualitativa, o estudo destaca a grande lacuna deixada pelos textos que o defendem, dada a escassez de trabalhos preocupados em abordar sugestões metodológicas e procedimentos a serem adotados para viabilizar, na prática, esse paradigma, lacuna esta que nosso estudo pode contribuir para minimizar.

Outras lacunas existentes na produção analisada, no tocante à categoria *Avaliação na Escola e da Escola*, são seu reduzido número de artigos, a não explicitação da metodologia utilizada, a fragilidade teórica e procedimental freqüentemente apresentada e a raridade de artigos que propõem, tentam aplicar e procuram “refletir sobre novas formas de atuação dentro do modelo da avaliação de qualidade amplamente defendido pela maioria dos autores” (BARRETO e PINTO, 2001, p. 64).

Quanto às principais características dos trabalhos abordados nessa categoria, o estudo descreve-os, de modo geral, como sendo “localizados, com pequena possibilidade de generalização e baseados na opinião de atores sociais envolvidos com a escola”, apresentando “descrições dos procedimentos tradicionais de avaliação vigentes nas redes escolares”. Por conseguinte, sua maior contribuição era “a de oferecer uma idéia mais precisa do que ocorre efetivamente na escola e nas suas práticas avaliativas” (idem).

Em relação à categoria *Avaliação de Sistemas*, a segunda com o maior número de artigos, revelando, com isso, “uma tradição recente, mas em franca expansão no país”, o estudo afirma que nela se encontram trabalhos concernentes “a novas formas de abordagem da avaliação educacional, sempre em larga escala e, no mais das vezes, animadas por uma particular lógica de implementação de políticas públicas na área” (BARRETO, 2001, p. 55-56).

Quanto ao discurso predominante nessa categoria de artigos, o mesmo estudo constata a reprodução, nele, do discurso oficial, sua fundamentação em pressupostos positivistas, radicalmente distintos daqueles em que se baseava o emergente paradigma da avaliação qualitativa, e sua marcante racionalidade técnica, ao se propor a oferecer indicadores da qualidade do ensino, voltar-se para a apreciação de resultados padronizados, valorizar o produto da aprendizagem, utilizar largamente recursos quantitativos e alta tecnologia e recorrer à avaliação externa do rendimento escolar, além de assentar-se na apreciação exclusiva de alguns aspectos cognitivos do currículo. Com isso, tal discurso deixa de lado tanto as dimensões da formação do educando, quanto “a consideração das considerações sócio-culturais e políticas que envolvem conflito de interesses, consensos e dissensos na formulação e gestão das políticas da área” (BARRETO e PINTO, 2001, p. 65).

Apesar de apontar algumas limitações concernentes a essa categoria de estudos, como o aparente encerramento em si mesmas das análises mais sistemáticas das informações colhidas pelos sistemas de aferição do rendimento escolar, devido à falta de articulação com estudos que se valham de outras abordagens, o estudo destaca a grande convergência de opiniões, oriunda da produção analisada, reconhecendo a necessidade de geração e sistematização de “informações capazes de propiciar uma base para a tomada de decisão menos casuísticas em relação às políticas públicas” (idem, p. 66). Também destaca tanto os baixos níveis de conotação concorrencial e competitividade que a avaliação de sistemas tem assumido no caso brasileiro, diferentemente de como ocorreria em certos países, quanto a maior ênfase que “tem sido atribuída a aspectos positivos do modelo”, a partir da “valorização do papel dos órgãos gestores na correção de deficiências detectadas” (idem).

Por fim, ao desenvolver a análise dos artigos que tratam da *Avaliação de Políticas Públicas*, o referido estudo apresenta, preliminarmente, uma ligeira abordagem sobre a realização desta no Brasil, afirmando que sua constituição como um campo estruturado de estudos é relativamente recente, encontrando-se, ainda, em processo, tal como sua expansão, desencadeada, sobretudo, a partir dos anos 80.

Referindo-se especificamente ao campo da educação, o estudo esclarece que, apesar de, tradicionalmente, as políticas públicas educacionais destinadas ao ensino básico virem sucedendo-se, uma após outra, sem serem avaliadas, a fim de que se disponha de “elementos suficientes para uma apreciação mais isenta e fundamentada de seus resultados e impactos”, com o advento do processo de transição democrática, algumas ações governamentais no campo educacional passaram a ser intencionalmente avaliadas, devido a seus próprios agentes “se mostrarem mais sensíveis e permeáveis a esse tipo de apreciação” (idem).

Com isso, dois tipos básicos de avaliações foram desenvolvidas: as realizadas a pedido do próprio Poder Público, visando buscar soluções para a tomada de decisões, e as pesquisas de caráter acadêmico, de iniciativa dos próprios investigadores, objetivando, primordialmente, “o estabelecimento de conclusões de caráter mais amplo, podendo levar à identificação de fenômenos recorrentes e princípios mais generalizáveis” (FLETCHER e VIANNA apud BARRETO e PINTO, 2001, p. 39). No entanto, mais recentemente, em virtude de exigências das agências internacionais, que definiam e financiavam políticas educacionais, as avaliações do primeiro tipo se intensificaram.

Finalizando a abordagem sobre avaliação de políticas públicas no Brasil, o estudo aponta suas quatro fases, segundo a tradição anglo-saxônica deste campo, que influenciara vários dos estudos realizados nos últimos anos por instituições de pesquisa brasileiras. São elas: da agenda política, dos programas e projetos que a materializam, de implementação e, por último, de acompanhamento e avaliação.

A partir disso, declara que foram selecionados para análise somente artigos sobre estudos voltados ao exame da agenda política e das propostas de governo, bem como às avaliações de programas educacionais propriamente ditos, sendo, contudo, desconsiderados os estudos voltados à *análise de políticas públicas* que, referindo-se às fases de sua implementação – como é o caso deste nosso – ou aos seus impactos, vão “além do exame das ações envolvidas em programas e projetos, referindo-se a medidas mais amplas de caráter político, jurídico-normativo ou outras”. Assim sendo, reconhece “a fragilidade do limite entre a análise das políticas públicas e a pesquisa de avaliação propriamente dita” (p. 40), por nós mencionada na Introdução.

Entretanto, apesar de não promover a análise desses estudos, o ‘Estado do Conhecimento’ não só os cita em sua relação bibliográfica, como também relaciona, no tópico específico de avaliação de políticas educacionais, seus autores, agrupando-os segundo os temas por eles tratados, ou seja: financiamento de ensino (três artigos), relação entre estados e municípios na oferta de ensino (também três artigos), gerenciamento da rede física de escolas (um artigo), políticas de alfabetização (dois artigos), de formação de magistério (quatro artigos) e de formação do ensino técnico (dois artigos).

Observa-se aí a não existência de artigos relativos a estudos que, como o nosso, tratam de políticas de avaliação, evidenciando, mais uma vez, a relevância deste no sentido de tentar contribuir para preencher uma lacuna desse campo de pesquisa.

Das diversas constatações a que chegou o estudo de Barreto e Pinto (2001) acerca dos artigos da categoria de *Avaliação de Políticas Públicas*, uma foi a pequena quantidade destes,

em sua totalidade e, principalmente, na sua subcategoria de *avaliação de programas governamentais*, apesar do aumento, na última década, da demanda de avaliação de programas pelo Poder Público.

Segundo o estudo, essa limitação era justificada, por um lado, pela não divulgação, em artigos acadêmicos, desse tipo de estudo que, por ser, geralmente, de grande porte e, conseqüentemente, oneroso, seria realizado, sobretudo, “por institutos de planejamento e/ou agências de pesquisa”. Assim, eram entregues por esses “aos órgãos que os requisitaram”, “ficando restritos a relatórios extensos”, já que “nem sempre os gestores do setor público consideram interessante a divulgação de dados e resultados que possam comprometer a legitimidade de suas ações” (BARRETO e PINTO, 2001, p. 39). Por outro lado, o reduzido número de estudos acadêmicos destinados á avaliação de programas confirma a necessidade de consolidação desse tipo de avaliação no Brasil.

Outras constatações do estudo que expressam as limitações da categoria de *Avaliação de Políticas Públicas* são: o fato de alguns dos textos que focalizam as propostas de governo apenas se limitarem a expressar o discurso oficial, já que muitos de seus autores eram “dirigentes ou ex-dirigentes de Secretarias de Educação e do Ministério da Educação” que visavam apresentar “suas agendas políticas” ou discutir “planos, programas e/ou projetos de governo” (idem); a concentração em alguns aspectos dos programas avaliados, impedindo “a compreensão da lógica própria do programa” (idem, p. 42) e a focalização em programas desenvolvidos na Região Sudeste, principalmente no Estado de São Paulo.

Considerando concluída a contextualização da Avaliação Educacional no campo de pesquisa brasileiro, explicitaremos as concepções de avaliação formativa que servirão de referencial teórico no qual apoiaremos nossas futuras análises a serem efetuadas neste estudo.

3.4 CONCEITUANDO AVALIAÇÃO FORMATIVA

Conforme abordamos anteriormente, o paradigma de avaliação formativa vem emergindo, desde a década passada, no meio educacional brasileiro, assim como internacionalmente. Para Fernandes (2005), isso se deve à busca por um modelo avaliativo mais condizente com as mudanças curriculares dos últimos anos, com as características sociais e culturais das escolas e com o desenvolvimento das teorias de psicologia das aprendizagens.

Conseqüentemente, diversos autores e estudiosos de avaliação têm procurado difundir suas características e vantagens, as políticas educacionais a têm incorporado como prática

avaliativa proposta e vários professores de escolas públicas não só reproduzem enunciados a ela associados como afirmam já utilizá-la em suas práticas escolares há algum tempo.

Em todos esses discursos podem ser encontradas características convergentes, outrora apresentadas, que sintetizamos através das seguintes expressões: historicamente situada, multidimensional, processual, contínua, dialógica, dialética e global. Porém, neles também é possível encontrarmos uma certa dispersão, proveniente das diversas correntes teóricas a que se filiam, relativas às múltiplas ciências sociais e educacionais, como a Psicologia e a Sociologia, que também vale a pena ser explorada, por contribuir para complementar e enriquecer o multirreferenciado conceito de avaliação formativa.

Por isso, abordaremos mais algumas concepções relativas a esse tema defendidas por Benigna Maria de Freitas Villas Boas (2004) e Domingos Fernandes (2005), que, por sua vez, embasam-se em outros importantes teóricos do campo da avaliação.

Inicialmente, visando rever o surgimento da expressão avaliação formativa, recorreremos a Villas Boas que, citando Allal (1986), atribui a Scriven a introdução do termo, em 1967, numa perspectiva em que os processos de avaliação seriam “concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo, manual ou método de ensino” (ALLAL apud VILLAS BOAS, 2004, p. 118). No entanto, a autora credits a Bloom e seus seguidores o posterior redirecionamento desse processo à avaliação dos alunos, “com o objetivo de orientá-los para a realização de seu trabalho, ajudando-os a localizar suas dificuldades e a progredir em sua aprendizagem” (idem, p. 119).

Corroborando esse histórico, Fernandes (2005), todavia, chama-nos atenção para os princípios behavioristas e neobehavioristas de ensino e aprendizagem que fundamentam o modelo de avaliação formativa proposto por esses estudiosos, levando-a, assim, a se constituir, em geral, de um processo de coleta de informações relacionadas, primordialmente, a produtos de aprendizagem, mensurados com base em um conjunto de objetivos definidos em termos de comportamentos observáveis. Desse modo, era conferiria particular relevância à utilização de instrumentos que permitissem a medição quantitativa rigorosa das aprendizagens dos alunos, como testes.

O autor ainda qualifica tal modelo como de avaliação de *regulação retroativa*, visto que previa a proposição, pelo professor, de tarefas de remediação que possibilitassem a superação dos problemas pelo aluno, caso fosse constatado o não alcance dos objetivos, somente após determinado período de ensino, e não durante seu desenrolar.

Então, avançado no tempo e, conseqüentemente, na concepção de avaliação formativa, Fernandes (2005) afirma que, atualmente, costuma-se designar por avaliação formativa, ou avaliação formativa alternativa, aquela que, baseando-se em princípios cognitivistas, construtivistas, da psicologia social e das teorias socioculturais e sociocognitivistas, é “uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, (...) mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem” (FERNANDES, 2005, p. 81), tendo, como função principal, a regulação¹⁴ e a melhoria das aprendizagens e do ensino.

Esta função, no entanto, passa a ser de responsabilidade tanto do professor, a quem cabe conduzir o processo de avaliação e proporcionar o *feedback* aos alunos, tanto destes, que devem desenvolver a auto-avaliação e a auto-regulação das suas aprendizagens. Tal condição é claramente reiterada por Biggs (1998 apud FERNANDES, 2005), ao afirmar só considerar formativa a avaliação que leve os alunos a “se conscientizarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente, relativamente às aprendizagens, e o estado que se pretende alcançar”, bem como daquilo “que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar” (p. 84).

Nesse sentido, Fernandes (2005) reconhece esse modelo alternativo de avaliação formativa como resultante da articulação entre os conceitos de regulação dos processos de aprendizagem, central na teoria francófona, e o de relevância do *feedback* no desenvolvimento da avaliação formativa e, conseqüentemente, na melhoria das aprendizagens, presente na literatura anglo-saxônica.

Comparando essas duas vertentes, considera que a primeira, mais teórica e elaborada, privilegia os processos cognitivos internos aos alunos, como metacognição, autocontrole, auto-avaliação e auto-regulação. Com isso, o *feedback* torna-se um elemento necessário, mas não essencial, como são a percepção dos processos cognitivos e a intervenção a partir dela, a fim de que os próprios alunos, desempenhando um papel mais central, regulem suas aprendizagens. Ou seja, nessa perspectiva, a avaliação formativa funciona quase como um processo de auto-avaliação, em que a interferência do professor é mínima. Fernandes (2005), no entanto, considerada essa perspectiva idealista, por apresentar “algumas dificuldades de concretização ou de operacionalização” (p. 84), por envolver processos cognitivos.

A vertente anglo-saxônica, por sua vez, lhe parece mais pragmática, mais próxima das realidades vividas nos sistemas educativos. Influenciada pelas teorias socioculturais,

¹⁴ Perrenoud (1999) define *regulação dos processos de aprendizagem*, em um sentido amplo, como o conjunto das operações metacognitivas do aprendiz e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio (p. 90).

demonstra “preocupação com a regulação dos processos de interação pedagógica e, conseqüentemente, com os processos de comunicação” (FERNANDES, 2005, p. 83) entre professor e alunos e entre estes. Voltando-se mais para o currículo, para as tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos e para os apoios e as orientações proporcionados pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação formativa, nesta perspectiva, tem, por conseguinte, o *feedback* como conceito central, já que por meio dele é que o professor, figura mais atuante do processo, comunica aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações por ele previstas para a superação das eventuais dificuldades.

Complementando essa abordagem sobre a natureza e as funções da atual avaliação formativa, o autor também desenvolve uma síntese de suas principais características, que são:

- a) exigência de um *feedback* inteligente e de qualidade, com vistas à melhoria das aprendizagens dos alunos. Este não só permite que o professor conheça tanto os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, quanto, concomitantemente, o que é preciso fazer a seguir, como também ativa “os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, melhorando sua motivação e auto-estima” (idem, p. 84);
- b) exigência da interação e da comunicação contínuas entre professores e alunos, posto que aqueles “têm que estabelecer *pontes* entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem, etc.)” (idem);
- c) envolvimento dos alunos “deliberada, ativa e sistematicamente no processo do ensino-aprendizagem”, levando-os a se responsabilizarem por suas aprendizagens e a terem “amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que e como compreenderam” (idem);
- d) seleção criteriosa e diversificada das tarefas propostas aos alunos que, sendo simultânea e preferencialmente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, ativem os processos mais complexos do pensamento (como analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar), possibilitem o desenvolvimento de um amplo espectro de aprendizagens (desde conceitos e fatos das disciplinas específicas até os aspectos transversais, como os de natureza sócio-emocionais e procedimentais) e propiciem processos de avaliação mais contextualizados, interativos e diretamente relacionados com a aprendizagem;

- e) existência de uma estreita relação entre “a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem”, e “as didáticas específicas das disciplinas”, como “elementos de referência indispensáveis” (FERNANDES, 2005, p. 84);
- f) desenvolvimento de “uma cultura positiva de sucesso, baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender” (idem).

Além de ressaltar a necessidade de que o desenvolvimento da avaliação formativa seja embasado em um sólido quadro conceitual, Fernandes (2005) ainda preocupa-se em explicitar um conjunto de princípios e orientações presentes em toda a literatura acerca desse modelo avaliativo, que se contrasta com as limitações geralmente atribuídas ao modelo de natureza neo-behaviorista. Em resumo, esses princípios são os seguintes:

- a) integração entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, constituindo um ciclo articulado e coerente;
- b) seleção adequada das tarefas relativas a esses três processos, como já mencionado;
- c) triangulação de estratégias, técnicas, instrumentos, momentos e contextos de avaliação, dada a impossibilidade destes de possibilitarem uma avaliação precisa e fidedigna de determinadas aprendizagens, por serem múltiplos e complexos os processos cognitivos desenvolvidos pelos diferentes alunos e por cada um em diversas situações;
- d) transparência do processo de avaliação, pela explicitação clara de objetivos, aprendizagens pretendidas e critérios de avaliação, além da disponibilização do acesso a eles por quem o desejar;
- e) realização de um *feedback* efetivo: que apóie, regule e melhore os processos de aprendizagem e de ensino. Ou seja, a realização de um processo integrado ao processo de ensino-aprendizagem, estruturado intencionalmente de modo a auxiliar os alunos a perceberem a natureza das tarefas de avaliação propostas, a qualidade de suas respostas e “as estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, os conhecimentos, as atitudes ou as capacidades que necessitam desenvolver” para melhorar suas aprendizagens (p. 90), motivando-os a agir nesse sentido;
- f) utilização do *port-fólio*, ou seja, de “uma coleção organizada e devidamente planejada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo” (idem), por ser uma estratégia que, reconhecidamente, permite a organização da avaliação formativa de acordo com as concepções e os princípios anteriormente vistos.

Quanto ao *port-fólio*, o autor ainda esclarece que, apesar de não existir um modelo único para sua construção, esta deveria permitir a visão mais ampla, detalhada e profunda possível das aprendizagens alcançadas pelos alunos e seguir regras acordadas entre esses e

professores, de acordo com os objetivos pretendidos e com as condições e os recursos disponíveis, colaborando para que o processo de avaliação também seja “objeto de discussão e negociação” (FERNANDES, 2005, p. 90).

Já acerca do *feedback*, adverte que este pode assumir formas, conteúdos e processos variados, citando outros dois modelos, além do acima descrito, que se fundamenta nas teorias cognitivas e construtivas da aprendizagem e seria, para ele, o mais sofisticado. Assim, enquanto, este se volta, essencialmente, para os processos utilizados, outro modelo possível é aquele que, centrando-se mais nos resultados obtidos, visa melhorar a aprendizagem a partir da promoção de atividades de reforço, aproximando-se da teoria behaviorista. Em outro, ainda, se busca recompensar os alunos por seu esforço, elevando, com isso, sua auto-estima, o que, por sua vez, motiva mais esforço que promove a melhoria da aprendizagem.

Quanto à triangulação, ou pluralidade de fontes e diversidade de processos, Fernandes (2007) sugere, como instrumentos de coleta de informações, a observação direta durante a realização das tarefas e a análise de questões colocadas pelos alunos durante as aulas, questionários orais e/ou escritos, entrevistas, listas de verificação etc. Considerando a subjetividade inerente a todo o processo de avaliação, defende, ainda, a integração dos pareceres de todos os seus protagonistas.

Complementando essa caracterização da avaliação formativa, Villas Boas (2004), baseando-se em Cardinet (1986 apud idem), distingue-a da avaliação diagnóstica, afastando-a de uma conotação patológica. Nesse caso, o aluno deixa de ser considerado como um caso a ser tratado e os seus erros passam a ser considerados inerentes ao processo de aprendizagem e fonte essencial de informação, devendo “ser aproveitados para revelar a natureza das representações, lógicas e estratégias elaboradas pelo aluno” (FERNANDES, 2007). Portanto, não basta identificá-los. É preciso, também, identificar suas causas, pois, só assim, o professor pode adequar sua prática às necessidades de aprendizagem do aluno e este tomar consciência dos seus erros e corrigi-los.

Villas Boas (2004) também diferencia a avaliação formativa da somativa, com base em Harlen e James (1997 apud idem), destacando, dos vários aspectos que as diferem, por eles observados, o referencial para julgamento e o foco das informações usados em cada uma dessas práticas. Nesse sentido, explica que, enquanto que a avaliação somativa pode referir-se tanto a norma, relatando o desempenho do aluno em relação a um grupo de alunos, quanto a critério, relatando esse desempenho em relação aos objetivos ou critérios de avaliação, a avaliação formativa sempre consideraria o momento do processo de aprendizagem em que o aluno se encontra, em termos de conteúdos e habilidades, baseando-se, assim, em critérios e,

ao mesmo tempo, no próprio aluno. “Isso significa que a análise do seu progresso considera aspectos tais como: o esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo” (VILLAS BOAS, 2004, p. 120-121), contribuindo, desse modo, tanto para o desenvolvimento da aprendizagem, como para o encorajamento do aluno.

Passa, então, a apontar as características próprias da avaliação formativa defendidas por esses mesmos autores, e que se aproximam bastante das citadas por Fernandes (2005). A principal delas é a de ser conduzida pelo professor, apesar de os alunos também exercerem “papel central, devendo atuar em sua própria aprendizagem” e progredir, na medida em que compreendam suas possibilidades e fragilidades e que saibam como com elas se relacionar. As outras características são: visar a promoção da aprendizagem; não basear-se somente em critérios, como acima mencionado, e considerar as informações diagnósticas fornecidas em vários momentos e situações em que os alunos demonstrem suas capacidades e idéias.

Complemento, Villas Boas (2004) destaca a importância creditada por Stiggins (1999 apud idem) ao envolvimento dos alunos, com vistas a seu sucesso escolar, não só na avaliação escolar, como sinalizado por Fernandes (2005), como no registro de seus resultados e no processo de comunicação dos mesmos. Explicando como se efetivaria esse envolvimento em cada um dos três momentos, a autora sugere, para o envolvimento dos alunos na avaliação, que estes, sob acompanhamento cuidadoso do professor, sejam “convidados a participar da definição de critérios de avaliação e aplicá-los”, o que os ajuda a “compreender onde estão em termos de aprendizagem e o que deles é esperado” (p. 121-122). Quanto ao envolvimento desses no registro dos resultados, a autora argumenta que este poderia ser alcançado por meio da auto-avaliação, a partir, por exemplo, da construção de *port-fólios* “que contenham evidências do seu progresso e reflexões sobre o andamento do seu trabalho” (p. 122).

E, finalmente, quanto ao envolvimento dos alunos no processo de comunicação dos resultados, sugere a realização de encontros entre estes e seus pais, a fim de que descrevam o que realizaram, o que já alcançaram e o que ainda faltam alcançar, desenvolvendo, como consequência, a confiança em todo processo escolar e em si mesmos, além de assumirem a responsabilidade por seu sucesso.

A autora também apresenta duas afirmativas de Gipps, McCallum e Hargreaves. Uma é que a avaliação informal, que “ocorre quando o professor apresenta questões, observa os alunos enquanto trabalham e avalia suas produções de forma planejada e sistemática”, permitindo-lhe “construir compreensão ampla e sólida” da aprendizagem dos alunos (GIPPS, MCCALLUM e HARGREAVES apud VILLAS BOAS, 2004, p. 122), freqüentemente é chamada de avaliação formativa. A outra, que corrobora o discurso de Fernandes (2005) sobre

a perspectiva anglo-saxônica, é que, apesar de a avaliação somente ser considerada verdadeiramente formativa quando voltada para o aluno, é um processo que envolve principalmente o professor, que deve utilizar as informações obtidas para reorganizar o trabalho pedagógico, repassando seus julgamentos diretamente ao aluno, para que este saiba se deve prosseguir ou não.

Então, complementa com a assertiva de Black e Wiliam (apud VILLAS BOAS, 2004) de que, enquanto esse *feedback* do professor cumpre o propósito de apontar ao aluno o que fazer para avançar, notas ou menções desviam a atenção da aprendizagem, sendo contraproduzidas aos propósitos formativos. E acrescenta o argumento de Sadler (apud idem), de que notas e observações sobre o desempenho do aluno não garantem seu progresso, sendo, para tal, necessário que este conheça “o que o professor espera dele em termos de níveis de desempenho, objetivos ou evidências de aprendizagem, para que ele mesmo possa comparar o que já aprendeu com o que ainda lhe falta aprender e engajar-se no processo apropriado” (p. 123).

Finalmente, fundamentada por todas essas concepções, Villas Boas (2004) declara compreender avaliação formativa - ou mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã etc – como aquela “que promove o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da escola”, a partir da identificação dos “aspectos que necessitam de melhoria” (p. 124).

Analisando a concepção de avaliação formativa expressa nessa definição, verificamos que, tal como Fernandes (2005), a autora atribui a esse processo a função de promoção de melhoria. Porém, enquanto ele focaliza essa melhoria nos processos de aprendizagem e de ensino, ou, nas palavras de Villas Boas (2004), no desenvolvimento do aluno e do professor, esta amplia esse foco, englobando também o contexto onde a avaliação se processa, ou seja, a escola, conferindo um caráter mais abrangente a esse modelo avaliativo. Além disso, também ressalta sua função diagnóstica de identificação dos aspectos que carecem de melhoria. Em contrapartida, não aborda a função de regulação das aprendizagens por professores e alunos, destacada por Fernandes (2005).

São, assim, visões com aspectos comuns e outros diversos, mas não conflituosos entre si, que, como dissemos, se complementam, estando presentes, inclusive, nos discursos sobre avaliação formativa de demais autores, como Perrenoud (1999). Este, aliás, reconhecendo-a como aquela que regula continuamente as aprendizagens, aborda mais alguns aspectos desse modelo avaliativo, até aqui ainda não explorados, e que consideramos importantes para a caracterização dessa temática, passando-nos, assim a tratá-los.

Apesar de reconhecer, com base em Cardinet (1977 apud PERRENOUD, 1999), a existência de uma parcela de avaliação formativa em toda avaliação contínua, ao afirmar que “uma avaliação é *formativa* se, ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a *regulação* das aprendizagens em curso no sentido do domínio visado” (p. 77), o autor associa diretamente avaliação formativa a diferenciação do ensino, defendendo que “uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção *diferenciada*”, com tudo aquilo “que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais de estruturas escolares” (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Admite, no entanto, que, apesar da “idéia de que uma diferenciação mais sistemática do ensino poderia atenuar o fracasso escolar” não ser mais uma novidade, continua sendo “um tema *pouco mobilizador* para uma fração significativa dos professores ou dos estabelecimentos” (idem), além de não ser priorizada pelos sistemas de ensino, nem tampouco pelos elaboradores de programas ou procedimentos de ensino das diversas disciplinas. Para ele, estes freqüentemente se preocupam com atividades e progressões destinadas à apropriação de saberes ou habilidades particulares, por alunos *abstratos*, e não pelo desenvolvimento operatório global dos alunos concretos, ignorando, assim, sua diversidade cultural, suas atitudes, seu nível de partida, sua relação com o saber e seu modo de aprender. E, para superar tal situação, sugere o repensar “do próprio lugar dos conceitos de diferença e de regulação na elaboração dos dispositivos didáticos”, sendo, este último, “em conexão com as idéias de avaliação formativa”, dentre outras (idem, p. 88).

Embora reconheça sempre haver, em qualquer pedagogia, “por mais frontal e tradicional que seja, um mínimo de regulação, seja da aula, das atividades mentais dos alunos ou, no melhor dos casos, de seus processos de aprendizagem, Perrenoud considera que a concepção de avaliação formativa sistematiza essa última forma de regulação, por levar...

o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar, de maneira mais sistemática e individualizada, suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens (idem, p. 89).

Em suma, a avaliação formativa é, para ele, “nada mais do que uma maneira de regular a ação pedagógica” (idem, p. 14), o que, então, leva-o a questionar o por que desta não ter se tornado, ainda, uma prática corrente. Então, buscando ele próprio responder tal indagação, aponta diversos obstáculos contra os quais tanto ela, quanto a pedagogia diferenciada da qual participa, se chocariam. Primeiramente, no nível das idéias, um deles é a pouca adesão a uma visão mais igualitária e ao *princípio de educabilidade*, ou seja, à crença fundamental de que

as aprendizagens são *possíveis* para o maior número de alunos. Já os obstáculos materiais e institucionais, conseqüentes, dentre várias razões, de políticas indecisas, são: “o efetivo das turmas, a sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que quase não privilegiam a diferenciação” (PERRENOUD, 1999, p. 16). Para ele, no entanto, “o horário escolar, a divisão do curso em graus e a ordenação dos espaços” são obstáculos somente para aqueles não são comprometidos com o princípio da igualdade.

Mas o autor ainda identifica outros obstáculos, como “a insuficiência ou excessiva complexidade dos modelos de avaliação formativa propostos aos professores” (idem), afirmando restar, ainda, à pesquisa, muito a fazer, de modo a suscitar nos professores a vontade de adotar essa prática avaliativa e de lhes oferecer os meios para tal. Também aponta o tratamento deficiente conferido à avaliação, sobretudo a formativa, pela formação dos professores e, finalmente, a permanência da utilização de práticas da avaliação tradicional junto com a formativa, como, por exemplo, a atribuição de notas aos alunos ou o registro de apreciações pelos professores, com o intuito de informar sobre as aquisições daqueles aos pais ou à administração escolar e de fundamentar decisões de seleção. Conseqüentemente, a avaliação formativa assume a aparência de uma tarefa suplementar que obriga os professores a gerirem um duplo e desanimador sistema de avaliação.

Assim, mesmo reconhecendo que a lógica formativa vem ganhando importância nos espaços educacionais e que, pouco a pouco, os limites lhe impostos pela lógica da seleção vêm sendo denunciados, o autor acredita que a avaliação escolar encontra-se ainda entre essas duas lógicas, ou melhor, no início de um período de transição da suplantação desta por aquela. Então, posicionando-se a favor de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação *mais formativa e menos seletiva*, “que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar” (idem, p. 145), supõe que, para tanto, não seja suficiente considerar a relação entre avaliação formativa e diferenciação do ensino, necessitando-se, talvez, de mudar a escola, visto que a avaliação se encontra no centro dos sistemas didático e de ensino.

Melhor explicando, Perrenoud (1999), pautando-se numa perspectiva sistêmica, reconhece a organização escolar como um sistema complexo constituído de múltiplas dimensões inter-relacionadas, que são:

- a) as relações entre as famílias e a escola;
- b) a organização das turmas e possibilidades de individualização;
- c) a didática e os métodos de ensino;
- d) o contrato didático, a relação pedagógica e o ofício de aluno;
- e) o acordo, controle e política educacional;

- f) os programas, objetivos e exigências;
- g) o sistema de seleção e de orientação e;
- h) as satisfações pessoais e profissionais.

Assim, defende que uma mudança na avaliação não pode ocorrer se todo o restante desse sistema permanecer imóvel, o que torna essa mudança difícil, mas não impossível. Então, nesse sentido, apresenta diversos obstáculos à implantação de uma avaliação formativa e propõe formas de superá-los.

No tocante às relações entre as famílias e a escola, Perrenoud (1999) reconhece ser, a avaliação, não só o vínculo mais constante dessa relação, já que é por meio dela que os pais são informados, regularmente, acerca da progressão de seu filho, mas também o aspecto da escola que lhes é, ainda, mais próximo e compreensível, diferentemente do que acontece em relação aos atuais métodos e programas, que os parecem confundir.

Assim, por um lado, o autor destaca que os pais vêem o sistema tradicional de avaliação, sua notação, seus procedimentos e o controle por ele exercido tanto como naturais, posto que os vivenciaram, eles próprios, durante todo o tempo em que freqüentaram a escola, como seguros, visto que os sabem utilizar, junto ao professor, para contestar certas correções ou compreender melhor as razões de eventuais dificuldades de seu filho, e junto a este, para intervir em sua aprendizagem e, sobretudo, “modular a pressão que exercem sobre seus deveres e, mais geralmente, seu sono, suas saídas, seu tempo livre e suas atitudes” (PERRENOUD, 1999, p. 147).

Por outro lado, apesar de apontar a limitação da comunicação oferecida aos pais por aquele sistema de avaliação, por não lhes proporcionar “uma representação precisa do que o aluno verdadeiramente domina” (idem), Perrenoud destaca as fictícias virtudes geralmente a ele conferidas, que também contribuem para sua fixação no “imaginário pedagógico dos adultos”. São elas: as aparentes equidade - por submeter todos os alunos às “mesmas provas, avaliadas segundo as mesmas tabelas e no mesmo ritmo, em virtude das mesmas exigências” (idem) –, racionalidade e precisão, além de sua simplicidade de informação e de seu poder de convencimento à adesão à lógica da competição, que levaria a se considerar “justo, saudável e educativo” (idem) recompensar o bom trabalho e sancionar o ruim através de notas e classificações.

Por isso, por considerar a possibilidade de que uma mudança das práticas avaliativas, em um sentido mais formativo, qualitativo e interativo, possa romper o diálogo entre a escola e as famílias, suscitando-lhes temores e oposições, o autor afirma a necessidade da reconstrução do contrato tácito entre a família e a escola, com base em uma mudança das

representações e em uma explicação paciente que favoreçam a compreensão, pelos pais, que esse novo modelo avaliativo é “do interesse de seus filhos” (PERRENOUD, 1999, p. 148).

Ao analisar a relação entre as possibilidades de individualização do processo de ensino-aprendizagem e a organização das turmas, Perrenoud afirma, inicialmente, que, já que “uma avaliação formativa, em sentido amplo, não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens”, a mudança das práticas de avaliação deve ser “acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldade” (idem, p. 149). E, buscando revelar os obstáculos dessa mudança, aponta, mais do que o freqüentemente citado quantitativo elevado de alunos das turmas, as normas de organização destas, isto é, a rigidez no horário escolar, o programa, as regras, os valores e as representações dos agentes que os obrigariam “a oferecer, constantemente, a mesma coisa a todos, mesmo quando inútil” (idem), afirmando a necessidade de se mudá-la.

No tocante à didática e aos métodos de ensino, destaca que, embora a concepção de avaliação formativa tenha se desenvolvido no âmbito das pedagogias que, pouco preocupadas com os conteúdos específicos, enfatizavam “uma organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, baseada em objetivos mais explícitos, coletas de informação mais qualitativas e regulares e intervenções mais diversificadas”, hoje se acredita que “a identificação dos erros e dos funcionamentos do aluno e a natureza das adaptações dependem da estrutura e do conteúdo dos conhecimentos e das competências a serem adquiridos” (idem, p. 150). Por isso, defende a reconstrução da avaliação formativa no acampo da didática, integrando-se as regulações a uma abordagem precisa e baseada, tanto nos saberes e competências a serem adquiridos, quanto nos funcionamentos do aluno.

Quanto ao contrato didático, à relação pedagógica e ao ofício de aluno, o autor pondera que, enquanto num sistema de avaliação tradicional, o interesse do aluno é iludir a todos, potencializando seus pontos fortes e dissimulando suas falhas, a fim de receber notas suficientes, sendo, pois, seu ofício,

aposta bastante otimista principalmente, desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, decodificar suas expectativas, fazer escolhas econômicas durante a preparação e a realização das provas, saber negociar ajuda, correções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal-sucedida, [...] toda avaliação formativa baseia-se na de que o aluno quer aprender e deseja ajuda para isso, isto é, que está pronto para revelar suas dúvidas, suas lacunas, suas dificuldades de compreensão da tarefa (idem, p. 151).

Assim, para ele, voltar-se em direção de uma avaliação mais formativa significa “transformar consideravelmente as regras do jogo dentro da sala de aula”, levando o aluno a romper com suas estratégias habituais, o que exige “um tipo de revolução cultural, baseada

em uma confiança recíproca e uma cultura comum que tornem a transparência possível” (PERRENOUD, 1999, p. 151).

Todavia, alerta que, se o professor que tenta realizar uma avaliação formativa tiver o poder de decidir sobre o prosseguimento do aluno a uma etapa seguinte de sua trajetória escolar, este, certamente, tenderá a manter aquelas estratégias habituais. Sendo assim, acrescenta que direcionar-se a uma avaliação formativa exige renunciar à seleção.

Em contrapartida, ao abordar o pólo relativo ao acordo, controle e política institucional, o autor extrapola os limites da sala de aula, ampliando para a cultura de toda a organização escolar a citada necessidade de profunda modificação, a fim de evitar que a prática da avaliação formativa realizada por um professor, junto a um grupo de alunos, venha a ser interrompida quando estes passem a ser orientados por outro profissional, favorecendo, assim, a continuidade da realização desse processo durante todo o curso ou, pelo menos, em um ciclo de estudos desses alunos.

Além disso, outro fator a exigir uma mudança cultural coletiva são os novos hábitos de trabalho, próprios do ensino diferenciado, como a ocorrência, por um período de tempo maior, de trabalhos em equipe ou individuais, que passam a exigir “uma nova concepção de equidade e de igualdade diante do sistema, uma certa tolerância à desordem, à diferença” (idem, p. 152) e à diversidade do emprego do tempo, rumando do trabalho individualizado dos professores que ensinam em classes paralelas ou na mesma disciplina para uma colaboração entre eles, uma divisão de tarefas.

Contudo, por reconhecer que esse trabalho docente cooperativo “conduziria a representações mais precisas daquilo que os alunos sabem fazer realmente” (idem, p. 153), o autor adverte-nos que, se por um lado, isso propicia uma regulação mais precisa sobre os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, também possibilita que a administração escolar exerça maior “controle sobre a qualidade e a conformidade do ensino de uns e outros”, distinguindo, “mais claramente, os professores mais ou menos eficientes” (idem), a partir da comparação das citadas aquisições reais, no lugar da freqüente comparação de médias obtidas, pelo conjunto das turmas, em provas padronizadas e baseadas em critérios, após o cumprimento, por estas, de um mesmo programa.

Assim, apesar de reconhecer a legitimidade da preocupação com a eficiência de um professor, tanto pela “coletividade que o paga”, quanto pela “administração que o emprega” (idem), Perrenoud adverte-nos do risco, para o desenvolvimento da avaliação formativa, ao se utilizá-la nesse sentido, aconselhando, em contrapartida, o estabelecimento, como princípio, de que as informações fornecidas por ela sejam “propriedade do professor e de seus alunos”,

cabendo-lhes decidir “o que desejam transmitir aos pais e à administração escolar” (PERRENOUD, 1999, p, 153). Esta, por suas vez, deve utilizar seus próprios instrumentos para obter a idéia precisa do que os alunos sabem e, portanto, a eficiência docente, que devem ser, contudo, diferentes das tradicionais provas padronizadas, de efeitos perversos e indução a práticas conservadoras. Para ele, o ideal, nesse sentido, é “caminhar para uma prática refletida e uma profissionalização”, de forma que “o controle da qualidade do ensino seja exercido por cada professor e seus pares, no centro da equipe pedagógica, e que o estabelecimento funcionasse no modo da auto-avaliação” (idem).

Ao abordar a questão dos programas, objetivos e exigências, Perrenoud (1999) identifica três aspectos dos primeiros que necessitam ser mexidos. Primeiramente, sua simplificação, devendo-se abreviá-los, detendo-se em seu cerne, no que é essencial, renunciando-se a todos os tipos de noções e saberes dispensáveis, pelo menos aos alunos mais lentos, de modo que se possa dedicar mais tempo aos mecanismo de superação de suas dificuldades. Contudo, ressalta a complexidade dessa tarefa, afirmando que...

[...] isso nada tem a ver com o abandono fácil de uma parte destes [programas], nem mesmo com um exame superficial de seu conteúdo para separar o que ainda é atual daquilo que se teria tornado ultrapassado. A identificação dos obstáculos centrais requer um trabalho didático em profundidade em cada disciplina, a identificação precisa das tarefas que serão solicitadas aos alunos em cada nível de ensino e dos problemas que eles deverão resolver para realizá-los corretamente (MEIRIEU apud PERRENOUD, 1999, p. 154).

O segundo aspecto a ser revisto é a redação dos programas “em termos de objetivos de domínio”, e não das freqüentes “listas de conteúdos a serem ensinados”, obrigando, assim, “os professores que se orientam para a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada a um importante trabalho de explicitação dos objetivos”. E, finalmente, o terceiro, é a revisão das “incoerências e ambições desmedidas” (idem) dos programas, adequando-os ao estágio de desenvolvimento intelectual dos alunos e aproximando-os à sua vida, às suas aquisições anteriores e às suas atitudes.

Quanto ao sistema de seleção e orientação, próprio da organização escolar, Perrenoud reconhece que, embora a vocação da avaliação formativa seja de contribuir para as aprendizagens, estas nem sempre acontecem, seja por “restrições econômicas, que limitam os recursos e o tempo disponíveis”, ou até mesmo pelo declínio da boa vontade de alguns estudantes, que resistiriam “à perseverança pedagógica”, [...] preferido “romper a relação a serem confrontados, durante meses ou anos, aos mesmos fracassos” (idem, p. 155). Então, nestes casos, em um dado momento, mesmo que o mais tardiamente possível, a seleção seria

um “mal necessário”, embora nunca “um fim em si ou uma vantagem” (PERRENOUD, 1999, p. 155).

Entretanto, mesmo reconhecendo não haver, “a prazo, incompatibilidade de princípio entre avaliação formativa e seleção” (idem), o autor questiona se cabe aos professores desempenharem o duplo papel de utilizar, em um determinado momento, as dificuldades dos alunos, reveladas numa perspectiva formativa, contra esses, numa perspectiva seletiva. E, refletindo-se sobre isso, afirma que uma melhor alternativa para esse paradoxo seria que o desempenho da tarefa de “dizer quem atingiu um domínio suficiente para obter um diploma ou chegar a um ciclo de formação” ficasse a cargo de “outros agentes que não tivessem a tarefa de ensinar” (p. 156). Porém, como tal alternativa significa deixar de basear a avaliação seletiva em uma avaliação contínua, aponta, como possível solução, a adoção de “uma seleção negociada com os alunos e suas famílias” (idem).

Nessa perspectiva, segundo o autor,

[...] a escola estaria, no momento da decisão, em uma relação mais de ajuda do que de autoridade. Seu papel não seria mais o de impedir [...] de progredir no curso, mas dar conselhos informações, indicações a partir das quais os alunos e suas famílias se determinariam em conhecimento de causa (idem).

E, quanto à avaliação seletiva, em vez de se opor à formativa, “a prolongaria, na mesma lógica cooperativa: quando não é mais tempo de aprender, quando se deve fazer um balanço e tomar decisões, restam conselhos a dar, regulações a operar” (idem).

Finalmente, ao abordar as satisfações pessoais e profissionais dos docentes, mesmo reconhecendo que as resistências e inquietações desses à adoção de uma inovação avaliativa são geralmente provocadas pelo medo da mudança, do abandono da tradição e, especificamente, do afastamento de um sistema de avaliação que lhes “oferece uma direção, um parapeito, um fio condutor”, e “estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa”, ou seja, “se há cumprimento de seu papel” (idem), o autor acredita que essas resistências são ainda maiores “quando os professores pressentem que não encontrarão, em um novo sistema de avaliação, as satisfações, confessáveis ou não, que lhes proporciona a avaliação tradicional” (idem, p. 157).

Segundo ele, os professores têm “necessidade de encontrar certas satisfações pessoais, inclusive narcísicas e relacionais, no exercício de sua profissão”. Em contrapartida, “o sistema de ação e a cultura ambiente” têm o poder de ativar ou desativar “certas camadas do funcionamento inconsciente do indivíduo”. Desse modo, “o prazer de avaliar o outro e, portanto, de ter poder sobre ele, enraíza-se nos primeiros anos da experiência humana e

constitui uma revanche sobre todas as humilhações e frustrações sofridas durante a infância e mesmo na vida adulta” (PERRENOUD, 1999, p. 158).

Entretanto, mesmo sem propor alternativas para superação desse tipo de obstáculo ao desenvolvimento do novo modelo da avaliação formativa, preocupa-se em frisar não só a impossibilidade de generalizar as afirmativas acima, dada a diversidade da “economia psíquica” dos docentes e por nem todos se ligarem ao poder, possuindo outras formas de satisfação, mas também seu reconhecimento de que eles “não são nem mais nem menos desinteressados que os outros profissionais” (idem).

Tendo, mais ou menos assim, apresentado as forças contra as quais é necessário se opor, simultaneamente, para que se faça evoluir o conjunto da profissão de professor e da organização escolar, a fim de que se torne possível mudar radicalmente as práticas avaliativas num sentido mais formativo, o autor, mesmo não reconhecendo a existência de um método pronto com o qual se faça operar essa oposição, indica “três pistas complementares” que implicam fortemente os professores, no sentido de sua autonomia, de seu trabalho cooperativo com seus pares e da potencialização de sua profissionalização. Ou, em suas próprias palavras:

1. Fazer evoluir o funcionamento dos estabelecimentos em direção de uma autoridade negociada, verdadeiros projetos, uma autonomia substancial, resultante de uma real responsabilidade.
2. Favorecer a cooperação entre professores em equipes pedagógicas ou em redes.
3. Agir sobre todos os parâmetros (estatuto dos professores, formação, gestão) que aumentam o grau de profissionalização do professor e das profissões conexas (idem, p. 159).

Doravante, discutiremos as constatações a que chegaram três pesquisas de campo que possuem alguma afinidade com a nossa e que, certamente, poderão contribuir na análise de nosso objeto de estudo.

3.5 CONTRIBUIÇÕES DE OUTROS ESTUDOS

Ao tentarmos identificar estudos já realizados que possam contribuir para o nosso, a partir das análises, constatações ou sugestões neles produzidas, deparamo-nos, de fato, com as limitações citadas na seção 3.3, onde efetuamos um breve levantamento sobre a pesquisa em avaliação no Brasil. Ou seja, constatamos a mencionada escassez de estudos de análise de implementação de políticas públicas e, em particular, de políticas ou programas de avaliação da aprendizagem escolar. Mesmo assim, selecionamos três em que vislumbramos boas contribuições ao nosso: dois com objetos de estudo muito próximos entre si, visto que,

enquanto um focaliza quatro programas educacionais implementados na rede pública do Estado de São Paulo, o outro focaliza apenas um desses programas, e o terceiro com objeto bem semelhante ao nosso, pois focaliza o processo de implementação de uma prática de avaliação formativa em um determinado colégio da rede particular de ensino. Passemos, então, a abordá-los.

A primeira pesquisa consiste de estudo de caso, desenvolvido por Rosaly Mara Senapeschi Garita¹⁵, através da Universidade de São Paulo – Campus de São Carlos, nos anos de 1995 e 1996, em uma escola pública do Estado de São Paulo, pertencente à Delegacia de Ensino de Botucatu. Seu principal objetivo era “compreender a prática da avaliação e a sua possibilidade de avanços/retrocessos no quadro da continuidade/descontinuidade das mudanças das políticas educacionais” (Rosaly, 2007, p. 1) implementadas no Estado de São Paulo, a partir da década de 80, concretizadas através dos seguintes programas: Ciclo Básico de Alfabetização (1984), no Governo Montoro; Jornada Única no Ciclo Básico (1988), no Governo Quéricia; Escola-Padrão (1991), no Governo Fleury e Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual (1995), no Governo Covas.

Ainda que tenha focalizado o resultado da implementação desses programas, tal estudo nos traz, como contribuição, a identificação explícita, dentre seus resultados, da forma impositiva como os quatro programas de avaliação com função formativa e diagnóstica teriam sido implementados como um fator inibidor de seu sucesso, isto é, da efetivação de avanços na prática avaliativa nas mesmas proporções ocorridas em nível teórico.

Mais precisamente, Garita (2007) aponta que a desconsideração da existência tanto de uma cultura avaliativa da escola quanto de uma teoria que orientaria, consciente ou inconscientemente, a prática docente, nessa implementação, teria colaborado para “uma desarticulação entre a avaliação legalmente proposta e a avaliação real efetivada” (idem, p. 15), já que, no seu entender, “propor outra teoria, sem articulá-la ao fazer da escola, é tornar sem sentido o ato da avaliação, comprometendo, na base, as possibilidades de quaisquer mudanças, como têm salientado diversos autores como Perrenoud” (idem, p. 4).

Um segundo fator desviante dos objetivos pretendidos nesses programas, também destacado por ela, trata-se da falta de compreensão, pela comunidade escolar, da função da avaliação visada nesses programas, implicando práticas equivocadas e contrárias à proposta. Nesse sentido, a autora afirma que, enquanto a função avaliativa legalmente explícita era “garantir a progressão do aluno, partindo do que ele já sabe, do que lhe faz sentido, para

¹⁵ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

ampliar seu repertório” (SÃO PAULO apud GARITA, 2007, p. 7), os agentes escolares “entendiam que a avaliação visava garantir o atendimento de um mínimo de desempenho por parte do aluno”, constituindo-se “na ‘arma’ para garantir a qualidade desse desempenho” (idem). Como consequência, foi instituída a prática de “reprovações ‘camufladas’, seja pela retenção do aluno no processo de alfabetização, seja pela matrícula do aluno com rendimento insatisfatório, por se considerá-lo incapacitado para a passagem para as séries seguintes” (idem, p. 6-7).

Outro fator que, segundo a autora, comprometeu o alcance das mudanças esperadas pelo conjunto de sucessivos programas por ela analisados, foi a descontinuidade, ou até mesmo concorrência, entre suas várias propostas, muitas vezes conflitantes, que acabava confundindo o professor. Um exemplo utilizado por ela, que corrobora essa afirmativa, é que, embora a intenção do governo Montoro, ao implantar o Ciclo Básico, “fosse a extensão dessa concepção para todo o ensino fundamental, essa medida não teve continuidade no governo Quéricia” (idem, p. 14), que, afora essa ruptura, ainda promoveu um retrocesso na “efetiva implementação das novas concepções de avaliação no interior da escola”, ao deslocar o foco de atenção de seu programa “para formas de organização da escola e do trabalho docente que privilegiassem a permanência do menor carente nas escolas”.

Em contrapartida, como contribuição pessoal no sentido da superação desses entraves, a autora sugere a abertura de espaços de debate das novas propostas, sempre que essas impliquem uma mudança de paradigmas, a partir da promoção de capacitação docente e de elucidação à comunidade e alunos. Para ela, essa medida, que não viria ocorrendo devidamente no interior de escolas, pode criar condições efetivas para que os agentes educativos e a comunidade participem das decisões de como implementar e dar expressão a uma nova política educacional, implementada através de determinado programa.

O segundo estudo por nós selecionado consiste de uma pesquisa desenvolvida em quatro escolas da rede do Estado de São Paulo, por Zoraide Inês Faustinoni da Silva¹⁶, com o objetivo de verificar tanto o nível de aceitação do já citado Ciclo Básico de Alfabetização pelos professores, coordenadores e supervisores de ensino, quanto os fatores intervenientes no “êxito ou fracasso dessa reforma no âmbito escolar” (SILVA, 1991, p. 52).

Para isso, foram analisados os seguintes aspectos:

¹⁶ Diretora da Divisão de Orientação Técnica, Educação Infantil e Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo

- a) nível de êxito do Ciclo Básico, através da análise do clima e organização da escola em relação ao Ciclo Básico, da aprendizagem escolar dos alunos em Português e da evolução dos citados índices de promoção;
- b) “compreensão que os educadores das quatro escolas tinham do Ciclo Básico enquanto proposta política e pedagógica envolvendo concepções de aprendizagem, alfabetização, democratização do ensino e visão de escola pública” (SILVA, 1991, p. 53);
- c) nível de adesão ao Ciclo Básico conforme opinião sobre as principais inovações por ele propostas e pelas mudanças percebidas na prática pedagógica.

Buscando perceber alguma interrelação entre esses aspectos, a pesquisadora verificou que a escola em que o Ciclo Básico apresentava o melhor nível de êxito era aquela que demonstrava um maior nível de adesão ao programa, que, por sua vez, era resultante

da liderança da diretora da escola, da coordenadora do Ciclo Básico e do apoio recebido de alguns elementos da Delegacia de Ensino. Da mesma forma, as duas escolas que apresentavam o mais baixo nível de êxito eram justamente aquelas cujos professores não contavam com nenhum apoio pedagógico e nem estavam sensibilizados para [as idéias fundamentais da proposta, como] a questão da permanência da criança” (idem, p. 64).

Apesar de ter constatado uma formação precária do corpo docente das quatro escolas, “tanto a nível acadêmico como a nível da formação em serviço” (idem, p. 65), ela pôde perceber, também, uma interrelação entre esse último nível de formação e o êxito do programa, já que “a escola onde o Ciclo Básico apresentava um certo êxito [...] era aquela em que os professores estavam iniciando um processo de formação” (idem), sistemática e contínua, na própria escola.

Em contrapartida, por considerar que essa formação possa ser facilitada pela adoção de determinadas medidas, como a jornada única para o professor e do horário de trabalho pedagógico, Silva (1991) também a interrelaciona com outros dois fatores: a organização adequada dos espaços/tempo de formação docente na escola e a existência de lideranças impulsionadoras dessa formação. Todavia, ressalta que reconhecer a forma como a escola se organiza para implementar um projeto como um fator fundamental para o seu êxito não significa desconsiderar, quanto a isso, os fatores extra-escolares, como jornada e salário docente e situação de vida dos alunos.

Outro fator que ela ainda relaciona com o êxito do Ciclo Básico é a experiência docente, desde que conjugado a outros fatores. E, para justificar isso, aponta duas situações distintas por ela observadas. A primeira diz respeito aos professores com experiência nas antigas séries iniciais que, “tendo sido sensibilizados para a proposta do Ciclo Básico” e

orientados em como “atuar conforme suas diretrizes, colocaram sua experiência a serviço da nova forma de alfabetizar” (SILVA, 1991, p. 65). Já a outra, aos que, embora ainda não impregnados pelas práticas relativas à seriação e às formas tradicionais de alfabetização, devido a sua pouca ou nenhuma experiência docente, somente se mostraram “disponíveis para a nova proposta, na escola onde havia um ‘clima’ de adesão a ela” (idem).

Em suma, como conclusão dessa análise, tendo por base as quatro escolas investigadas, Silva afirma que, apesar da possibilidade de se atribuir, ainda que com certas ressalvas, duas vitórias ao Ciclo Básico, isto é, sua permanência no tempo¹⁷ e o aumento nos índices de promoção, esse programa estaria “longe de ser um sucesso” (idem, p. 64), posto que isto depende da presença, nessas escolas, de forma integrada, do seguinte conjunto de fatores: “liderança, compromisso e competência do diretor e do coordenador do Ciclo Básico, um corpo docente disposto a se formar e a rever suas concepções e práticas e um processo contínuo de formação” (idem, p. 65). Porém, segundo ela, isso não ocorreu.

Assim, essa pesquisa, tal como a anterior, aponta-nos vários fatores interdependentes, nos termos em que afirma Frey (2003), que podemos considerar na análise do processo de implementação do programa focalizado em nosso estudo.

A terceira e última, no entanto, oferece-nos um pouco mais, por possuir, como dissemos, objeto de estudo semelhante à nossa. Trata-se, na verdade, da parte inicial da pesquisa, desenvolvida por grupo de pesquisa da Universidade de Brasília – UNB, coordenado por Benigna Maria de Freitas Villas Boas¹⁸, com o objetivo de “identificar e analisar práticas avaliativas comprometidas com a superação da avaliação tradicional (entendida como a que visa dar notas e aprovar ou reprovar os alunos) e divulgá-las” (VILLAS BOAS, 2004, p. 114).

Nessa parte, são apresentadas e analisadas as inovações introduzidas até o ano de 2001, no Colégio Marista de Brasília, de educação infantil e ensino fundamental, a partir da implementação do Projeto de Avaliação Formativa, por iniciativa da Associação Brasileira de Educação e Cultura – Abec¹⁹. Seus dados foram coletados através de conversa com a equipe de assessores psicopedagógicos e de questionário respondido por professores de turmas até então envolvidas, ou seja, as da educação infantil e as de 1ª a 6ª série do ensino fundamental.

¹⁷ Segundo a autora, as inovações no Estado raramente passam dos cinco anos de vigência.

¹⁸ Pós-Doutora pelo Institute of Education of The University of London, IED, Grã-Bretanha. Doutora em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP e Professora adjunta da Universidade de Brasília – UNB.

¹⁹ “Entidade mantenedora da província Marista de São Paulo, que administra e dá suporte pedagógico a dez unidades educativas, distribuídas nos estados de São Paulo e Paraná e no Distrito Federal”, onde o citado projeto “vem sendo implantado gradativamente” (Villas Boas, 2004, p. 115).

Ao relatar os primeiros resultados colhidos, a pesquisadora destacou a constatação dos seguintes aspectos:

- a) das atitudes positivas dos professores e assessores psicopedagógicos frente ao projeto, percebidas a partir de discursos que demonstram aceitação deste, entusiasmo, abertura às novas idéias, disponibilidade para o estudo e avaliação positiva dos resultados;
- b) do oferecimento de formação continuada de todo o grupo pela escola;
- c) da compreensão incompleta do conceito e da prática da avaliação formativa pelos professores e assessores psicopedagógicos, atribuída ao fato do processo ainda encontrar-se em construção e reconhecida a partir das seguintes evidências:
 - o não entendimento, pelos docentes, “da avaliação formativa como a que promove a aprendizagem de todos os alunos”, e sim como a que se desenvolve “por meio de relatórios que consideram o alcance dos objetivos previamente definidos (VILLAS BOAS, 2004, p. 126);
 - a não referência, por eles, à auto-avaliação dos alunos e as poucas referências diretas à auto-avaliação do professor;
- d) do reconhecimento, pelos mesmos, da “avaliação como uma forte aliada do trabalho pedagógico” (idem, p.125), chegando a norteá-lo, e de diversas vantagens oferecidas pelo modelo avaliativo implementado ao desenvolvimento desse trabalho – no sentido de facilitação e melhoria – em relação aos professores, alunos e suas famílias;
- e) da ocorrência de dificuldades relativas ao trabalho:
 - com os alunos, como as de eles desenvolverem “hábitos diários de estudo” e entenderam, assim como suas famílias, “um processo de avaliação desvinculado da nota” (idem, p. 137), além de seu grande quantitativo por turma;
 - e docente, principalmente sua “sobrecarga, dentro e fora da sala de aula” (idem).

Finalmente, sintetizando a análise dos resultados parciais produzidos pelo processo de avaliação em desenvolvimento, a pesquisadora afirma notar que esses vinham sendo os desejados, embora reconheça a existência de aspectos a serem melhorados. E, então, aponta as medidas que acredita necessárias à instalação, no Colégio Marista, de “uma *cultura avaliativa* orientada para a aprendizagem do aluno e do professor e para o desenvolvimento da escola” (idem, p. 141), a fim de que os propósitos de seu processo avaliativo em construção sejam alcançados. São eles:

- a) a contínua fundamentação teórica, de modo a se incorporarem as contribuições de estudiosos (...);
- b) o planejamento do trabalho pelo grupo de professores e não apenas pelos assessores psicopedagógicos e/ou consultores;

- c) o envolvimento dos alunos na tomada de certas decisões (...);
- d) a participação dos pais, não apenas no sentido de aceitarem o processo, mas, principalmente, no sentido de o compreenderem e colaborarem para que ele dê certo (VILLAS BOAS, 2004, p. 141).

Elaborando, pois, um possível referencial de análise do processo de implementação de um programa de avaliação formativa, a partir do balanço dos aspectos ou fatores escolhidos, pelas realizadoras das três pesquisas acima, para análise dos programas ou projetos por elas investigados, destacamos, como fator fundamental para o sucesso desse processo, apontado por todas, a compreensão das concepções e dos princípios teórico/metodológicos norteadores da proposta. Por conta disso, outro fator também unanimemente apontado é a promoção de espaços de debate e formação continuada do corpo docente.

Outros fatores ainda lembrados por pelo menos duas das pesquisas analisadas são: a adesão dos atores diretamente envolvidos, a compreensão pelos atores atingidos (pais e alunos) e o reconhecimento de uma cultura avaliativa da escola determinante das práticas de avaliação desenvolvidas, buscando compreendê-la e com ela interagir.

Finalmente, os fatores abordados unicamente em uma pesquisa, mas que consideramos igualmente importantes, são o envolvimento dos atores diretos no processo de planejamento/formulação e a existência de condições objetivas e subjetivas de realização, bem como de lideranças mobilizadoras do grupo, por ele reconhecidas.

4 DEFININDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Considerando os objetos deste estudo, expressos em sua introdução, e os contextos dos campos das pesquisas de Políticas Públicas e de Avaliação da Aprendizagem, previamente expostos, passaremos, presentemente, a estabelecer os caminhos que pretendemos trilhar no desenvolvimento de nossa pesquisa, definindo tanto o modelo de análise quanto a metodologia que buscaremos adotar.

4.1 O MODELO DE ANÁLISE

Conforme mencionamos na seção 2.3, cumpri-nos definir um modelo de análise do processo de implementação próprio para nossa pesquisa. Para tanto, seguindo a orientação dada por Souza (2003), citada à traz, na página 28, buscaremos pautar-nos em literatura específica sobre a construção de tipologias de análise de políticas públicas, como a produzida por Frey (2000), que aponta a necessidade de adaptação das abordagens metodológicas de análise de políticas públicas, surgidas “nos países desenvolvidos como regimes democráticos estáveis e consolidados”, às particularidades de uma situação empírica concreta de democracias não consolidadas, como o nosso país, caracterizados como democracias delegativas, de instituições democráticas frágeis, onde coexistem comportamentos político-administrativos modernos e tradicionais. Por conseguinte, propõe, nessa adaptação, a integração de três abordagens de pesquisa existentes, ou seja, a tradicional e duas outras que teriam se tornado relevantes para a análise de políticas públicas em consequência das críticas conduzidas contra a primeira: o *neo-institucionalismo* e a *análise de estilos políticos*.

Na defesa desses argumentos, ele inicialmente destaca as três dimensões da política que a literatura sobre análise de políticas públicas diferenciaria. Uma é a dimensão institucional ou das instituições políticas (*polity*), referindo-se “à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo”. Outra é a dimensão processual ou dos processos políticos (*politics*), que seriam, “freqüentemente, de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição”. E, por fim, há a dimensão material (*policy*), referente “aos conteúdos concretos, isto é, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas” (idem, p. 215-216).

A partir daí, alega que, na realidade política, essas dimensões se encontram entrelaçadas e se influenciando mutuamente, ou seja,

ainda que seja imaginável que o arcabouço institucional, que por sua vez condiciona os processos políticos, possa se manter estável durante um período bastante longo (daí poderíamos concluir uma independência relativa da variável *polity* para essa concreta situação empírica), é difícil imaginar uma tal independência para as dimensões *politics* e *policy*. As disputas políticas e as relações das forças de poder sempre deixarão suas marcas nos programas e projetos desenvolvidos e implementados (FREY, 2000, p. 219).

Por outro lado, o direcionamento processual conferido aos estudos sobre implementação de política, visando compreender a gênese e o percurso de certos programas políticos, isto é, seus fatores favoráveis e entraves bloqueadores, sujeitos a alterações ao longo do tempo, como lembra o autor, vem demonstrando, claramente, a interdependência entre os processos e os resultados desses programas, tornando, assim, “mais importantes os arranjos institucionais, as atitudes e objetivos dos atores políticos, os instrumentos de ação e as estratégias políticas” (idem, p. 221).

Estes argumentos, então, servem para fundamentar as críticas contrárias ao emprego da abordagem tradicional de análise política, posto que ela, limitando-se a uma análise dos conteúdos das políticas (*policy*), atribui pouca importância às dimensões institucional (*polity*) e processual (*politics*), ao pressupor constantes e conhecidos as características e os princípios básicos, tanto da estrutura institucional, quanto dos processos político-administrativos, posto que, só assim, estes podem “servir como quadro de referência para a análise de cada campo de política” (p. 243). No entanto, o autor também percebe limitações nas duas abordagens que vêm a se contrapor a essa.

Segundo ele, enquanto a maioria das abordagens teórico-institucionais percebem as instituições políticas como um reflexo de necessidades individuais ou sociais e salientam sua função estabilizadora para sistemas político-administrativos, no *neo-institucionalismo* elas seriam compreendidas como “padrões regularizados de interação, conhecidos, praticados e em geral reconhecidos e aceitos pelos atores sociais”, mas “não necessariamente por eles aprovados”. Ou seja, refletem as relações de poder existentes, sendo, assim, “produto de processos políticos de negociação antecedentes”, e, ao mesmo tempo, tendo “efeitos decisivos para o processo político e seus resultados materiais” (PRITTWITZ apud FREY, 2000, p. 231-232).

Valendo-se, então, do discurso de Beyme (1992 apud FREY, 2000) para diferenciar o *neo-institucionalismo* do institucionalismo tradicional, acrescenta que a nova abordagem não explica tudo por meio das instituições, já que, nos casos de processos políticos pouco consolidados, é “difícil explicar os acontecimentos pelo fator institucional”, e, em sendo possível, o resultado seria “condicionado só de forma subsidiária pelas instituições” (p. 234).

Por conseguinte, Frey (2000) tanto reconhece a exigência, nessas situações, de um “componente explicativo adicional” - o “estilo de comportamento político”, que é “condicionado pela cultura político-administrativa predominante nas instituições” (idem) -, quanto afirma ser esse o aspecto primordial na abordagem da *análise de estilo político*. Assim, caracterizando essa outra abordagem, destaca sua preocupação pela melhor compreensão de como se desenvolve o processo político, focalizando, para tanto, os “fatores culturais, padrões de comportamento político e, inclusive, atitudes de atores políticos singulares”, a partir do pressuposto central de que o processo político “repercute na qualidade dos programas e projetos políticos elaborados e implementados” (idem, p. 235).

Todavia, da mesma forma que reconhece “a insuficiência das abordagens puramente institucionalistas, ao suporem que uma mera reengenharia institucional já poderia colocar os regimes políticos nas trilhas sólidas da modernização democrática”, o autor observa limites nas abordagens da *análise de estilo político*, “ao suporem que a mobilização de novas forças sociais e políticas ou a aplicação de novas estratégias políticas dispensariam reformas institucionais mais profundas” (idem, p. 241). Em contrapartida, a despeito da divergência entre seus pressupostos básicos, percebe, ao confrontá-las, alguma afinidade entre ambas, por considerarem a interdependência mútua entre as duas dimensões *politics* e *polity*.

Então, reiterando o caráter instável e fluido das estruturas institucionais e dos padrões político-administrativos de países em desenvolvimento, conclui que neles, mais ainda do que em democracias consolidadas, a análise política deveria considerar as complexas inter-relações entre *polity*, *politics* e *policy*, enfatizando sua dimensão processual, “a fim de poder fazer justiça à realidade empírica bastante complexa e em constante transformação” (idem, p. 251). Por isso, sugere uma reorientação da análise de políticas públicas no sentido da integração de elementos da *análise de estilos políticos* e do *neo-institucionalismo*.

Além disso, desaconselha “uma dedução meramente teórica, *a priori*, das variáveis de análise que devem ser consideradas”, sugerindo sua obtenção através de “estudos empíricos preliminares em cada campo de política” (idem, p. 217).

Pautando-nos, pois, nessas orientações, em todas as análises de diversos autores até aqui apresentadas e nas observações empíricas efetivadas por nós no campo de pesquisa, bem como pelos pesquisadores dos três estudos citados anteriormente, optamos por inserir, na análise do processo de implementação do programa de avaliação formativa das UEI do CPII, os seguintes itens:

- 1º) a relação entre a implementação do programa e a macropolítica educacional do Brasil;
- 2º) as relações entre:

- a) o estilo político dos diversos níveis de atores envolvidos no processos de formulação e implementação do programa: Direção Geral, Direções das UEI, Chefia de Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, Equipe Pedagógica e Professores;
- b) as estruturas político-administrativa e organizacional de orientação e sustentação do programa;
- c) as características sociais e culturais das Direções das UEI, da Equipe Pedagógica e dos Professores;
- d) o nível de participação desses agentes nos referidos processos;
- e) seu nível de adesão ao programa e;
- f) seu nível de compreensão das concepção e prática avaliativas expressas no programa.

Vale ressaltar que, sendo esses os aspectos que supomos serem potencialmente determinantes do sucesso ou fracasso da implementação do programa investigado, buscaremos não só descrevê-los, mas também inferir os fatores que os determinam e sugerir alternativas para a superação das limitações a eles pertinentes.

4.2 A METODOLOGIA

No desenvolvimento deste estudo, ao qual pretendemos imprimir um caráter descritivo e, ao mesmo tempo, explicativo, posto que visamos não só descrever o processo de implementação do programa avaliativo em questão, mas também buscar identificar os fatores nele intervenientes, definimos, como campo de pesquisa, o Colégio Pedro II ou, mais precisamente, suas quatro Unidades Escolares I - São Cristóvão I, Tijuca I, Engenho Novo I e Humaitá I – e o Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, a elas vinculado.

Por conseguinte, definimos, como população investigada, os quatro seguintes grupos de profissionais dos citados setores do colégio:

- 1º.) as Chefes de Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do período pesquisado, ou seja, a de 1998 a 2003 e a de 2004 a 2006;
- 2º.) as Coordenadoras Setoriais das quatro UEI de 2006, ano em que realizamos a coleta de dados;
- 3º.) os membros das Equipes Pedagógicas das quatro UEI, ocupantes, naquele ano, das funções de Coordenador Pedagógico de Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e

Matemática, de Responsável por Coordenação Pedagógica de Educação Artística, Educação Física, Educação Musical e Literatura e de Orientadores Pedagógicos de Série(s);

- 4º.) os professores regentes das turmas da Série Inicial à 2ª Série do Ensino Fundamental de 2006 (atualmente 1º. ao 3º. ano).

Tal população, contudo, além de ser um de nossos objetos de investigação, também serviu como uma de nossas fontes de dados. Por isso, assim que obtivemos, da administração central do colégio, a devida autorização para a realização desta pesquisa no referido campo, passamos a realizar junto a esta a coleta de dados, ao longo de todo o referido ano de 2006. Para tanto, utilizamos dois tipos de instrumento, entrevista e questionário, através dos quais buscamos obter informações relativas aos seis aspectos da implementação do programa em questão, a serem considerados na análise deste processo, conforme o modelo acima estabelecido.

Como os dois primeiros grupos reunidos possuíam apenas seis membros, realizamos, junto a estes, entrevistas semi-estruturadas, baseadas nos três roteiros constantes dos Anexos A, B e C, que foram entregues, previamente, a seus respectivos destinatários. Nossa opção por esse tipo de entrevista teve uma dupla intenção: dar uma direção à investigação e minimizar nossa possível insegurança de pesquisador inexperiente. Contudo, isso não impediu que elaborássemos, durante a entrevista, algumas questões não previstas, que julgamos necessárias à melhor exploração e à plena compreensão das respostas apresentadas.

Todas as entrevistas foram gravadas e realizadas nos espaços de trabalho das entrevistadas que, de modo geral, apresentaram disponibilidade e desinibição. Somente uma das Coordenadoras Setoriais demonstrou-se pouco à vontade com o gravador, expressando-se com maior eloquência depois que este foi desligado.

Com os outros dois grupos, no entanto, por serem mais numerosos, decidimos trabalhar por amostragem, utilizando como único critério para a formação dessa amostra a participação espontânea de cada indivíduo. Assim, elaboramos dois tipos de questionário (reproduzidos nos Anexos D, E e F), um para cada grupo, e os entregamos, pessoalmente, a quase todos os seus integrantes, em seus locais de trabalho e em momentos em que eles encontravam-se habitualmente reunidos, como recreios ou encontros de planejamento das atividades pedagógicas.

Então, visando assegurar a adesão de um número razoável de participantes, que esperávamos que fosse em torno de 20 docentes e 10 membros da Equipe Pedagógica, ou seja, aproximadamente 20% da totalidade de cada grupo, ao fazermos a entrega dos questionários, procurávamos sensibilizar e estimular as pessoas a participar. Assim, após nos apresentarmos, mesmo conhecendo a maioria delas, expúnhamos os objetivos da pesquisa e, garantindo-lhes

a preservação do anonimato de suas informações e opiniões, solicitávamos sua colaboração, no sentido de responder ao questionário, com a máxima atenção e franqueza, devolvendo-o, num prazo de três semanas, a um profissional específico da UE, que teria se responsabilizado, junto a nós, de receber e guardar os formulários preenchidos, repassando-nos ao final daquele período, quando retornaríamos para buscá-los.

Todavia, como poucos formulários foram entregues no prazo estabelecido, acabamos retornando diversas vezes a cada UE, o que, contudo, nos foi compensador, visto que conseguimos obter 35 formulários do segmento docente e 13 do outro, superando nossas expectativas. A forma como esses profissionais estavam distribuídos pelas quatro Unidades Escolares será apresentada à frente, quando tratarmos da caracterização dos agentes educacionais envolvidos neste estudo.

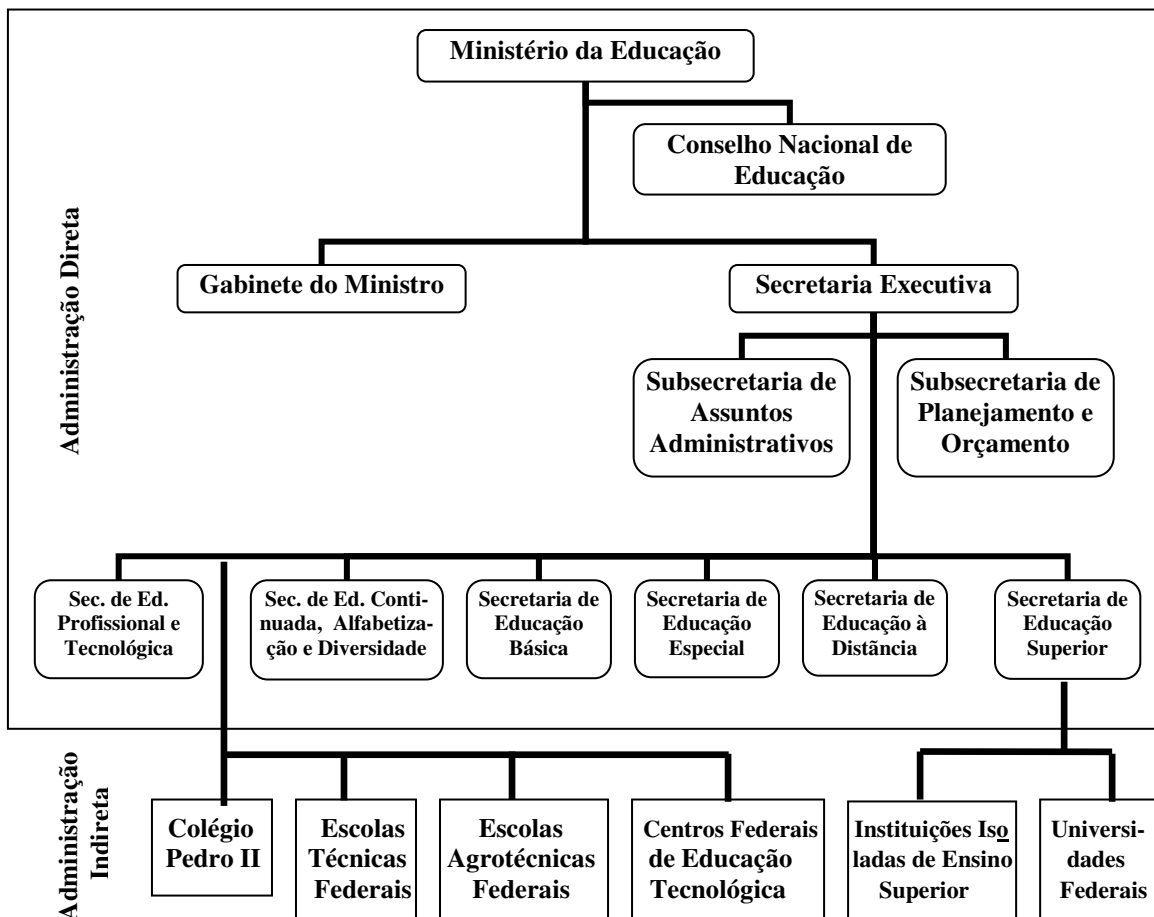
Apesar de objetivarmos realizar uma análise predominantemente qualitativa dos dados gerados por esses questionários, entendemos que, para determinados aspectos investigados, o complemento com uma análise quantitativa é enriquecedor. Por isso, em alguns itens desses instrumentos de coleta, combinamos perguntas fechadas, de múltipla escolha, com perguntas abertas. E, para apresentar a tabulação desses dados de maneira mais objetiva, lançaremos mão, em certas ocasiões, da elaboração de tabelas e/ou gráficos estatísticos.

Complementando essa coleta de dados, utilizaremos também, como fontes de consulta, alguns documentos oficiais do CPII, como seu Projeto Político-Pedagógico, portarias reguladoras do processo de ensino-aprendizagem relativo ao programa em estudo e documentos e relatórios de atividades anuais elaborados pela Chefia de Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Isso contribuirá não só para adicionar novas informações às oriundas dos instrumentos supracitados, mas também para o cruzamento de todas elas.

5 COLÉGIO PEDRO II – A INSTITUIÇÃO PESQUISADA

5.1 ESTRUTURA POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

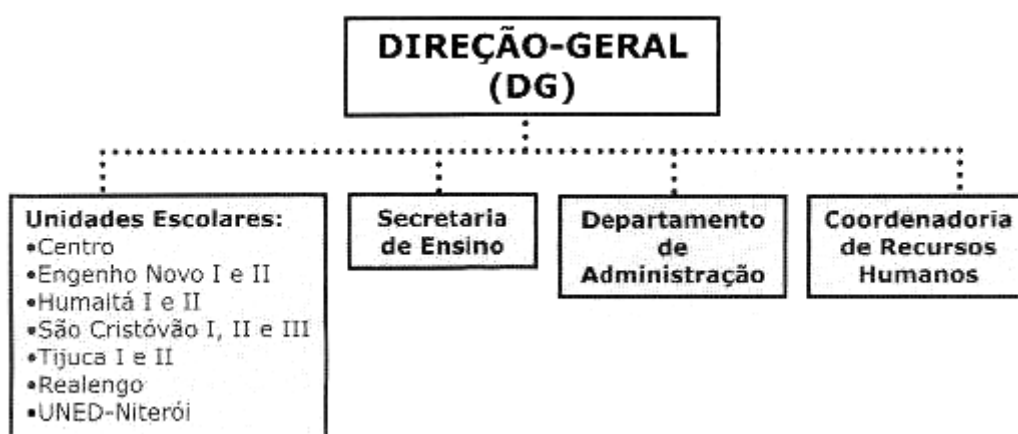
O Colégio Pedro II (CPII), “cuja missão é ministrar ensino público e gratuito nos níveis Fundamental e Médio” (CPII, 2002, p. 29), constitui-se, desde 1967, em uma autarquia federal, gozando por isso, de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. Como tal, é um órgão de administração indireta do Ministério da Educação - MEC, supervisionado pela Secretaria Executiva desse ministério, tal como as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e os Centros Federais de Educação tecnológica, conforme demonstra o Organograma 1²⁰.



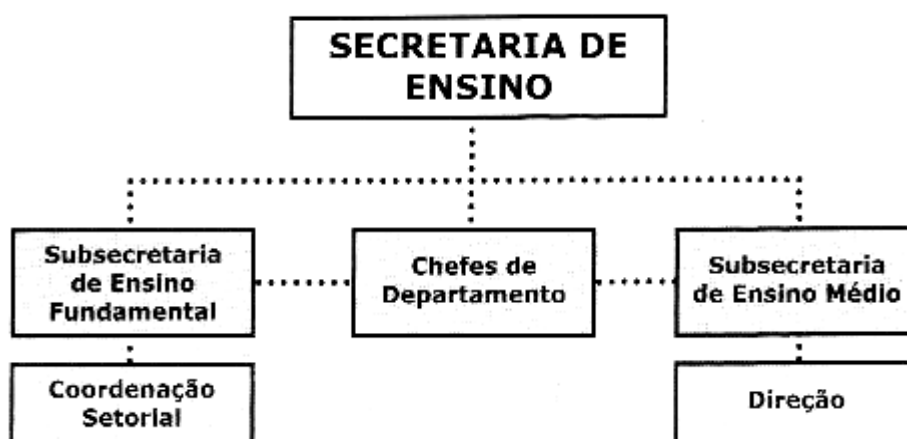
Organograma 1 – Estrutura do Ministério da Educação

²⁰ Adaptado do organograma do MEC, disponível no portal de próprio órgão.

Localizado no Estado do Rio de Janeiro, o CPII, por sua conformação, pode ser comparado a um sistema de ensino, visto que se constitui, atualmente, de doze Unidades Escolares (UE), distribuídas em seis bairros do Município do Rio de Janeiro (Centro, Engenho Novo, Humaitá, Realengo, São Cristóvão e Tijuca), e mais uma no bairro do Barreto, Município de Niterói. Todas, como outros setores, se subordinam, administrativamente, à Direção Geral, na figura do Diretor Geral, e, pedagogicamente, à Secretaria de Ensino, chefiada por um Secretário Geral de Ensino, que também se subordina ao Diretor Geral e a quem também estão subordinados outros setores, como demonstram os Organogramas 2 e 3²¹ abaixo.



Organograma 2 – Estrutura da Direção Geral do CPII

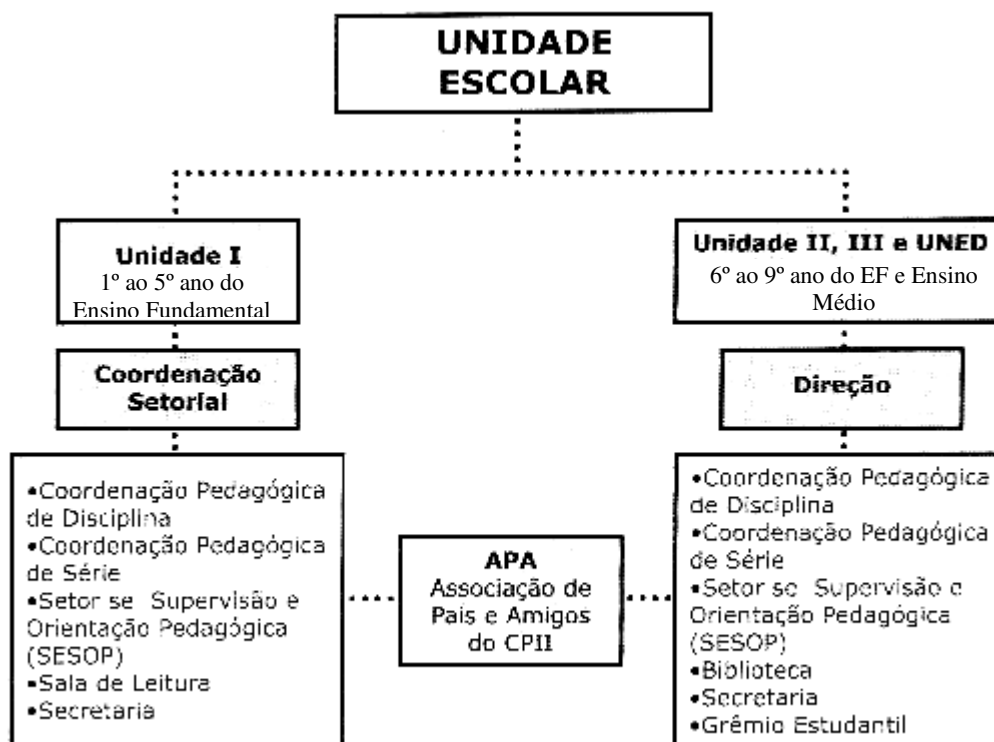


Organograma 3 – Estrutura da Secretaria de Ensino do CPII

²¹ Reproduzidos do livro comemorativo aos 170 anos do CP II, produzido e ditado pelo próprio, em 2007.

Como pode ser notado acima, cada UE é nomeada em função do campus em que se localiza. Entretanto, como em alguns deles funcionam mais de uma UE, estas são diferenciadas em UEI, II ou III, conforme o(s) segmento(s) de ensino que oferecem. Assim, nas UEI funciona o segmento de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e nas UEII, o de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (com exceção do campus São Cristóvão, em que a UEII, dada suas dimensões, oferece apenas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ficando o Ensino Médio a cargo de outra Unidade, a UEIII). Já as UE Centro, Realengo e Niterói oferecem somente Ensino Médio.

Além da existência da Direção Geral, cada uma das UE possui seu próprio gestor que, no caso das UEI, é denominado de Coordenador Setorial e, nas demais, Diretor de Unidade. Estes, por sua vez, são assessorados, pedagógica e administrativamente, por outros setores, como vemos no Organograma 4 seguinte.



Organograma 4 – Estrutura das UE do CPII

Entretanto, essa ampla estrutura do CPII não se estabeleceu ao acaso, de uma hora para outra. Tanto seu surgimento quanto sua expansão vêm ocorrendo ao longo dos cento e setenta anos de sua história, que serve de fundamento para sua tradicional imagem de “Colégio Padrão” e para seu reconhecimento, pela sociedade brasileira, como escola pública de qualidade, cabendo, por isso, ser narrada.

5.2 HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS E SITUAÇÃO ATUAL

Originalmente, as raízes do CPII encontram-se na primeira metade do século XVIII quando, em 1733, D. Antônio de Guadalupe, 4º Bispo do Rio de Janeiro, fundou o Colégio dos Órfãos de São Pedro e o transformou, em 1739, no Seminário de São Joaquim que, após ser extinto arbitrariamente, em 1818, por D. João VI, e restabelecido, em 1821, pelo Príncipe Regente D. Pedro, foi completamente reorganizado e transformado no primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, em 2 de dezembro de 1837, a partir de um decreto apresentado pelo Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, para assinatura do Regente Interino Pedro de Araújo Lima. Situado na antiga Rua Larga, atual Avenida Marechal Floriano (Foto 1), o então Imperial Colégio Pedro II, cujo nome vinha homenagear o Imperador-menino, no dia de seu décimo - segundo aniversário – 2 de dezembro -, espelhava-se na estrutura do Collège Henri IV, de Paris, e fora “criado para servir de modelo às ‘aulas avulsas’ e a outros estabelecimentos de ensino do Município da Corte e das Províncias” (CPII, 2002, p. 29). Fundou-se, aí, a primeira Unidade do CPII, hoje intitulada de Unidade Centro.



Foto 1 – CPII / Unidade Centro no início do século XX

A primeira expansão do CPII ocorreu logo vinte anos depois, em 1857, com a criação do Internato, na Chácara do Engenho Velho, na Rua São Francisco Xavier, próximo ao Largo da Segunda-Feira, na Tijuca, a fim de ser ampliado seu número de vagas, contribuindo, assim, para a necessária formação cultural dos representantes das elites regionais” (CPII, 2002, p. 29). Este, no entanto, foi transferido em 1888, para o Campo de São Cristóvão, onde se encontram, hoje, a Direção-Geral do Colégio e as três Unidades Escolares de São Cristóvão: I, II e III.

Durante toda essa época...

[...] a composição do corpo docente de intelectuais de renome, a seletividade do corpo discente marcada pelos exames de admissão e promocionais, os programas de ensino de base clássica e tradição humanística e o pagamento das anuidades deram ao ensino secundário oficial uma função de preparação dos alunos para o ensino superior, sendo o Colégio de Pedro II o único colégio a conferir o Grau de Bacharel em Letras (Decreto de 1843) a seus formandos, passaporte de ingresso direto nos cursos superiores sem a prestação dos exames das matérias preparatórias (CPII, 2007b).

Todavia, a partir de 1889, com a Proclamação da República e a perda de seu patrono, D. Pedro II, o Colégio passou a viver períodos de crise institucional, vindo apagar-se sua identidade de ‘colégio padrão’ de ensino, ao ser equiparado aos colégios oficiais dos estados, tendo, inclusive, seu nome alterado para Instituto Nacional de Instrução Secundária, e, posteriormente, Ginásio Nacional.

Somente em 1911 o Colégio Pedro II recuperou seu nome original e, em 1925, com a criação do Conselho Nacional do Ensino, que possuía, dentre seus membros natos, os Diretores, um catedrático e um docente do Colégio, este restabeleceu sua condição de “Colégio Padrão do Brasil”, já que, “daquele período até a década de 50, os estabelecimentos de ensino particular poderiam solicitar ao Ministério a formação de uma banca para validação dos exames, desde que provassem que seus programas de ensino eram iguais aos” seus (CPII, 2002, p. 29).

A segunda fase de sua ampliação ocorreu nos Governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, sendo criadas, em 1952, as Seções Norte e Sul e, em 1957, a Seção Tijuca, também visando à ampliação da oferta de vagas.

Na década de 60, o “Internato transformou-se em Semi-internato, que, posteriormente, foi também extinto, passando a funcionar em regime de Externato” (idem, p. 30). Fora isso, precisamente em 28/02/1967, o Decreto-Lei Nº. 245, além de transformar o Colégio em autarquia federal, definiu, como algumas de suas finalidades, sua constituição como campo de: (i) promoção e difusão, através de publicações, dos resultados de pesquisas e experiências

pedagógicas; (ii) aplicação de métodos e currículos do ensino secundário, por iniciativa própria ou para execução de medidas sugeridas pelo Conselho Federal de Educação e (iii) aperfeiçoamento do pessoal destinado à constituição de seu corpo docente.

Em 1979, as antigas Seções passaram a ser designadas como Unidades de Ensino, de acordo com o bairro em que se localizavam, como ocorre até hoje: Centro, Engenho Novo, Humaitá, São Cristóvão e Tijuca.

Buscando superar a profunda crise em que mergulhou nos anos 70, devido ao progressivo esvaziamento de seus quadros discente e docente, talvez motivado pela empobrecida qualidade de sua proposta pedagógica vigente e pela desmotivação de seus profissionais, gerada pelas constantes ameaças de transferência da Instituição, do sistema federal de ensino para o estadual, “vários mecanismos de acompanhamento e controle” foram introduzidos na instituição “com a finalidade de garantir a eficácia do processo pedagógico” (CPII, 2002, p. 382). Dentre eles, podemos citar a elaboração do Plano Geral de Ensino (PGE), que expressava o currículo formal do CPII, a ser desenvolvido em todas as suas Unidades Escolares, compondo-se pela justaposição dos currículos das diferentes disciplinas, ou seja, seus conteúdos, objetivos e carga horária, estabelecidos pelos departamentos pedagógicos²² específicos a cada uma delas, e a criação, em 1981, do STEA (Setor Técnico de Ensino e Avaliação), com a função de difundir, entre todos os membros da comunidade escolar, a política educacional contida no PGE, bem como de fazer o acompanhamento das normas e diretrizes referentes à sua execução.

Entretanto, uma medida que, indubitavelmente, contribuiu tanto para a revitalização do Colégio, quanto para a ocorrência de sua terceira fase de expansão, foi a criação, a partir de 1984, das Unidades de Ensino do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (na época, da Classe de Alfabetização à 4ª série). A primeira, em São Cristóvão, foi inaugurada naquele ano, e as outras três, sucessivamente, uma em cada ano seguinte. Assim, em 1985 foi inaugurada a Unidade Humaitá, em 1986 a Engenho Novo e, em 1987, a Tijuca.

²² O Colégio já possuía, como hoje, uma estrutura departamental disciplinar, isto é, com um Departamento Pedagógico para cada uma ou mais disciplinas, que abriga um Colegiado, ou seja, todos os docentes que lecionam essa(s) disciplina(s), e possui uma chefia própria, eleita a cada três anos por esse Colegiado. Atualmente, são dezesseis Departamentos Pedagógicos: de Língua Portuguesa e Literaturas, de Línguas Neolatinas e Estrangeiras, de Matemática, de Ciências e Biologia, de Física, de Química, de Geografia, de História, de Filosofia, de Sociologia, de Desenho e Educação Artística, de Educação Musical, de Educação Física, de Ciências da Computação e Iniciação ao Trabalho e de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, sendo este o único constituído por segmento de ensino, e não por disciplinas, como detalharemos mais adiante.

Essa expansão, além de promover a completude do Ensino Fundamental no Colégio, com sua ampliação para nove anos, mais de dez anos antes disso tornar-se um preceito legal²³, conferiu ao CPII um perfil mais democrático, com a presença de uma clientela mais jovem e diversificada, oriunda de diferentes classes sociais, que passaram a ter acesso ao Colégio através de sorteio para a Classe de Alfabetização, em vez dos tradicionais concursos de seleção, que, no entanto, se mantiveram restritos ao ingresso de alguns alunos na 5ª série do Ensino Fundamental (atual 6º. ano) e no 1º. ano do Ensino Médio, a fim de complementação do quadro discente.

Ademais, tal expansão também concedeu ares de renovação ao CPII, com a incorporação de novos valores e de metodologias mais atuais, a partir da contratação de novos professores de características distintas dos que integravam, até então, o corpo docente do Colégio, não apenas em virtude de sua faixa etária mais baixa, mas também por sua formação com uma visão mais generalista em Educação, visto que todos possuíam, obrigatoriamente, Ensino Médio com Habilitação Específica para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (antigo Curso Normal).

Contudo, um dos mecanismos institucionais criados de modo a possibilitar a adoção, pelas novas unidades escolares, de uma proposta pedagógica renovadora foi a autonomia administrativo-pedagógica de que elas dispuseram em relação às UE já existentes. Assim, cada uma passou a ter seu próprio dirigente, subordinado diretamente ao Diretor Geral como os das demais, mas cuja função, por razões regimentais, passou a denominar-se Coordenador Setorial.

A grande maioria de seus docentes, por sua vez, por lecionarem todas as disciplinas constitutivas do chamado Núcleo Comum do currículo escolar²⁴ (Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e Matemática), em uma ou duas turmas, ou ainda, alguns poucos, a de Literatura ou de Artes Plásticas (pertencentes às Atividades Complementares), nas antigas Classe de Alfabetização à 4ª série, passaram a integrar um Departamento Pedagógico específico, o de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, independente dos Departamentos Pedagógicos pré-existentes. Apenas os professores de Educação Física e Música (também Atividades Complementares), que possuíam formação específica nessas disciplinas, vinculavam-se a outro departamento: de Educação Física ou de Educação Musical, respectivamente.

²³ A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos é prevista na Lei nº. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e é uma das metas do Plano Nacional de Educação.

²⁴ Com base nas diretrizes da Lei 5 692/71.

Além de aglutinar um grande número de docentes, passando a ser, numericamente, o maior departamento do CPII, o Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, como vimos, passou a funcionar dentro de uma lógica diferente dos demais: enquanto nestes a chefia deveria coordenar teórica e metodologicamente a abordagem de, geralmente, uma só disciplina, desde a antiga 5ª Série de Ensino Fundamental até o 3º. Ano do Ensino Médio, tendendo, assim, tanto ele quanto os docentes a ele subordinados, a desenvolverem uma visão e uma prática preponderantemente verticais disciplinares, a chefia daquele outro passava a coordenar teórica e metodologicamente o desenvolvimento de, praticamente, todas as disciplinas de um mesmo segmento de ensino, o que propiciava, a ela e seus subordinados, o desenvolvimento de visão e prática mais horizontais, multi e, muitas vezes, interdisciplinares e, conseqüentemente, a opção por uma orientação teórico-metodológica única para todo o segmento.

Foi então, dentro desse departamento, com a adesão de seu Colegiado, que a proposta pedagógica dos “Pedrinhos”²⁵ foi cunhada, adotando concepções teórico-metodológicas baseadas na teoria psicogenética que, enfatizando o processo de construção do conhecimento pelo aprendiz, e o conseqüente desenvolvimento de suas funções cognitivas, a partir de sua própria atividade reflexiva e cooperativa, divergia das concepções e práticas pedagógicas tradicionais, de ênfase na transmissão e na acumulação de conteúdos, desenvolvidas, até então, no Colégio. Evidentemente, essa divergência trouxe algumas tensões entre as novas e antigas unidades, que motivaram diversas iniciativas institucionais no sentido de buscar a aproximação e o diálogo entre suas propostas pedagógicas, como reuniões entre Chefes de Departamento, Coordenadores Pedagógicos e professores dos dois segmentos do Ensino Fundamental, e o surgimento de algumas vozes apontando a necessidade de definição de uma proposta político-pedagógica única para todo o Colégio.

Em contrapartida, além da já mencionada autonomia administrativo-pedagógica, a construção da proposta pedagógica as Unidades I também foi viabilizada, tanto pelo apoio quanto pelos investimentos maciços oriundos da Direção Geral do CPII, em diversos sentidos. No tocante aos profissionais que a deveriam desenvolver, isto é, docentes e equipe pedagógica, houve, primeiramente, investimento em sua fundamentação teórico-pedagógica, com o oferecimento, nos primeiros anos de implantação, de assessorias periódicas dinamizadas por uma equipe técnica especialmente contratada para isso, e que, também, foi incumbida de elaborar o primeiro PGE das Unidades I.

²⁵ Nome pelo qual as Unidades I do CPII ficaram internamente conhecidas, numa alusão à faixa etária de seu alunado.

Juntamente a isso, os professores dessas Unidades dispunham, em suas grades de horários, de momentos semanais para encontros obrigatórios com seus colegas de série e a equipe pedagógica, composta por um Coordenador Pedagógico ou Professor Responsável pela Coordenação de Disciplina²⁶, e dos integrantes do SOE e do STEA, que deveriam acompanhar de perto, e com frequência, o trabalho docente desenvolvido.

Entretanto, a presença desses professores a todos esses encontros, sem redução de sua carga horária junto aos alunos, só pôde ser garantida a partir de 1985, com a concessão, a eles, pela administração do Colégio, do regime de 40 horas/aula semanais.

Motivados, embasados e mobilizados por tudo isso, muitos docentes também passaram a buscar, pessoalmente, em outros espaços, seu aprofundamento teórico e metodológico, dentro ou até mesmo fora da abordagem construtivista, o que teria contribuído, tanto para o desenvolvimento da autonomia do grupo em relação às orientações concedidas pela equipe de assessores, como de uma postura crítica em relação às mesmas. Conseqüentemente, essa assessoria foi dispensada e o próprio departamento passou a conduzir sua proposta pedagógica, implementando-lhe, certamente, algumas alterações, decorrentes de sua, sempre existente, “preocupação com os pressupostos filosóficos/epistemológicos/metodológicos estabelecidos, por este segmento, no momento mesmo de sua criação” (CPII, 2002, p. 68).

Outro fato que passou a contribuir para a ampliação da democratização do CPII, no âmbito das tomadas de decisões, foi a instituição, na segunda metade da década de 90, de três conselhos consultivos em diferentes níveis. O primeiro deles foi o COPAS – Conselho Pedagógico-Administrativo Setorial, criado por Unidade Escolar, através da Portaria nº. 1020 de 22/08/1995, assinada pelo Diretor-Geral do CPII, com a função de assessorar o Diretor ou Coordenador Setorial da respectiva Unidade em suas decisões sobre assuntos de caráter didático-pedagógico, que não transcendessem a esfera de decisões da Secretaria de Ensino e dos Departamentos Pedagógicos. Era integrado, na época, em caráter permanente, pelo próprio gestor da UE, pelos Coordenadores Pedagógicos das disciplinas e Professores Responsáveis por essa Coordenação, pelos Chefes de cada Setor (SOE, STEA e Secretaria Escolar), pelos Coordenadores de Turno e por um representante do Grêmio Estudantil (nas UE que o possuíssem). Porém, outros membros da comunidade escolar interna ainda poderiam ser convocados, para atuarem como consultores.

Segundo a citada portaria, caberia ao Diretor ou Coordenador Setorial da UE convocar o COPAS mensalmente, para reuniões ordinárias, além de outras, de caráter extraordinário,

²⁶ A diferença entre essas duas funções será explicada mais adiante.

em caso de urgência, presidindo e coordenando-as. Esse gestor poderia, ou não, homologar as decisões desse Conselho. As que fossem homologadas, passariam a funcionar como diretrizes setoriais, enquanto que as que não o fossem poderiam ser submetidas à Secretaria de Ensino, em grau de recurso.

O segundo, o Conselho Pedagógico, único para todo o Colégio, foi instituído naquele mesmo ano com a função de assessorar o processo de tomada de decisão do Diretor Geral e, além deste, era integrado por seus assessores, pelos Diretores e Coordenadores Setoriais das Unidades Escolares, pelos Chefes de Departamento de Administração e da Coordenadoria de Recursos Humanos.

E o terceiro deles, o Conselho Departamental, também único para todo o Colégio e instituído em 1996 com a função de assessorar o Secretário de Ensino, compunha-se, além dele, pelos seguintes membros natos: o Subsecretário de Ensino, os Chefes de Departamentos Pedagógicos e os Chefes Gerais dos STEA e dos SOE.

Desde então, esses conselhos vêm se reunindo periodicamente, por convocação de seus chefes, com as mesmas atribuições com que foram criados, mas sofrendo algumas alterações em sua composição, em virtude da criação de novas funções pedagógico-administrativas, como a do Professor Responsável pela Coordenação do Laboratório de Informática Educativa de cada UE, ou em decorrência de políticas institucionais, como a de maior aproximação entre o Colégio e sua comunidade externa, que teria motivado a integração do presidente da APA (Associação de Pais de Alunos) de cada UE à estrutura organizacional do COPAS, através da Portaria nº. 522, de 18/04/1997. Todavia, essa participação foi revogada a partir da homologação da Portaria nº. 476, de 02/07/1999, que determinou que a representação dos pais de alunos, junto a esse Conselho, passaria a ser feita diretamente pelos pais representantes dos alunos da turma sobre a qual fosse discutido algum problema, tendo, estes, somente direito a voz e, exclusivamente sobre o problema em pauta.

A criação desses conselhos sofreu forte influência das reformas educacionais dos anos 90 que, marcadas pelo princípio da descentralização, dentre outros, vinham, desde o início daquela década, implementando mudanças na gestão escolar, a exemplo da própria lei nº. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) que, valorizando o trabalho coletivo e as relações horizontais, prevê, no Artigo 14, a definição, pelos sistemas de ensino, de normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Todavia, entendemos que tais conselhos podem contribuir, mas não garantir a democratização das tomadas de decisão no CPII, que depende, outrossim, do nível de adesão de seus gestores aos princípios de gestão democrática, não apenas submetendo, a seus membros, as questões a eles pertinentes, como também se disponibilizando a valorizar e acolher suas sugestões.

Outra política implementada a partir da década de 90 que trouxe reflexos para o Colégio, em outros aspectos, foi a de avaliação de sistemas²⁷, promovida pelo governo federal, na qual o CPII vem atingindo bons resultados, amplamente divulgados na mídia. Com isso, ele voltou a gozar de prestígio, sendo reconhecido como uma das melhores escolas públicas do país.

Um exemplo disso foi o destaque a ele conferido pela imprensa, na época da divulgação das dez escolas brasileiras de ensino fundamental de melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁸, pelo fato de suas Unidades Escolares Centro, Tijuca I e São Cristóvão I constarem entre estas, posicionando-se, respectivamente, as duas últimas, em 3º. e 9º. lugares, tendo seus alunos atingindo, respectivamente, médias 6,8, 7,1 e 6,4 na Prova Brasil²⁹, ou seja, um desempenho comparável ao de países de Primeiro Mundo e superior às médias alcançadas pelas escolas do Município e do Estado do Rio de Janeiro, bem como as de todo o Brasil, como pode ser conferido na Tabela 1 a seguir.

**Tabela 1 - Desempenho dos alunos no IDEB 2005,
por UE do CP II e níveis político-administrativos**

Ensino Fundamental	UEC	UESCI	UETI	Município do Rio de Janeiro	Estado do Rio de Janeiro	Brasil
Anos Iniciais	-	6.4	7.1	4,2	3,7	3,8
Anos Finais	6.8	-	-	3,7	2,9	3,5

Fonte: http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil, em 14/07/07

²⁷ A despeito das críticas a esse tipo de avaliação, não as abordaremos aqui, por fugirem de nosso foco de análise. No entanto, para uma maior reflexão sobre esse assunto, sugerimos artigo de VIANNA (2003).

²⁸ Segundo a Nota Técnica do Ideb, disponível no site http://ideb.inep.gov.br/Files/Site/Download/Nota_Tecnica_IDEB.pdf, este é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb), obtido pelos estudantes nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, com informações sobre aprovação.

²⁹ Trata-se da primeira edição da Prova Brasil, realizada em novembro de 2005 em 5 387 municípios de todas as unidades da Federação, avaliando 3 392 880 alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, de 40.962 escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados na série avaliada.

Com isso, ele voltou a gozar de prestígio, sendo reconhecido como uma das melhores escolas públicas do país, e a vivenciar, a partir de 2004, uma nova fase de expansão, abrindo duas novas Unidades de Ensino Médio, em regiões de grande demanda: a Unidade Escolar Realengo, na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro, criada naquele ano, e a Unidade Escolar Descentralizada de Niterói, inaugurada em 2006 no bairro do Barreto, na capital fluminense.

Dessa forma, atualmente, o CPII, em suas doze UE, acolhe, aproximadamente, 12 000 alunos, orientados por cerca de 1 100 professores, sendo a única escola básica da rede federal a oferecer ensino fundamental e médio. No caso específico das Unidades Escolares I, nosso campo de pesquisa, as quatro existentes atenderam, no ano de 2007, a um total de 2 744 alunos, distribuídos, por Unidade conforme a Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 - Número de alunos do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do CPII, por Unidade Escolar - 2007

Unidades Escolares	Alunos
Engenho Novo I	611
Humaitá I	562
São Cristóvão I	1 025
Tijuca I	546
Total	2 744

Fonte: CPII / Secretaria de Ensino

6 A INVESTIGAÇÃO EM SEUS DIFERENTES ASPECTOS

Dentre todas as mudanças verificadas na trajetória histórica do Colégio Pedro II, aquela que se relaciona diretamente com nosso objeto de estudo é a que vem se efetivando no âmbito da avaliação da aprendizagem escolar, nas Unidades I, a partir de 2001, com a implementação de um novo programa avaliativo de enfoque diverso da que se encontrava em vigência, em consequência da implementação, a partir daquele mesmo ano, de um novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) definido para o Colégio, e cujo processo de elaboração passaremos a descrever.

6.1 A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CPII

Descreveremos o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico de 2001 do CPII em duas dimensões. Primeiramente, focalizando sua construção no Colégio como um todo e, depois, observando como isso ocorreu, especificamente, no interior das Unidades I. No primeiro caso, nos apoiaremos no texto do PPP do Colégio e, no segundo, em mais alguns documentos, como nos Relatórios Anuais das Atividades Desenvolvidas pela Chefia de Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, e nos discursos dos profissionais das referidas Unidades Escolares que integram a amostra de população deste estudo. Todavia, não podemos deixar de considerar nossas próprias lembranças enquanto participantes desse processo, visto que, na época, desempenhávamos a função de Coordenadora Setorial da UE São Cristóvão I.

A elaboração do PPP do CPII ocorreu por iniciativa de sua Direção Geral, em atendimento à Lei 9394/96 (LDB), que dispõe que todos os estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, assim como às reformas e políticas educacionais elaboradas pelo governo federal a partir da promulgação dessa lei, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Assim, quatro anos antes da elaboração da nova proposta pedagógica, foi deflagrado no Colégio, como um todo, sob o comando da Secretaria de Ensino, um processo de estudo, análise e discussão tanto das citadas diretrizes, como de toda documentação referente a elas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as Matrizes Curriculares de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do SAEB (Sistema de Avaliação de Educação Básica).

Em 1999, iniciou-se, então, de forma inédita na instituição, “um processo coletivo de construção” (CPII, 2002, p. 25) dessa proposta, sob a coordenação da mesma Secretaria de Ensino. Para tanto, foram promovidas diversas consultas e discussões, setoriais e gerais, envolvendo os membros dos diversos segmentos da instituição – corpo docente, funcionários técnico-administrativos e representantes do corpo discente e dos pais/responsáveis –, cuja participação, certamente, não ocorreu da mesma forma e com o mesmo nível de envolvimento, assim como não foram uníssonas suas opiniões, conforme se encontra registrado na introdução do texto final da proposta.

Este, por sua vez, foi elaborado por diversos Grupos de Trabalho, instituídos por áreas ou temas, a partir da análise dos múltiplos pontos de vista e idéias emanados de todos aqueles momentos, resultando num extenso livro de 400 páginas, editado em 2002, e distribuído a todos os docentes da instituição.

O PPP/CPII divide-se em sete capítulos, cujo mais extenso é o relativo à proposta curricular, com 284 páginas, das quais 20%, (56 páginas) referem-se, exclusivamente, ao Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, 35% (99 páginas) ao Segundo Segmento deste nível de ensino e 45% (129 páginas) ao Ensino Médio.

O grande número de páginas deste último nível de ensino deve-se à sua complexa organização curricular por competências, divididas em três áreas, conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), com suas competências específicas, além das relativas a suas respectivas disciplinas, de acordo a seguinte matriz curricular, reproduzida do próprio PPP/CPII (idem, p. 229).

Matriz da proposta curricular por competências

ÁREA 1					ÁREA 2					ÁREA 3				
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS					CIÊNCIAS DA NATUREZA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS					CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA				
COMPETÊNCIAS DISCIPLINARES														
LP	LE	AV	EM	EF	INF	B	F	Q	M	D	G	H	S	F
LP: Língua Portuguesa	LE: Línguas Estrangeiras	AV: Artes Visuais	EM: Educação Musical	EF: Educação Física	INF: Informática Educativa	B: Biologia	F: Física	Q: Química	M: Matemática	D: Desenho	G: Geografia	H: História	S: Sociologia	F: Filosofia

Entretanto, a proposta de organização curricular por competências presente naquelas políticas e refletida no PPP/CPII não se restringiu ao Ensino Médio. Visando atender aos citados parâmetros e, ao mesmo tempo, apresentar um delineamento político-pedagógico único para toda a instituição, como há muito ansiavam seus profissionais, esse modo de organização curricular foi estendido a todo o Ensino Fundamental, por meio de um processo que descreveremos mais adiante.

Assim, a proposta curricular do CPII, então elaborada, segundo seu próprio texto, baseia-se no conhecimento conceitual, ou seja, em conceitos básicos a cada disciplina, segundo o nível de ensino, que devem ser abordados através do desenvolvimento de uma metodologia de ensino-aprendizagem de enfoque interdisciplinar, contextualizado, menos informativo e mais construtivo, em que o aluno elabora os significados dos conceitos, com o auxílio do professor, para formar competências cognitivas e de cidadania.

Sob a influência das Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, a principal mudança para o trabalho pedagógico do CPII como um todo, postulada e ressaltada nesse PPP, é o deslocamento de seu eixo “dos conteúdos para os objetivos, a fim de favorecer a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências e habilidades”, tornando “o ‘para que se aprende’ e o ‘como se aprende’ mais importantes do que ‘o que se aprende’”, numa perspectiva de “qualificação”, mas não de “desvalorização do conteúdo” (CPII, 2002, p. 69).

Pelo pouco que traçamos da história do CPII e como membro integrante de sua comunidade desde 1984, reconhecemos a importância significativa que o processo de elaboração de uma proposta única, envolvendo a participação de tantas pessoas de suas diversas unidades escolares, tem na trajetória da instituição, servindo até, em certa medida, como um processo de avaliação institucional.

Entretanto, buscando contribuir para o avanço do processo de (re)formulação dessa proposta, apontamos duas limitações desse processo. A primeira consiste do destaque diferenciado conferido, no texto final do PPP, à participação de pais e alunos e de professores e funcionários técnico-administrativos em sua elaboração. Assim, em relação aos alunos e seus pais, apesar de termos presenciado, enquanto membros da comunidade do CPII, o envolvimento, naturalmente diferenciado, de seus representantes, como acima citado, em diversas discussões sobre análise da realidade cotidiana do Colégio, chegando a encaminharem sugestões para melhorá-la, nenhuma menção a isso foi por nós encontrada naquele texto. Nele, a participação desses segmentos foi citada, apenas, enquanto fornecedores de informações no processo de caracterização do perfil discente.

Em contrapartida, não só é descrita, nesse projeto, uma das formas como técnicos e docentes puderam participar de sua elaboração, isto é, através do preenchimento, por eles, de uma Matriz de Levantamento de Dados, constituída de nove itens relativos a diversos aspectos da realidade cotidiana do Colégio que foram por eles analisados, como também são apresentados e interpretados os dados daí coletados, revelando os pontos positivos e os nós críticos desses aspectos percebidos por tais segmentos.

Vemos, assim, que a não valorização das falas de pais e alunos reforça uma tendência de não valorização, pela escola, do envolvimento desses nos processos de elaboração e gestão do seu projeto político-pedagógico, já denunciada pelos docentes e técnicos, na citada Matriz de Levantamento de Dados, da seguinte forma: “Os objetivos da UE não são formulados de modo cooperativo pelos alunos, professores, administradores e pais (CPII, 2002, p. 55); “Os alunos” e “os pais não participam sistematicamente do estudo, planejamento e avaliação do currículo” (idem, p. 58).

Do mesmo modo, na relação de entraves institucionais, propostas e metas, mapeados pela Comissão de Nós Críticos, um dos entraves destacados é o “pouco envolvimento de pais, responsáveis e alunos, por ausência de definição dos papéis de cada um desses segmentos no processo educacional da instituição”, propondo-se, para superá-lo, a “introdução de fóruns de gestão democrática dentro das respectivas alçadas de decisões e responsabilidades” (idem, p. 62).

Com base nas orientações de Vasconcellos (2002) sobre a construção desse tipo de projeto, percebemos outras limitações. Uma, é o fato da coordenação do trabalho de elaboração ter sido feita pela Secretaria de Ensino que, sendo órgão integrante da Direção Geral do CPII, não deveria atuar nesse sentido, “pela questão do poder que [seus membros] costumam representar, de fato ou no imaginário do grupo” (p. 44). Outra, é a não realização de nenhum plenário em que o coletivo geral do colégio estivesse reunido para decidir sobre a proposta final. Esta tarefa ficou a cargo dos citados Grupos de Trabalho, a quem, inicialmente, caberia apenas o trabalho técnico de sistematização das contribuições encaminhadas, dando-lhes uma articulação, mas sem excluir nenhuma, a fim de garantir-lhes a máxima fidelidade. Desse modo, não se pode afirmar até que ponto o PPP do CPII contou com o referendo de sua comunidade.

Além dessas limitações, ressaltamos, ainda, duas considerações. Primeiramente, é a nossa compreensão de que a incorporação de preceitos das políticas governamentais a este projeto foi ocasionada não só pelas ações desencadeadas pela Secretaria de Ensino, no sentido de difundir e discuti-las junto ao corpo docente do CPII, mas também pela ação direta do

então Secretário de Ensino Médio. Este, apesar de não possuir gerenciamento direto sobre o Colégio, pretendia utilizá-lo como campo de implementação e divulgação das reformas governamentais, realizando, com esse fim, várias visitas àquele, no período de elaboração de seu PPP.

A segunda é a de que, apesar de não caber, neste estudo, a análise do conceito de competências adotado nos documentos oficiais de reforma curricular, não devemos deixar de lembrar que este foi alvo de inúmeras críticas, por estudiosos da área de currículo. Como um exemplo, podemos citar a afirmativa feita por Lopes (2001) de que, na reforma do ensino médio, esse conceito apresenta uma recontextualização do enfoque cognitivista, oriundo de teorias das ciências sociais e “nitidamente democrático, na medida em que pressupõe que todos os sujeitos sociais são intrinsecamente competentes, criativos e ativos na construção do mundo e são capazes de se auto-regular”.

Segundo ela, tal recontextualização de deve pela associação efetiva do enfoque cognitivista aos enfoques comportamentalistas da teoria curricular, “com predominância destes últimos”. Assim, o enfoque democrático, ao ser incorporado às propostas curriculares para o ensino médio, constitui “um fator de legitimação” destas, que, no entanto, se associam “a uma perspectiva não-crítica de educação”, permanecendo “na tradição comportamentalista de sua origem”.

6.2 APRESENTANDO O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DO PPP DO CPII

A partir da leitura do PPP do CPII, percebermos que o processo avaliativo nele proposto (em capítulo específico, intitulado “Avaliação – Escola: espaço de inclusão”), ao manter-se coerente aos novos e citados fundamentos filosóficos e metodológicos, assume posicionamentos essencialmente diferentes do então vigente no Colégio, que fora um dos entraves pedagógicos da instituição mais citados nas discussões coletivas para a construção do projeto, juntamente com a “incoerência entre a prática e a avaliação”, em função do uso de uma “codificação” – notas – “que não representa o trabalho realizado e não mostra o desenvolvimento do trabalho discente” (CPII, 2002, p. 61).

Nesse projeto, a abordagem do novo processo avaliativo é desenvolvida em torno das seguintes idéias:

- a) o conceito de avaliação;
- b) o modelo vigente;
- c) a direção ideológica que a escola deve adotar face aos desafios contemporâneos;

- d) princípios a serem enfatizados pelas propostas educacionais de uma escola socialmente progressista;
- e) princípios gerais do processo avaliativo desse tipo de escola;
- f) a forma de implementação da nova proposta curricular no CPII e;
- g) expectativas.

Na conceituação da avaliação, observa-se sua aplicação em diversas dimensões da existência humana. Assim, considerando, primeiramente, a existência humana em geral, a avaliação é definida como um processo abrangente dessa existência, “que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, resistências, dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos”. Como “crítica de percurso”, é considerada essencial ao ser humano, tanto “no processo de construção dos resultados que planejou e produziu”, quanto “no redirecionamento da ação”. No cotidiano, é vista como um subsídio “da construção de resultados satisfatórios” (idem, p. 381), e, finalmente, enquanto avaliação da aprendizagem escolar, é definida como um conjunto de decisões docentes que concentra, tanto as próprias decisões relativas à avaliação dos alunos, quanto as tomadas a partir dos resultados desta, de manutenção ou reformulação dos planos docentes. Além disso, ressaltam-se suas duas condições de “atividade não neutra” - por ser “dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”- e constituinte do “processo didático de ensino-aprendizagem, [...] ao lado do planejamento e da execução do ensino” (idem).

Na descrição da prática avaliativa ainda em vigência no Colégio Pedro II, esta é classificada como “muito centralizada na medida e nem sempre clara no que se refere aos critérios em relação aos quais se processa”, refletindo “uma fase da ‘cultura avaliativa’ dos anos 80 e parte dos 90” e “um momento da história do próprio Colégio” (idem), ou seja, a já narrada crise em que ele mergulhou ao final da década de 70, que desencadeou a adoção de mecanismos de acompanhamento e controle do processo pedagógico, como os PGE, as Diretrizes de Ensino, em especial, a nº. 06, que normatizava o processo de avaliação do Colégio até então, e a criação dos STEA. Assim, a conjugação entre tais mecanismos e “os modelos tecnicistas em voga até o início dos anos 90 (taxionomias rígidas, testes, estatísticas etc.)” é apontada como tendo influenciado na tendência à “supervalorização das medidas” observada nesse modelo (CPII, 2002, p. 382).

A partir da identificação de quatro vertentes responsáveis pelas principais mudanças em curso - o pós-modernismo, o neoliberalismo, a microinformática e a globalização – o PPP

passa a apontar a direção ideológica que uma escola transformadora deve tomar, em resposta a tais mudanças.

Frente à perda do “potencial progressista” pelo pós-modernismo (na medida em que recai no relativismo absoluto e abandona qualquer projeto coletivo”) propõe que sejam enfatizados o convívio das diferenças e um projeto mais amplo de justiça social, para cuja efetivação, “um sistema de avaliação educacional bastante criterioso e orientado para a superação das desigualdades iniciais geradas pelo currículo oculto” é fator contribuinte (idem);

Em função do novo comportamento assumido pelos jovens “na aquisição do saber - navegando de um assunto para outro”, rejeitando “o ensino seqüencial, sistemático e disciplinar da escola tradicional e partindo para uma nova forma de acesso às informações: fragmentada, aleatória e, casualmente, interdisciplinar” - afirma caber a uma escola progressista, através do “reconhecimento e do uso de procedimentos informatizados, trabalhar para que os alunos desenvolvam competências e habilidades, construindo e sistematizando conceitos, estabelecendo relações fundamentais”, ou seja, “‘tecnó-alfabetizar’ de modo reflexivo”, sem “enaltecer a tecnomania vigente” (idem).

E, finalmente, na busca pela resistência “à ideologia de que a globalização e o modelo neoliberal são inevitáveis”, sugere que a escola progressista vise...

[...] educar para um consumo menos compulsivo, para a valorização de outros procedimentos culturais não globalizados, para o incentivo à vida em grupo (tendo em vista que a mentalidade empresarial trabalha com consumidores individualistas), para o pensamento livre e crítico (em oposição à ditadura do pensamento único) e outras proposições a serem descobertas num ambiente escolar reflexivo e criativo (idem).

Abordando, então, os princípios que as propostas educacionais para uma escola socialmente progressista devem enfatizar, em função de tais desafios, o PPP sinaliza o destaque que vinha sendo dado à proposta de um ensino por competências, citando os argumentos dos que a defendem – “ela decorre de uma percepção renovada sobre a própria natureza da aprendizagem”, sendo “uma inferência de novas concepções pós-piagetianas do saber” -, e do que desconfiavam da ênfase que lhe é dada, vendo-a como tecnicista, por opor-se “à concepção do conhecimento como um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser, simplesmente, um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital” (SILVA, 1998 apud CPII, 2002, p. 383).

Em vista disso, propõe a adequação do “ensino às proposições de uma escola realmente progressista”, no sentido de incluir, nas propostas educacionais:

- a) além do ensino voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o mundo do trabalho, [...] a valorização do pensamento divergente e a construção de novos projetos sociais alternativos e;
- b) além da contextualização, interdisciplinaridade e intertextualidade, a interpretação, a controvérsia, a teorização, a criatividade e a crítica (CPII, 2002, p. 383).

Conseqüentemente, o processo de avaliação do rendimento escolar dos alunos a ser adotado passa a exigir as seguintes características, que o descrevem:

- a) ser “contínuo”, privilegiando o processo e “acompanhando as etapas da construção do conhecimento pelo aluno”;
- b) ser “cumulativo”, considerando “o conjunto das informações sobre a aprendizagem do aluno, coletadas em diferentes situações ao longo da ação pedagógica” e;
- c) ser “qualitativo”, isto é, sem desprezar “os dados quantificáveis, nas situações em que eles forem pertinentes”, ir “além deles, interpretando-os, num conjunto de dados, para abranger todos os aspectos do desenvolvimento do aluno, conduzindo à interferência pedagógica mais adequada à melhoria de sua aprendizagem” (idem).

Essa última característica, no entanto, é a mais explorada no projeto, que ressalta que ela descreve a própria natureza da avaliação, considerando, assim, ser contraditório falar em avaliação quantitativa, visto que isso criaria...

[...] uma falsa impressão de neutralidade, omitindo as subjetividades e diversidades de fatos existentes, porque escamoteia a dimensão afetiva dos relacionamentos e isenta o avaliador de justificar ou assumir a responsabilidade por seu juízo (idem).

Além disso, o PPP enfatiza a necessidade da avaliação pautar-se em objetivos e critérios bem claros, “tanto para os professores quanto para os alunos e seus responsáveis”, para não se tornar “facilmente injusta e arbitrária”, assim como sua finalidade de “levar ao aprimoramento do trabalho pedagógico”, tornando-se, para isso, “um instrumento indispensável de suporte ao aluno”, “no processo de construção do conhecimento”, e “na constituição de sua identidade autônoma e no exercício da cidadania” (idem, p. 384).

Visando superar o sentido unilateral do processo avaliativo, que não só “reduz as possibilidades de aprimoramento do processo ensino-aprendizagem”, como também contribui “para que a avaliação assuma um caráter de exclusão e arbitrariedade”, nessa nova proposta, além do aluno que, até então, era o principal objeto da avaliação escolar, sendo “avaliado internamente, de modo direto, pelos professores, e, de modo indireto, pela Instituição Escolar (Conselho de Classe) e, externamente, por agentes diversos (processos seletivos, ENEM e, de modo amplo, pela sociedade)”, os demais protagonistas do processo de ensino-aprendizagem

também passam a sofrer a ação avaliativa. Desse modo, também devem ser avaliados tanto o professor – “pelas equipes pedagógico-administrativas do Colégio, para efeitos de progressão funcional, e pelo aluno, quando, nos Conselhos de Classe, apresenta a avaliação feita pela turma” – quanto a instituição escolar – “pelo Sistema Educacional, a partir dos resultados obtidos na aplicação dos instrumentos do SAEB” (CPII, 2002, p. 385).

No entanto, para que essa avaliação se constitua “num instrumento de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, e não somente numa constatação de resultados”, o PPP afirma a exigência de que todos os protagonistas nela envolvidos tomem consciência de sua responsabilidade pela aprendizagem, propósito comum a todos, e, assim, realizem tanto a avaliação mútua do trabalho desenvolvido quanto a auto-avaliação.

Por meio desta, o aluno toma, gradativamente, consciência de sua aprendizagem, envolvendo-se na sua evolução, desde que tenha “clareza quanto às competências que devem ser desenvolvidas”, enquanto que, para o professor, a auto-avaliação serve “como um recurso a auxiliá-lo na identificação dos aspectos positivos do seu trabalho e dos que necessitam de reformulação, visando sempre ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos” (idem, p. 385).

Para a implementação deste modelo avaliativo e da totalidade da nova proposta pedagógica, o PPP indica a realização de um processo gradativo, iniciado em 2001 apenas nas séries iniciais de cada um dos segmentos do Ensino Fundamental (Classes de Alfabetização e 5^{as} séries) e nas 1^{as} séries do Ensino Médio” (idem), com a operacionalização de dois grandes momentos básicos:

análise, discussão e planejamento das ações a serem implementadas pelas equipes responsáveis e a capacitação em serviço, através de reuniões periódicas dos colegiados e das equipes de séries, assim como da participação em oficinas, seminários, cursos e outros (idem, p. 386).

Junto a isso, em virtude da complexa e grandiosa estrutura organizacional do Colégio, que incluía um corpo docente de cerca de 1000 professores, alguns dos quais ingressando “como contratados e, portanto, pouco entrosados com as mudanças”, o texto reconhece como prioritária, “nessa fase de implantação da Reforma Educacional³⁰”, para que sua execução e a

³⁰ O termo “Reforma Educacional” aparece alguns momentos do texto do PPP, bem como de portarias institucionais, promulgadas no ano de 2001, que o regulamentam e complementam. Apesar de, em nenhum desses momentos, essa expressão ser apresentada, explicitamente, como um modo de designar o referido projeto, acreditamos ser essa a intenção, baseando-nos na interpretação dos trechos em que ela é empregada, como, particularmente, o citado abaixo, constante da parte do PPP intitulada Apresentação:

“Agora, vencida árdua jornada, estamos apresentando o nosso Projeto Político-Pedagógico dentro dos parâmetros curriculares emanados da LDB e do Conselho Nacional de Educação. E inovar é audacioso. Tornar-se-á efetivo? O futuro dirá, mas é preciso ter em mente Ortega y Gasset, quando afirma: “Reforma não é apenas correção de abusos, mas criação de novos usos” (CPII, 2002, p.21).

efetividade fossem garantidas, “a elaboração de uma diretriz de ensino, que regulasse as bases do processo ensino-aprendizagem por competências de ensino” (CPII, 2002, p. 386).

A partir de então, passa a referir-se às Diretrizes de Ensino n.º. 01 e 02/2001, criadas, respectivamente pelas Portarias n.º. 605 e 606, assinadas pelo Diretor-Geral do CPII e promulgadas em 30 de março de 2001, que dispunham sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem que vigoraria durante o ano letivo de 2001, “de acordo os princípios, os pressupostos didático-pedagógicos e os parâmetros definidos e explicitados no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II” (idem). A primeira referia-se somente às Classes de Alfabetização das Unidades Escolares I³¹ e a outra, às 5ª Série do Ensino Fundamental e 1ª Série do Ensino Médio.

Ao abordar os pressupostos conceituais do processo de avaliação expresso nessas diretrizes, o texto destaca seu “caráter processual e diagnóstico-formativo” e sua realização “em função de competências gerais e específicas da disciplina, de acordo com o que está definido no planejamento didático da área de conhecimento”.

Já sobre o conteúdo das mesmas, o texto cita, somente, os assuntos sobre os quais elas apresentavam orientações, que eram: os tipos de atividades de avaliação, os critérios e os parâmetros a serem utilizados para a certificação dos alunos, o papel dos Conselhos de Classe e a estruturação do Apoio Pedagógico a ser oferecido ao aluno que apresente “maiores necessidades de tempo e atenção para construir as competências” (idem, p. 386).

A seguir, faz uma ligeira menção sobre algumas adequações – sem explicitá-las – envolvendo “aspectos quantitativos, para fins de registro e certificação, assim como para o cumprimento de outras formalidades legais relacionadas à vida escolar do aluno”, que a equipe que elaborou as diretrizes julgou necessário realizar, levando em conta não apenas a ruptura entre a nova postura de avaliação do desempenho escolar e aquela que ainda estaria vigente nas séries e turmas do Colégio não participantes da fase inicial de implementação dessa proposta, mas também o fato de que “a utilização dos novos instrumentos para acompanhamento, registro e certificação dos alunos” demandaria “um tempo de assimilação e acúmulo de experiência por parte do corpo docente” (idem).

E, finalizando, expressa a expectativa de que “outras alternativas, mais compatíveis com o referencial teórico que dá sentido e significação às mudanças em andamento no Colégio Pedro II”, sejam encontradas, “testadas e avaliadas pelas equipes” participantes do processo (idem).

³¹ Descreveremos essa diretriz à diante.

Concluindo nosso propósito de descrever e analisar o novo programa avaliativo do CPII, julgamos pertinente frisar alguns aspectos, acima apresentados, que servem para caracterizar tanto seu processo de implementação quanto seu conteúdo. Assim, em relação ao primeiro, destacamos sua motivação a partir do intento de superar as práticas existentes, essencialmente quantitativas e carentes de critérios claros, e, em contrapartida, a opção por uma implementação gradual, em virtude do reconhecimento da necessidade de discussão e amadurecimento de muitos conceitos e práticas pedagógicas relativos ao novo programa, e refletida por todos os seus participantes.

Quanto ao conteúdo do programa, ressaltamos sua proximidade com o paradigma emergente de avaliação qualitativa, e, em particular, do de avaliação formativa, descritos na seção 2.6.

Passaremos, então, à descrição e análise do processo de implementação deste programa nas UEI.

6.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NAS UEI

Conforme vimos acima, os diversos aspectos teóricos e práticos do novo programa de avaliação das UEI do CPII foram, inicialmente, normatizados pela Diretriz de Ensino nº. 01/2001. Porém, como a definição desses aspectos é resultante de todo um processo construído nessas UE, desde sua criação até a homologação da citada diretriz, julgamos necessário descrevê-lo, para que se possa melhor compreender tanto o conteúdo da diretriz quanto o processo de implementação do programa em questão.

6.3.1 A ‘gestação’ do programa nas UEI

Vimos que, historicamente, a avaliação no CPII sempre supervalorizou as notas e médias mínimas para aprovação dos alunos, obtidas a partir de testes e provas únicas, havendo, inclusive, a prática da jubilação dos alunos reprovados duas vezes na mesma série. Então, ao ser instituída, em 1984, a UE São Cristóvão I - o primeiro “Pedrinho” - também adotou esse sistema de avaliação, normatizado pela Diretriz de Ensino nº. 1/1984. Contudo, ao longo dos anos, este foi sofrendo modificações de natureza diversa.

No tocante à média anual necessária para aprovação direta do aluno, isto é, sem realização de prova final, houve mudança tanto de seu valor numérico (em 1984 era 70, em 1985 passou a ser 63, voltando a 70 a partir do ano seguinte), quanto da fórmula para se obtê-

la (de 1984 a 2001 vigoraram três fórmulas distintas, variando o peso atribuído às médias de cada um dos quatro bimestres).

Mudanças semelhantes ocorreram com a média final necessária à aprovação do aluno na série, após a realização, por ele, da referida prova final. Assim, apesar de, no cálculo dessa média, sempre serem consideradas a nota obtida pelo aluno na prova final e sua média anual, no decorrer dos anos variaram tanto o peso atribuído a cada uma dessas medidas quanto o valor da média final mínima necessária à aprovação do aluno.

É importante ressaltar que todas essas mudanças de natureza quantitativa sempre foram instituídas através de Diretrizes de Ensino (nº. 2/1985; nº. 4/1996; nº. 7/1997), assinadas pelo Diretor Geral, algumas vezes a partir de indicações do Colegiado do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, e visavam garantir a qualidade do ensino, dificultando ou impedindo a aprovação dos alunos que não tivessem construído os conteúdos mínimos necessários ao avanço para a série subsequente, ou, no sentido inverso, voltar a facilitar esse acesso, por se constatar um número de reprovações superior às expectativas e por atribuí-lo à ocorrência de um rigor excessivo no cálculo ou nos valores das médias. Isto evidencia um limite da lógica avaliativa adotada.

Concebendo-se avaliação como reguladora da progressão vertical do aluno em sua trajetória escolar, e esta estando centrada em notas e médias atribuídas ao final de um percurso, acreditava-se que, a forma eficaz de se promover ajustes nessa progressão era ajustando essas medidas. Podemos dizer, recorrendo a uma metáfora bastante utilizada, que o efeito disso seria semelhante ao que se obteria se, buscando interferir na febre, se mudasse a escala de aferição da temperatura.

Certamente, por se perceberem as limitações, tanto desse tipo de medidas quanto do próprio sistema avaliativo adotado, é que se foram também implementando outras modificações que, segundo Galvão³² (2003), demonstram...

a implantação paulatina de uma nova concepção de avaliação, onde ela passa a fazer parte integrante do trabalho de sala de aula. Uma avaliação diagnóstica que tem como objetivo o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, facultando ao professor o conhecimento sobre o crescimento e as dificuldades dos alunos e as intervenções que deverá fazer (p. 68).

Passemos, pois, a descrevê-las.

³² Maria Cristina da Silva Galvão é professora da UE São Cristóvão I do CPHI desde 1984, doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, título esse obtido a partir da elaboração da dissertação *A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa*, a que ora recorremos.

a) a superação da medida

A primeira delas ocorreu em 1986, na UE São Cristóvão I, até então a única existente, quando a Classe de Alfabetização (ou CA, atual 1º ano) passou a ser submetida a um sistema de avaliação qualitativo, diferentemente das demais séries. Nele, a aferição do aproveitamento escolar dos alunos se processava através da observação contínua, pelo professor, do desempenho dos mesmos em relação a objetivos determinados para cada área do currículo, registrados em uma ficha de avaliação (Anexo G), sendo, a cada um deles, atribuídas as siglas “A”, significando “alcançado”, “NA”, para “não alcançado”, ou “NT”, se “não trabalhado”.

Foi uma experiência pioneira no Colégio, introduzida e construída pelo próprio grupo de professores que atuavam nessa série, em função da necessidade, por eles percebida, de adequar o processo avaliativo tradicional do Colégio aos princípios e características didático-pedagógicas do processo de alfabetização desenvolvido e às características cognitivas e emocionais discentes. Porém, essa adequação, que contou com o apoio e a supervisão da equipe pedagógica e com o assente da Direção da instituição, também foi influenciada por outros fatores, como a formação e a experiência profissional daqueles que a implementaram, como constatamos a partir de relatos como o seguinte, feito pela Chefe de Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental de 2003 a 2006, que integrava, naquela época, o referido grupo docente:

Os três primeiros anos da minha jornada pedagógica fiz em escola particular, fui professora de pré-escolar. Depois, passei para o Município [do Rio de Janeiro] e, ao mesmo tempo, para o Pedro II, onde comecei a fazer um trabalho em alfabetização que, de certa forma, se solidificou.

No Município, no terceiro ano após ter ingressado, fui convidada a compor a equipe de alfabetização em pré-escolar da Secretaria Municipal de Educação. Esse trabalho me deu muito lastro de estudo em educação, já precocemente.

No meu primeiro ano como alfabetizadora no CPII, [...] a primeira ficha de avaliação da escola foi construída por uma equipe de três professores, a qual eu pertencia.

Porém, como toda prática em processo de construção, a ficha de avaliação da CA passou por várias adaptações, como nos lembra uma das Coordenadoras Setoriais:

Mesmo quando, a partir da 1ª série, já tinha prova única e nota, no CA sempre foi ficha. Fomos mudando, refazendo a ficha... Fazíamos uma ficha maior, uma menor, mas sempre foi com ficha. E eu acho que isso faz justamente esse vai e vem no trabalho: é uma avaliação o tempo todo.

Dessa fala, podemos, ainda, destacar dois aspectos que consideramos importantes. O primeiro é o reconhecimento, pela declarante, da prática de permanente avaliação do próprio trabalho realizado no primeiro segmento do ensino fundamental, por seus atores, que é,

provavelmente, um dos fatores facilitadores, senão promotores, das mudanças da prática avaliativa nas UEI já citadas, e das que ainda o serão.

O outro aspecto a destacar na citação acima é a ressalva feita acerca da coexistência, no primeiro segmento do ensino fundamental, a partir do terceiro ano de sua instituição, de dois modelos avaliativos fundamentalmente antagônicos. Um, restrito à CA, de natureza qualitativa e realização contínua. Outro, aplicado às demais séries, de natureza preponderantemente quantitativa e realização pontual.

Contudo, ao que parece, a existência dessa duplicidade de modelos de avaliação não passava despercebida, nem parecia coerente a todos que com eles atuavam, visto que muitos professores de CA, ao acompanharem suas turmas na 1ª série, esboçavam reações contra as práticas avaliativas que acreditavam também inapropriadas a essa série, mas que se percebiam obrigados a desenvolver. Com isso, algumas pequenas mudanças começaram a se processar também nessa série, como tentativa de se aproximar seu processo avaliativo às características de seus alunos, que não eram muito diferentes dos da CA.

b) a superação da padronização

Uma das mudanças, oficializada ainda em 1986, foi no tocante às provas únicas (PU), comuns a todas as UEI, às quais se referiu a Coordenadora Setorial supracitada. Sendo, inicialmente, quatro PU anuais para cada componente curricular (Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e Matemática), a partir daquele ano passaram a ser aplicadas apenas duas (nas demais séries, essa medida só foi implementada a partir de 1996). Mais tarde, em 1997, esse quantitativo sofreu mais uma redução, passando a apenas uma PU para cada componente curricular, a realizar-se no final do ano, enquanto as demais séries continuaram a realizar duas.

Tais mudanças, bem como os motivos que as implicaram e a forma como se processaram, ainda estão presentes na lembrança dos profissionais da instituição, como podemos perceber através do seguinte relato elaborado pela mesma Coordenadora Setorial acima citada:

Lembro que eu era do CA e, às vezes, tinha encontro com a 1ª série, e a gente observava: o problema é a prova! A criança não está preparada para a prova. E perguntava: mas por que prova logo no início? Até que conseguimos que não tivesse mais a prova única no primeiro bimestre, só em julho. Depois, isso foi só para o final do ano.

Um dos objetivos das PU, que eram preparadas pela equipe de coordenadores pedagógicos de todas as unidades, nem sempre com a participação dos docentes, foi a tentativa de se garantir o cumprimento do programa expresso nos PGE pelos professores de todas as UE, com vistas à manutenção de um padrão único de qualidade para toda a Instituição.

Esse dispositivo implicava uma enorme dificuldade: a de se elaborar um instrumento capaz de avaliar a diversidade de trabalhos desenvolvidos em todas as turmas de uma mesma série, nas quatro unidades escolares, respeitando os conteúdos abordados, seu nível de complexidade atingido e o tipo de tratamento dado a eles. Então, para que não se cometessem injustiças com alguns alunos, submetendo-os a um instrumento de verificação do processo de ensino-aprendizagem incoerente a ele, por abordar aspectos não trabalhados, recorria-se, muitas vezes, à estratégia de avaliar o mínimo comum desenvolvido, o que, no entanto, não evitava a incoerência indesejada, posto que esse instrumento deixava de verificar o alcance dos demais aspectos desenvolvidos por tantos outros alunos.

Conseqüentemente, a Diretriz de Ensino nº. 4, de 1997, passou a prescrever a realização de provas únicas somente por Unidade Escolar, minimizando tal dificuldade.

A utilização de provas únicas pela instituição evidencia o uso da avaliação da aprendizagem escolar como instrumento de controle institucional do trabalho docente, muito presente na concepção tradicional de avaliação, e apontado por Perrenoud (1999) como um dos obstáculos institucionais à implementação de uma avaliação formativa.

A despeito da importância dada pelos profissionais e dirigentes do CPEI à manutenção da qualidade de ensino, é questionável essa busca através da uniformização de procedimentos e instrumentos de avaliação, como as PU, que não só desrespeitam a diversidade existente entre os alunos e seus processos de ensino-aprendizagem, como reforçam uma visão homogeneizadora da escola, que inibe a diferenciação do ensino, fundamental, segundo Perrenoud (1999), tanto para que a escola cumpra a sua função social, como para o desenvolvimento de uma avaliação formativa.

c) o caráter processual

Apesar da obrigatoriedade da realização de provas únicas, desde 1985 as diversas diretrizes que normatizavam o sistema avaliativo das UEI previam também a utilização de outros tipos de instrumentos de avaliação, assim como a realização de uma aferição contínua. Entretanto, o sentido de continuidade utilizado inicialmente não era, exatamente, de

observação constante, mas sim de verificações pontuais, só que em um maior número de vezes, visto que tanto a Diretriz nº. 2/1985 como a nº. 4/1996 determinavam que a avaliação do aproveitamento escolar poderia ser feita, pelo professor, mediante exercícios orais, como os de leitura, ou escritos, sob a forma de testes, devendo acontecer, no mínimo, cinco vezes por bimestre, para cada uma das quatro áreas, no caso da primeira diretriz, e duas vezes, no caso da segunda, o que podemos considerar um retrocesso.

Somente na Classe de Alfabetização e nas Atividades Complementares (Literatura, Artes Plásticas, Educação Física e Música) das demais séries é que o caráter contínuo da avaliação poderia, de fato, efetivar-se, já que, para tais casos, ambas diretrizes previam a observação e o registro, em ficha de acompanhamento, pelo professor, do alcance, pelos alunos, dos objetivos esperados.

Um verdadeiro caráter de continuidade do processo avaliativo somente pôde ser observado na Diretriz nº. 7/1997, a partir da prescrição, para a avaliação do aproveitamento escolar de CA à 4ª série, da realização de registros contínuos do alcance dos objetivos propostos, através de diferentes formas e instrumentos.

As causas oficiais para a determinação dessa e das outras mudanças apresentadas nessa diretriz podem ser identificadas a partir da análise da Portaria nº. 767/1997, através da qual o Diretor Geral do CPII a aprovou. Nela, está nitidamente expressa a vontade política dessa administração de implementar, no primeiro segmento, um processo de avaliação do desempenho escolar que considere...

- a) este processo “como parte indissociada do processo ensino-aprendizagem”;
- b) as características próprias da proposta pedagógica (de base construtivista, como dissemos) e, “principalmente, da fase psico-cognitivo-social” dos alunos;
- c) “a necessidade de se analisar o desempenho do aluno de forma mais globalizada e integrada entre as diversas áreas/atividades de aprendizagem, enfatizando o processo e não, exclusivamente, os resultados”;
- d) “a análise das experiências [...] com diversas modalidades e critérios de avaliação” vivenciados naquele segmento de ensino;
- e) as orientações da LDB 9394/96, que “ressalta a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos na verificação do rendimento escolar dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais na verificação do rendimento escolar” (LDB apud CPII, 1997, p. 1) e;

f) as conseqüentes propostas apresentadas pelo departamento desse segmento, e “balizadas pela Secretaria de Ensino”, no sentido de adaptar a Diretriz nº. 4/1996 a todos os “considerandos” anteriores.

Entendemos, que, de todos os motivos acima, o que mais pesou para a definição dessas mudanças foi o exposto no item “e”, ou seja, a determinação da Direção Geral do CPII de adotar medidas voltadas a ajustar a estrutura administrativa, pedagógica e metodológica do CPII à nova LDB, provavelmente por se ver pressionada a fazê-lo.

Pudemos perceber isso, na época, durante nosso exercício da função de Coordenadora Setorial da UE São Cristóvão I, através, por exemplo, de documentos a nós encaminhados por aquela administração, para leitura e discussão em reuniões do Conselho Departamental. Um deles, intitulado *O Ensino Médio no Colégio Pedro II* e organizado pela Secretaria de Ensino, apresentava, dentre as considerações preliminares, a seguinte afirmativa: “A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os parâmetros curriculares [...] levam-nos a estudar medidas de ajustamento e explicitação de procedimentos a serem adotados pelo CPII” (CPII/SE, 1999, p. 1)

No entanto, como, apesar da prescrição do uso de registros contínuos e de diferentes formas e instrumentos de avaliação, a Diretriz nº. 7/1997 ainda privilegiava as verificações formais (com a determinação da realização de pelo menos três desses instrumentos, bimestralmente, nas áreas de Estudos Sociais, Iniciação às Ciências, Língua Portuguesa e Matemática), as PU e as médias bimestrais e final, alguns professores rapidamente perceberam o papel secundário atribuído, nesse processo, à avaliação contínua.

Os efeitos disso foram diversos. Certos docentes de 1ª à 4 série, que criaram e vinham experimentando, extra-oficialmente, de modo isolado ou com seus pares, fichas semelhantes às da CA, como forma de acompanhamento e registro do processo de aprendizagem de seus alunos, tentaram aproximar as duas práticas, atribuindo pontos à ficha. Alguns, contudo, por considerarem esse tipo de avaliação e a que focaliza notas, médias e o produto final incompatíveis, desistiram de utilizá-la. Já outros nem chegaram a fazê-lo, considerando-a um trabalho inútil.

A partir dessa análise, não podemos deixar de reconhecer que, apesar de, até aquele momento, não estar estabelecida uma prática de caráter processual e diagnóstico-formativa, nas UEI do CPII, essas sucessivas alterações expressavam um movimento de construção coletiva e gradativa nessa direção.

Vejamos, então, agora, como essa nova concepção avaliativa se fortaleceu e se corporificou em um programa de avaliação no interior dessas unidades.

6.3.2 A elaboração do PPP e de seu modelo de avaliação nas UEI

a) anteriormente à sua deflagração oficial

Iniciamos a análise do processo de elaboração do novo programa de avaliação das Unidades I fazendo duas afirmativas. A primeira é a de que este se desenvolveu concomitante e intrinsecamente ao processo de formulação do PPP e, a segunda, é que o motivo e, conseqüentemente, o momento em que essa construção foi deflagrada nessas UE foram distintos daqueles em que isso ocorreu no restante da instituição.

Como pudemos constatar, nas UEI esse processo iniciou-se ainda em 1998, como objetivo principal da proposta de trabalho da Chefia de Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental que assumira essa função, naquele ano, por meio de processo eletivo, para cumprir seu primeiro mandato de três anos (ao final deste foi reeleita, permanecendo na função até 2003).

Conforme seu próprio relato, o que mais ela ouvia em reuniões com professores das quatro Unidades I, antes de assumir essa atribuição, era que a proposta pedagógica original e única para todo o Primeiro Segmento do CPII havia se perdido, se diferenciado, sendo necessário reconstruí-la. Então, ao ascender a essa função, assumira o compromisso de desenvolver uma proposta única, coisa que, atualmente, considera meio utópica, mas que, na época, ainda acreditava ser possível.

Assim, juntamente com sua assessora, começou a coordenar diversos tipos de encontros com os profissionais dessas Unidades, planejados cooperativamente com as Coordenadoras Setoriais ou com o Conselho Departamental, que era constituído por essa chefia, pelos Coordenadores Pedagógicos e Professores Responsáveis por Coordenação e pelos Chefes do STEA, a fim de reconstruírem a proposta pedagógica do primeiro segmento do ensino fundamental, ou PGE (Plano Geral de Ensino). Então, no bojo da revisão deste, a avaliação também foi discutida, evidenciando uma concepção de avaliação como parte intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem.

Um dos tipos de encontros promovidos por essa Chefe de Departamento eram as Reuniões de Colegiado de Primeiro Segmento, que congregava, na época, cerca de 240 professores das quatro UEI. Logo nas primeiras dessas reuniões, ocorridas no início do ano letivo de 1998, esses docentes foram levados a apontar, mediante reflexão e discussão em grupos, e embasados em textos teóricos, a concepção de educação, os objetivos, as

características da prática pedagógica e o tipo de formandos desejável que eles pretendiam ver definidos no novo PGE.

Então, o material daí produzido “foi compilado em um único texto, reproduzido e enviado a cada professor do Departamento” (CPII/SE, 1998, p. 3), para que o analisassem criticamente. Esse texto era precedido por uma carta em que aquela chefia declarava seu objetivo de produzir um material que refletisse, “da maneira mais real e democrática, o pensamento de todos os professores”, sendo necessário, para isso, a continuação da “participação tão calorosamente demonstrada no primeiro Colegiado” (idem, p. 11).

Para viabilizar essa participação, foram promovidos quatro encontros entre todos os professores das UEI que gozavam de regime de Dedicção Exclusiva (a grande maioria) e que atuavam no mesmo turno (os encontros ocorriam no contraturno do trabalho de regência de turma) e no mesmo grupo de séries (de CA à 2ª ou de 3ª e 4ª). Paralelamente a isso, visando a atualização teórica e metodológica desses professores, essa chefia, com o respaldo da Direção Geral e da Secretaria de Ensino, ofereceu-lhes, nesse mesmo ano, cinco cursos na área de Matemática e três na de Língua Portuguesa, ministrados por profissionais de outras instituições.

Findos aqueles encontros, a referida chefia, baseando-se nas discussões ali desenvolvidas, redigiu um documento final sobre a concepção de educação e os objetivos e as características da prática pedagógica no Ensino Fundamental³³ e o submeteu ao grupo, no início do ano seguinte, em outra reunião de Colegiado que, aparentemente, a referendou.

De todo o exposto, percebemos tanto a opção e o exercício, por essa chefia, de uma gestão pedagógica participativa, quanto o desejo do grupo em participar.

Já no tocante, especificamente, à discussão relativa ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem, pudemos constatar, através da análise dos registros das discussões ocorridas nos mencionados encontros, que, apenas na primeira das cinco temáticas neles abordadas, não se ocorrera nenhuma discussão relativa, diretamente, àquele processo, posto que foram analisadas, pelos docentes, formas de organização curricular, após assistirem a uma palestra sobre o tema, proferida por professora da UFRJ convidada. Em contrapartida, no segundo desses encontros, ocorrido no mês de agosto, foi proposta a análise crítica de alguns aspectos da prática pedagógico-curricular então desenvolvida, sendo, um deles, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

³³ Esse texto, posteriormente, foi inserido no texto do PPP/2001 do CPII.

Nos registros sobre tais encontros, observamos falas docentes que demonstravam não só um desejo de mudança desse processo, como um posicionamento favorável a uma avaliação de caráter diagnóstico-formativo, tais como: “Se nós temos trocas com o nosso aluno, podemos detectar por qual caminho ele está seguindo”; “Devemos mudar a visão da avaliação em relação ao erro. Ele deve ser encarado e mostrado como permitido, por fazer parte do processo”; “Para que o Primeiro Segmento avance na ousadia, devemos repensar a avaliação” (CPII/SE, 1998, p.18-21).

No terceiro encontro, ocorrido em setembro, os grupos de professores tiveram que listar alguns conteúdos destacados do PGE, pertencentes a cada uma das três categorias em que esses estão classificados nos PCN dos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, apontando, também, as formas de avaliá-los. Percebemos aí a indicação preponderante de instrumentos de avaliação não tradicionais, como observação sistemática das atividades realizadas pelos alunos e de suas produções escritas (no caso dos conteúdos conceituais e procedimentais) ou auto-avaliação dos alunos (para os atitudinais), em detrimento de provas e testes, raramente citados.

Já os quarto e quinto encontros, ocorridos em novembro, foram específicos para cada grupo de séries. No de 3ª e 4ª séries, foi solicitada a análise dos descritores de desempenho propostos pelo Saeb para a prática de leitura de texto na 4ª série, com vistas a verificar se estes vinham sendo contemplados nos instrumentos de avaliação de alguma área do currículo, em alguma Unidade Escolar. Enquanto isso, no outro, foi proposta a identificação do desempenho final que se desejaria do aluno de CA, quanto à autonomia na leitura, na escrita e nos procedimentos, que seriam tomados como referenciais para sua promoção à primeira série. Para tanto, partiu-se da análise de textos produzidos por alunos de CA que despertavam dúvidas quanto à possibilidade de aprovação, bem como da leitura oral de textos realizada por outros, exibida em vídeo.

Analisando tais propostas e as respostas apresentadas pelos docentes, constatamos que, apesar da preocupação explícita, da Chefia de Departamento do 1º Segmento e seus colaboradores, em definir critérios de avaliação únicos, padronizados - talvez influenciados, em certa parte, pela própria concepção em que se fundamenta o Saeb, cujos descritores de desempenho foram eleitos por essa equipe como subsídios de análise dos objetivos do PGE -, alguns docentes demonstraram não compartilhar dessa concepção, por acreditarem no desenvolvimento diferenciado do processo de aprendizagem dos alunos, e na necessidade de consideração deste no momento de decisão quanto à promoção do aluno à série seguinte, como se pode notar através das seguintes sínteses das conclusões expostas por alguns grupos:

Grupo 1: Após a análise das produções dos alunos, este grupo não se propôs a fechar nenhuma avaliação. Considerou que muitas variáveis poderiam intervir, uma vez que cada produção depende do processo em que o aluno se apresenta: está em crescimento? Não tem manifestado progresso?

Grupo 2: Também não definiu quem passaria ou não, uma vez que priorizou o processo (CPII/SE, 1998, p. 32).

Tudo isso levou-nos a realizar várias inferências. Primeiramente, constatamos que, quando, no ano seguinte, o processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico único para todos os segmentos de ensino do CPII – fato inédito e ansiado por muitos – fora oficialmente deflagrado, já encontrou o departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental mobilizado e articulado nesse sentido, não por uma exigência legal externa, mas por uma demanda do próprio grupo, sob a liderança da Chefia deste departamento.

Em segundo lugar, percebemos que, já nessa época, muitos docentes do departamento concebiam avaliação de maneira coerente à expressa no projeto posteriormente traçado. E, finalmente, destacamos a coexistência de duas lógicas avaliativas, aparentemente antagônicas, posto que se fundamentam em pressupostos radicalmente distintos, que, segundo Barretto (2001) predominavam no campo educacional brasileiro nos anos de 1990: a da avaliação qualitativa, demonstrada por parte do corpo docente, e a lógica da apreciação de resultados padronizados, pertinente às políticas de avaliação de sistemas implementadas pelo governo federal, como o Saeb, e presente nas duas propostas dos dois encontros de novembro citados, feitas aos docentes, pela Chefia de Departamento e equipe.

Entendemos a presença dessa última lógica como sendo decorrente, tanto da preocupação desses profissionais com o desempenho dos alunos nas avaliações de sistemas, quanto das práticas avaliativas tradicionalmente utilizadas no Colégio, como a de aplicação de provas únicas.

Passaremos, então, a descrever e analisar do processo de elaboração do novo PPP e seu programa de avaliação no interior desse departamento, a partir do momento de sua deflagração oficial pela Direção Geral do CPII, apoiando-nos nos Relatórios das Atividades Desenvolvidas por essa Chefia, nos anos de 1999 e 2000, fase de construção do novo projeto.

b) A partir de sua deflagração oficial

Por meio desses relatórios, percebemos, de imediato, a intenção da citada Chefia de continuar realizando o mesmo tipo de gestão demonstrado no primeiro ano de seu mandato, ou seja, uma gestão participativa, envolvendo todos no processo de definição das novas

políticas pedagógicas. Nesse sentido, além de promover três reuniões de Colegiado – uma no início de 1999, já acima citada, e as outras no início e no final de 2000, sobre as quais falaremos adiante -, realizou outros encontros, tais como:

- a) Cinco reuniões do Conselho Departamental para análise de questões e planejamento de ações de maneira conjunta.
- b) 105 reuniões por equipes de Coordenadores Pedagógicos (equipe de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências e de Estudos Sociais) e de Professores Responsáveis pela Coordenação (de Literatura e do Laboratório de Informática Educativa).
- c) Sete encontros mensais, em 1999, entre grupos de professores em regime de Dedicção Exclusiva, de todas as UEI para troca de experiências vivenciadas em sala de aula e estudo e discussão coletiva de temas diversos, como a proposta curricular em construção, incluindo o processo de avaliação a ela pertinente.

Aliás, sobre esse tema específico, julgamos importante destacar que, no encontro de maio, após refletirem, em pequenos grupos, e discutirem, coletivamente, sobre questões referentes à redefinição da prática pedagógica, com vistas à construção do PPP, alguns docentes, ao apontarem os problemas mais frequentes enfrentados por eles no desenvolvimento dessa prática, citaram aspectos da prática avaliativa tradicional que o modelo de avaliação formativa busca superar. Alguns destes foram “a avaliação calcada em parâmetros tradicionais” e “a dificuldade em atender às diferenças e às dificuldades individuais [dos alunos] por falta de estratégias, porque o trabalho privilegia o grupo, o mediano” (CPII/SE, 1999, anexo V.5).

- d) Dezesete reuniões nas quatro UEI entre os professores de cada uma delas, no decorrer dos dois anos de formulação do PPP, para discussão deste.
- d) Nove reuniões com todas as equipes dos STEA para, por exemplo, planejarem e trocarem experiências sobre os Grupos de Estudos, entre professores, coordenados por esse setor em cada Unidade, e para a realização de Grupos de Estudos entre elas próprias.
- e) Sete atividades de atualização docente teórica e metodológica, na forma de cursos, oficinas pedagógicas, palestras e mesa-redonda, ministradas por profissionais de outras instituições, sobre diversos temas.

A partir desses encontros, foram sendo discutidos, produzidos e amplamente divulgados diversos documentos, que serviram de base para a elaboração do texto final do PPP.

Notamos, no entanto, que, enquanto a decisão de revisão do PGE do primeiro segmento não sofrera, aparentemente, nenhum tipo de influência do governo federal ou da Direção Geral do Colégio, o mesmo não ocorreu com o processo de elaboração do PPP e, conseqüentemente, com seu produto final. E muitas são as evidências disso.

Duas delas, no tocante à influência direta de membros do governo federal, foram a citada presença pessoal do Secretário de Ensino Médio no Colégio, em várias ocasiões, bem como a participação, logo na primeira reunião de Colegiado, em 1998, de dois representantes do MEC, proferindo palestra sobre os PCN momentos antes da discussão e definição, pelos membros daquele colegiado, dos princípios norteadores do trabalho do 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, a partir da análise dos objetivos gerais propostos pelos PCN para esse segmento.

Possivelmente, o segundo episódio, bem como a estratégia adotada pela chefia de departamento de propor a utilização daqueles parâmetros como referencial de análise do antigo PGE, contribuíram para a adesão, pelos docentes desse departamento, a vários aspectos desses parâmetros, demonstrada nos registros por nós consultados, como, por exemplo, a opção explícita pela organização dos conteúdos constituintes da nova proposta pedagógico-curricular nas três categorias propostas em tais parâmetros, isto é, conceituais, procedimentais e atitudinais, conforme já exposto.

Essa adesão refletia justamente o intuito do MEC de contar com o CPII como campo de implementação de suas políticas, para posterior divulgação das experiências e resultados dali desenvolvidos junto a Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Contudo, não devemos deixar de considerar, também, a possibilidade da ocorrência da referida adesão em virtude de alguns aspectos dos PCN terem vindo corroborar as concepções já assumidas por esses profissionais, antes mesmo de sua divulgação através de tais parâmetros, adquiridas através de outros estudos por eles realizados.

Todavia, podemos dizer que a maior forma de influência exercida pelo governo federal foi indireta, através da Direção Geral e da Secretaria de Ensino do Colégio.

No tocante à Direção, seu ato oficial que tanto fomentou mais discussões sobre os preceitos dos PCN, em todo o Ensino Fundamental do CPII, quanto influenciou na forma como a proposta curricular desse segmento ficou estruturada no PPP, ou seja, por níveis de competência, foi a homologação da Portaria nº. 99 de 24/02/1999.

A intenção do Diretor Geral, a partir desta normativa, era reorganizar aquele segmento de ensino em conformidade aos parâmetros, ainda que com adaptações à realidade do colégio, como ele mesmo revelou ao Colegiado do Primeiro Segmento, em uma de suas reuniões,

dizendo: “A reforma do ensino está aí; é lei; está para ser cumprida e não mais discutida. Cumprida sem se perder a cristividade, mas reduzida à realidade didático-pedagógica do Colégio Pedro II” (CPII/SE, 2000, anexo I, p.2).

Por isso, determinou a estruturação deste segmento por ciclos, assim definidos: Ciclo I ou de Alfabetização, constituído pelas antigas CA, 1ª e 2ª séries; Ciclo II ou Pós-alfabetização, constituído pelas 3ª, 4ª e 5ª séries, e Ciclo III ou Terminal, constituído pelas 6ª, 7ª e 8ª séries.

Segundo os PCN, esta estrutura adequava-se a seus princípios e fundamentações e contemplava os principais problemas da escolaridade em tal segmento, tanto por unir num mesmo ciclo as 4ª e 5ª séries, eliminando “a ruptura desastrosa que aí se dá”, causadora de “muita repetência e evasão”, quanto por definir “uma etapa maior para o início da escolaridade”, ao incluir “as crianças desde os seis anos” (MEC/SEF, 1997, p. 43-44).

Contudo, a implementação da portaria não se deu de imediato. Foram, a princípio, instituídas comissões por ciclo, que ficaram responsáveis por esse processo. A comissão do Ciclo I, era constituída por um representante da Secretaria de Ensino, que a presidia, pelas quatro Coordenadoras Setoriais e pela Chefe de Departamento do Primeiro Segmento, enquanto que a do Ciclo II³⁴ era presidida por outro representante da Secretaria de Ensino, que a integrava juntamente com os Chefes de todos os departamentos das disciplinas das séries constituintes desse ciclo, como o de 1º. Segmento que, então, compunha as duas comissões.

A partir de então, procurando cumprir a proposta de trabalho traçada nessas comissões, que previa, como primeira fase, o embasamento prático e teórico dos profissionais envolvidos em cada ciclo, a Chefia do Departamento de Primeiro Segmento propôs, logo em março, que os professores discutissem, dentre outros temas, a estruturação do ensino em ciclos de formação, disponibilizando-lhes, como subsídio, um texto que tanto abordava os pressupostos teóricos que justificam uma estruturação em ciclos quanto fazia uma análise comparativa de duas propostas de implantação de ciclos no ensino fundamental do Colégio Pedro II: de três ciclos ou quatro.

Passando, então, para a segunda fase daquela proposta, ou seja, a realização de discussões com o objetivo de estabelecer qual seria a concepção de ciclo própria para o CPII, a mesma chefia promoveu, do final de agosto ao início de setembro, uma reunião em cada UEI, com vista à elaboração do PPP, como anteriormente citado no item “c”, em que a

³⁴ Nada abordaremos sobre o Ciclo III por não abranger o primeiro segmento.

operacionalização da estrutura por ciclos teria sido discutida juntamente com outros temas relativos à reformulação da proposta curricular, que foram: linha metodológica, conteúdos curriculares e avaliação.

Nessas discussões, foram utilizados, como documentos norteadores, um roteiro contendo questões acerca de cada um dos quatro temas acima, sugerido pela Chefia de Departamento de Primeiro Segmento e submetido anteriormente (fim de junho) ao Conselho Departamental, assim como uma proposta de estrutura curricular para o Ensino Fundamental, elaborada por essa chefia e aprovada pela comissão do Ciclo I.

A partir da análise dos registros dessas discussões, destacamos as seguintes posições expostas por cada uma das UE.

Numa delas, os professores demonstravam apoiar os princípios do modelo de avaliação condizente à concepção de estruturação do ensino em ciclos, como a tentativa de garantir o avanço contínuo do aluno, sem rupturas ou retrocessos, conforme explica o texto dos PCN, ao mesmo tempo que sugeram a proposição de uma estrutura, pelo grupo, como modo de evitar a imposição de uma pensada por outros, como parecia estar ocorrendo, conforme podemos notar nos seguintes registros:

A existência de muitos alunos em sala de aula diminui a possibilidade de [o professor] ter um olhar mais atento aos que têm muitas dificuldades; Este tipo de avaliação está relacionado com a educação em ciclos; Existem desejos contrários à repetência e jubilação. O professor sugere retenção sem reprovação, o que está de acordo com a educação em ciclos; O momento para mudar é este: deve-se apresentar uma idéia estruturada para ser avaliada, senão receberemos uma estrutura pronta (CPII/SE, 2000, Anexo IV.3, p. 11).

Em outras duas Unidades, os docentes expressaram suas preocupações quanto à instituição no colégio de Classes de Aceleração e Complementares, previstas na proposta de estrutura apresentada. Essas preocupações giravam em torno da real possibilidade de operacionalização dessas classes, em virtude da reorganização do espaço-tempo escolar e do maior quantitativo docente que exigiria, do modo como nelas se processaria a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e da possibilidade de rotulação de alunos como fracos, sendo, por isso, sugerida a busca de informações sobre tais questões em lugares onde essas práticas estivessem se realizando. Esta estratégia, prevista no plano de trabalho da comissão do Ciclo I, foi posta em prática, como veremos mais à frente.

Em uma dessas UE, ainda foi explicitado um certo apoio à proposta dos ciclos, desde que ajustada à realidade do CPII, como se pode ler no registro abaixo transcrito:

Consideramos o projeto válido no sentido de buscarmos melhor atendimento aos alunos com dificuldades na aprendizagem. Mas, precisamos

garantir um bom funcionamento. Pensamos que nossa escola deve ter um projeto que leve em conta seus próprios índices, sua realidade e suas reais condições de funcionamento (CPII/SE, 2000, Anexo IV.3, p. 13).

Isso é o que também expressaram alguns docentes da quarta Unidade. Enquanto alguns de seus docentes indicaram que a adoção ou não dessa estrutura deveria depender da linha pedagógico-metodológica que se viesse a assumir, e outros viam tal discussão como desnecessária, declarando que os ciclos iriam “acontecer de qualquer jeito” (CPII/SE, 2000, Anexo IV.3, p. 13), um terceiro grupo disse “não” à estrutura por ciclos. Nesse sentido, tanto afirmavam que tudo o que lhe estava sendo proposto poderia ser feito dentro da seriação, quanto faziam o seguinte questionamento: “Se a reprovação no nosso segmento não é significativa, por que utilizar outros modelos de propostas curriculares que têm realidades diferentes da nossa?” (idem).

Certamente, os “índices” mencionados na citação acima se referem aos altos índices de repetência e evasão escolar, que, em geral, eram apontados como justificativa para a estruturação do ensino por ciclos, como se pode ler no seguinte trecho dos PCN: “Na década de 80, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, [...] tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar” (MEC/SEF, 1997, p. 39). Assim, como no CPII tais índices eram relativamente baixos, muitos de seus profissionais, por associarem tais fins à estrutura por ciclos, consideravam desnecessária, senão impertinente, sua implementação no colégio.

Talvez por ter conhecimento desse tipo de concepção, e por visar um objetivo político distinto daquele ao propor a estrutura por ciclos para o CPII, conforme já mencionado, é que o Diretor Geral tenha se preocupado em destacar, na introdução da Portaria nº. 99/1999, a inexistência, ali, de elevados percentuais de repetência.

Outras atividades que a Chefia de Departamento do Primeiro Segmento também liderou foram as reuniões entre as equipes de Coordenadores Pedagógicos das UEI, divididos por disciplinas, e os Chefes de Departamento destas e seus colegas de função que atuavam no Segundo Segmento do Ensino Fundamental³⁵. Estas, a princípio, foram propostas com o objetivo de integrar os currículos dos dois segmentos de ensino.

Inicialmente, a estratégia empregada nessas reuniões foi a de utilização, como eixo norteador da análise dos currículos, das matrizes de descritores de desempenho do Saeb (o

³⁵ Os Coordenadores de Ciências do 1º Segmento reuniram-se com o Chefe de Departamento e os Coordenadores de Biologia e Ciências e os de Estudos Sociais, com os de História e os de Geografia.

fato dela ter sido proposta pelo Secretário de Ensino levou-nos a também citá-lo, anteriormente, como veículo de influência indireta exercida pelo governo federal sobre o conteúdo do PPP do CPII). Todavia, logo nas duas primeiras reuniões, diversas equipes nelas envolvidas perceberam a limitação daquelas matrizes como eixo norteador da análise pretendida, já que se tratavam de desempenhos mínimos esperados. Então, coincidentemente, propuseram uma adaptação dessa estratégia, passando a também utilizar os PCN como referencial de análise.

Contudo, nas reuniões realizadas a partir de setembro, procedeu-se uma total mudança de estratégia, não só abandonando as discussões em torno das matrizes do Saeb e dos PCN, mas focalizando-as em torno do Ciclo II. Tal fato talvez se deva ao avanço da discussão desse tema nos diversos departamentos do segundo segmento.

Em continuidade à concretização da proposta de trabalho traçada pelas comissões de ciclo, em novembro efetivou-se uma jornada pedagógica. Nela foram realizadas duas palestras sobre o tema “Organização Curricular”, proferidas por professores da UERJ e UFRJ, e uma mesa-redonda, que contou com a participação de representantes da Secretaria Municipal de Duque de Caxias, abordando a experiência de organização da escolaridade em ciclos deste município.

Além disso, na semana anterior a essa, e com o mesmo propósito, as quatro Coordenadoras Setoriais, a Chefe de Departamento do Primeiro Segmento e sua assessora viajaram a Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, sob os auspícios do CPII, tendo oportunidade de conhecer de perto o modo de funcionamento dos ciclos de formação nas escolas daquele município, bem como de obter material teórico sobre o tema, produzido pela Secretaria de Educação do mesmo.

Estas, ao retornarem, fecharam e encaminharam ao Diretor Geral do CPII um anteprojeto de organização curricular para o ensino fundamental, a partir daquele que já havia sido elaborado por aquela chefia, que se contrapunha à estrutura por ciclos prevista na Portaria nº. 99/99, mantendo a seriação. Todavia, realizava uma aproximação entre esta e o escopo teórico adquirido por elas (mas, principalmente pela Chefe de Departamento e sua assessora, que integravam as comissões dos Ciclos I e II), a partir das discussões promovidas no departamento, da análise de documentos e experiências de outros sistemas de ensino que adotaram a estruturação curricular por ciclos de formação, das orientações contidas nos PCN

e em outros documentos elaborados pelo MEC³⁶ e da teoria acerca do desenvolvimento de competências defendida por Philippe Perrenoud³⁷. Assim, propunha uma organização curricular que priorizasse o desenvolvimento de “competências de caráter geral aplicadas a cada grupo de três anos” em que se poderia “dividir o Ensino Fundamental no Colégio Pedro II” (CPII/SE, 2000, Anexo I.1, p. 3).

Dessa forma, o trabalho pedagógico passava a ter como metas o desenvolvimento de competências de três níveis distintos que, “levando em conta as características dos estágios de desenvolvimento dos alunos” (idem), eram assim definidas: Competências de Nível I – Infância, destinadas às CA, 1ª e 2ª séries; Competências de Nível II – Pré-Adolescência, destinadas às 3ª, 4ª e 5ª séries e Competências de Nível III – Adolescência, destinadas às 6ª, 7ª e 8ª séries.

O Diretor Geral do CPII, então, tendo aprovado essa proposta, como ele próprio declarou no Colegiado de fevereiro de 2000, recomendou àquelas que a pusessem em discussão pelos docentes das UEI, ressignificando, com isso, a Portaria nº. 99/99. A discussão iniciou-se logo em fevereiro, na primeira reunião de Colegiado daquele ano.

Conforme consta de sua pauta, primeiramente foram apresentados aos docentes, pela Chefia desse Departamento, os Princípios Pedagógicos norteadores do trabalho pedagógico desse segmento, discutidos no decorrer do ano anterior, sendo por eles referendados. Logo após, a Chefia expôs a referida Proposta Curricular e, em seguida, sua assessora conduziu a primeira atividade de atualização docente teórica e metodológica daquele ano, ou seja, uma palestra visando promover o desenvolvimento do conceito de competências, com base no referencial teórico da proposta.

Finalizando a reunião, o Diretor Geral dirigiu-se ao grupo, conforme já dito, narrando-lhes o processo de extinção da Portaria nº. 99/99 e convocando-os a discutir a nova proposta curricular, além de expressar seu contentamento pelo fato do Departamento de Primeiro Segmento ter apresentado uma contraproposta à por ele baixada com o intuito de “ser estudada com maior profundidade” (idem, p. 2).

A partir daí, passou a ser realizada, no âmbito desse departamento, uma série de reuniões voltadas à elaboração do novo PPP, que contaram, nesse ano, com o seguinte diferencial em relação aos dois anos anteriores: a substituição dos encontros entre professores

³⁶ Um destes seria o que se intitulava *Para compreender melhor as competências e as habilidades do ENEM*, produzido para o 1º Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio, realizado em Brasília, no período de 13 a 15 de outubro de 1999.

³⁷ PERRENOUD, P., *Construindo competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999, e *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor*. In: *Série Idéias*, n. 30. São Paulo: FDE, 1998, p. 205-251.

de todas as UE por reuniões internas a essas, reunindo sua comunidade escolar, e a realização de pelo menos uma reunião com os chefes dos outros departamentos que também atuam no primeiro segmento (Educação Artística, Educação Física e Educação Musical) e com os Professores Responsáveis pela Coordenação desses componentes curriculares, a fim de, principalmente, definirem as competências transdisciplinares³⁸.

Além disso, foram mantidos os seguintes tipos de encontros:

- a) reuniões das equipes de coordenadores de cada disciplina do núcleo comum, além dos Professores Responsáveis pela Coordenação de Literatura, para definição das competências disciplinares³⁹;
- b) atividades voltadas à formação continuada dos professores, com a realização, em cada UE, de uma “Jornada Pedagógica” sobre uma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências, e o oferecimento de dois ministrados por profissionais convidados;
- c) reuniões de gerenciamento participativo com as Coordenadoras Setoriais, tanto para planejar a implantação da nova proposta curricular no ano de 2001, quanto para determinar, juntamente à Secretaria de Ensino, o quantitativo de professores necessário a cada UE e;
- d) reuniões com todas as equipes dos STEA’s.

Como resultado final de todos esses encontros, foi realizada, em dezembro daquele ano, uma reunião de Colegiado, com o propósito de entrega aos professores de dois documentos: um contendo as competências disciplinares de todos os componentes integrantes do currículo do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do CPII, e outro, com a Proposta Curricular para esse segmento.

Esta, no entanto, passou a ser ali descrita, com seus aspectos fundamentais ressaltados, pela Chefia desse Departamento, aos docentes que, aparentemente, a aceitaram. Com isso, ela foi, mais tarde, incorporada, quase que integralmente, ao texto do PPP/2001 do CPII, como veremos na seção seguinte.

Por ora, ressaltamos que, em nossa percepção, desenvolvida durante nossa atuação, tanto como pesquisadora quanto como testemunha desse processo, um dos possíveis motivos para a aparente adesão imediata das UEI ao trabalho voltado ao desenvolvimento de competências foi a percepção, pelos docentes, de uma certa similaridade entre esse e o trabalho já adotado por eles que, teoricamente, privilegiava o desenvolvimento de estruturas

³⁸ Conforme consta da proposta final, que adiante descreveremos.

³⁹ Idem à anterior.

cognitivas no processo de construção do conhecimento, em vez dos conteúdos em si, como já mencionamos anteriormente. Tal similaridade talvez se deva à recontextualização das abordagens cognitivas operada nos PCN e demais documentos oficiais, sinalizada por Lopes (2001).

Conjugado a isso, consideramos a possível influência exercida sobre esses docentes por certos atores institucionais, como o Diretor Geral que, com seu citado discurso, poderia ter provocado, ou reiterado, um comportamento de aceitação ou conformação no grupo, ou em parte dele, como o que percebemos dentre aqueles que afirmaram que os ciclos iriam “acontecer de qualquer jeito” (CPII/SE, 1, anexo I, p.2).

Mas, há também a possibilidade de influência por parte de outros atores ainda não mencionados, com os quais os docentes se relacionam mais freqüentemente, tais como seus próprios colegas ou coordenadores pedagógicos que, às vezes, atuam em outras instituições de ensino, ou se relacionam com quem o faça, e suas chefias imediatas, como sua Coordenadora Setorial e a Chefia de Departamento.

Pudemos notar, especificamente quanto a esta última, através de seus relatórios, uma mudança em seu comportamento político, a partir de agosto de 1999, que poderia ter contribuído para a citada adesão. Trata-se do fato dela passar a submeter à análise do corpo docente propostas elaboradas por ela mesma, sozinha ou em parceria com outros, sem que as idéias e concepções nelas contidas fossem trazidas pelo grupo.

Conforme descrevemos, antes daquela data, os processo de reformulação do PGE e de elaboração do PPP vinham seguindo essas etapas:

- 1°. planejamento participativo com sua equipe de colaboradores de um roteiro de questões a serem analisadas e discutidas pelos docentes mediante leitura de algum referencial teórico;
- 2°. análise e síntese das falas decorrentes dessas discussões;
- 3°. retorno da síntese àqueles para novas análise e discussão;
- 4°. análise e síntese final parcial da proposta e;
- 5°. submissão dessa ao Colegiado, para seu referendo ou não.

Assim, mesmo que, ao elaborar as sínteses das discussões, possa ter privilegiado certas falas, em detrimento de outras, estas teriam emanado do grupo. Contudo, ao formular primeiro uma proposta própria, contendo idéias não sugeridas nem ainda discutidas pelos docentes, como as de níveis de competências e de classes complementares e de aceleração, para só então expô-la à apreciação desses, tal chefia passou a assumir uma nova postura,

mais diretiva e, sem dúvida, com maior potencial de interferência nas decisões tomadas por aquele grupo.

Curiosamente, percebemos que essa nova postura assemelha-se à adotada pelo Diretor Geral ao baixar a Portaria nº. 99/99, o que nos sugere a possibilidade de atribuir à influência exercida por ele sobre a referida chefia o motivo da mudança de sua estratégia política na condução da elaboração do PPP.

Todavia, devemos também considerar, dentro dessa conjugação de fatores, as características próprias do corpo docente do primeiro segmento do CPII que, desde a criação deste segmento, tem demonstrado, como vimos, tendência a estar aberto à implementação de mudanças didático-pedagógicas surgidas no contexto educacional.

6,3.3 O conteúdo da proposta curricular das UEI

Apresentando, em particular, o conteúdo da proposta curricular das UEI e, por conseguinte, a de avaliação nela expressa, julgamos oportuno destacar que, tanto no texto da Proposta Curricular acima referido, quanto no do PPP, as competências são apresentadas em dois conjuntos de dimensões distintas: transdisciplinares e disciplinares. As primeiras, baseadas nas competências transversais propostas por Perrenoud, são de natureza mais ampla, pois “englobam todas as interações sociais, cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras entre o aluno e a realidade em seu ambiente” (PERRENOUD, 1999 apud CPII, 2002, p. 76) e, por isso, não se restringem a uma só área do conhecimento. Já as segundas, baseando-se na tese do mesmo autor de que “a abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos nem as disciplinas, mas sim acentua a sua implementação” (idem), são específicas para cada um dos campos do conhecimento identificados como componentes curriculares, nessa proposta, ou seja, Língua Portuguesa, Literatura, Educação Artística, Educação Musical, Educação Física, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

No entanto, considerando, ainda, “que, em cada fase da vida, os alunos mostram diferenças na forma de pensar, de lidar com o corpo e o ambiente e de se relacionar com os outros” (idem), essas competências disciplinares são detalhadas em dois *níveis de competência*, por “conta as características do desenvolvimento do aluno por faixa etária” (CPII, 2002, p. 75). Assim, o primeiro desses níveis atenderia os alunos de 6 anos incompletos a 8 anos completos, aproximadamente, e correspondia à CA e às 1ª e 2ª séries, respectivamente, e, o segundo, atenderia os alunos de 9 anos incompletos a 11 anos completos, aproximadamente, correspondendo às 3ª e 4ª séries.

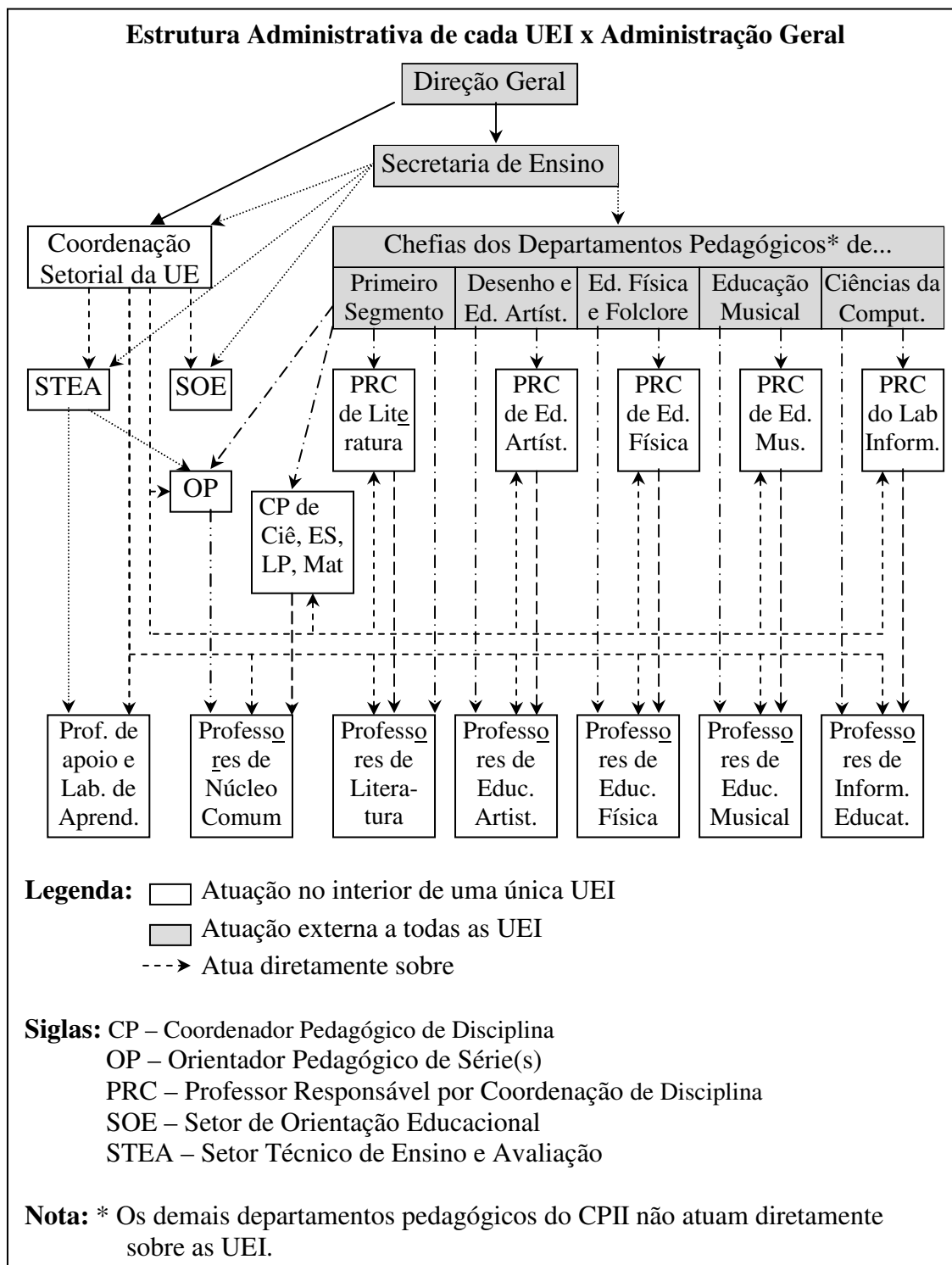
Quanto aos conteúdos, tanto o texto da Proposta Curricular quanto o PPP ressaltam que eles “constituem elementos instrumentais, mobilizadores, de referência e suporte para o desenvolvimento das competências, ocupando lugar de meio, e não de fim, do processo de ensino-aprendizagem”, contando, em sua seleção, “a significância para o aluno e a contextualização” (CPII, 2002, p. 76). Desse modo, os conteúdos relativos a alguns componentes curriculares, como Matemática, Estudos Sociais e Ciências, nem chegam a ser explicitados à parte das competências, enquanto que, quando o são, como em Língua Portuguesa e Literatura, são relacionados após estas.

Todavia, as duas partes finais da Proposta Curricular não foram transcritas para o PPP. Uma refere-se, justamente, ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem, que abordaremos por último. A outra, corresponde a um aspecto apontado naquela proposta como fundamental para sua implementação, mas que, nem por isso, como dissemos, passou a integrar o texto do PPP, que nada fala sobre o tema, é a proposta de estrutura organizacional a ela adequada.

a) a estrutura organizacional prevista

Em tal proposta, a dinâmica curricular prevista exigia a oferta, ao professor, para que ele desse conta de suas responsabilidades, de um suporte técnico, pedagógico e administrativo, a ser feito por uma Equipe Técnico-Pedagógica, constituída pela Chefia de Departamento, pela Coordenação Pedagógica, pelo Setor de Orientação Educacional (SOE) e pelo Setor Técnico de Ensino e Avaliação (STEA). Essa equipe sempre existiu nas Unidades I, mas a proposta previa algum acréscimo no seu número de membros, assumindo a configuração representada no quadro a seguir.

A Chefia de Departamento do Primeiro Segmento seria composta por um professor, eleito pelo Colegiado do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental para cumprir um mandato de três anos, e por um assessor por ele indicado. Estes deveriam contar, ainda, “com a colaboração de uma equipe multidisciplinar, constituída por quatro professores escolhidos pelo Chefe de Departamento”, que atuariam “junto aos professores das Unidades, fornecendo-lhe subsídios teóricos e metodológicos” (CPII/SE, 2001b, p. 5), a fim de atender suas demandas na fase inicial de implantação da nova proposta. A formação dessa equipe, que representava uma novidade, no entanto, não chegou a se constituir, por insuficiência do efetivo docente.



Cada Coordenação Pedagógica, existente em cada uma das quatro UEI, manteria (como de fato manteve) sua constituição vigente, ou seja, quatro Coordenadores Pedagógicos, um para cada disciplina do antigo núcleo comum, ou seja, um de Língua Portuguesa, um de Matemática, um de Ciências e um de Estudos Sociais, e cinco Professores Responsáveis pela Coordenação de cada uma das demais atividades curriculares, ou seja, Literatura, Educação

Artística, Educação Física, Educação Musical e Informática Educativa, que não é considerada componente curricular, e sim um recurso para o desenvolvimento destes.

O vasto rol e a complexidade de atribuições conferidas, na proposta, a cada um deles, são apontados como justificativa para que não lhes fosse exigida complementação de sua carga horária em regência de turma, o que sempre ocorreu, exceto no caso dos Professores Responsáveis, em função de coordenarem um grupo bem reduzido de professores (em torno de dois), considerado insuficiente para a existência de um coordenador atuando exclusivamente com esse grupo⁴⁰.

Para o SOE, a citada proposta, apesar de reconhecer sua subordinação direta à Secretaria de Ensino, que o coordena, considera sua atuação fundamental no primeiro segmento, “tanto para o desenvolvimento integral dos educandos e educadores, quanto para a construção de relações harmônicas, no trabalho da escola” (CPII/SE, 2001b, p. 8). Por isso, o inclui nessa estrutura organizacional, indicando um profissional para cada oito turmas, com formação nas áreas de Orientação Educacional, Psicologia, Fonoaudiologia, Psicomotricidade ou outras relacionadas às atribuições do setor.

Todavia, essas atribuições não foram citadas nesse documento, sendo expressa, em seu lugar, a solicitação da Chefia de Departamento para que as equipes do SOE revissem as anteriormente definidas, a fim de atualizá-las, em face da nova proposta.

De forma análoga, também o STEA, outro setor ligado diretamente à Secretaria de Ensino, é reconhecido no documento como sendo imprescindível para o desenvolvimento do trabalho realizado nesse segmento sendo, por isso, apontada a composição que lhe seria adequada, apresentando, contudo, algumas alterações em relação à até então vigente. Assim, respeitando as orientações da Secretaria de Ensino, propunha que esse setor fosse composto por um Chefe com formação em Magistério e habilitação em Supervisão Escolar ou com formação específica em área de Educação e por professores de recuperação. No entanto, modifica a composição original, com a indicação de um Orientador Pedagógico por nível de competência, com formação em Magistério, além de professores do Laboratório de Aprendizagem.

⁴⁰ Essa, aliás, é uma das únicas diferenças entre as funções de Coordenador Pedagógico e Professor Responsável por Coordenação, que justifica a diferença entre seus nomes. A outra é que essa última não faz jus à gratificação de função.

Cabe, aqui, ainda, ressaltar que somente o Professor Responsável por Coordenação de Literatura e os professores a ele subordinados pertencem ao Departamento de Primeiro Segmento de Ensino Fundamental. Os demais são lotados nos departamentos de Desenho e Educação Artística, Educação Física, Educação Musical ou Ciências da Computação e Iniciação ao Trabalho, com formação específica na área.

Diferentemente da Coordenação Pedagógica, que continuaria atuando em todas as séries, zelando, dentre outras coisas, pelo desenvolvimento das competências transdisciplinares e específicas de seu componente curricular específico, o Orientador Pedagógico, ou OP, atuaria, junto aos professores de um determinado nível de competências, visando promover “uma natural integração horizontal de conteúdos, temas e atividades”, dentre outras atribuições próprias dessa nova função.

Quanto aos professores do Laboratório de Aprendizagem, todas as suas atribuições relacionavam-se ao alcance dos propósitos desse novo espaço pedagógico, destinado ao atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos, que passaria a existir, juntamente às já oferecidas atividades de recuperação, mas com outros propósitos. Conforme a Proposta Curricular, estas atividades visavam atender as necessidades e dificuldades mais comuns apresentadas pelos alunos em sua trajetória escolar, através de atividades diferentes das comumente vivenciadas em sala de aula, cuidadosamente planejadas pelo professor de recuperação, sob orientação do STEA. Este professor seria o próprio professor da turma ou outro, garantindo-se, nesse caso, a troca de informações entre ambos, e as atividades seriam realizadas dentro ou fora do turno do aluno.

Entretanto, como pudemos presenciar, e já seria de se esperar, a implantação da nova estrutura do STEA não se efetivou exatamente da forma proposta nesse documento, com algumas Unidades levando mais tempo que outras para implantar a função de OP, e com a atuação destes, bem como dos professores do Laboratório de Aprendizagem, ocorrendo de maneira diferenciada entre as UEI.

Um segundo tipo de espaço pedagógico que a proposta indica são os espaços de planejamento e acompanhamento do processo pedagógico, a fim de garantir a discussão e o aprofundamento da prática pedagógica. Nesse sentido, recomenda a realização de reuniões quinzenais de professores, tanto com a Coordenação Pedagógica, para discussão dos “diferentes aspectos do processo educacional (epistemológico e sócio-pedagógico)” (CPII/SE, 2001b, p. 9), quanto com o OP, a equipe do SOE e os professores do LA, para o planejamento coletivo de ações pedagógicas necessárias à promoção do real avanço das aprendizagens de todos os alunos, superando suas dificuldades.

Há também a previsão dos chamados “espaços de formação e qualificação” (idem, p. 12), voltados para a formação contínua de todo o corpo docente consoante com as mudanças curriculares propostas, sendo sugerida a organização desse efetivo em grupos de estudo, realizados pelo menos uma vez por mês, em momentos garantidos no horário de permanência

do professor na escola e em espaço físico reservado e apropriado a tal, sob a organização e a coordenação do Chefe do STEA. A este caberia...

a tarefa de levantar, no início do ano, junto aos professores e equipe técnico pedagógica, os temas apontados como prioridades para serem estudados e discutidos pelo grupo, elaborando, a seguir, um projeto prevendo leituras, apreciação de vídeos, realização de oficinas, palestras etc., ministradas por profissionais da própria instituição ou de outras, de forma a atender tal demanda (CPII/SE, 2001b p. 12).

Além disso, a proposta de estrutura organizacional também indica algumas condições materiais que seriam necessárias a esses espaços de formação, citando o investimento na aquisição de uma bibliografia especializada e de publicações acadêmicas, de modo a formar uma biblioteca na escola, voltada à otimização dos estudos docentes, e a montagem de uma sala de vídeos educativos e pedagógicos, visando proporcionar discussões e trocas de experiência.

Como pudemos constatar, e até mesmo citar anteriormente, a partir da leitura dos relatórios da Chefia de Departamento de Primeiro Segmento, a realização dos sugeridos grupos de estudo já era uma prática existente nesse segmento, sendo apenas reiterada naquela proposta. Do mesmo modo, a promoção de seminários, palestras e cursos, visando a atualização docente está ali registrada.

Finalmente, outros espaços propostos, classificados como “de otimização das oportunidades de aprendizagem” (idem) e também já pré-existent, são a biblioteca, onde os alunos poderiam buscar informações, através da realização de pesquisas, “ou simplesmente desfrutar do prazer de ler” (idem, p. 10) e os Laboratórios de Ciências e de Informática Educativa (LIED), destinados à dinamização da proposta curricular especificamente da área de Ciências, no primeiro caso, ou, no segundo, de qualquer componente curricular, observando-se os princípios da Informática Educativa.

Analisando a demanda de recursos humanos e materiais expressa nessa proposta, comparativamente à estrutura já existente nas UEI, como buscamos proceder ao longo dessa apresentação, recorreremos à seguinte afirmativa, expressa nela própria, para ratificar e sintetizar tudo que pontuamos: “Torná-la viável [...] significa utilizar e ampliar as equipes pedagógicas já disponíveis no Colégio Pedro II” (idem, p. 4), o que depende de vontade política, tanto de sua Direção, quanto do MEC.

b) o modelo de avaliação previsto

Passando a apresentar o modelo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem defendido nessa proposta, lembramos, primeiramente, que, nos dois anos oficialmente dedicados ao processo de elaboração do PPP, não foi conferida, a esse tema, a mesma ênfase, em termos de fóruns de discussão, que a dedicada a outros, visto que, no ano de 1999, as discussões giraram em torno da proposta de estruturação do ensino por ciclos e, em 2000, focalizaram a definição das diversas competências constituintes da proposta curricular adotada. Essa ênfase foi maior em 1998, quando se realizaram discussões direcionadas à redefinição da proposta avaliativa, obtendo-se, de modo mais geral e conclusivo, a explicitação de um desejo de mudança do processo avaliativo em direção de uma avaliação de caráter diagnóstico-formativo.

Mesmo assim, o texto da Proposta Curricular apresentado ao Colegiado, em dezembro de 2000, já trazia algumas indicações acerca desse modelo, alertando que a reorientação curricular ali expressa exigiria a ampliação da avaliação para além do desempenho do aluno, levando também em conta a avaliação do trabalho pedagógico, considerando “o professor, com suas características próprias, a equipe pedagógica, a estrutura da escola, seus recursos etc.” (CPII/SE, 2001b, anexo I.5, p. 13), demonstrando, nesse sentido, concordância com o que está expresso no PPP.

Abordando, então, a primeira dessas duas dimensões, apontava as características que uma avaliação do desempenho do aluno, coerente com os princípios pedagógicos e com a metodologia de ensino defendidos naquela proposta, deveria assumir. São elas:

- a) ser contínua e cumulativa;
- b) deixar de privilegiar os aspectos meramente classificatórios;
- c) estar fundamentada no registrado e análise periódica do desempenho do aluno;
- d) utilizar indicadores qualitativos e quantitativos para construir o acervo de avaliação do aluno;
- e) propiciar o levantamento de dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e, em decorrência, o redimensionamento da ação pedagógica e educativa;
- f) utilizar não só instrumentos quantitativos⁴¹ (testes, exercícios e provas), como - e principalmente - instrumentos qualitativos:
 - observação do aluno em atividades individuais e em grupo;
 - registros feitos pelo professor;
 - relatório (da turma, dos grupos, individuais) contendo a análise descritiva de avanços e das dificuldades demonstradas pelos alunos no processo ensino-aprendizagem;

⁴¹ Discordamos dessa classificação por consideramos que testes, exercícios e provas, ainda que formais, não precisam ser quantificados, prestando-se, assim, a uma análise exclusivamente qualitativa das aprendizagens.

- fichas de avaliação (individuais) - mapeamento do alcance das expectativas de aprendizagem previstas para cada período de tempo;
- material produzido pelo aluno;
- trabalhos (individuais e em grupo);
- ficha de auto-avaliação;
- ficha de avaliação do grupo (CPII/SE, 2001b, anexo I.5, p. 13).

A partir da análise destas, podemos destacar a presença das características próprias do modelo de avaliação diagnóstico-formativa descrito no PPP, como o caráter contínuo e processual e a preocupação com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, demonstrada através da busca pela compreensão do processo de aprendizagem do aluno, assim como pelo conseqüente redimensionamento da ação pedagógica. Além disso, é demonstrada preocupação com o caráter qualitativo dessa avaliação, com a sugestão de instrumentos que a viabilizam.

Ainda no tocante ao desempenho do aluno, a Proposta Curricular, após reiterar o caráter diagnóstico da avaliação, pontuando a sua realização “durante todo o desenrolar das atividades individuais e dos projetos coletivos, sob a orientação do professor, no seu exercício da prática cotidiana” (idem), acrescenta-lhe um aspecto não destacado no texto do PPP: o de certificação. Esta é entendida como a expressão das aprendizagens desenvolvidas pelo aluno, no decorrer dos períodos letivos, devendo ocorrer em situações especialmente destinadas a que o coletivo da escola se volte para a análise dos resultados da ação educativa: em reuniões pedagógicas entre os professores e a equipe técnico-pedagógica e em Conselhos de Classe.

Demonstrando atender a uma preocupação expressa pelos professores em seus discursos, a proposta também previa estratégias de recuperação, como “parte integrante do processo educativo, com a criação de novas situações de aprendizagem que envolvam atividades diversificadas e desafiadoras” (idem), mencionando, ainda, o oferecimento de atividade nos referidos Laboratórios de Aprendizagem.

Ao tratar da avaliação do trabalho pedagógico, considerando, primeiramente, a ação docente, a proposta reiterava a necessidade de uma reorganização do cotidiano escolar, “de forma a garantir espaços de tempo e lugar onde a prática pedagógica possa ser discutida e aprofundada”, como as “reuniões com os seus pares e Coordenadores Pedagógicos”, onde o professor poderia “participar de momentos de crítica, reflexão e consciência da trajetória percorrida dentro das metas estabelecidas e dos objetivos propostos”. E, quanto ao contexto da escola, dispunha que sua avaliação se realizasse “através de um processo organizado e orientado por critérios capazes de delinear, para cada um, o que se espera de sua atuação” (CPII/SE, 2001b, p. 14).

Finalmente, defendendo uma implementação desse processo de avaliação “passo a passo, com organização, planejamento e reflexão crítica, a fim de captar-se a direção do que ocorre e do que se deseja na escola” (idem), a Proposta Curricular indicava o PPP como o documento que deveria expressar a normatização das ações a serem desenvolvidas nesse novo processo de avaliação. Porém, como vimos, tal normatização ficou a cargo da Diretriz de Ensino nº. 1/2001, cujo conteúdo e processo de elaboração passaremos a descrever.

6.3.4 A Diretriz de Ensino nº. 1/2001: processo de elaboração e conteúdo

A elaboração da Diretriz nº. 1/2001 desenvolveu-se concomitantemente ao início da implementação do PPP, cujo marco oficial, organizado e dinamizado pela Secretaria de Ensino, foi sua apresentação ao coletivo docente das UE pertencentes a cada um dos cinco campus então existentes (Centro, Engenho Novo, Humaitá, São Cristóvão e Tijuca), reunidos em um encontro geral por campus no início de fevereiro daquele ano.

Aliás, em tal ano ocorreram um movimento de greve de alguns docentes e técnicos, que aderiram ao movimento nacional, e a assunção de novos profissionais a algumas funções, em decorrência de processo de consulta ocorrido ao final do ano anterior. Assim, no caso específico das UEI, duas Coordenadoras Setoriais e vários Coordenadores Pedagógicos eram estreates nessas funções.

Conforme o relatório das atividades de 2001 da Chefia de Departamento do Primeiro Segmento, a elaboração da referida diretriz desenvolveu-se em quatro etapas. Primeiramente, em março, essa chefia submeteu às Chefes dos STEA das quatro UEI um ante-projeto de diretriz para leitura, discussão e possível proposição de alterações. Daí, foi gerado um segundo documento, depois discutido pelos docentes, em cada unidade. Numa terceira etapa, ainda em março, a mesma chefia e as Cooredenadoras Setoriais analisaram o segundo ante-projeto, juntamente com as alterações a ele propostas, advindas das discussões docentes, encaminhando o produto final dessa análise ao Diretor Geral que, finalmente, acolhendo seu conteúdo, incluiu-o na Diretriz de Ensino nº. 01/2001, homologada em 30 de março.

Confrontando tal diretriz com seus dois ante-projetos, verificamos a ocorrência de poucas alterações, sendo, a maioria, de caráter redutivo. O primeiro ante-projeto propunha-se a normatizar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem das cinco séries das UEI, apresentando, assim, dois tipos de orientações distintas, ou seja, uma para CA e 1ª série, de caráter diagnóstico-formativo, e outra de 2ª à 4ª série, de caráter tradicional, com notas e médias, mas propondo algumas alterações ao modelo até então em vigor, como a exclusão de

prova final e o cálculo de uma única média anual mínima, igual a 50. Já o segundo restringia-se ao processo avaliativo das duas primeiras séries, nada dispondo sobre as demais, ao passo que a diretriz veio a se referir, exclusivamente, à Classe de Alfabetização, cumprindo o disposto no PPP.

Devido a isso, a normatização da avaliação de 1ª à 4ª série ficou a cargo de outra diretriz de ensino, que não abordaremos, por compreender ser assunto alheio ao nosso foco de estudo. Destacamos, contudo, a permanência, nessa outra, do modelo tradicional de avaliação que sempre vigorou no CPII antes da elaboração do PPP.

Analizando o processo de elaboração da diretriz acima descrito, destacamos dois aspectos. O primeiro refere-se às estratégias políticas empregadas em seu desenvolvimento. Assim, considerando as estratégias implementadas pela Direção Geral, afirmamos que, nesse caso, em que delegou ao próprio Departamento de Primeiro Segmento a tarefa de definir as formas de efetivação da nova prática avaliativa, seu comportamento foi mais democrático e nada interventivo se comparado ao assumido por ele em relação à Portaria nº. 99/99.

Já no tocante ao comportamento político demonstrado pela Chefia de Departamento, percebemos a tendência de manter a mesma linha assumida por ela quando encaminhou proposta de alteração daquela portaria, ou seja, submetendo à apreciação dos diversos fóruns uma proposta inicialmente por ela criada. Todavia, reconhecemos que, no caso particular da formulação da Diretriz de Ensino nº. 01/2001, ela já dispunha, para embasar sua proposta, de um cabedal significativo de informações sobre os diversos pontos de vista dos docentes acerca das alterações desejáveis para o processo de avaliação, devido às discussões ocorridas em 1998.

Esse fato, aliás, serve-nos, também, como possível justificativa para o segundo aspecto da formulação da diretriz que destacamos: a rapidez com que ela se processou, já que suas quatro fases transcorreram-se em menos de um mês. Mas, talvez, possamos acrescentar a essa justificativa a urgência que se impunha a essa elaboração, dado que o processo de ensino-aprendizagem já se encontrava em curso.

Passando a analisar a Diretriz de Ensino nº. 01/2001, destacamos inicialmente que essa legislação definia (não nessa ordem) que, com base no PPP, a avaliação do desempenho dos alunos das Classes de Alfabetização⁴² das Unidades Escolares I seria...

realizada em todos os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Literatura, Educação Artística, Educação Musical e Educação Física), abrangendo as respectivas

⁴² Vale lembrar que, nesse ano, ou seja, 2001, o processo avaliativo a ser desenvolvido nas demais séries das UEI ainda era o prescrito na Diretriz nº 7/1987.

competências específicas, utilizando os conteúdos como elementos instrumentais, mobilizadores, de referência e suporte e tendo como meta o desenvolvimento das competências transdisciplinares (CPII, 2001, p. 2).

Notamos aí, primeiramente, a concessão de um tratamento idêntico a todos os componentes curriculares, o que consideramos um avanço dessa diretriz em relação à nº. 7/1997 que tratava diferentemente as áreas do chamado Núcleo Comum e as das Atividades Complementares no tocante à concepção de avaliação do desempenho do aluno e à forma de certificação para elas adotadas. Ademais, destacamos a ocorrência de um dos três aspectos relativos aos programas, objetivos e exigências apontados por Perrenoud (1997) como necessários ao desenvolvimento da avaliação formativa. Este nada mais é do que a existência, no PPP, de um rol bem explicitado de competências, ao qual a diretriz se refere, e que os professores deverão usar para orientar seu trabalho.

Voltando à descrição da diretriz, acrescentamos o destaque dado por ela a dois aspectos integrantes da avaliação do processo de ensino-aprendizagem ditos como básicos, também apontados no texto da Proposta Curricular do Primeiro Segmento: a diagnose e a certificação.

Assim, de modo semelhante ao exposto naquela proposta, a diretriz definia a diagnose como sendo...

o acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem, para identificar os indicadores de avanço e as dificuldades apresentados pelo aluno no seu percurso escolar e para orientar as interferências que o professor deverá fazer, reestruturando o seu trabalho (idem, p. 1).

Nessa definição, contudo, observa-se não só o caráter diagnóstico desse processo avaliativo, mas também o formativo, como mencionado no PPP. E, confirmando-se seu caráter processual a diagnose, quanto à periodicidade, era prevista para ocorrer...

durante o desenrolar do trabalho cotidiano de sala de aula, a partir do conhecimento dos ‘pontos de partida’ (a situação real do aluno) e da expectativa dos ‘pontos de chegada’ (aquilo que o professor pretende com a ação pedagógica), considerando as competências a serem desenvolvidas pelos alunos e os eixos centrais das áreas de conhecimento (idem).

Por sua vez, a certificação era entendida como a “identificação dos patamares alcançados na trajetória do desenvolvimento”, pelos alunos, das competências selecionadas para serem desenvolvidas em determinado período letivo e a posterior “comunicação institucional da síntese do desempenho do aluno, [...] indicando como ele se encontra no processo de construção das competências naquele período” (idem).

Quanto à sua periodicidade, seriam três os períodos para a certificação do aluno (maio, agosto e dezembro), diferentemente de como vinha ocorrendo até então, quando eram quatro períodos, ou bimestres⁴³. A diretriz justificava assim essa mudança:

Como a construção de competências demanda tempo tanto para o aluno quanto para o professor, a indicação desses momentos de certificação tem a finalidade de possibilitar ao professor conhecer mais profundamente o aluno e promover situações de aprendizagem mais variadas e adequadas às necessidades de sua turma (CPII, 2001, p. 1).

Quanto às atividades voltadas para a certificação, tal normativa demonstrava mais um avanço, ao determinar que deveriam “incluir, obrigatoriamente, atividades individuais e atividades em grupo, realizadas em sala de aula” (idem), e, quanto aos seus critérios, indicava que, para cada uma das competências selecionadas em cada período letivo, que comporiam a Ficha Individual de Avaliação, o referido desempenho seria traduzido a partir da sinalização, pelo professor, de uma das seguintes indicações: “Plenamente Satisfatório”, “Satisfatório” e “Insatisfatório”. Entretanto, caso não ocorressem, no período, situações de aprendizagem que possibilitassem o desenvolvimento de determinada competência, deveria ser sinalizada a indicação “Competência não Trabalhada”.

Quanto a esse aspecto, observamos, primeiramente, a proposição do mesmo tipo de instrumento de certificação adotado desde 1986 para a CA, ou seja, a ficha de avaliação. Todavia, percebemos duas alterações em relação a ela: o fato dela passar a constituir-se de uma relação de descritores de competências esperadas, no lugar de um rol de objetivos, e a adoção dos indicadores de desempenho supracitados, no lugar dos antigos “Alcançado” e “Não Alcançado”.

Já em relação aos tipos de registro do desenrolar do processo de construção das competências pelos alunos, a serem utilizados pelos diversos protagonistas desse processo, a diretriz indicava, para uso do professor, registros sistemáticos de observações de classe, como cadernos, fichários e fichas de acompanhamento individuais e da turma. Para o acompanhamento e avaliação, pelo próprio aluno, eram indicados o conjunto de suas produções, compilado em arquivos, pastas etc. e fichas de auto-avaliação e de avaliação do trabalho em grupo. E, finalmente, para uso dos setores técnico-administrativos, mapas de acompanhamento de turmas, fichas de acompanhamento individuais, fichas de certificação (boletins) e relatórios.

⁴³ A partir daí, a periodicidade da certificação da avaliação nas demais séries ainda não atingidas pelo novo programa avaliativa também foi alterada para três períodos, possibilitando que as Unidades Escolares funcionassem sob uma única organização temporal.

Quanto a isso, destacamos uma real observância a uma das características do processo avaliativo descritas tanto na Proposta Curricular do Primeiro Segmento quanto no PPP, que é o comprometimento de novos atores com a avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem, como as equipes de apoio docente e o próprio aluno.

Também havia, na diretriz, orientações a cerca dos critérios de escolha dos instrumentos de avaliação, assim como da quantidade desses. Quanto à escolha, era indicado que se levasse em conta a situação de aprendizagem vivenciada, a natureza e a amplitude da competência em foco, os conteúdos a serem trabalhados e o desempenho esperado do aluno. Já a quantidade de instrumentos dependeria da complexidade e abrangência da competência a ser desenvolvida e das necessidades discentes.

Dois avanços que percebemos aqui, em comparação com a diretriz precedente, que são plenamente compatíveis com a concepção de avaliação diagnóstico-formativa, são, tanto a desfocalização do processo avaliativo sobre testes e provas, sugerindo a diversificação de instrumentos, quanto a não indicação de um número mínimo de vezes que esses devem ser utilizados, coerentemente com o caráter contínuo desse processo.

Outras orientações ainda presentes, que podem ser relacionadas à função atribuída à avaliação, no PPP, de aprimoramento do processo didático, são as relativas às ações que deveriam ser encadeadas quando fosse diagnosticada a não construção de determinada competência pela turma, por determinado aluno ou grupo de alunos. A primeira providência seria o redimensionamento da prática cotidiana pelo professor, com o auxílio e a colaboração de “todos os outros agentes escolares diretamente envolvidos (STEA, SOE, outros docentes, coordenadores etc.)”, “promovendo novas situações de aprendizagem e lançando mão de estratégias variadas”, para possibilitar a efetivação da pretendida construção (CPII, 2001, p. 3). Mas, caso essa ação pedagógica fosse insuficiente, a diretriz indicava o encaminhamento de alunos para os grupos de recuperação ou para o Laboratório de Aprendizagem, da mesma forma como fora previsto na Proposta Curricular.

Essa preocupação com o caráter de intervenção em busca da melhoria do processo de ensino-aprendizagem já ocorria nas diretrizes anteriores, com a indicação da formação grupos de recuperação paralela que se trata, segundo Perrenoud (1999), de uma forma de “regulação retroativa” (p. 101). Nesta, porém, há uma ampliação dos tipos de intervenções previstos, com a proposição do redimensionamento da prática docente cotidiana, em função dos dados obtidos na diagnose.

Pontuamos que essa intervenção pode ocorrer de forma retroativa, como as outras, ou realizar-se “sob a forma de uma regulação interativa“, isto é, “em tempo real”, “na situação,

quando a tarefa não está terminada” (ALLAL apud PERRENOUD, 1999, p. 100) que, segundo o autor, é aquela sob a qual “a avaliação formativa apresenta-se, antes de mais nada” (idem, p. 101)

No entanto, a “situação pedagógica institucional” reconhecida na diretriz como a “mais importante” e, talvez por isso, por ela abordada com algum destaque, é o Conselho de Classe - COC. Realizando-se em cada período de certificação, geralmente com uma reunião por série, este seria constituído pela equipe de professores que lidam com o aluno, pelos Coordenadores Pedagógicos e pelos membros do SOE e do STEA. Sua importância reside no fato dele representar um espaço em potencial de reflexão coletiva de toda a escola e de todos os seus processos, com vistas à melhoria, já que, como declarava a diretriz,...

o COC oferece oportunidades para que seja analisada a situação de cada aluno, de cada turma, de cada série e da escola como um todo; propicia a troca de experiências entre os profissionais envolvidos com o processo de ensino e favorece a descoberta de alternativas voltadas para a melhoria desse processo e para o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos. [...] Em todos os Conselhos de Classe deverá ocorrer a avaliação do processo e do trabalho pedagógico desenvolvido (CPII, 2001, p. 3).

Além disso, no caso específico da avaliação do desenvolvimento das competências pelos alunos, representa mais um espaço para o exercício individual e coletivo dessa avaliação, pelos professores, que, “a partir dos registros de dados coletados sobre os alunos através da avaliação diagnóstica”, analisariam “coletivamente o desempenho de cada aluno”, compartilhando tanto “as decisões sobre o estágio de desenvolvimento de determinadas competências”, a fim de definir “o registro formal da situação de aprendizagem a ser comunicado aos responsáveis” (idem), como a de retenção de alunos na série, caso essa medida fosse considerada “a mais adequada para o desenvolvimento da aprendizagem daqueles” (CPII, 2001, p. 1). Aliás, é o COC a instância competente para a tomada desse tipo de decisão.

Interpretamos esse super-redimensionamento a ele conferido pela diretriz como uma medida que visa garantir que a avaliação se torne um processo reflexivo e compartilhado por todos, voltada para a melhoria não só do processo de ensino-aprendizagem, como de todo o contexto onde esse se efetua, tal como dispõe o PPP.

Ainda julgamos oportuno ressaltar as características dessa diretriz que a diferenciam de sua antecedente. A primeira é o seu caráter experimental, alertado nela mesma e no texto do PPP, em função das possíveis alterações ou alternativas que, como se previam, poderiam vir a ser introduzidas, nessa fase de implementação do novo programa de avaliação, como de fato o foram, como mostraremos. E, a segunda, é a plena compatibilidade entre seus

fundamentos, descritos no texto do PPP, e as suas determinações, conforme pontuamos ao longo de sua descrição.

Todavia, podemos, ainda, citar a ausência total tanto de aspectos quantitativos para fins de registro e certificação, quanto de aspectos classificatórios, a partir da abolição da atribuição de um conceito final aos alunos – os MB, B, R e I - na avaliação de seu desempenho nas atividades de Literatura, Educação Física, Educação Artística e Música.

Contudo, um aspecto central do processo avaliativo definido por essa diretriz, nela bem destacado, mas deixado por nós, intencionalmente, para ser abordado por último, por parecer contraditório, é o fato dela integrar, em si, duas lógicas antagônicas: a diagnóstico-formativa, como bem mostramos, e a seletiva, ao prever a possibilidade de retenção de alunos na CA, pelo COC, se este “considerar que esta medida seja a mais adequada para o desenvolvimento da aprendizagem daqueles” (CPII, 2001, p. 2), como que contradizendo o parágrafo anterior a ele que, parecendo apontar a realização de promoção automática, dispunha que, ao final do ano letivo, o aluno daquela série seria “conduzido à série seguinte” (idem).

Refletindo, primeiramente, quanto a essa duplicidade de lógicas, reportamo-nos a um argumento defendido por Perrenoud (1999), por nós citado algumas páginas atrás, que, mesmo posicionando-se a favor de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação “mais formativa e menos seletiva” (p. 145), o que poderíamos interpretar como se ambos conceitos fossem, por princípio, incompatíveis, reconhece não haver, “a prazo”, essa “incompatibilidade”, posto que as aprendizagens visadas pela avaliação formativa nem sempre acontecem, devido a fatores extrínsecos ou intrínsecos ao próprio aprendiz. Essa, pois, parece ser, também, a visão que norteia a diretriz.

Além disso, ao analisar a adoção da medida de atribuir ao COC a competência de decisão sobre a retenção de alunos, podemos vislumbrar a introdução de um elemento característico do processo de avaliação da quarta geração, segundo Guba e Lincoln (2003): a negociação, em todo esse processo, entre seus participantes. Nesse sentido, contudo, vale ressaltar a ausência, no referido fórum decisório, dos alunos e suas famílias que, em tal concepção, também se inserem entre os citados participantes.

Aliás, a adoção, pela escola, de “uma seleção negociada com os alunos e suas famílias” também é defendida por Perrenoud (1999, p. 156).

Já quanto à duplicidade de posicionamentos distintos em relação à aprovação dos alunos, prevendo, ao mesmo tempo, sua condução à série seguinte e a possibilidade de sua retenção, podemos considerá-la como uma estratégia voltada a contemplar, numa só medida,

os dois posicionamentos distintos acerca da promoção automática de alunos de CA, existentes entre integrantes do corpo docente do primeiro segmento. Assim, ao mesmo tempo em que se apontava no sentido da promoção automática dos alunos, garantia-se a possibilidade destes ficarem retidos, impondo-se, porém, para isto, certas condições e circunstâncias, que, de algum modo, viriam dificultar sua efetivação.

Considerando, então, todo o exposto, podemos afirmar que as orientações e determinações expressas na Diretriz de Ensino nº. 1/2001 eram condizentes aos princípios tanto da Proposta Curricular expressa para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do CPII, quanto do projeto geral elaborado para toda instituição. Além disso, reiteramos o avanço desta diretriz em relação a suas precedentes.

Vejamos, agora, como se desenvolveu o processo de implementação desse programa, a partir de então, até o ano de 2006, quando realizamos nossa coleta de dados junto aos profissionais nele envolvidos.

6.3.5 A implementação do programa de avaliação das UEI

A partir da análise dos relatórios da Chefia de Departamento do Primeiro Segmento dos dois primeiros anos de implementação do PPP do CPII e do programa de avaliação das UEI dele decorrente, constatamos o desenvolvimento de um intenso trabalho coletivo de todos os profissionais envolvidos nesses processos, sob o comando dessa chefia e o apoio da Direção Geral e das Coordenações Setoriais.

Para a efetivação desse trabalho, tal chefia valeu-se dos fóruns de discussões coletivas ocorridos nos anos anteriores, para desencadear os seguintes tipos de ações:

- a) de formação continuada dos profissionais envolvidos nesses processos;
- b) de implementação do novo programa de avaliação e;
- c) de monitoramento e replanejamento constantes dessa implementação.

Passaremos, então, a descrever e analisar esses grupos de ações e as alterações promovidas no programa da avaliação em decorrência destas.

a) ações de formação continuada

Nos dois anos primeiros anos de implementação do PPP/CPII, tanto o Departamento do Primeiro Segmento quanto a Secretaria de Ensino desenvolveram diversas atividades voltadas à formação continuada de todos os agentes educacionais. Da parte desta, foram

oferecidas pelo menos quatro palestras, sobre temas como Avaliação, Currículo, Projeto Político-Pedagógico e Interdisciplinaridade, proferidas por especialistas nesses assuntos. Já no âmbito do departamento, ocorreram:

- a) uma palestra versando sobre o planejamento de atividades para o desenvolvimento de competências, proferida por uma professora da própria instituição;
- b) um minicurso para professores de um mesmo grupo de séries sobre produção de relatórios, desenvolvimento de projetos didáticos ou interpretação de textos, também ministrados por profissionais do Colégio;
- c) uma oficina pedagógica sobre o ensino de geometria e;
- d) diversos grupos de estudo e discussão de textos sobre temas variados, promovidos entre as diversas equipes.

b) ações de implementação do novo programa de avaliação

Parte das ações relativas à implementação do novo programa de avaliação destinou-se à definição da Diretriz nº. 01/2001, já descritas. Conseqüentemente, outra parte voltou-se ao seu cumprimento, como à elaboração das Fichas Individuais de Avaliação, que passamos a descrever.

1º) elaboração das primeiras Fichas Individuais de Avaliação

O processo de elaboração das primeiras Fichas Individuais de Avaliação constituiu-se de três etapas, envolvendo diversos agentes e espaços institucionais, sintetizadas no quadro à frente.

Logo em fevereiro, antes mesmo da promulgação da diretriz de ensino, as Chefes dos STEA das UEI, em reunião com a Chefia de Departamento do Primeiro Segmento, após relatarem como vinham se desenvolvendo as atividades próprias desse setor, em suas Unidades, e lerem e discutirem texto sobre os princípios fundamentais da nova proposta de avaliação, receberam sugestões de fichas de avaliação, que deveriam ser submetidas por elas à análise dos professores de suas escolas.

Em seguida, os Coordenadores Pedagógicos se reuniram em março e abril, por disciplina, para analisar um modelo de ficha proposto por uma das UE e selecionar o rol de competências que, posteriormente, seriam analisadas por eles, juntamente com os professores de CA e 1ª série, a fim de definir as que integrariam a ficha de CA.

Fases da elaboração das primeiras Fichas Individuais de Avaliação

Data	Agentes	Ações
Fev. de 2001	- Chefia de Departamento do 1º. Segmento - Chefes dos STEA	- Recebimento de sugestões de fichas para análise com os professores, nas UEI
Março e abril	- Chefia de Departamento do 1º. Segmento - Coordenadores Pedagógicos	- Análise de modelo de ficha - Seleção de competências da ficha de CA
Abril	- Chefia de Departamento do 1º. Segmento - Professores de CA e 1ª série - Coordenadores Pedagógicos - Professores Responsáveis - Orientadores Pedagógicos - Membros do SOE, STEA e LA	- Elaboração da ficha de CA

Então, finalizando esse processo, ainda em abril, a citada ficha, única para todas as UE, foi elaborada em uma reunião, pelos professores regentes das turmas de CA e 1ª série, Coordenadores Pedagógicos e Professores Responsáveis pela Coordenação de todos os componentes curriculares, Orientadores Pedagógicos e membros das equipes de SOE, STEA e do Laboratório de Aprendizagem (LA) das quatro UEI.

Analisando essa ficha, percebemos que se tratava, na verdade, de um conjunto de cinco fichas distintas: uma com as competências relativas a cada disciplina do chamado núcleo comum, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, a ser preenchida por um só docente, que desenvolvia as atividades a elas relativas, e outra ficha para cada um dos outros quatro componentes curriculares, Literatura, Educação Artística, Educação Física e Educação Musical, que eram preenchidas, cada uma, por um professor específico. Cada uma delas servia para comunicar o nível de alcance de cada competência, pelo aluno, em cada um dos três períodos letivos, sendo esperado um aumento progressivo desse nível a cada período.

Esse tipo de ficha – única para todo o ano, o que representava uma mudança em relação à que vinha sendo anteriormente utilizada na CA, quando eram elaboradas uma ficha

própria para cada bimestre - foi adotado a partir das citadas análises de outras fichas feitas pelo grupo.

Contudo, logo no início do ano de 2002, outra demanda se impôs ao processo de implementação do programa: a definição de uma nova diretriz de ensino que viesse substituir a n°. 1/2001. Em função disso, um novo grupo de ações foi desenvolvido.

2º) A elaboração da diretriz de ensino de 2002

Tal como ocorreu com a ficha, o processo de elaboração da diretriz de ensino de 2002 também se constituiu de etapas, envolvendo diversos agentes e espaços institucionais, sintetizadas no quadro abaixo.

Logo na primeira reunião de 2002, realizada em março, o Colegiado do Primeiro Segmento, além de assistir a descrição de uma prática avaliativa com uso de fichas, realizada extra-oficialmente, no ano anterior, na 1ª série de uma determinada UE, foi apresentado a outras modalidades de fichas também postas em uso, em diversas séries de demais UE. Após debate coletivo, o grupo decidiu, por votação da maioria dos presentes, expandir, naquele ano, para a 1ª série, o processo de avaliação implementado em 2001 na CA.

Quanto ao processo de avaliação das outras séries, o Colegiado optou pela supressão das provas únicas e pela divisão do ano letivo nos mesmos três períodos previstos na Diretriz n°. 1/2001, de modo a simplificar o funcionamento da escola, que voltava, assim, a operar com apenas um calendário letivo para todas as séries⁴⁴.

Essas decisões nos instigam a afirmar que, naquele momento, tal grupo não só demonstrava apoiar a adoção de uma prática avaliativa de caráter diagnóstico-formativo nas séries iniciais, como também ansiava por uma prática pedagógica mais diferenciada, ou menos padronizada, nas demais séries.

Tomadas tais decisões, o segundo ato do processo de elaboração da nova diretriz de ensino foi desempenhado pelas Coordenadoras Setoriais, juntamente com a Chefia de Departamento. Reunidas em março, elas elaboraram uma proposta de reformulação da Diretriz de Ensino N°. 1/2001, a fim de expandi-la à 1ª série. Além disso, voltando a se reunir quatro dias depois, formularam, com base nas decisões do Colegiado, uma proposta de reformulação da Diretriz de Ensino n°. 4/2001, que definira o processo de avaliação de 2ª à 4ª série naquele ano.

⁴⁴ Lembramos que, em 2001, enquanto o ano letivo das CA era dividido em três períodos, o das outras séries permanecia dividido nos quatro bimestres tradicionais.

Fases da elaboração da diretriz de ensino de 2002

Data	Agentes	Ações
Março de 2002	- Colegiado do 1º Segmento	- Relato sobre uso de fichas na 1ª série - Análise de modelos de fichas usadas em várias séries - Debate coletivo - Votação e decisão de expansão do programa para a 1ª série
Março	- Chefia de Departamento do 1º. Segmento - Coordenadoras Setoriais	- Elaboração de proposta de reformulação das duas Diretrizes: de CA e 1ª série e de 2ª à 4ª série
Março	- Chefia de Departamento - Coordenadoras Setoriais - Diretor Geral do CPII	- Apresentação das duas propostas de diretrizes ao Diretor Geral
Maio	- Chefia de Departamento - Professores de CA e 1ª série - Coordenadores Pedagógicos - Professores Responsáveis - Orientadores Pedagógicos - Membros do SOE, STEA e LA	- Apreciação da proposta de diretriz de ensino de CA e 1ª série
Maio	- Diretor Geral do CPII	- Homologação das diretrizes de 2002

Alguns dias depois, as propostas foram apresentadas por esse grupo ao Diretor Geral que, em 21 de maio, as regulamentou, com insignificantes mudanças na forma, transformando-as, respectivamente, nas Diretrizes de Ensino nº. 02/9394 e 05, mas não antes que a primeira fosse apresentada ao grupo de professores de CA e 1ª série e aos membros das equipes pedagógicas, em reunião sobre a qual voltaremos a nos referir.

Comparando a Diretriz de Ensino nº. 02/9394 com sua precedente, percebemos sete modificações, das quais cinco consistiram de supressão dos seguintes itens:

- a) dos nomes dos meses em que deveriam ocorrer as três certificações previstas, sendo substituídos pela expressão “a serem estabelecidos no calendário escolar”,

provavelmente em função da possibilidade de alterações no calendário escolar por acontecimentos inesperados, como greve do funcionalismo;

- b) do parágrafo que justificava o motivo da periodicidade proposta para as certificações, provavelmente pelo fato disso não ser mais novidade;
- c) da relação dos sujeitos participantes do COC, talvez pelo mesmo motivo anterior;
- d) do artigo que sinalizava que, “ao final do ano letivo, o aluno da CA” seria “conduzido à série seguinte” (CPII, 2001, p. 2), o que, se por um lado, derruba a ambigüidade anteriormente existente, por outro, demonstra a opção pela manutenção da possibilidade de retenção dos alunos nas séries e;
- e) do artigo que indicava o encaminhamento de alunos com necessidades especiais de aprendizagem ao LA, o que não se justifica, por este espaço continuar existindo.

Já as outras duas modificações foram alterações de termos, como da denominação das duas séries a que a diretriz se referia, que passaram de CA e 1ª para, respectivamente, Classe Inicial do 1º Nível (CI) e Classe Intermediária do 1º Nível (C1), e da indicação “Competência Não Trabalhada”, que foi substituída por “Competência Não Avaliada”, com a respectiva alteração de sentido.

c) Ações de monitoramento e replanejamento do programa de avaliação

Para envolver os Coordenadores Pedagógicos e Professores Responsáveis pela Coordenação das quatro UEI no desenvolvimento de ações de monitoramento e replanejamento do programa, a Chefia de Departamento do Primeiro Segmento tanto promoveu encontros mensais com estes, quanto aproveitou os encontros semanais de planejamentos das atividades pedagógicas, ocorridos no interior de cada UE, entre cada um deles e os professores a eles subordinados.

Dentre essas ações, as que destacamos como principais foram:

- a) análise das competências disciplinares e transdisciplinares propostas no PPP, com discussão de atividades que poderiam ser sugeridas aos docentes com vistas ao desenvolvimento dessas pelos alunos;
- b) estudos com vistas à fundamentação teórica dos agentes acerca da prática da avaliação diagnóstico-formativa, do desenvolvimento de competências e da abordagem didático-pedagógica dos conteúdos curriculares;
- c) relato de desenvolvimento, nas UE, dos encontros de planejamento das atividades pedagógicas;

d) discussões relativas à ficha de avaliação, no sentido de orientar os docentes quanto ao seu uso, de analisar seus descritores, buscando a construção coletiva de um sentido único para cada um deles, de forma a possibilitar a redução do nível de subjetividade inerente a toda e qualquer prática avaliativa, e, ainda, planejar atividades que viabilizariam a observação, pelo professor, do desempenho dos alunos relativo a cada descritor.

Particularmente junto aos docentes, tal chefia promoveu dois dos habituais encontros entre os professores das quatro UEI que lecionavam no mesmo grupo de séries, em outubro de 2002, reunindo os de CI e C1 (hoje 1 e 2º anos) num dia, e os de 2ª, 3ª e 4ª séries em outro.

Conforme consta de seu relatório, as discussões do primeiro dia se concentraram em torno de dois assuntos:

- a) práticas avaliativas identificadas pelos docentes como pertinentes à proposta curricular, com levantamento das práticas comuns a todos e das divergentes, bem como dos argumentos favoráveis e contrários ao uso de relatórios e portfólios e;
- b) questões relativas à ficha de avaliação, como a utilização dos termos “plenamente satisfatório”, “satisfatório” ou “insatisfatório”, a incompreensão de sua linguagem pelos pais, a quantidade de alunos por turma.

Já no segundo dia, apesar de estarem presentes os docentes que ainda não estavam implementando o novo programa de avaliação, o único tema abordado por eles também versou em torno de práticas avaliativas, sendo-lhes proposta a discussão do primeiro tema do outro grupo, excetuando-se a questão relativa ao uso de relatórios e portfólios. Além disso, a Chefia de Departamento ainda lhes relatou como vinha se desenvolvendo o processo de avaliação nas CI e C1, demonstrando preocupação em manter esse grupo participando, de algum modo, da implementação daquele programa.

Outra evidência, ainda mais explícita, dessa preocupação foi o alerta feito por ela às equipes dos STEA e dos SOE reunidas em maio de 2002 acerca da necessidade de manterem os professores de 2ª, 3ª e 4ª séries informados sobre o desenvolvimento do processo de avaliação das outras séries, propondo-lhes, para isso, que promovessem, em suas Unidades Escolares, encontros entre os professores dos dois grupos de séries.

Vale ressaltar que, nessa mesma reunião, a citada chefia ainda estimulou o compartilhamento de experiências entre os membros dos dois setores, propondo-lhes que relatassem, tanto como estavam se desenvolvendo, em cada UEI, os Grupos de Estudos por eles conduzidos, quanto as modificações implementadas, por eles, nas dinâmicas dos COC, em função do novo programa de avaliação.

Prosseguindo no desenvolvimento das ações de monitoramento e replanejamento da implementação deste programa, a Chefia de Departamento do Primeiro Segmento realizou, em novembro de 2002, a segunda reunião de Colegiado daquele ano, que se dividiu nos três seguintes momentos:

- a) esclarecimento de pontos importantes da proposta curricular e detalhamento da proposta de avaliação;
- b) apresentação de síntese das concepções docentes sobre a prática avaliativa, manifestadas nos encontros por grupos de séries, realizados em outubro, e;
- c) votação da proposta de avaliação para 2003.

A partir de seus registros sobre o transcurso dessa reunião, constatamos que tal chefia não só considerava a compreensão da proposta curricular e de seu programa de avaliação, por seus agentes, essencial para que ambos se efetivassem, como demonstrava possuir um bom conhecimento sobre os níveis de compreensão e de efetivação, por aqueles, dessas propostas e vontade política em ampliá-los.

Essa constatação se baseia no fato dela ter iniciado a reunião reconhecendo que, “face às características do Colégio Pedro II e ao contexto sócio-político em que ele” se inseria, sua nova proposta curricular incorporou “alguns avanços pedagógicos”, mantendo, contudo, “elementos muito presentes na tradição escolar do Colégio”, cuja “transformação e incorporação, na prática”, demandaria “tempo para reflexão, análise e apropriação teórica, além da vontade individual e coletiva para a sua efetivação” (CPII/SE, 2004, Anexo II).

Quanto a esta, afirmou que algumas práticas já teriam ocorrido e sido avaliadas, sendo ainda necessário “consolidar o entendimento dos professores sobre a proposta, clarificando seus aspectos básicos, definindo seus contornos e explicitando sua consistência” (idem). Nesse sentido, então, passou a abordar aspectos relativos ao planejamento e à dinâmica curricular, assim como à avaliação, ressaltando suas características e os possíveis tipos de instrumentos qualitativos a ela relativos, de uso complementar aos tradicionais testes e provas.

Constatamos também sua preocupação em envolver todos os agentes no processo de decisão sobre os rumos que programa de avaliação tomaria em 2003, ao propor sua definição, por votação, como último item de pauta da reunião.

Quanto a isso, observamos que a maioria dos docentes que participaram dos diversos processos de votação ocorridos nesse fórum se manifestaram a favor, tanto da manutenção do programa na C1 (1ª série) – com 90 em 133 (67,7%), contra 43 abstenções (32,3%) -, quanto de sua extensão à C2 (2ª série) – com 76 em 126 (60,3%), contra 44 abstenções (34,9%) e 6 negativas (4,8%). Contudo, como se pode ver, naquele momento, o número de docentes

favoráveis à permanência daquele programa na C1 foi um pouco maior do que os favoráveis ao seu avanço para a C2.

Baseados nas concepções de Perrenoud (1999) e em nossa experiência e vivência nesse contexto, atribuímos esse fato à resistência à mudança por parte de alguns docentes, principalmente os que ainda não teriam vivenciado, de fato, a efetivação do programa e pretendiam lecionar em 2003 na C2.

Em contrapartida, duas questões relativas à estrutura organizacional de suporte à efetivação do programa, inseridas na pauta de votações a pedido dos docentes, foram aprovadas por unanimidade: a garantia de um quantitativo de 20 alunos, no máximo, nas turmas de CI e de 25 nas demais, bem como do efetivo mínimo de professores necessário à concretização da proposta curricular.

d) Alterações do programa decorrentes de seu monitoramento

Em função dos problemas detectados nesses encontros, ao longo de 2001 e 2002, algumas alterações do programa foram sendo implementadas. Logo no início do segundo ano, a Chefia de Departamento do Primeiro Segmento, juntamente com os Coordenadores Pedagógicos, Professores Responsáveis e Chefes dos Departamentos relativos às disciplinas de Educação Artística, Educação Física e Educação Musical, elaboraram um documento contendo propostas de fichas de avaliação de CA e 1ª série para aquele ano, nas quais foram inseridas três alterações.

Esse documento, então, foi apresentado por aquela Chefia aos professores de CA e 1ª série, às equipes dos SOE e STEA e aos Orientadores Pedagógicos, presentes em reunião realizada em maio, já mencionada, e aprovado pela maioria destes e dos Coordenadores e Professores Responsáveis, que também participaram do encontro.

Uma das alterações aprovadas foi a substituição da palavra “Competências” pela expressão “descritores de desempenho do aluno”, por se considerar que esta seria “mais indicada para caracterizar a ação do aluno a ser avaliada” (CPII/SE, 2004, anexo XII). Outra foi a inclusão de descritores relativos a competências transdisciplinares, comuns a todos os componentes curriculares, em todas as cinco fichas. E, finalmente, a última consistiu da substituição da ficha única para os três períodos letivos pelo antigo modelo de uma ficha específica para cada um deles. Mas isso ocorreu apenas com a ficha relativa às disciplinas do antigo núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais). As das

demais continuaram sendo únicas para os três períodos letivos, como se pode observar nos modelos apresentados nos Anexos H a L.

Considerando-se que as competências apresentadas no modelo de ficha única para todos os períodos eram de caráter mais geral, enquanto que as constituintes do outro modelo eram mais específicas, consideramos a adoção desses dois modelos como indício de existência de duas posturas avaliativas distintas entre os dois grupos de componentes curriculares. Assim, enquanto o processo avaliativo desenvolvido nas disciplinas de Literatura, Educação Artística, Educação Física e Educação Musical privilegiava os aspectos gerais do processo de ensino-aprendizagem, o das demais disciplinas focalizava aspectos mais específicos. Tal dualidade foi justificativa, no documento, pela especificidade dos componentes curriculares de cada grupo.

Buscando-se “respeitar as peculiaridades de cada Unidade I” e manter-se, ao mesmo tempo, “a integração no Segmento e a coerência com a proposta curricular” (CPII/SE, 2004, anexo XII), ficou ainda decidido que as fichas dos 1º e 2º períodos relativas às disciplinas do antigo núcleo comum passariam a ser elaboradas por UE, pelos Coordenadores Pedagógicos e professores, permanecendo únicas apenas no 3º.

Entendemos que a citada “coerência com a proposta curricular” se referia à previsão, nesta, de uma possível mobilidade dos conteúdos dentro das séries pertencentes a um mesmo nível de competências, de modo a favorecer o desenvolvimento destas através da realização, por cada turma ou grupo de alunos, de projetos pedagógicos interdisciplinares. Tal prática, ao ser implementada por alguns professores, ampliou mais ainda o grau de diversidade de trabalhos desenvolvidos entre as diversas turmas de uma mesma série, principalmente entre as UE, agravando a dificuldade de definição de parâmetros únicos de avaliação entre elas. Assim, manter uma ficha única somente no final de cada série foi a alternativa encontrada para contornar essa dificuldade, sem se abrir mão da busca pela unidade da proposta pedagógico-curricular em implementação.

Entretanto, percebemos também a implementação de medidas que não nos pareceram coerentes com os novos programas curricular e avaliativo, que talvez possam ser atribuídas ao momento de transição em que se encontrava, naquele momento, a implementação de ambos. Um exemplo disso foi o modelo de boletim escolar, também apresentado no citado documento por sugestão das Coordenadoras Setoriais e Chefia de Departamento, que deveria, a partir daquele ano, passar a ser emitido, ao final do 3º período, como instrumento de certificação final.

Tal boletim (Anexo M) foi apontado como veículo de expressão da avaliação global do aluno, em cada componente curricular. Por isso, propunha a indicação de um conceito “geral do desempenho do aluno em cada componente” (idem). Tais conceitos -MB, B, R ou I - deveriam ser atribuídos, respectivamente, quando o professor considerasse que o desempenho do aluno tivesse se apresentado dentre uma das seguintes maneiras: “acima das expectativas”, “atendendo às expectativas”, “correspondendo ao mínimo esperado” ou “não atendendo ao mínimo esperado” (idem).

Além disso, constavam do boletim o percentual de frequência anual obtido pelo aluno e a indicação da “situação do aluno (decidida em conselho de classe)” (idem).

Pelo fato desta proposta ter partido do grupo de Coordenadoras Setoriais que, dentre tantas atribuições, devem zelar pelo cumprimento de alguns procedimentos burocráticos destinados ao funcionamento e controle das atividades escolares, e, considerando-se as dificuldades de entendimento das mensagens expressas nas fichas de avaliação demonstradas por alguns pais ou responsáveis por alunos, consideramos que o intuito daquele grupo tenha sido o de formular um documento oficial, institucional, que viesse a comunicar, ao final de cada ano letivo, da forma mais clara possível, a situação do aluno em relação às expectativas de desempenho final da série por ele cursada.

Contudo, a solução encaminhada, ainda que familiar aos pais, parece-nos que se encontrava mais próxima de um modelo de avaliação classificatória do que formativa.

Nesse caso, lembramos que uma alternativa a essa medida, que poderia apresentar-se mais coerente com o novo modelo avaliativo em implementação, é a indicada por Perrenoud (1999) de investimento na mudança das representações das famílias acerca do processo de avaliação, por meio de uma explicação paciente do novo modelo e das concepções teóricas que o embasam. Isso, sem dúvida, demanda certo tempo, nem sempre respeitado por quem se encontra em situações de comando, quando se vê pressionado por adversidades contextuais.

A emissão desse boletim passou a feita a partir de 2002, apesar de somente ser prevista, oficialmente, na Diretriz de Avaliação de Ensino n°. 03/9394/UE's I, regulamentada pela Portaria n°. 200, de 04/04/2003, que normatizou o processo de avaliação a ser desenvolvido, naquele ano, da CI à C2, implementando mais algumas alterações ao programa.

Contudo, como a elaboração dessa diretriz pautou-se, democraticamente, nas “discussões e propostas resultantes das reuniões com Professores, Coordenadores e outros membros das Equipes Pedagógicas das Unidades Escolares I” e nas “análises e conclusões finais do Colegiado, referendadas pelas Coordenadoras Setoriais e Chefia do Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental” (CPII, 2003, p. 1), conforme explicitava sua

introdução, as alterações dela constantes, em relação à sua precedente, não indicaram mudanças de rumo ou de conteúdo do programa avaliativo.

Além da extensão deste à C2 e da emissão, ao final do ano, do referido boletim escolar, a única alteração ainda presente foi o enxugamento da redação relativa aos tipos de registros a serem utilizados.

No tocante aos registros docentes e discentes, a relação dos diversos tipos possíveis foi suprimida, sendo expresso apenas o seguinte: “registros sistemáticos de observações de classe elaborados pelo Professor”, no primeiro caso, e “conjunto de produções dos alunos”, no segundo (idem, p. 2). Já o terceiro item passou a indicar, tão somente, um único registro, ou seja, as Fichas Individuais de Avaliação, sendo atribuída a competência de sua elaboração à equipe técnico-pedagógica e aos professores da série.

Medida semelhante a essa foi tomada no ano de 2004 quando, em 26 de maio, foi promulgada, pelo Diretor Geral do CPII, a Portaria nº. 722, que estabeleceu a Diretriz de Avaliação de Ensino nº. 04/9394/UE's I.

Elaborada através do mesmo processo democrático de sua precedente, ou seja, com base nas discussões desenvolvidas durante o ano de 2003 e nas decisões delas provenientes, encaminhadas pelo Departamento de Primeiro Segmento, essa diretriz garantiu a ocorrência, em 2004, de mais um avanço na implementação do programa avaliativo em questão, estendendo-o à 3ª série do Ensino Fundamental, ou S3 (atual 4º ano), além da Série Inicial (SI) e das 1ª (S1) e 2ª (S2) séries⁴⁵.

Mostrando-se praticamente idêntica à sua precedente, a nova diretriz diferiu daquela somente em dois aspectos. Um deles foi a simples supressão da informação sobre a emissão de boletim ao final de ano, apesar de sua permanência, talvez pelo fato de que isso não ser mais novidade naquele momento. Já o outro consistiu-se de mais um ajuste com vistas à melhoria da prática avaliativa em implementação.

Desta vez, este ajuste correspondeu à substituição, a partir daquele ano, após discussão e aprovação em reunião de Colegiado ocorrida ao final do ano anterior, dos indicadores de desempenho “Plenamente Satisfatório”, “Satisfatório” e “Insatisfatório”, pelos abaixo citados, respectivamente, cujo sentido fora considerado, pela maioria, mais condizente com o que se desejava, de fato, comunicar:

- (A) O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência;

⁴⁵ Observa-se aí outra alteração no modo de designação das séries, ocorrida naquele ano.

- (AR) O aluno apresenta com restrições aspectos esperados para o desenvolvimento da competência;
- (NA) O aluno não apresenta ainda os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência.

Todavia, se, no ano de 2004, não ocorreram muitas mudanças no tocante à implementação dos programas curricular e de avaliação nas UEI, o mesmo não se observou no contexto político interno ao CPIO que, em virtude do término de diversos mandatos, ao fim de 2003, sofreu mudanças que foram decisivas na alteração do “ciclo de vida” de tais programas, como veremos a seguir.

6.3.6 O recuo na implementação do programa de avaliação das UEI

Com o término do segundo mandato do Diretor Geral previsto para fins de 2003, deflagrou-se, naquele ano, um processo de consulta às comunidades interna e externa do CPIO⁴⁶, levando ele próprio e outros, como seu Secretário de Ensino, a concorrerem. Como resultado desse processo, o antigo Diretor Geral foi reeleito, passando a cumprir seu terceiro mandato à frente do CPIO.

Nessa gestão, contudo, ele passou a contar com a assessoria de uma equipe totalmente renovada, devido ao afastamento, tanto do antigo Secretário de Ensino, quanto de seus Sub-Secretários e dos Chefes de alguns setores que haviam apoiado a candidatura daquele secretário. Concomitantemente, alguns Chefes de Departamento também mudaram, como o do Primeiro Segmento, devido à alternância de mandatos.

O aspecto mais importante dessas mudanças, que trouxe conseqüências quase que imediatas ao processo de implementação do PPP e do programa de avaliação, foi a saída de agentes que, tendo participado ativamente do processo de elaboração e implementação dessas propostas, vinham proporcionando sua sustentação, buscando mobilizar recursos institucionais que possibilitassem sua efetivação. Por outro lado, alguns daqueles que os sucederam haviam demonstrado, durante a apresentação pública da plataforma de campanha à reeleição do Diretor Geral, não apoiar, pelo menos plenamente, o PPP, ao prometerem sua revisão.

⁴⁶ Tratava-se de processo de consulta com encaminhamento de lista nominal dos até três candidatos mais votados, ao Presidente da República, que, então, nomearia um deles Diretor Geral do CPIO (não necessariamente o mais votado).

A intenção de revisão do PPP assumida pelo grupo que, ao mesmo tempo em que apoiava a recandidatura do Diretor Geral, ajudava-o a conferir à proposta de sua nova gestão um caráter renovador em relação à anterior, pode ser explicada tanto pela necessidade política do grupo de diferenciar-se da administração precedente, apresentando uma proposta de gestão própria, diferente, senão oposta à daquela, quanto pelo fato dele discordar de aspectos do projeto.

Assim, com tal propósito, no ano de 2004, após a ascensão do novo grupo ao poder, constituiu-se a Câmara Setorial do Projeto Político, composta por representantes de todas as Unidades de Ensino do CPII, que, como estratégia para efetivar tal revisão, elaborou um roteiro de pontos do PPP a serem discutidos no interior das UE, acompanhado de uma proposta de calendário das discussões. Essas, no entanto, não ocorreram conforme o previsto, avançando mais em umas unidades do que em outras, com alguns pontos não chegando a ser debatidos. Em nossa UE, por exemplo, a organização curricular e o processo de avaliação foram alguns deles.

Apesar disso, no interior do Departamento de Primeiro Segmento e das UEI, tanto a proposta curricular prevista no PPP quanto o programa de avaliação continuavam a ser desenvolvidos, sob a condução da nova Chefia de Departamento.

Segundo ela, sua proposta de trabalho era “investir nas práticas” sem “alterar o texto do PPP”. Mantendo seus princípios, buscava “construir práticas que tivessem relação” com ele, sem desconsiderar que estas “sempre denunciam certas contradições”. Assim, sua “idéia era lidar com essas contradições, no sentido de sedimentar melhor a proposta, já que não tinha nenhuma divergência em relação a ela”. Ou seja, sua intenção política era dar continuidade à implementação dos programas, buscando intervir no desenvolvimento de práticas necessárias à real efetivação destes.

Nesse sentido, após confirmar o que percebera quando fora “Coordenadora de Língua Portuguesa” de determinada Unidade I, isto é, que “alguns docentes tinham uma resistência absurda ao trabalho com fichas”, propôs a discussão dessa questão, da seguinte forma, por ela relatada (onde se pode notar tanto sua preocupação em assegurar a implementação efetiva do programa de avaliação, quanto a adoção, por ela, da mesma estratégia política usada por sua antecessora, isto é, envolver a coletividade no monitoramento e replanejamento daquele processo):

Nós aplicamos, no meu primeiro ano de mandato, a ficha na 3ª série e, ao longo daquele ano, fomos avaliando essa prática para chegar ao final do ano e avaliar se isso se manteria ou não, porque toda implantação de prática

precisa também ser referendada pelo uso, pelo que o grupo está dizendo. E, ao final do ano, houve uma avaliação positiva do uso dessas fichas.

Mas, o grupo optou por não aplicar ainda na 4ª série, porque, como nós temos, a partir da 5ª série, uma avaliação que é inteiramente formal, no sentido de uma avaliação mais tradicional, feita com provas, com um procedimento mensuratório, classificatório. Nós tomamos a decisão, numa reunião de Colegiado, de não usar a ficha na 4ª série, tentando um caminho que apontasse, para o aluno, essa avaliação feita de forma classificatória; que fosse um meio do caminho entre a avaliação por ficha⁴⁷ e a outra avaliação.

Ambas decisões, contudo, não chegaram a ser implementadas.

No início do ano seguinte, ao retornarem das férias, essa chefia e os docentes de seu departamento foram surpreendidos pela Portaria nº. 048, de 1º. de fevereiro de 2005, “que modificava completamente” o que fora por eles proposto, ao estabelecer a Diretriz de Avaliação dos Ensinos Fundamental e Médio nº. 05/9394/96 – UE’s I, II e III.

Analisando os cinco fatores abaixo, que, segundo a portaria, foram considerados na expedição dessa diretriz, verificamos não haver nenhuma referência a propostas referendadas pelo Departamento de Primeiro Segmento, como ocorrera até então, durante o processo de implementação do PPP e de seu programa de avaliação.

- a) “o processo de implantação da proposta pedagógica expressa no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II na Série Inicial, nas 1ª, 2ª e 3ª séries do 1º Segmento do Ensino Fundamental e em todas as séries do 2º Segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no ano letivo de 2004”;
- b) “a necessidade de integração dos dois Segmentos do Ensino Fundamental”;
- c) “a necessidade de uniformização de procedimentos em toda a Instituição”;
- d) “as opiniões emitidas nos relatórios enviados à Câmara Setorial do Projeto Político-Pedagógico a respeito da prática pedagógica e das Diretrizes de Avaliação do Ensino em vigor no ano letivo de 2004” e;
- e) “os resultados finais do 2º. Segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em toda a Instituição, no ano letivo de 2004” (CPII, 2005a, p. 1).

Além disso, observamos que a referida diretriz modificou totalmente o caráter do programa de avaliação formativa, assumindo um caráter predominantemente quantitativo e seletivo, como passamos a demonstrar.

⁴⁷ Evidencia-se aí um hábito comum a muitos docentes do CPII, que é o de empregar a expressão ‘avaliação por ficha’ para designar a avaliação formativa (situação semelhante foi observada por Villas Boas (2004) em sua pesquisa). Entretanto, consideramos que isso deva ser evitado, pois contribui para que muitos atribuam ao uso da ficha o sentido da avaliação formativa, esquecendo-se do verdadeiro: a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

a) o modelo avaliativo da Diretriz n.º. 05/9394/96

Primeiramente destacamos que, embora essa diretriz visasse regular “o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, desde a 3ª série do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, no ano letivo de 2005” (idem), ressaltava que, nas 3ª e 4ª séries do 1º. Segmento, se aplicaria somente às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Assim, tanto o processo de avaliação das Séries Inicial, 1ª e 2ª desse segmento quanto o dos demais componentes curriculares das 3ª e 4ª séries foram regidos por outras diretrizes, com orientações diferentes das dessa.

No caso das duas últimas séries, por exemplo, a citada diretriz, que foi expedida pela Portaria n.º. 734, de 20 de maio de 2005, sem numeração própria, estabelecia que o resultado do aproveitamento dos alunos em Educação Artística, Educação Física, Educação Musical e Literatura seria expresso em conceitos (MB - Muito bom, B – Bom, R – Regular e I – Insuficiente), diferentemente do que passou a vigorar para os demais componentes curriculares, como veremos à frente. Como consequência, voltou a existir, nas duas séries, dois grupos de disciplinas com processos avaliativos diferentes, o que fora superado pelo programa implementado nas UEI a partir de 2001.

Prosseguindo, ressaltamos que essa diretriz previa que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem considerasse os mesmos dois aspectos básicos apontados nas diretrizes que, de 2001 até então, regulamentaram o programa de avaliação diagnóstico-formativo: a Diagnose e a Certificação. Contudo, apesar de definir a Diagnose de forma quase idêntica à descrita naquelas diretrizes, ao definir a Certificação, atribuía-lhe uma natureza diferente da exclusivamente qualitativa nelas prevista, definindo-a como “a expressão numérica dos patamares alcançados pelos alunos”, em cuja determinação deveriam ser considerados “os aspectos quantitativo e qualitativo do processo de avaliação” (CPII, 2005a, p. 1). Porém, mesmo prevendo esses dois aspectos, conferia uma ênfase bem maior ao aspecto quantitativo do que ao qualitativo.

Como exemplo, citamos o fato da diretriz dedicar a esse último aspecto somente dois parágrafos. No primeiro, sugeria a possibilidade do professor utilizar “na avaliação, como forma de se obter uma análise global do desempenho do aluno”, alguns itens como “participação, assiduidade/pontualidade, cumprimento de deveres e auto-avaliação dos alunos (idem, p. 2). No outro, previa, já de forma imperativa, a utilização, na 3ª série, das Fichas Individuais de Avaliação como instrumento auxiliar e complementar de registro da avaliação diagnóstico-formativa. Logo, conferia às fichas um papel secundário na Certificação da

avaliação do aluno, no lugar do central que lhe fora atribuído pela Diretriz nº. 1/2001 e suas sucedentes.

Em contrapartida, destinava 16 artigos à abordagem do aspecto quantitativo, dos quais 10 referiam-se à Certificação e 6, ao cálculo da Média Anual e da Final, a ser determinada caso o aluno fosse submetido à Prova de Apoio Final, por obter grau inferior a 5,6 na Média Anual das Certificações. Assim, os graus (de 0 a 10) obtidos pelos alunos nessas médias voltaram a ser o foco central do processo avaliativo.

Outra alteração imposta pela diretriz que o programa de caráter formativo havia superado foi a realização de provas únicas, denominadas como Provas Institucionais (PI), nessa normativa. Conforme ela destacava em negrito, o grau da 2ª Certificação, relativo a cada componente curricular nela contemplado, seria...

obtido através de uma prova escrita individual, única para todas as turmas de uma mesma série e turno da Unidade Escolar - Prova Institucional 1 (PI1), abrangendo os principais conteúdos de todo o 1º semestre letivo, a ser elaborada pelos Professores regentes da série, sob a supervisão direta do Coordenador Pedagógico da disciplina e do Chefe de Departamento (CPII, 2005a, p. 4).

Nisso, observamos seu afastamento não só dos princípios norteadores da proposta curricular definida em 2001, ao priorizar a aquisição de conteúdos no lugar do desenvolvimento de competências, quanto dos relativos ao programa avaliativo a ela vinculado, ao determinar que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem de todo um período letivo fosse realizado em um só momento, perdendo seu caráter processual. Além disso, ao apontar que essa aferição deveria processar-se através de um único instrumento, de caráter formal, a diretriz desconsiderava a diversificação de instrumentos, prevista no PPP e nessa própria, em um dos poucos momentos em que aproximava-se das práticas avaliativas de caráter diagnóstico-formativo.

Assim, operando entre duas lógicas avaliativas antagônicas, após afirmar que a avaliação deve ser feita “através de aferições diversificadas”, a diretriz se contradizia, tanto restringindo às 1ª e 3ª Certificações o uso de “instrumentos de natureza diferente, segundo as especificidades das disciplinas”, quanto limitando a pontuação que poderia ser-lhes atribuída, ao prescrever que 50% da pontuação daquelas Certificações ficavam “a critério do professor”, enquanto a outra metade era, “obrigatoriamente, resultado de prova(s) formal(is) individuais(is)” (idem, p. 1-2).

Todavia, era no modo de obtenção do grau 4ª Certificação⁴⁸ que a diretriz afastava-se ainda mais da perspectiva diagnóstico-formativa, já que a Prova Institucional 2 (PI2), instrumento através do qual esse grau seria obtido, se constituía de uma prova escrita individual que, assumindo um grau de padronização ainda maior que a PII, era “única para todas as turmas de uma mesma série e turno de todas as Unidades Escolares”, devendo abranger “os principais conteúdos do ano letivo, com predominância daqueles abordados no 2º. semestre (75%)” (CPII, 2005a, p. 2).

Além disso, na elaboração dessa PI e da Prova de Apoio Final, não previa a participação direta do professor, atribuindo tal responsabilidade aos “Coordenadores Pedagógicos da disciplina, em conjunto com o respectivo Chefe de Departamento, sob a supervisão direta da Secretaria de Ensino”, a quem ainda competia “a reprodução das provas da 4ª Certificação [...], após autorização dos Chefes de Departamento” (idem).

Percebemos, não só pela transferência da função de avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, deslocando-a das mãos do professor e do próprio aluno, como prevê uma avaliação formativa, para as de representantes da administração escolar, mas também pelo grau de importância conferido a esse instrumento, que justificava todo o aparato oficial envolvido em sua elaboração, e até a proibição, explicitada em negrito, da alteração, por qualquer outra avaliação, dos graus obtidos nas provas da 2ª e da 4ª Certificações, a ocorrência de um dos obstáculos apontados por Perrenoud (1999) para o desenvolvimento de uma avaliação formativa: o uso dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos como mecanismo de controle institucional.

Conforme esse autor, as informações advindas do processo de avaliação são, numa perspectiva formativa, “propriedade do professor e de seus alunos” (idem, p. 153), sendo desaconselhável sua utilização por terceiros, sem o consentimento daqueles, a fim de que não se venha a romper o contrato de confiança que deve existir entre eles.

Baseado nisso e em nossa experiência na instituição, e a despeito de reconhecermos a legitimidade da busca, pelos gestores do CPII, da qualidade do trabalho nele desenvolvido, explicitada na Portaria nº. 048/2005, ao apontar “os resultados finais do 2º. Segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio [...], no ano letivo de 2004” (CPII, 2005a, p. 1) como um dos fatores considerados na expedição dessa diretriz, afirmamos que a realização das PI não é uma medida eficaz nesse sentido, sendo seus prejuízos pedagógicos e administrativos -

⁴⁸ Observa-se aí que a diretriz restituiu a divisão do ano letivo em quatro períodos.

já discutimos ao tratarmos das provas únicas - muito maiores do que qualquer benefício que possam delas advir.

Para a obtenção do gerenciamento adequado do projeto educativo, conforme sinaliza o próprio PPP do Colégio, sugerimos, tal como ele, a realização de avaliações institucionais periódicas, de caráter formativo e reflexivo, que, por conta disso, venham a comprometer todos os membros da comunidade escolar, interna e externa.

Outra questão importante a destacar é o afastamento, dessa diretriz, dos princípios norteadores da proposta curricular definida em 2001, ao buscar garantir, em vários momentos, tanto a aquisição de conteúdos pelos alunos quanto a promoção disso pelo professor, não se referindo, uma só vez, ao desenvolvimento de competências. Isso é visível, por exemplo, no artigo que determinava a marcação de nova data para a PI que não pudesse “ser aplicada em determinada turma no período estabelecido, devido ao não cumprimento do planejamento” (CPII, 2005a, p. 2).

Do mesmo modo, o parágrafo único do referido artigo dispunha que, “até a realização dessas provas, os Professores das turmas” deveriam suprir “a defasagem do planejamento através de aulas complementares de reposição, usando estratégias específicas variadas, sob a supervisão do Coordenador Pedagógico de disciplina e do SESOP⁴⁹”, que deveria “notificar o fato à Secretaria de Ensino” (idem, p. 2).

Entretanto, numa demonstração, não só de reconhecimento de que princípios básicos daquela proposta curricular, como da interdisciplinaridade, já vinham sendo incorporados, por alguns docentes, a suas práticas, mas também de respeito a isso, outro artigo da diretriz concedia aos Professores que optassem “por desenvolver o processo de ensino-aprendizagem através de projeto ou outras situações de abrangência interdisciplinar”, a possibilidade de elaborarem, em equipe, atividades de avaliação.

b) os propósitos da diretriz

Pelo exposto, consideramos que a Diretriz nº. 05/2005 visava promover...

- a) um recuo na implementação da proposta pedagógico-curricular expressa no PPP, demonstrado através da preocupação com a aquisição de conteúdos pelos alunos, sem

⁴⁹ O Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica – SESOP fora instituído pelo então Diretor Geral do CPII, tanto a nível central, no interior da Secretaria de Ensino, como no interior de cada UE, com o intuito de absorver e integrar os antigos SOE e STEA que, desde então, deixaram de existir.

nenhuma referência ao desenvolvimento de competências, apesar dessa implementação ser apontada como fator considerado na expedição da diretriz;

- b) um igual recuo na implementação do programa de avaliação diagnóstico-formativa previsto no mesmo PPP, visível na dualidade de posicionamentos teóricos presente na diretriz, manifestada pela alternância entre práticas avaliativas de tendência diagnóstico-formativa e de caráter quantitativo e seletivo, com privilégio destas sobre aquelas e;
- c) o controle institucional e a uniformização do trabalho pedagógico através do processo de avaliação da aprendizagem.

Muitas outras evidências desses propósitos ainda podem ser mencionadas. No caso do segundo, apontamos, como indícios de uma perspectiva diagnóstico-formativa, a previsão, pela diretriz, tanto do redimensionamento da prática pedagógica com vistas à efetivação das aprendizagens pretendidas - ao prescrever que o SESOP mantivesse “encontros periódicos com os Coordenadores Pedagógicos de série e de disciplina para analisar o desempenho das turmas, visando a correção do planejamento” (p. 4) - quanto de apoio pedagógico - a ser realizado “através de múltiplas modalidades didático-pedagógicas que se” mostrassem “adequadas à disciplina em estudo”, com vistas “ao acompanhamento e melhoria do aproveitamento dos alunos em relação ao tempo previsto e aos conhecimentos a serem apropriados” (CPII, 2005a, p. 4).

Em contrapartida, percebemos um deslocamento do desenvolvimento do apoio pedagógico para uma perspectiva menos formativa e mais mensuratória. A primeira evidência disso está no critério estabelecido para a identificação dos alunos que necessitariam ser encaminhados a essa atividade, já que o indicador para isso deixou de ser o desempenho por eles apresentado no processo de construção das competências, para constituir-se de um valor numérico mínimo a ser obtido no somatório das avaliações realizadas em cada uma das Certificações, ou seja, 6,0. Com isso, além de se retroceder na implementação da proposta pedagógica, deixando-se de privilegiar o processo de construção das competências, substituiu-se uma análise qualitativa do desempenho dos alunos por uma predominantemente centrada na medida.

Conforme constatamos ao vivenciar esse processo, tal medida gerou alguns conflitos na prática pedagógica dos professores que, estando habituados a focalizar o desempenho apresentado pelos alunos para indicá-los ao apoio pedagógico, constatavam que, em muitos casos, essa indicação não coincidia com a advinda da aplicação do critério estipulado. Com isso, passaram a se ver entre duas problemáticas: a de encaminhar ao apoio,

desnecessariamente, segundo sua análise qualitativa, alunos que teriam obtido grau inferior a 6,0 (o que serve para desmistificar a concepção de precisão desse tipo de prática avaliativa), e a de convencer aos responsáveis de alguns alunos de enviá-los às atividades de apoio (que muitos tomam como castigo, tanto para eles quanto para seus filhos), ainda que eles tivessem superado a nota máxima exigida.

Outra evidência do deslocamento do desenvolvimento dessa atividade para uma perspectiva menos formativa foi a alteração na periodicidade de sua realização. Assim, no lugar de ser prevista a realização de um apoio paralelo que, de fato, acompanhasse o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, ao longo do ano, como sempre ocorrera nas UEI, este apoio passou a ser oferecido como uma etapa de revisão e de atividades didático-pedagógicas específicas, ocorrendo, obrigatoriamente, somente duas dessas etapas, uma após a 1ª Certificação e outra após a 3ª, durante um certo período predefinido pela Secretaria de Ensino. No entanto, ficava “a critério do Professor regente, dos Coordenadores Pedagógicos por série⁵⁰ e por disciplina, dos Chefes de Departamento e da Direção da Unidade”, a possibilidade de oferecimento de “atividades adicionais de apoio pedagógico em outros momentos” (CPII, 2005a, p. 3). Ou seja, o acompanhamento efetivamente constante, antes previsto e realizado, perdia seu caráter de obrigatoriedade, passando a ser uma possibilidade.

Mais uma evidência do citado afastamento é a previsão de aplicação, junto ao aluno em apoio, no turno oposto ao cursado por ele, de uma Prova de Apoio Pedagógico, somente após as 1ª e 3ª Certificações. A partir daí, caso o grau obtido por ele nessa prova fosse superior ao da respectiva Certificação, era calculada a média aritmética simples entre ambos, que passava a ser, então, seu novo grau.

Tal expediente, inédito nas UEI, apesar de explicitar uma preocupação no sentido de criar oportunidades para que os alunos em apoio pudessem melhorar sua nota e, assim, ampliar suas chances de aprovação, contribuía para a adoção, por eles, pais, professores e demais agentes escolares, de uma atitude de valorização das provas e notas em si, em detrimento da preocupação com as aprendizagens de fato ocorridas. Um exemplo explícito disso é a citação feita na diretriz de que os alunos seriam “encaminhados a uma Prova de Apoio Pedagógico” (idem, p. 2), no lugar de dizer *encaminhados ao Apoio Pedagógico*, demonstrando a valorização da prova, em detrimento das atividades a serem desenvolvidas com vistas à aquisição, pelos alunos, das aprendizagens esperadas.

⁵⁰ Nas UEI, a função equivalente a essa seria a de Orientador Pedagógico.

Contudo, a medida que, tendo sido eliminada das diretrizes anteriores, desde 2001, e resgatada nessa última, evidencia, mais fortemente, seu caráter excludente e nada formativo, é a previsão, destacada em negrito, da jubilação do aluno que ficasse reprovado mais de uma vez em uma das séries por ela abrangidas.

Já como evidência de uso do processo de avaliação da aprendizagem como mecanismo de controle institucional do trabalho desenvolvido, citamos a presença, na diretriz, de vários artigos destinados à descrição minuciosa de procedimentos burocráticos reguladores das atividades docentes e de outros agentes escolares, assim como das discentes e de seus responsáveis. Em se tratando dos docentes, eram ratificadas suas obrigações quanto ao prazo de entrega dos graus das Provas Institucionais e de Apoio Final à Secretaria de Assentamentos Escolares e ao que ele deveria registrar em seu Diário de Classe.

No caso dos Coordenadores Pedagógicos, lhes eram prescritas diversas atribuições, como as de encaminhar ao SESOP relatório contendo a “descrição sumária dos instrumentos de avaliação utilizados nas 1ª e 3ª Certificações, seu valor e o conteúdo programático abordado em cada um deles”, validar os instrumentos de avaliação dessas Certificações e “verificar o lançamento dos conteúdos programáticos ministrados, dos graus e da frequência, assinando os Diários de Classe de cada professor ao final do mês” (CPII, 2005c, p. 2).

Já quanto às obrigações discentes e de seus responsáveis, eram descritos todos os procedimentos necessários à concessão, a um ou a outro, conforme o caso, de vista de Prova de Apoio Final e de sua revisão, bem como de 2ª chamada de provas e testes.

c) os fatores determinantes da diretriz

Visto que a Portaria 048 aponta os fatores determinantes da expedição da diretriz, nossa intenção agora é analisar a relação entre estes e os três objetivos da diretriz que constatamos. Assim, afirmamos que, perante tais fatores, a opção da Direção Geral do CPII de alterar o rumo da implementação do PPP e de seu programa de avaliação de forma abrupta e impositiva não foi adequada. Esta, para nós, seria a promoção da avaliação da implementação do PPP, a partir de um diagnóstico preciso do nível de efetivação das práticas previstas, em todo o Colégio, bem como a realização de espaços coletivos de análise e discussão das informações daí decorrentes, e de proposição de medidas com vistas à sua superação dos entraves.

Considerando a não indicação, dentre os citados fatores, de problemas com os resultados finais do Primeiro Segmento e a precariedade das discussões sobre a revisão do

PPP, vemos como precipitada, senão incoerente, e antidemocrática a promoção de mudanças no programa de avaliação da 3ª série com base nas opiniões emitidas nos relatórios enviados à Câmara Setorial do Projeto Político-Pedagógico, desconsiderando as decisões do Colegiado de Primeiro Segmento.

Quanto à consideração da necessidade de integração dos dois segmentos que compõem o Ensino Fundamental, questionamos: se preocupação semelhante a essa motivou o Departamento do Primeiro Segmento a propor a manter o programa de avaliação formativa restrito até a 3ª série, pelo menos até aquele ano, enquanto se buscaria discutir uma proposta alternativa para a 4ª série que o aproximasse do programa desenvolvido no 2º segmento, por que não acatar essa proposição? Em contrapartida, em que fatos reais se baseava a afirmativa da necessidade de se implementar essa proposta alternativa na 4ª série, se, até aquele momento, nenhum aluno que só tivesse sido avaliado pelo modelo essencialmente qualitativo havia chegado à 5ª série, onde geralmente ocorrem problemas de adapção dos alunos, de natureza diversa, mesmo quando o modelo avaliativo das duas séries são semelhantes?

Além disso, julgamos oportuno destacar um fator que, conjugado aos apontados na portaria, consideramos ter contribuído para a ocorrência do recuo no processo de implementação do programa avaliativo em estudo. É o comportamento político de tendência controladora e pouco sensível às decisões ou reivindicações coletivas demonstrado pela nova equipe gestora, naquele momento, como se pode constatar através do seguinte relato sobre como transcorreu a expedição da Portaria 048/2005, feito pela Chefia de Departamento do Primeiro Segmento de então: “Nós tivemos a imposição dessa Portaria 048. Não nos foi dada possibilidade de nenhuma alteração. A necessidade dessa alteração foi firmemente defendida por alguns segmentos, dentro e fora do departamento, mas nada adiantou”.

Contudo, numa demonstração contrária à afirmativa de que “nada adiantou”, a citada tendência se atenuou no ano seguinte, com o atendimento a algumas das solicitações encaminhadas à Secretaria de Ensino pelos docentes daquele departamento, a partir da avaliação feita por eles dos efeitos da Diretriz nº. 05/2005, conforme percebemos no prosseguimento da narrativa anterior: “Então, nós aplicamos a portaria e ao final do ano avaliamos e colocamos o que nós, de uma maneira geral, acreditávamos como pontos negativos, e conseguimos reverter a maioria deles”.

Tal reversão, implementada pela Portaria nº. 124, de 6 de março de 2006, que estabeleceu a Diretriz de Avaliação do Ensino nº. 06/9394/96, que, por sua vez, passou a regular o processo de ensino-aprendizagem dos alunos das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, naquele ano letivo, será agora analisada.

6.3.7 Novas reversões de rumo da implementação do programa

Analisando, na Portaria nº. 124/2006, o texto preliminar à Diretriz de Avaliação do Ensino nº. 06/9394/96, constatamos, de imediato, que, em sua expedição, foram consideradas, tal como narrara a Chefia do Departamento de Primeiro Segmento, “as opiniões emitidas nos relatórios enviados à Secretaria de Ensino e nas reuniões de avaliação da prática pedagógica e das Diretrizes de Avaliação do Ensino em vigor no ano letivo de 2005” (CPII, 2006, p.1).

Em seguida, após compararmos essa diretriz com sua precedente, identificamos seis tipos de alterações nela presentes, dentre as quais consideramos cinco como representativas da reversão do processo de avaliação da aprendizagem, nas 3ª e 4ª séries, mencionada por aquela Chefia, por se aproximarem do programa de avaliação formativa.

A primeira delas foi o retorno a apenas três períodos de Certificação, tal como no programa original. Em decorrência disso, uma segunda alteração foi necessária: o estabelecimento de uma nova fórmula de cálculo da Média Anual das Certificações, já que esta passara ser feita em função de três notas, no lugar de quatro.

Porém, analisando esse cálculo percebemos outra alteração, a de sua lógica, no sentido de uma maior valorização da situação em que o aluno se encontraria naquele momento, em detrimento da apresentada em outros já superados. Tal afirmativa se baseia no fato da nova fórmula atribuir, ao grau da última Certificação, um peso maior que o conferido aos das demais, diferentemente de como ocorrera no ano anterior, em que a lógica utilizada foi a de valorização dos instrumentos formais e padronizados de avaliação, visto que os maiores pesos foram conferidos aos graus das duas Certificações que se baseavam, justamente, nos graus das PI.

A terceira alteração dizia respeito, exatamente, às tais PI, que não só passaram a ter seu número reduzido, com a previsão de ocorrerem apenas na 3ª Certificação, como deixaram de ser o único instrumento de avaliação obrigatoriamente utilizado na obtenção do grau a ela relativo, passando a responder apenas por 50% deste grau, enquanto o percentual restante ficava a critério do Professor.

Por conseguinte, a quarta alteração foi a extensão, a todas as Certificações, da exigência de uso de instrumentos de avaliação “de natureza diferente, segundo as especificidades das áreas de conhecimento” (CPII, 2006, p.1). Assim, esse uso voltou a ser constante, não mais se restringindo a determinados períodos letivos.

Contudo, buscando garantir a padronização dos resultados esperados para o processo de ensino-aprendizagem das 3ª e 4ª séries das UEI, as PI continuaram a ser únicas “para todas

as turmas de uma mesma série e turno de todas as Unidades, [...] abrangendo os principais conteúdos do ano letivo”, e a serem elaboradas “pelos Coordenadores Pedagógicos das áreas de conhecimento, em conjunto com o Chefe de Departamento, sob a supervisão direta da Secretaria de Ensino” (CPII, 2006, p.2), que também as reproduziria.

A quinta dessas alterações era relativa ao apoio pedagógico, que voltou a assumir seu caráter original de acompanhamento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tanto ao tornar a ser oferecido “ao longo de todo o ano letivo”, e não mais em determinados períodos, quanto ao voltar a focalizar as aprendizagens nele desenvolvidas, no lugar da melhoria dos graus das certificações, com a abolição da Prova de Apoio Pedagógico.

Todavia, a sexta alteração presente nessa diretriz que, diferentemente das outras, não se aproximava da prática avaliativa descrita no PPP, foi a determinação de que as PI fossem “elaboradas de modo a terem duração de 135 (cento e trinta e cinco) minutos, levando-se em conta sua técnica de elaboração, o ambiente de sua aplicação e as características peculiares das turmas a que se destinam” (idem, p. 2).

Analisando essa prescrição, salientamos que ela já estivera presente na Diretriz nº. 05/2005, mas com aplicação prevista apenas a partir da 5ª série. Isso talvez se devesse ao mesmo motivo apresentado na diretriz para a não aplicação, nas 3ª e 4ª séries, de outras medidas relativas às PI, ou seja, a garantia de uma “maior flexibilidade na aplicação” destas, em função da “faixa etária dos alunos” dessas séries. Parece-nos, então, inadequada a inclusão de tal prescrição nessa diretriz.

Uma determinação presente na diretriz nº. 05/2005 que, mesmo desconsiderando o princípio democrático previsto no PPP, não conseguiu ser revertida pelas pressões dos docentes do Departamento do Primeiro Segmento, mantendo-se presente em 2006, foi a jubilação. Sobre isso, a Chefe desse departamento declarou: “A questão da jubilação nas 3ª e 4ª séries nós não conseguimos reverter. A Instituição manteve pé firme”.

Então, tais perspectivas de avanços e retrocessos no processo de implementação do programa de avaliação formativa a levaram a reconhecer seu investimento, nos dois anos últimos anos de seu mandato, no cumprimento das seguintes metas:

[...] tentar salvaguardar esse espaço, até a 2ª série, para que não seja mexido, e tentar não deixar a 3ª e a 4ª séries serem completamente “adaptadas” à realidade do “Pedrão”, que não é a nossa. O tempo todo eu fico indicando que essa não é a nossa realidade, que essa não é a nossa realidade. Algumas vezes sem sucesso, infelizmente.

Contudo, no tocante às 3ª e a 4ª séries, seu intento não foi alcançado. Tal afirmação baseia-se no fato da Diretriz de Avaliação do Ensino nº. 07/9394/96, expedida pela Portaria

nº. 367, em 1º de março de 2007, isto é, após o fim do mandato dessa chefia, para regular, naquele ano, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos 4º. e 5º. anos do Ensino Fundamental (antigas 3ª e 4ª séries), apesar de manter-se quase idêntica à sua precedente, apresentou algumas alterações em relação a ela, das quais apenas uma a aproximava do programa avaliativo original. Esta dizia respeito à Prova Final de Verificação, anteriormente denominada de Prova de Apoio Final que, tendo sido única para todas as turmas de uma mesma série e turno de todas as Unidades Escolares, até 2006, passou, em 2007, a ser por Unidade Escolar. Com essa medida, reduzia-se um pouco o nível de padronização do processo avaliativo das UE, ampliando-se, em contrapartida, a possibilidade de cada uma adequar esse instrumento às suas realidades pedagógicas.

Uma alteração também implementada em torno dessa prova, mas que, em sentido contrário, conferia um caráter mais seletivo ao processo avaliativo, foi o aumento de 5,6 para 7,0 do valor mínimo de pontos que o aluno deveria obter de Média Anual das Certificações para que ser dispensado da Prova Final de Verificação. A outra foi o aumento do percentual mínimo da pontuação de todas as Certificações que deveria resultar de provas formais, numa demonstração clara de supervalorização desse tipo de prova em detrimento dos demais instrumentos de avaliação.

Pela diretriz, o percentual mínimo da pontuação de cada disciplina, que devia resultar, obrigatoriamente, de provas formais individuais, nas 1ª e 2ª Certificações, e da PI, na 3ª Certificação, aumentou de 50% para 70%. Por conseguinte, o percentual máximo da pontuação de todas as Certificações, que poderia resultar da utilização de “instrumentos de natureza diferente”, escolhidos “a critério do Professor” (CPII, 2007a, p. 2), caiu de 50% para 30%.

Desse modo, reconhecemos que, a despeito da reversão em direção ao programa proposto no PPP, observada, em 2006, no programa de avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos 4º e 5º anos das UEI, no ano seguinte este tornou a afastar-se daquele. Vejamos, então, o que ocorreu com a implementação do programa de caráter formativo nas demais séries dessas Unidades Escolares.

6.3.8 A versão atual do programa de avaliação

Como vimos, a diretriz imposta pela Portaria nº. 048/2005 não afetou as então Série Inicial e 1ª e 2ª Séries, cujo processo de avaliação da aprendizagem passara a ser regulado, em

2005, pela Diretriz de Avaliação do Ensino nº. 05/9394/96, estabelecida, mais de três meses depois, pela Portaria nº. 735, de 20 de maio daquele ano.

Comparando essa diretriz, tanto com sua antecessora, a nº. 04/2004, quanto com a expedida pela Portaria nº. 048⁵¹, sua contemporânea relativa às 3ª e 4ª séries, percebemos que ela se manteve fiel à sua precedente, apresentando, em seu conteúdo, o mesmo modelo avaliativo naquela descrito, sem mudanças significativas. Assim, o processo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem nela descrito visava “a tomada de decisões de progressão do trabalho”, preservando seu caráter diagnóstico-formativo por tratar-se do...

acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem para identificar os indicadores de avanço e as dificuldades apresentadas pelo aluno em seu percurso escolar e, assim, orientar as interferências a serem feitas pelo Professor, levando-o a redirecionar, dimensionar e reestruturar sua ação didático-pedagógica (CPII, 2005c, p. 1).

Além disso, tanto essa Diagnose quanto a Certificação - definida como “a comunicação documentalmente institucional da síntese do desempenho escolar dos alunos, em determinado período letivo” (idem) - continuaram não só a considerar “as competências a serem desenvolvidas” pelos alunos (idem, p. 2), mas também a se constituírem como processos essencialmente qualitativos, caracterizados pelo uso de instrumentos diversificados de avaliação, sem a determinação explícita do privilégio de provas formais sobre quaisquer outros.

Nesse último sentido, em cada Certificação, o desempenho dos alunos no processo de desenvolvimento de competências continuou a ser registrado nas Fichas Individuais de Avaliação, através dos mesmos indicadores, ou seja:

- (A) O aluno apresenta os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência;
- (AR) O aluno apresenta com restrições os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência;
- (NA) O aluno não apresenta ainda os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência;
- (-) Não avaliado (idem, p. 4).

Em contrapartida, a Diretriz nº. 05/2005 passou não só a assumir o formato da diretriz expedida pela Portaria 048, no tocante à seqüência de temas apresentados ao longo de suas seções, quanto a exibir novos artigos, dessa transportados, ou simplesmente alguns parágrafos, acrescidos a outros já existentes, que se destinavam a descrever determinadas exigências burocráticas reguladoras dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação.

⁵¹ Como as duas diretrizes de avaliação do ensino expedidas em 2005, isto é, a de SI à 2ª série e a de 3ª série em diante, receberam a mesma numeração 05/9394/96, passaremos, doravante, a utilizar a expressão Diretriz nº. 05/2005 ao nos referirmos à primeira e citar a Portaria nº. 048 ao nos reportarmos à outra.

No tocante aos professores, as exigências eram estas: o encaminhamento, aos Coordenadores Pedagógicos ou Responsáveis por Coordenação, de “relatório com descrição sumária das atividades de avaliação utilizadas nas Certificações, as competências focalizadas e os conteúdos mobilizados para seu desenvolvimento”, e o registro da frequência dos alunos no Diário de Classe, bem como nas Fichas de Avaliação, onde também deveriam lançar os indicadores de desempenho dos alunos.

Outras exigências eram: o cumprimento, pelos Coordenadores Pedagógicos, das mesmas atribuições a eles conferidas pela Portaria 048 e a entrega das Fichas de Avaliação aos responsáveis, mediante recibo, além do atendimento às normas de realização dos COC e do trancamento de matrícula estabelecidas em outras portarias.

Além dos artigos e parágrafos destinados a tratar das supracitadas exigências, outros, igualmente transpostos da Portaria nº. 048/2005, mas com propósitos diferentes, eram: os que se destinavam à abertura e ao fechamento da diretriz, o relativo às atividades interdisciplinares de avaliação, aqui abordado quando analisamos tal portaria, e dois parágrafos acrescidos ao artigo relativo ao apoio pedagógico, destinados tanto a defini-lo quanto a descrever sua forma de operacionalização. Nenhum desses, no entanto, comprometia ou desvirtuava a efetivação das concepções teóricas norteadoras do programa avaliativo implementado nas UEI a partir de 2001.

Por isso, pelo exposto nas seções anteriores e pelo fato da Diretriz nº. 05/2005 ter sido mantida em vigor até o momento, através das Portarias nºs. 131, de 06/03/2006 e 503, de 14/03/2007, afirmamos que o processo de implementação desse programa, até o presente, assumiu duas direções distintas, conforme as séries, ou anos. Enquanto foi praticamente interrompido nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, dando lugar a um programa distinto, nos 1º, 2º e 3º anos sua implementação vinha se mantendo.

Agora, nos dedicaremos a descrever e analisar outros fatores fundamentais a uma análise global do processo de implementação desse programa avaliativo, constantes de nosso modelo de análise, que dizem respeito a seus agentes educacionais, como sua compreensão do programa e sua adesão a ele. Para tanto, iniciaremos por sua caracterização, com base na amostra dessa população considerada neste estudo.

6.4 CARACTERIZAÇÃO DOS AGENTES

A amostra aleatória da população de profissionais das UEI do Colégio Pedro II tomada nesse estudo ficou constituída da seguinte maneira: trinta e cinco Professores e treze membros

da Equipe Pedagógica das quatro Unidades Escolares I, além da Coordenadora Setorial de cada uma delas⁵².

Sua caracterização será aqui realizada através de três variáveis que, com base no estudo de Silva (1991), consideramos serem possíveis fatores intervenientes, tanto nos níveis de compreensão do programa em estudo e de adesão a ele, por estes agentes educacionais, quanto no nível de participação destes na elaboração e implementação daquele. São elas: a formação dos agentes, sua experiência docente e sua situação dentro da estrutura organizacional das UEI do CPII.

Antes, porém, apresentaremos a forma como esses Professores e membros da Equipe Pedagógica estavam distribuídos, no ano de 2006, por Unidade Escolar, com o intuito de situá-los no contexto escolar no qual se inseriam, visto que pretendemos, neste estudo, realizar a análise da implementação do programa de avaliação nas UEI do CPII como um todo, e não por unidade escolar, embora reconheçamos a existência de diferenças no modo como esse processo se efetivou em cada uma delas.

Nesse sentido, quanto à distribuição dos Professores por Unidade Escolar, apresentada a seguir na Tabela 3, constatamos que a maior parte deles – 14 dos 35, ou 40,00% - pertenciam à UE São Cristóvão I, que possui, de fato, um número de professores equivalente ao dobro do quantitativo das demais unidades.

Tabela 3. Distribuição da Amostra de Professores e Membros da Equipe Pedagógica por Unidade Escolar - 2006

Unidade Escolar	Professor		Equipe Pedagógica	
	Frequência	f %*	Frequência	f %
São Cristóvão I	14	40,00	2	15,38
Tijuca I	10	28,57	6	46,16
Engenho Novo I	6	17,14	3	23,08
Humaitá I	5	14,29	2	15,38
Total	35	100,00	13	100,00

* Frequência relativa

⁵² Apesar das Chefes de Departamento do Primeiro Segmento do Primeiro Grau de 1998 a 2002 e de 2003 a 2006 terem concedido uma entrevista para nossa pesquisa, seus dados característicos não serão aqui considerados por estarmos aqui descrevendo o contexto existente no interior das UEI em 2006, o qual qualquer Chefe de Departamento não integra.

Entretanto, a distribuição de frequência pelas UE da Equipe Pedagógica pesquisada, demonstrada na mesma tabela, não guardava nenhuma relação com a dos docentes, nem tão pouco com a da população geral da própria equipe, visto que a maior parte desses profissionais que constituíam a amostra deste estudo, ou seja, seis dos treze, ou 46,16%, encontrava-se lotada na UE Tijuca I, três ou 23,08% na UE Engenho Novo I, dois ou 15,38% na UE Humaitá I e esse mesmo percentual na UE São Cristóvão I. Na realidade, a UESCI apresenta um quantitativo desses membros um pouco maior que os das demais UEI.

Outra forma de distribuição desses agentes educacionais na estrutura organizacional do CPII, que consideramos necessário apresentar, por se relacionar, de algum modo, a diversos indicadores das três variáveis citadas, é o Departamento Pedagógico em que eles se encontravam lotados em 2006.

Como mostra a Tabela 4 abaixo, verificamos que a maioria dos Professores – 27 dos 35, ou 77,14% - pertencia ao Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, enquanto o restante - 8 ou 22,86 % - pertencia a outros departamentos, ou seja, Desenho e Educação Artística, Educação Física e Folclore ou Educação Musical.

Tabela 4. Distribuição da Amostra de Professores e Membros da Equipe Pedagógica por Departamento Pedagógico - 2006

Departamento Pedagógico	Professor		Equipe Pedagógica	
	Frequência	f %	Frequência	f %
Primeiro Segmento do Ensino Fundamental	27	77,14	11	84,62
Desenho e Educação Artística	4	11,43	0	0,00
Educação Física e Folclore	3	8,57	1	7,69
Educação Musical	1	2,86	1	7,69
Total	35	100,00	13	100,00

Do mesmo modo, mas com um percentual um pouco maior, a maioria dos membros da Equipe Pedagógica – 11 dos 13, ou 84,62% – também pertencia ao Departamento de Primeiro Segmento. Tal predominância, nas duas equipes, é, de fato, o que ocorre nas UEI, embora não exatamente nessas proporções.

Passemos, então, a abordar a citada caracterização desses agentes.

6.4.1 A formação

No tocante à formação inicial, ou acadêmica, de todos os agentes educacionais integrantes da amostra deste estudo, consideramos necessário analisar tanto o grau dessa formação quanto sua natureza. Dessa forma, reafirmamos que, a princípio, todos os que eram lotados no Departamento de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, ou seja, 27 Professores, 11 membros da Equipe Pedagógica e as quatro Coordenadoras Setoriais, possuíam, por exigência institucional de ingresso, graduação mínima de nível médio em Curso de Formação de Professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou o antigo Curso Normal. Já aqueles que eram lotados nos Departamentos de Desenho e Educação Artística, Educação Física e Folclore ou Educação Musical possuíam, pelo mesmo motivo, graduação específica de nível superior na disciplina relativa a seu departamento pedagógico.

Assim, considerando a natureza da fundamentação científico-disciplinar geralmente oferecida às/aos normalistas, oriunda, preponderantemente, das Ciências Humanas, como Filosofia, Psicologia e Sociologia, podemos dizer que a maior parte desses agentes possuía uma formação docente de ênfase geral e humanista, isto é, que considera o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, e não em uma única área cognitiva, como é característico na formação dos docentes de disciplina.

Porém, como demonstra a Tabela 5 a seguir, eles não limitaram aí sua formação, apresentando, na totalidade, o ensino superior como grau de escolaridade mínima, enquanto que no Brasil, no ano de 2002, apenas 21,6% dos professores do mesmo segmento de ensino tinham diploma universitário⁵³. Fora isso, a maioria deles - 45 dos 52, ou 86,54% - possuía, ainda, algum curso de Pós-Graduação, em que prevalecia a Especialização Completa, alcançada por 27 ou 51,93% dos membros da amostra, seguido do Mestrado Completo, concluído por catorze membros, ou seja, 26,92% deles.

Isso demonstra o interesse e o esforço pessoal do grupo em ampliar sua formação profissional para além da que lhe é exigida pelo Colégio, certamente não só por satisfação pessoal, mas também estimulados pela compensação financeira que isto lhes traz, em virtude do plano de carreira docente da instituição, que vincula sua remuneração a seu grau de escolaridade, independentemente do nível de ensino em que atuem, bem como por certa facilitação à essa formação, proporcionada pelo Colégio, concedendo redução de carga

⁵³ Conforme pesquisa realizada em quarenta países pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), divulgada em 02/10/2002, em Genebra, na Suíça, e veiculada no dia seguinte no Jornal do Commercio do Rio de Janeiro, segundo o site <http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_daee.html>, consultado em 15/12/2007.

horária aos docentes que se encontrem em fase de elaboração de dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado.

Refinando essa análise por segmento, observamos que, apesar de, em todos eles, a frequência de profissionais com grau de Especialização Completa ser maior que a dos demais graus, ela variava de um segmento para outro, assumindo os seguintes valores: três em quatro, ou 75%, no grupo das Coordenadoras Setoriais; 5 em 13, ou 38,47%, entre os membros da Equipe Pedagógica; e 19 em 35, ou 54,29%, entre os Professores.

Tabela 5. Distribuição dos agentes educacionais por grau de escolaridade - 2006

Grau de Escolaridade	Coordenação Setorial		Equipe Pedagógica		Professor		Total	
	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>
Ensino Superior	0	0,00	2	15,38	5	14,29	7	13,46
Especialização Incompleta	0	0,00	0	0,00	2	5,71	2	3,85
Especialização Completa	3	75,00	5	38,47	19	54,29	27	51,93
Mestrado Incompleto	0	0,00	1	7,69	0	0,00	1	1,92
Mestrado Completo	1	25,00	4	30,77	9	25,71	14	26,92
Doutorado	0	0,00	1	7,69	0	0,00	1	1,92
Total	4	100,00	13	100,00	35	100,00	52	100,00

Em contrapartida, comparando-se os percentuais destes três segmentos nos dois níveis mais elevados de escolaridade, vê-se que a Equipe Pedagógica apresentava a situação mais privilegiada, não só por ser o único grupo a possuir membro com Doutorado, mas também por ser aquele que possuía a parcela maior de seus membros nos três níveis de escolaridade mais elevados. Enquanto, nessa equipe, tal percentual era 46,15%, entre as Coordenadoras Setoriais e os Professores ficava em torno dos 25,00%.

Por outro lado, analisando especificamente o curso de graduação em nível superior desses profissionais, observamos, segundo a Tabela 6 a seguir, que, de modo geral, a maioria - 45 ou 86,54% - tinha formação na área de Educação, distribuindo-se, preponderantemente, entre os cursos de Licenciatura em alguma disciplina específica, em primeiro lugar, e de Pedagogia, em segundo. Os sete ou 13,46% restantes eram formados em cursos de outras áreas.

Tabela 6. Distribuição dos agentes educacionais por curso de graduação - 2006

Curso de Graduação	Coordenação Setorial		Equipe Pedagógica		Professor		Total	
	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>
Licenciatura	1	25,00	7	53,85	15	42,85	23	44,23
Pedagogia	3	75,00	4	30,77	14	40,00	21	40,39
Psicologia	0	0,00	0	0,00	1	2,86	1	1,92
Outros	0	0,00	2	15,38	5	14,29	7	13,46
Total	4	100,00	13	100,00	35	100,00	52	100,00

Comparando as frequências de cada segmento, percebemos ainda duas características específicas de alguns deles. A primeira se refere ao grande quantitativo de profissionais com formação em Pedagogia nos grupos de Coordenação Setorial e de Professores. Notamos, por exemplo, que a maioria daquelas, ou seja, 75,00%, possuía esse tipo de graduação, o que, certamente, contribuía para torná-las melhor qualificadas para o exercício dessa função. Já entre os docentes, esse percentual, embora menor, também era significativo, correspondendo a 40,00% destes, sendo quase idêntico ao quantitativo dos que possuíam alguma Licenciatura - 42,85%.

Considerando a natureza dos conhecimentos específicos constituintes da formação do pedagogo, afirmamos que um número significativo desses profissionais possuía um conhecimento pedagógico de caráter geral e humanista mais profundo do que aquele que adquiriram no Curso Normal.

A outra característica constatada é a superioridade, entre os membros da Equipe Pedagógica, do quantitativo dos que possuíam Licenciatura em uma disciplina específica - 53,85%, em relação aos que possuíam Pedagogia - 30,77%.

Como a instituição não exige formação disciplinar específica aos ocupantes da função de Coordenação Pedagógica, o fato de a maioria destes possuir esse tipo de graduação pode ser justificado pela própria natureza da função. Por prever, dentre suas atribuições, o oferecimento aos docentes de subsídios para a ampliação de seu conhecimento profissional basicamente generalista, tanto na dimensão disciplinar, isto é, de compreensão profunda dos conceitos e temas que constituem as disciplinas a ensinar, quanto na dimensão científico-pedagógica, compreendendo o modo de organização daquele conhecimento a fim de torná-lo

compreensível pelos alunos, essa função tem sido ocupada por profissionais que possuem formação a ela relativa.

Comparando todo o quadro acima descrito com a conhecida situação de precariedade da formação docente do país, constatamos a posição privilegiada desse grupo e, por extensão, dos agentes educacionais das UEI, tanto no tocante ao seu grau de escolaridade quanto ao tipo de formação profissional inicial que possuem.

Com isso, fica evidente a existência, no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do CPII, de um dos fatores favoráveis à compreensão do programa de avaliação em implementação por seus agentes educacionais: sua formação inicial.

Complementarmente a essa, a formação continuada, em serviço, também é unanimemente apontada nos estudos em que nos baseamos como um desses fatores. Por isso, não podemos deixar de analisá-la. Então, nesse sentido, reconhecemos, a princípio, a existência desse fator, considerando o oferecimento, pela instituição, em momentos garantidos no horário de permanência desses agentes educacionais na escola, de vários espaços de formação e qualificação, voltados para a formação contínua de todo o corpo docente, consoante com as mudanças curriculares e avaliativas propostas. Como exemplo, citamos os grupos de estudo, cursos, seminários e palestras, citados em seções anteriores, bem como os regulares encontros dos docentes de uma mesma série com os diversos membros da equipe pedagógica que, ao subsidiá-los no exercício de suas atividades, como mencionamos acima ao nos referirmos às atribuições da Coordenação Pedagógica, estariam, de certa forma, contribuindo para sua formação continuada.

No entanto, por reconhecermos que, para que essa efetiva formação ocorra, é necessária a ocorrência de outras condições, como a possibilidade e o desejo desses agentes de participarem de tais espaços, analisaremos agora essas questões.

6.4.2 A situação institucional

A primeira situação institucional determinante da participação dos agentes nos espaços de formação continuada, principalmente nos encontros de professores de um mesmo grupo de séries com a Chefia de Departamento, é seu regime de trabalho.

Conforme explicamos, a participação nesse tipo de encontro, onde ocorreram momentos de discussões e estudo a cerca das novas propostas curricular e avaliativa, só era exigida dos Professores que gozavam do regime de Dedicção Exclusiva (DE), já que deles era cobrado um tempo maior de permanência na instituição para realização de atividades

pedagógicas distintas e complementares à de regência de turma. Como, de modo geral, essa exigência é um dos fatores responsáveis pela presença efetiva desses agentes nesses espaços, consideramos o regime de trabalho dentro do CPEI como uma variável importante a ser analisada na caracterização desses profissionais.

Partindo, pois, a fazê-lo, podemos dizer, com base na Tabela 7 a seguir, que, de modo geral, a maioria dos agentes, mas não a totalidade, apresentava condições de participar dos espaços de formação continuada, já que 41, ou 78,84% deles, possuíam regime trabalhista de Dedicção Exclusiva.

Tabela 7. Distribuição dos agentes educacionais por regime de trabalho - 2006

Regime de trabalho	Coordenação Setorial		Equipe Pedagógica		Professor		Total	
	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>
DE	4	100,00	11	84,62	26	74,28	41	78,84
40 horas/aula	0	0,00	1	7,69	8	22,86	9	17,31
60 horas/aula	0	0,00	1	7,69	1	2,86	2	3,85
Total	4	100,00	13	100,00	35	100,00	52	100,00

A pequena parcela dos agentes – 11 docentes, ou 21,16% deles, e dois membros da Equipe Pedagógica, ou 15,38% dos mesmos – que não dispunha dessas condições constituí-se, em sua maioria, por aqueles que possuíam uma matrícula em regime de 40 horas semanais, ou duas, sendo uma de 40 e outra de 20 horas/aula semanais.

Outros dois indicadores da situação dos agentes educacionais dentro do Colégio Pedro II que consideramos possíveis fatores intervenientes tanto nos níveis de compreensão do programa em estudo e de adesão a ele, pelos agentes, quanto no nível de participação destes na elaboração e implementação daquele, são o seu vínculo empregatício e seu tempo de serviço na instituição.

Analisando o primeiro, constatamos a presença, entre os 52 agentes constituintes de nossa amostra, de quatro Professores – 11,43% destes, ou 7,69% de toda a amostra - em situação de contrato provisório de dois anos, que estavam inclusos no grupo dos que trabalhavam em regime de 40 h/a semanais. Assim, afirmamos que a maioria dos agentes possuía, em 2006, um tipo de vínculo com a instituição que possibilitava sua estabilidade na mesma.

Quanto ao segundo indicador, observamos, a partir dos dados apresentados na Tabela 8 a seguir, que 80% dos docente e um pouco menos que este percentual da Equipe Pedagógica (76,93%) encontravam-se na instituição há, no mínimo, dez anos, ou seja, em um período de tempo anterior ao início da elaboração do programa de avaliação em estudo. Fora isso, havia ainda uma parcela dos Professores (25,71%) e da Equipe Pedagógica (30,77%), além da totalidade das Coordenadoras Setoriais, cujo tempo na instituição superava os 20 anos, equivalendo ao tempo de existência das UEI.

Tabela 8. Distribuição dos agentes educacionais por tempo de serviço no CPII - 2006

Tempo na instituição	Coordenação Setorial		Equipe Pedagógica		Professor		Total	
	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>
Até 4 anos	0	0,00	1	15,38	6	14,29	7	13,46
De 5 a 9 anos	0	0,00	0	0,00	3	5,71	3	5,77
De 10 a 14 anos	0	0,00	3	38,47	6	54,29	9	17,31
De 15 a 19 anos	0	0,00	3	7,69	11	0,00	14	26,92
De 20 a 24 anos	4	100,00	6	30,77	8	25,71	18	34,62
Não declarado	0	0,00	0	7,69	1	0,00	1	1,92
Total	4	100,00	13	100,00	35	100,00	52	100,00

Considerando que tanto a estabilidade quanto a antigüidade na instituição da maioria dos agentes educacionais deste estudo lhes possibilitaram vivenciar todo o processo de elaboração e implementação do novo programa avaliativo, reconhecemos que, tanto o tipo de vínculo empregatício que eles possuíam com a instituição, quanto seu tempo de serviço na mesma, são características desse grupo favorecedoras de sua participação e, conseqüentemente, compreensão e adesão ao referido programa.

Especificamente quanto à adesão ao programa, há ainda dois tipos de características relativas à situação específica dos Professores nas UEI que julgamos possíveis de influenciarem. Tratam-se dos números de disciplinas e, por conseguinte, de alunos com que eles trabalham.

Como tais características têm estreita relação com a habilitação de cada docente e, assim, com o Departamento Pedagógico a que eles se vinculam, cabe ressaltar que, do 1º ao 3º

anos do Ensino Fundamental do CPII, os Professores que estavam habilitados a lecionar o bloco de disciplinas do antigo núcleo comum, isto é, Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e Matemática, bem como seus Coordenadores e Orientadores Pedagógicos, ou ainda os Professores habilitados a lecionar a disciplina de Literatura e os Professores Responsáveis pela Coordenação desta, vinculavam-se ao Departamento de Primeiro Segmento. Em contrapartida, os Professores e os Responsáveis pela Coordenação de Educação Artística, Educação Física e Educação Musical pertenciam aos departamentos de cada uma dessas disciplinas.

Desse modo, a partir da leitura dos dados da Tabela 9 adiante, verificamos que a maioria dos Professores de nossa amostra - 22 dos 35, ou 62,85% – lecionava um bloco de quatro disciplinas, enquanto o restante – 13 ou 37,15% - lecionava apenas uma.

Tabela 9. Distribuição da amostra de Professores, segundo as disciplinas que lecionavam em 2006

Disciplinas	Professor	
	Frequência	f %
Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e Matemática	22	62,85
Educação Artística	4	11,43
Educação Física	3	8,57
Educação Musical	1	2,86
Literatura	5	14,29
Total	35	100,00

Conjugando o número de disciplinas lecionadas pelos Professores à carga horária semanal dessas, ocorre o seguinte: como o somatório da carga horária semanal prevista, na grade curricular, para as disciplinas de Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e Matemática, é de 22 horas/aula, e a carga horária máxima semanal de regência de turma exigida de cada docente de regime de quarenta horas semanais ou de DE é de 24 horas/aula, os docentes que lecionam tais disciplinas pegam somente uma turma. Por outro lado, como a carga horária semanal prevista para cada uma das disciplinas de Educação Artística, Educação Física, Educação Musical e Literatura é de apenas duas horas/aula, os docentes que lecionam uma dessas disciplinas completam sua carga horária semanal que lhes é exigida assumindo a regência de várias turmas.

Por conseguinte, como mostra a Tabela 10 a seguir, os 22 Professores indicados na Tabela 8 como os que lecionavam o bloco de quatro disciplinas, o faziam em apenas uma turma, cujo número de alunos variava entre 20 e 29 alunos, índice inferior ao registrado na maioria das escolas brasileiras, segundo a citada pesquisa realizada pela OIT e pela a Unesco. Já os demais possuíam de 85 a 300 alunos, dependendo do número de turmas, que variavam entre quatro e onze, de diversos anos (ou séries).

Tabela 10. Distribuição da amostra de Professores, segundo o número de turmas e alunos com que trabalhavam em 2006

Número de turmas	Número de alunos	Professor	
		Frequência	f%
Uma	20 a 29	22	62,86
De quatro a onze	85 a 300	13	37,14
Total		35	100,00

Ressaltamos que, muitas vezes, essa diversidade de anos representava trabalhar com dois modelos avaliativos de lógicas distintas, já que muitos desses docentes atuavam também no 4º e/ou 5º ano, que aplicavam um modelo de cunho tradicional.

Acreditamos, a partir daí, que os Professores que lecionavam o bloco de quatro disciplinas, que, em nossa amostra, assim como na totalidade, corresponde à maioria deste segmento, tinham, em comparação com os demais, não só maior possibilidade de construir uma visão mais ampla do modelo avaliativo em estudo, pelo fato de aplicá-lo na avaliação do processo de ensino-aprendizagem em um maior número de componentes curriculares, como maior facilidade de aplicá-lo, já que, permanecendo por mais tempo com um número menor de alunos, tinham condições de observar, mais detalhadamente e de modo mais amplo, o desenvolvimento daquele processo por aluno.

6.4.3 A experiência docente

A primeira característica dos agentes educacionais envolvidos neste estudo que optamos adotar como um possível indicador de sua experiência docente é a faixa etária destes, visto que, em geral, ela guarda uma relação direta com aquela.

Então, tendo constatado, a partir da leitura dos dados da Tabela 11 a seguir, que a faixa etária que concentrava a maior parte dos agentes, tanto de modo geral (26 ou 50,00%

deles), como por segmento, era a de 40 a 49 anos de idade, afirmamos que esses profissionais caracterizavam-se como sendo, preponderantemente, de meia idade.

Tabela 11. **Distribuição dos agentes educacionais por idade - 2006**

Faixa etária	Coordenação Setorial		Equipe Pedagógica		Professor		Total	
	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>
De 20 a 29 anos	0	0,00	0	0,00	3	8,57	3	5,77
De 30 a 39 anos	0	0,00	1	7,69	11	31,43	12	23,08
De 40 a 49 anos	3	75,00	8	61,54	15	42,85	26	50,00
De 50 a 59 anos	1	25,00	3	23,08	5	14,29	9	17,31
De 60 a 69 anos	0	0,00	1	7,69	1	2,86	2	3,84
Total	4	100,00	13	100,00	35	100,00	52	100,00

Contudo, observando minuciosamente os dados relativos a essa mesma faixa etária, por segmento, notamos a ocorrência de uma diferença significativa entre suas frequências, tendo ocorrido, a maior delas – três em quatro ou 75% -, entre as Coordenadoras Setoriais, a segunda – 8 em 13 ou 61,54% -, na Equipe Pedagógica e a última – 15 em 35 ou 42,85% -, entre os Professores. Além disso, é evidente a tendência de, no segmento docente, as frequências das duas faixas etárias mais baixas serem maiores que as dos outros segmentos, ao mesmo tempo em que as frequências das três faixas etárias mais altas são menores. Assim, constatamos que os Professores, em geral, são mais jovens do que os membros das outras equipes, o que consideramos ser coerente com as funções que ocupam.

Outra característica visível é que a amplitude das idades dos docente é maior que a da Equipe Pedagógica que, por sua vez, é maior que a das Coordenadoras Setoriais. Isso, possivelmente, tem relação direta com a totalidade de agentes de cada grupo, de modo que, quanto maior a amostra de profissionais, maior a amplitude de suas idades.

A partir disso tudo e da suposição de que os agentes educacionais iniciaram sua carreira docente, em média, aos 20 anos de idade, afirmamos que a maioria deles possui mais de 20 anos de experiência no magistério, tendo, com isso, construído e consolidado um razoável conhecimento da prática pedagógica.

Se, por um lado, isso lhes favorece a compreensão do novo programa de avaliação, por outro pode dificultar a efetivação deste, exigindo, assim, que prossigamos na apresentação e

análise de outros dados empíricos que, possivelmente, ao serem com esses conjugados, nos trarão melhores evidências sobre nosso objeto de estudo.

Passando, então, a descrever e analisar a experiência dos agentes educacionais em relação ao programa avaliativo em estudo, considerando o número de anos letivos em que os membros de cada segmento trabalharam com este sistema de avaliação na função que ocupavam em 2006, expresso na Tabela 12 a seguir, percebemos que, em geral, mais da metade deles – 31 ou 59,61% - aplicara o programa durante 4 a 6 anos letivos (tempo máximo de sua aplicação), que consideramos tempo suficiente para lhes garantir um bom nível de experiência nessa prática.

Tabela 12. Distribuição dos agentes educacionais, segundo o número de anos em que aplicaram o novo programa de avaliação na atual função – 2006

Número de anos de aplicação do programa na atual função	Coordenação Setorial		Equipe Pedagógica		Professor		Total	
	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>
Um	0	0,00	3	23,08	3	8,57	6	11,54
Dois	1	25,00	2	15,38	7	20,00	10	19,23
Três	0	0,00	2	15,38	3	8,57	5	9,62
Quatro	0	0,00	2	15,38	8	22,86	10	19,23
Cinco	0	0,00	1	7,70	8	22,86	9	17,31
Seis	3	75,00	3	23,08	6	17,14	12	23,07
Total	4	100,00	13	100,00	35	100,00	52	100,00

Todavia, numa análise setORIZADA por segmento, chama-nos a atenção tanto o alto quantitativo de Coordenadoras Setoriais que já atuavam aplicando esse programa desde o início de sua implementação – três das quatro – quanto o fato de um pouco mais da metade dos membros da Equipe Pedagógica – 7 dos 13 ou 53,84% deles – aplicar o mesmo, no exercício da respectiva função, há, no máximo, três anos, enquanto que a maioria dos professores - 22 ou 62,86% deles – o fazia há mais tempo que isso.

Além disso, ressaltamos tanto o baixo efetivo de Professores que trabalhavam com o programa pela primeira vez, isto é, três ou 8,57%, quanto, inversamente, a parcela significativa dos membros da Equipe Pedagógica que o faziam – três ou 23,08% deles –, que

equivalia à parcela desses que atuavam nessa função desde o início da implementação do programa.

Se a situação acima descrita leva-nos a supor que os membros da Equipe Pedagógica das UEI do CPII possuíam, de modo geral, em relação aos demais agentes, menos experiência de aplicação da nova prática avaliativa na função que exerciam em 2006, a análise dos dados da Tabela 13 seguinte permite-nos afirmar que sua experiência relativa à aplicação do programa, em qualquer função pedagógica, era bem mais ampla, já que sua totalidade já trabalhava com o referido programa há pelo menos dois anos, sendo que a grande maioria – dez ou 76,92% – trabalhava há pelo menos cinco anos, enquanto que a maior parte – 7 ou 53,85% – trabalhava desde o início.

Tabela 13. Distribuição dos membros da Equipe Pedagógica, segundo o número de anos em que aplicaram o programa em alguma função pedagógica – 2006

Número de anos de aplicação do programa em função pedagógica	Equipe Pedagógica	
	<i>f</i>	<i>f %</i>
Um	0	0,00
Dois	1	7,69
Três	1	7,69
Quatro	1	7,69
Cinco	3	23,08
Seis	7	53,85
Total	13	100,00

Reverendo, então, todas as características da maioria dos agentes educacionais das Unidades Escolares I do Colégio Pedro II, estimadas a partir da amostra deste estudo, relativas a suas condições pessoais, profissionais e institucionais - o alto grau e a natureza preponderantemente humanista e generalista de sua formação profissional, seu razoável nível de experiência docente e de aplicação do modelo avaliativo do programa em estudo, suas estabilidade e antigüidade institucionais, o bom índice de alunos por professor e a possibilidade de formação em serviço lhes propiciados pelo Colégio -, nos levam a reconhecer que tais agentes apresentavam características facilitadoras da compreensão, participação e adesão deles ao programa de avaliação em questão.

Desse modo, cabe-nos, agora, analisar cada um desses possíveis fatores determinantes da efetiva implementação almejada.

6.5 A COMPREENSÃO DO PROGRAMA POR SEUS AGENTES

Analisaremos, por segmento de agentes educacionais, o nível de compreensão do programa avaliativo implementado, a partir dos dados coletados através dos questionários aplicados junto aos Professores e aos Orientadores / Coordenadores / Professores Responsáveis por Coordenação e das entrevistas realizadas com as Coordenadoras Setoriais, iniciando pelos docentes.

6.5.1 A compreensão pelos Professores

Na efetivação dessa investigação, buscaremos conhecer, primeiramente, o nível de compreensão docente dos conceitos básicos do modelo avaliativo constituinte do programa. Assim, analisaremos as definições apresentadas pelos Professores, nos questionários, para o que seria o “caráter processual e diagnóstico-formativo” da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, citado no PPP/2001 do CPII (2002, p. 386). Em seguida, consideraremos a visão da Equipe Pedagógica acerca do nível de compreensão teórica do programa, por seus subordinados, e, depois, buscaremos identificar as estratégias institucionais que contribuíram para essa compreensão.

a) a definição docente dos conceitos básicos do programa

Numa análise geral das citadas definições, verificamos que apenas 8 docentes, ou 22,86% deles, fez referência às três características básicas do modelo avaliativo em questão, expressas na referida citação do PPP, ou seja, o caráter processual, o diagnóstico e o formativo. Enquanto isso, a maioria deles (21 ou 60,00%) referiu-se a apenas duas delas e, uma pequena parte – 6 ou 17,14% -, a somente uma.

Contudo, analisando o conteúdo das definições apresentadas para cada uma das três características, percebemos, quanto ao “caráter processual”, que 28 Professores, ou seja, 80% deles, o definiram, apresentando três visões distintas, mas todas consoantes com o que se encontra expresso naquele projeto.

Na primeira, apontada pela maioria destes – 23 docentes ou 65,71% -, esse caráter foi associado ao momento em que o processo de avaliação deveria ocorrer, tendo, para isso, sido citadas as expressões *processo contínuo / sistemático / realizado no dia-a-dia / durante / ao longo* ou *interno ao processo de ensino-aprendizagem*. Na segunda visão, defendida por quatro docentes (11,43%), o caráter processual foi relacionado ao objeto da avaliação, considerando-se este como sendo *o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem*, e não determinados *estágios* ou *resultados deste*. E, na terceira, expressa por um só docente, o caráter processual foi associado ao caráter cumulativo da avaliação, em que se *valoriza mais o momento atual do que os passados*. A partir disso, afirmamos que a maioria os Professores demonstraram compreender satisfatoriamente o sentido atribuído ao caráter processual da avaliação no PPP.

Essa mesma afirmativa pode ser feita quanto à compreensão do que seja o “caráter diagnóstico”, já que 18 Professores (51,43%) associaram esse caráter a diversas ações concernentes a um processo investigativo ou analítico, tais como *fornecer melhor visão, acompanhar / pensar / observar, compreender, detectar, mostrar, analisar* ou *oferecer indícios*, cujo objeto de análise era, para a maioria, o desenvolvimento do processo de aprendizagem pelo aluno – *como e o que ele aprende, sucessos e falhas* – como também o de ensino, conforme citaram outros.

Contudo, considerando o número um pouco menor de Professores que definiram essa característica satisfatoriamente, como podemos observar, comparando os dois quantitativos acima citados, inferimos que o nível de compreensão desta, pelos docentes, era um pouco menor que o da anterior.

Diferentemente disso, já quanto ao “caráter formativo” da avaliação, o grupo demonstrou um bom nível de compreensão, com 29 dos 35 docentes (82,29%) definindo-o de forma satisfatória. Nessa definição, a maioria – 25 ou 71,43% - associou a esse caráter a função principal de regulação e melhoria das aprendizagens e do ensino, conforme defende Fernandes (2005). Por isso, fizeram uso de expressões como *redimensionar o trabalho, promover mudanças* ou *conseguir avanços* ou *melhorias*.

Fora isso, algumas outras características atribuídas à avaliação formativa por diversos autores também estavam presentes nas definições produzidas por vários desses docentes. A mais citada – por 7 ou 20,00% deles - foi a associação da avaliação formativa a “uma cultura positiva de sucesso”, como aponta Fernandes (2005), considerando-a como *valorizadora, facilitadora* ou *promotora do crescimento, êxito* ou *sucesso do aluno*. Outra, defendida por Perrenoud (1999) e reforçada por cinco deles (14,29%) foi o deslocamento da regulação, do

nível global para o das aprendizagens, individualizando-a. Estes, em seus discursos, associaram a avaliação formativa ao *replanejamento mais individualizado* ou ao *atendimento das necessidades do aluno*.

Outros três docentes (8,57%) reconheceram o privilégio conferido pela avaliação formativa à construção de conhecimentos pelo aluno, como sinaliza Barreto (2001), através de falas nesse sentido, enquanto mais três destacaram sua natureza não quantitativa, classificatória ou seletiva, e outro reforçou seu caráter multidimensional.

Todavia, uma concepção apresentada por três docentes que, segundo Harlen e James (1997 apud VILLAS BOAS, 2004), mais se aproxima da característica assumida pela avaliação somativa do que pela formativa, foi a de embasamento da avaliação do aluno em *objetivos* ou *competências*, isto é, em critérios, exclusivamente, sem sinalizar a também necessária consideração do próprio aluno, do momento do processo de aprendizagem em que se encontra. Essa consideração foi literalmente defendida por um só Professor, que definiu avaliação processual diagnóstico-formativa assim: *quando se avalia no dia-a-dia, a partir do que desejamos atingir e levando em conta o aluno*.

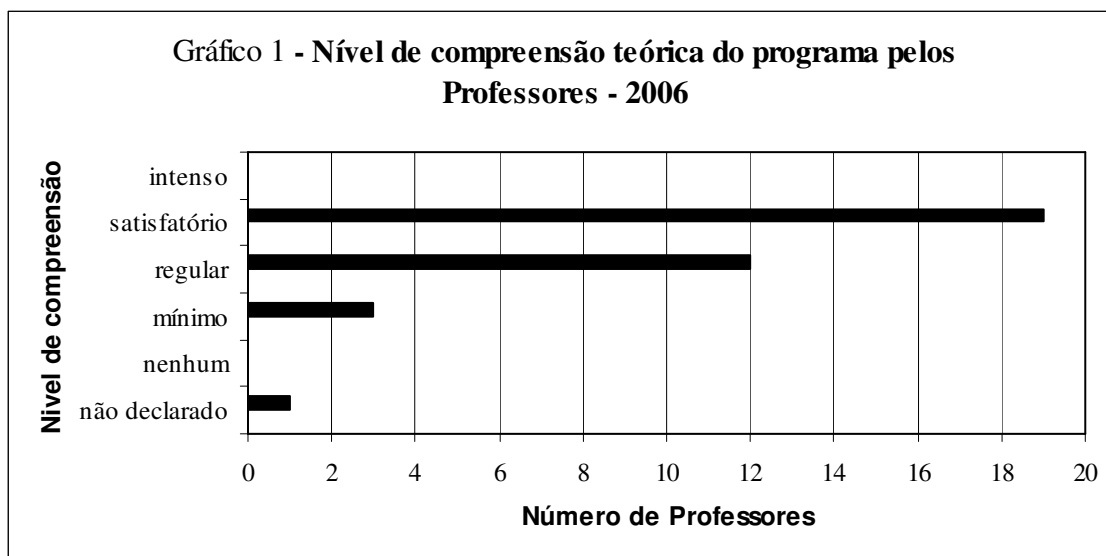
A partir disso, inferimos que, de modo geral, os Professores das UEI do CPII demonstraram possuir um razoável nível de compreensão teórica do modelo avaliativo vinculado ao novo programa implementado, coexistindo ainda entre eles, no entanto, certas concepções do modelo tradicional.

Considerando, agora, a visão deles próprios sobre esse nível, afirmamos nossa constatação, através da leitura dos dados no Gráfico 1 a diante, que, ao optarem por um dos indicadores *nenhum*, *mínimo*, *regular*, *satisfatório* ou *intenso* para classificar esse nível, um pouco mais da metade deles - 19 ou 54,29% - apontou o nível satisfatório, enquanto outra parte significativa - 12 ou 34,29% - classificou esse nível como regular. Porém, houve uma pequena parcela - três ou 8,57% - que considerou possuir um nível mínimo de conhecimento dos fundamentos teóricos da concepção de avaliação, além daquele que nada declarou.

Assim, afirmamos que, para os próprios Professores, seu nível de conhecimento dos fundamentos teóricos da concepção de avaliação do programa implementado era satisfatório, tendendo a regular.

Aprofundando mais essa análise, através da identificação dos fatores aos quais eles atribuíam a aquisição de tal nível de conhecimento, notamos certa diferença de posicionamento geral entre os professores que o classificaram como satisfatório e aqueles dos demais níveis. Enquanto estes últimos atribuíram majoritariamente à instituição a responsabilidade pelos níveis regular ou mínimo de seu conhecimento acerca do

embasamento teórico do novo programa avaliativo, os primeiros dividiram com esta a responsabilidade por possuírem um nível satisfatório.



Para justificar essa percepção, citamos o fato de que, nesse grupo, o principal fator contribuinte para o alcance de um nível satisfatório desse conhecimento, apontado por oito Professores (22,86%), foi sua postura pessoal, demonstrando interesse, reflexão e busca de aperfeiçoamento constantes e de abertura a mudanças. Essa atribuição a seus próprios méritos estendia-se a outros fatores apontados, como a sua alta e especializada formação acadêmica e seu cabedal de estudos, relativos ou não ao tema, ambos mencionados por 7 docentes (20,00%) e sua experiência prática, citada por 4 (11,43%). Mas, boa parte – 6 ou 17,14% - também reconhecia os estudos e as discussões promovidos pela instituição, dentro ou fora das unidades, como um desses fatores.

Em contrapartida, foi justamente a escassez desses estudos e discussões o principal fator apontado como contribuinte para os níveis regular – por 7 ou 20,00% - e mínimo - por dois ou 5,71% - de conhecimento teórico do programa. Além dele, outros fatores, como o pouco tempo docente disponível para estudos teóricos, em função das demandas da prática, citado por dois deles no nível regular, e a natureza polêmica do tema, citado por apenas um (2,86%) no nível mínimo, ainda foram mencionados.

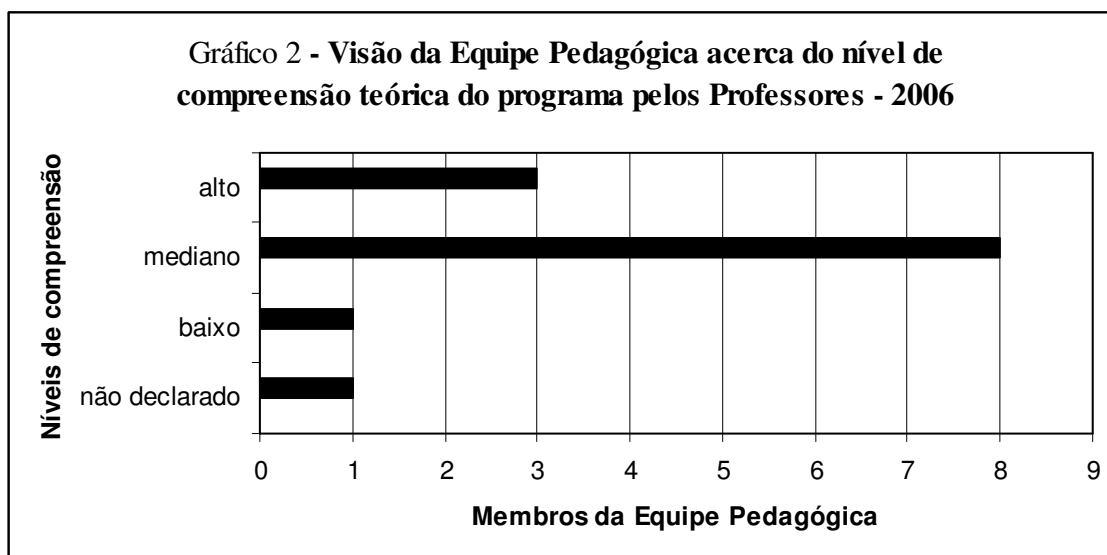
Evidencia-se, assim, mais uma vez, a importância da instituição investir em espaços planejados e estruturados de estudo e discussão da nova proposta avaliativa, não só por necessidade, mas também pelo desejo expresso pelos Professores de que isso ocorra: “O Colégio precisa investir na discussão sobre avaliação”.

Todavia, é interessante destacar a clara percepção que muitos docentes possuíam de sua não menos importante e necessária parcela de contribuição para a efetiva implantação dessa proposta, traduzida, por exemplo, através da seguinte fala:

Eu sou orientadora pedagógica por formação acadêmica e estou inserida na sala de aula há vinte e sete anos. Por essa bagagem, pela minha vivência, pelos meus conhecimentos teóricos e práticos, me sinto segura na proposta. Sou uma pessoa que busca, que repensa, que replaneja, e isso são indicadores importantes na vida profissional.

b) a visão da Equipe Pedagógica acerca do nível de compreensão docente

Passando a focalizar, agora, o nível de compreensão, pelos Professores, da concepção de avaliação do programa em estudo, sob o ponto de vista de quem lida com eles em seu dia-a-dia, ou seja, a Equipe Pedagógica, destacamos, baseados nos valores numéricos atribuídos por ela a cada indicador de nível de compreensão apresentado – *alto*, *mediano* ou *baixo* -, representados no Gráfico 2 a seguir, que a maioria da equipe – 8 em 13 membros, ou 61,54% - considerava que o corpo docente possuía um nível de compreensão mediano da concepção de avaliação do novo programa. Fora esses, três membros (23,08%) consideravam tal nível alto, um o via como sendo baixo, e outro preferiu se abster de atribuir-lhe um único grau, por considerar que este “depende do professor” e, assim, “generalizar seria leviano”.



Em contrapartida, uma impossibilidade de generalização também foi por nós percebida, mas em outro sentido, visto que, ao analisarmos as possíveis causas determinantes do nível mediano, apontadas pelos membros da Equipe Pedagógica, constatamos que todas diferenciam-se entre si. Apesar disso, nos foi possível perceber certa aproximação entre elas, que nos levou a agrupá-las em três categorias.

Numa, enquadrámos as justificativas de três coordenadores que apontaram determinadas práticas que lhes pareciam contraditórias com a nova concepção avaliativa, buscando apresentar suas causas. Uma dessas foi a utilização de “instrumentos tradicionais”, como “provas e testes”, por muitos profissionais, apesar de utilizarem “a ficha como documento oficial”, levando o coordenador que a apontou a considerar que esses professores “não compreendem o processo”. Outra prática, citada como decorrente da “dificuldade de compreensão de alguns descritores” por alguns professores, é o preenchimento da ficha como “mais uma obrigação burocrática”. E, a terceira prática apontada é a focalização da avaliação em “erros e acertos, sem que haja, de fato, uma reavaliação do (...) trabalho em sala de aula ou fora dela, pelas equipes”, o que se justifica, “talvez, pela pressão exercida pela família, pelo cumprimento de um currículo fechado por série”.

Na segunda categoria, situam-se três alegações que apresentam falhas no processo de implementação do programa para justificar o nível mediano de compreensão docente acerca dele. São elas: a não manutenção da discussão da proposta implementada, “pelo departamento como um todo”, apesar da presença de “muitos professores contratados”; a falta de “mais estudos teóricos e sobre o acompanhamento destas práticas que vêm sendo desenvolvidas em outras instituições de ensino, nacionais ou estrangeiras” e o surgimento, em 2005, de “uma nova portaria de avaliação – a 048 - que provocou nova desestabilização” dos docentes “no momento em que ocorreu uma ‘acomodação’”, em relação ao novo programa, e se poderia “partir para um estudo mais aprofundado” deste.

Já a terceira categoria de justificativas para o nível médio de compreensão constitui-se de duas alegações que abordaram situações próprias ao processo de mudança de paradigmas: a necessidade de “muito tempo” para sua efetivação, fazendo com que se considere os docentes “ainda em processo de mudança”, e a existência de “compreensões variadas, de acordo com a trajetória de formação inicial e continuada” de cada um.

Na exposição das justificativas para o nível baixo de compreensão do programa pelos docentes, o único coordenador que o fez apresentou dois motivos dentre os expostos acima. Um deles foi a grande diferença existente entre a concepção de avaliação do programa e a abordada na formação de todos. O outro, que nos parece soar como uma crítica à condução do processo de implementação daquele pela equipe pedagógica, foi a “falta de direcionamento específico para certas questões dentro dos espaços existentes para tal, causada, muitas vezes, pela não tomada de consciência dessas questões, nem por parte dos professores, nem pelos Coordenadores ou Orientadores Pedagógicos”. Sem explicitar quais eram essas questões, ele ainda localiza as possíveis causas para o seu não enfrentamento: “por já serem consideradas

naturais, sem possibilidade de mudança, ou até mesmo por falta de vontade de mudar, ou pela valorização de determinadas performances presentes no imaginário simbólico da instituição, que nos levam a valorizar produtos, em detrimento do processo”.

Também diferem entre si e, obviamente, de todos os motivos acima apresentados, as justificativas expressas pelos três membros da Equipe Pedagógica que consideraram o nível de compreensão do programa, pelos docentes, como sendo alto, e que, coincidentemente, eram os únicos Professores Responsáveis pela Coordenação integrantes do grupo. Na verdade, um deles não apresentou uma justificativa para sua opinião, e sim uma ressalva de que ela se refere a seus “colegas de disciplina”, enquanto que outro demonstrou ter respondido a questão refletindo sobre sua própria situação e não sobre a de seus professores, ao citar que a proposta seria compatível com a linha em que apoiava seu trabalho: “estimulação, assimilação e acomodação”, talvez por ter-lhe passado despercebida a expressão “em relação aos professores” constante na pergunta do questionário por ele respondido.

Já o terceiro, que, de fato, apresentou uma justificativa para seu ponto de vista, alegou que, “após quatro anos de implementação da proposta, os professores” da sua equipe “já se apropriaram dessa concepção”.

De tudo isso, reiteramos nossa visão de que a Equipe Pedagógica compartilhava, majoritariamente, da opinião de que o corpo docente possuía um nível de compreensão mediano da concepção de avaliação constituinte do programa em implementação, apesar de encontrar justificativas diversas, porém plausíveis, por aproximarem-se dos fatores constrangedores às mudanças de concepções apontados na literatura que apóia este estudo.

Comparando o ponto de vista dessa equipe com o esboçado pelos próprios docentes e com o por nós traçado a partir da análise das definições teóricas apresentadas por estes nos questionários, constatamos que aquela primeira é um pouco mais negativa, talvez por ter se pautado menos no discurso docente, como nós, e mais na prática por eles presenciada, como percebemos em suas justificativas.

Em vista disso, mesmo entendendo que a prática docente nem sempre reflete suas concepções teóricas, por haver um tempo necessário à incorporação destas a ela, não sendo, assim, o melhor indicador do nível de compreensão do programa pelos docentes, consideramos mais prudente, ao buscar definir o nível de compreensão do novo programa avaliativo pelos Professores das UEI do CPII, conjugar as três visões acima, atribuindo, porém, maior peso à visão daqueles que os acompanham de perto. Por isso, reconhecemos esse nível como sendo, de maneira geral, de mediano a bom, existindo diferença entre níveis

de compreensão de uns docentes para outros, bem como entre a compreensão de uns conceitos para outros, pelo grupo em geral.

Quanto aos possíveis fatores determinantes disso, apontamos, por um lado, como fatores facilitadores, todas as condições favoráveis citadas na seção anterior, exceto, obviamente, o índice de alunos por professor, acrescidos da postura pessoal docente pró-ativa em relação a mudanças e a seu aperfeiçoamento constante, conforme eles próprios citaram, e a compatibilidade da proposta avaliativa do programa com a linha teórico-metodológica em que trabalho pedagógico-curricular se apoiava.

Por outro lado, como fatores de entrave, reiteramos os identificados tanto pelos docentes quanto pela Equipe Pedagógica, que são: o escasseamento dos estudos e discussões acerca das teoria e prática avaliativas em implementação, após os primeiros anos desse processo; o não enfrentamento de questões surgidas durante esse processo; a indisponibilidade de tempo para estudos, por alguns docentes; a desestabilização dos docentes provocada pelo recuo institucional na implementação do programa; o próprio momento de mudança em que o grupo se encontrava; a trajetória de formação inicial e continuada de alguns docentes; e a natureza inovadora da própria proposta.

Como além da compreensão dos fundamentos teóricos do programa é fundamental à sua efetiva implementação o conhecimento deste por seus agentes, passaremos a investigar como os agentes tomaram conhecimento do programa.

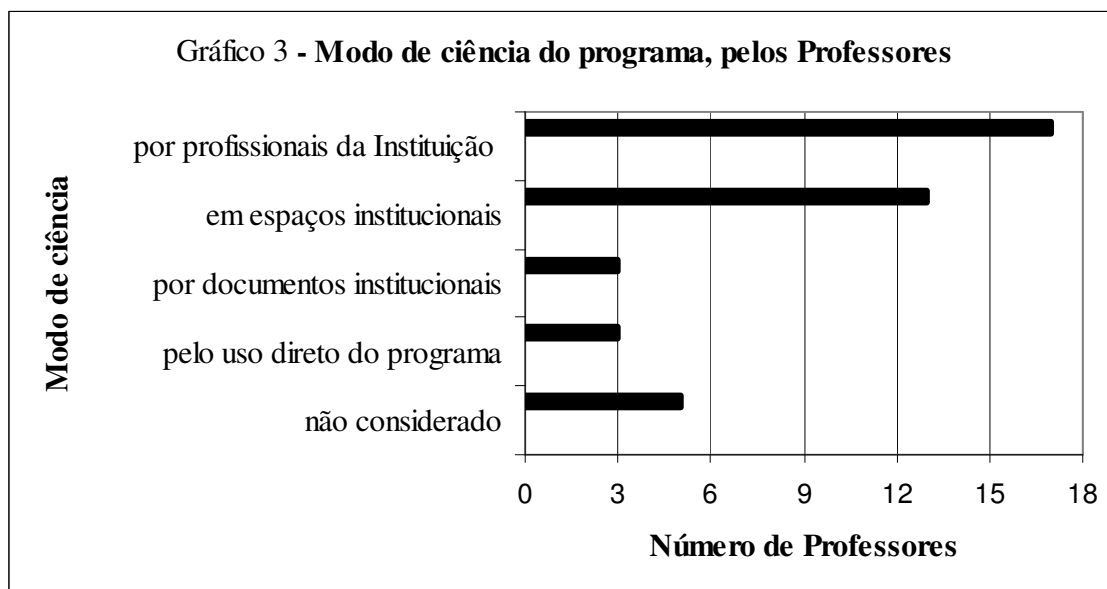
c) o conhecimento do programa, pelos Professores, após a sua definição

Ao preencherem seus questionários, três professores não responderam a questão relativa a esse item e outros dois, ao fazê-lo, abordaram outro tema. Com isso, passamos a analisar as respostas de apenas 30 docentes, que corresponde a 85,71% da amostra.

Essa análise nos permitiu identificar a existência de variados espaços, agentes e documentos institucionais, internos ou externos às UEI, que possibilitaram a tomada de conhecimento, pelo corpo docente, do referido programa de avaliação, logo após a sua definição, bem como até hoje, como ocorria com os professores mais recentemente admitidos ou reintegrados, como se vê no Gráfico 3 a seguir.

De um modo geral, os diversos profissionais da Instituição surgiram como a principal referência para os docentes em relação à divulgação do programa, sendo citados pela metade do grupo, aproximadamente - 17 docentes ou 48,57% da amostra. Dentre eles, os Coordenadores ou Professores Responsáveis pela Coordenação de Disciplinas, através de seus

encontros semanais com os professores de uma mesma série ou Atividade, foram os mais citados - por 14 ou 40,00%. A seguir vieram, por ordem decrescente de citações, os Chefes de Departamento - lembrados por três ou 8,57% - e as Direções das Unidades, os Orientadores Pedagógicos ou os próprios colegas docentes, cada um mencionado por dois (5,71%).



Dentre os espaços promotores da referida divulgação, os mais lembrados -- por 14 docentes (40,00%) -, foram os diversos tipos de reuniões, ocorridas internamente às UE, como Reuniões Pedagógicas Gerais e Conselhos de Classe, ou externamente a elas, nos departamentos pedagógicos, como as de Colegiado.

Curiosamente, um dos modos de divulgação do programa avaliativo menos lembrado, com três citações, foi o formal, sistematizado, por meio de documentos oficiais da Instituição, tendo sido apontados o Projeto-Político Pedagógico do CP II, com duas citações, e a Portaria que definiu as Diretrizes da Avaliação, com apenas uma. O outro, igualmente citado apenas três vezes, foi a aplicação do próprio programa, o contato direto com ele, através do uso da Ficha de Avaliação.

Após essa análise, ficou-nos evidente o papel fundamental que certos agentes educacionais, principalmente os Coordenadores Pedagógicos, tiveram na divulgação, entre o corpo docente, do novo programa de avaliação das UEI do CP II, além da realização de espaços institucionais sistemáticos de contato direto entre este e aqueles.

Considerando que essa divulgação é fator importante para a compreensão do programa pelo corpo docente, reconhecemos os agentes educacionais e os espaços institucionais de discussão coletiva como mais dois fatores facilitadores da implementação do programa.

6.5.2 A compreensão pela Equipe Pedagógica

Seguiremos aqui um caminho análogo ao utilizado em relação aos docentes.

a) a definição dos conceitos básicos do programa pela Equipe Pedagógica

Realizando uma análise qualitativa de como a Equipe Pedagógica definiu as características processual, diagnóstica e formativa da avaliação, verificamos uma distribuição quase equitativa de seus membros em quatro grupos, conforme o número de características por eles abordadas satisfatoriamente em suas definições, ou seja, as três, duas, uma ou nenhuma delas, ficando todos os grupos com 23,08% de frequência, que corresponde a três profissionais, com exceção do grupo dos que apresentaram definição satisfatória para duas características, que obteve uma frequência um pouco maior, de 30,77% dos membros, que corresponde a quatro deles.

Essa situação de equilíbrio divergiu da verificada entre os docentes, onde houve um expressivo destaque quantitativo dos que definiram satisfatoriamente duas características, também o grupo de maior frequência, e não houve quem tivesse se esquivado a responder, ou declarado que não o sabia fazer.

Na análise das definições, verificamos que a maioria dos membros da Equipe Pedagógica – 9 dos 13, ou 69,23%, ou seja, um pouco menos do que os 80% de percentual docente - mencionou o caráter processual, apresentando duas visões distintas, coincidentes com as mais citadas pelos docentes: a que focaliza o momento de realização do processo de avaliação - *desenvolvida continua e concomitantemente ao processo de ensino-aprendizagem, como parte integrante dele, e não se restringindo a momentos pontuais* -, citada por 8 ou 61,54% deles, e a que destaca o objeto da avaliação como sendo *o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e não seu produto final*, mencionada por seis (46,15%).

Com isso, consideramos que a maioria dos membros da Equipe Pedagógica das UEI do CPII compreendia satisfatoriamente o sentido atribuído ao caráter processual da avaliação no texto do PPP, sendo essa compreensão, em termos quantitativos, um pouco inferior à dos docentes, o que também ocorreu em relação às outras duas características.

O caráter diagnóstico foi abordado por um pouco menos da metade da Equipe Pedagógica - seis ou 46,15%, ou seja, um pouco menos que os 51,43% dos docentes - que, ao explicá-lo, mencionaram, tal como esses, *a análise qualitativa, de êxitos e fracassos, do processo de ensino-aprendizagem*.

Em contrapartida, o quantitativo de membros da equipe que se referiram ao caráter formativo da avaliação foi ainda menor que o das outras duas características – cinco ou 38,46%, enquanto que entre os docentes essa teria sido a características mais citada – por 82,29%, como dissemos. Além disso, todos os membros da Equipe Pedagógica apresentaram um único enfoque para esse caráter, o de *redimensionamento do trabalho docente*, com exceção de apenas um deles que, ao definir esse tipo de avaliação como aquela *que leva em conta a etapa de desenvolvimento do aluno, com o objetivo de acompanhar a sua formação e investir no seu crescimento como um todo*, demonstrou associar a esse caráter outros sentidos, também mencionados entre os docentes, ou seja, os de *consideração do momento do processo de aprendizagem em que o aluno se encontra*, de *favorecimento do crescimento do aluno* e de *consideração das múltiplas dimensões do desenvolvimento desse*.

Essa maior diversidade de definições atribuídas pelos docentes (ainda que por percentuais inexpressíveis) às três características da concepção teórica de avaliação concernente ao novo programa nos sugere, a princípio, uma heterogeneidade de pontos de vista maior entre eles do que entre os membros da Equipe Pedagógica, o que, talvez, se deva tanto à inferioridade numérica desses últimos, que correspondem a um terço daqueles, quanto ao fato de ocorrerem discussões entre eles com mais frequência do que entre os professores, devido a fatores inerentes à função de coordenação, como uma carga horária mais flexível.

Entretanto, ao analisarmos o fato de que, dentre os aspectos mais citados, os maiores percentuais de frequência foram dos docentes e, além disso, que somente no grupo de coordenadores ocorreram situações de resposta incoerente à pergunta do questionário - por um deles - e de omissão ou negativa de resposta - por outros dois -, somos levados a considerar que, apesar de haver uma razoável compreensão dos conceitos que embasam o programa de avaliação em estudo, pelos profissionais desses dois segmentos do CP II até agora estudados, esta compreensão demonstrou-se mais ampla e acentuada entre os Professores, talvez por terem maior oportunidade de fundamentar suas concepções teóricas em sua experiência prática.

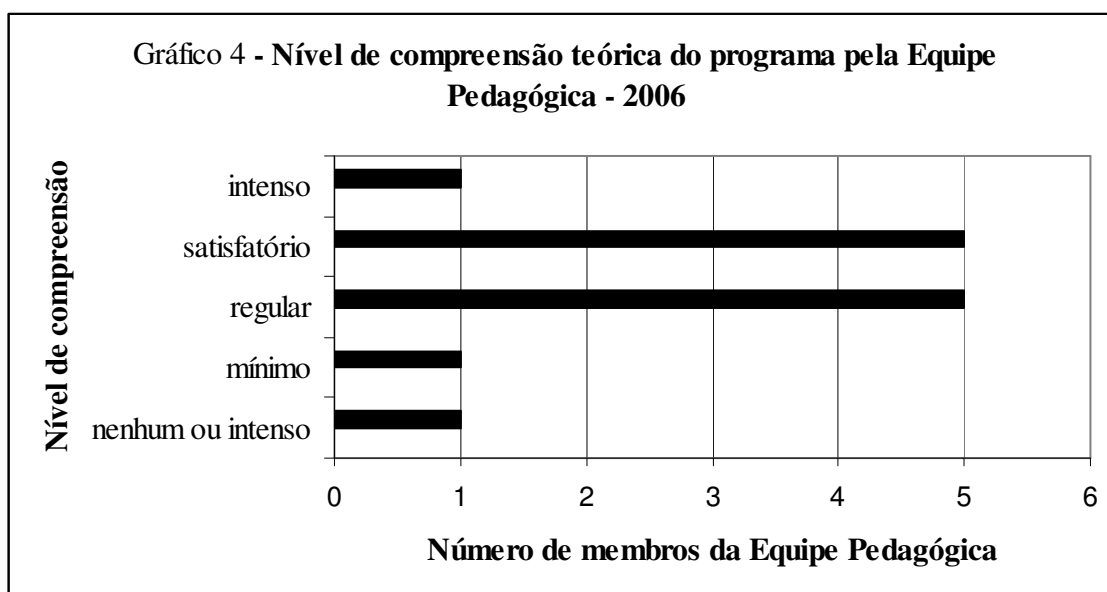
b) a visão da Equipe Pedagógica sobre seu próprio nível de compreensão do programa

Passando a analisar as frequências relativas aos diversos níveis de conhecimento dos fundamentos teóricos da concepção de avaliação desse programa que a Equipe Pedagógica se auto-atribuiu, representados no Gráfico 4 a seguir, afirmamos que, de um modo geral, os

coordenadores reiteraram nossa visão apresentada acima, ao considerarem seu nível de conhecimento de bom a regular, visto que as frequências relativas aos diversos níveis de intensidade sugeridos foram as seguintes: 5 ou 38,46%, tanto para satisfatório quanto para regular, e um ou 7,69% para os níveis intenso ou mínimo, além de um outro coordenador que, assinalou, concomitantemente, os níveis nenhum e intenso. A aparente contradição dessa resposta pode ser compreendida, em parte, analisando-se a justificativa a ela apresentada:

Em relação aos fundamentos teóricos elaborados pelo corpo docente do colégio, nenhum. Mas, em relação aos meus estudos sobre essa linha de atuação (Frenet, Vigotsky, Freire), considero intenso. Mas, por outro lado, ao analisarmos o PPP do CP II, podemos observar os fundamentos teóricos nos quais são embasadas as propostas.

Lendo atentamente esse discurso, percebemos que cada um dos dois níveis opostos de intensidade foi atribuído a diferentes meios de aquisição dos referidos fundamentos teóricos: nenhum para os adquiridos institucionalmente, junto ao corpo docente do colégio, e intenso para os provenientes de estudos pessoais. Entretanto, a ressalva feita aos fundamentos teóricos da proposta observados no PPP parece-nos uma revisão de posição, amenizando o caráter nulo atribuído aos mecanismos institucionais de acesso a esses conhecimentos.



Comparando todos os índices acima com os apresentados pelos docentes, afirmamos que a Equipe Pedagógica, talvez por possuir um maior nível de exigência, demonstrou uma visão mais negativa de seu nível de conhecimento teórico do que os docentes, posto que estes, apesar de não declarem nível intenso de conhecimento, apresentaram um percentual para o nível satisfatório maior que para os demais níveis e superior ao percentual do nível satisfatório apresentado pelos coordenadores, ou seja, 54,28% contra 38,46%. Mesmo se acrescentássemos a este último percentual o valor relativo ao nível intenso de conhecimento

apontado na Equipe Pedagógica - 7,69% -, chegaríamos a 46,15% de nível satisfatório a intenso de conhecimento, não superando o nível satisfatório docente.

Podemos reforçar essa tese comparando os percentuais do nível regular dos dois grupos, que foi maior na Equipe Pedagógica (38,46%) do que entre os docentes (34,29%).

Ao verificarmos as justificativas conferidas por essa equipe aos níveis de conhecimento por eles atribuídos, constatamos a tendência, anteriormente percebida entre os docentes, de atribuírem preponderantemente à instituição a responsabilidade pelos níveis regular ou mínimo de seu conhecimento acerca do embasamento teórico do programa, mas tomando para si essa responsabilidade, ao justificarem o alcance do nível intenso de conhecimento, ou dividindo-a com a instituição no alcance do nível satisfatório.

Um exemplo nítido dessa tendência é a fala transcrita anteriormente do coordenador que sinalizou seu nível de conhecimento como nenhum e intenso concomitantemente, justificando o nível negativo pela ausência de compreensão dos fundamentos teóricos elaborados pelo corpo docente do colégio - um fator institucional - e atribuindo o nível intenso a seus estudos - fator pessoal. Todavia, podemos também respaldar essa visão através da exposição da análise das justificativas apresentadas para cada nível de conhecimento assinalado pelos demais coordenadores.

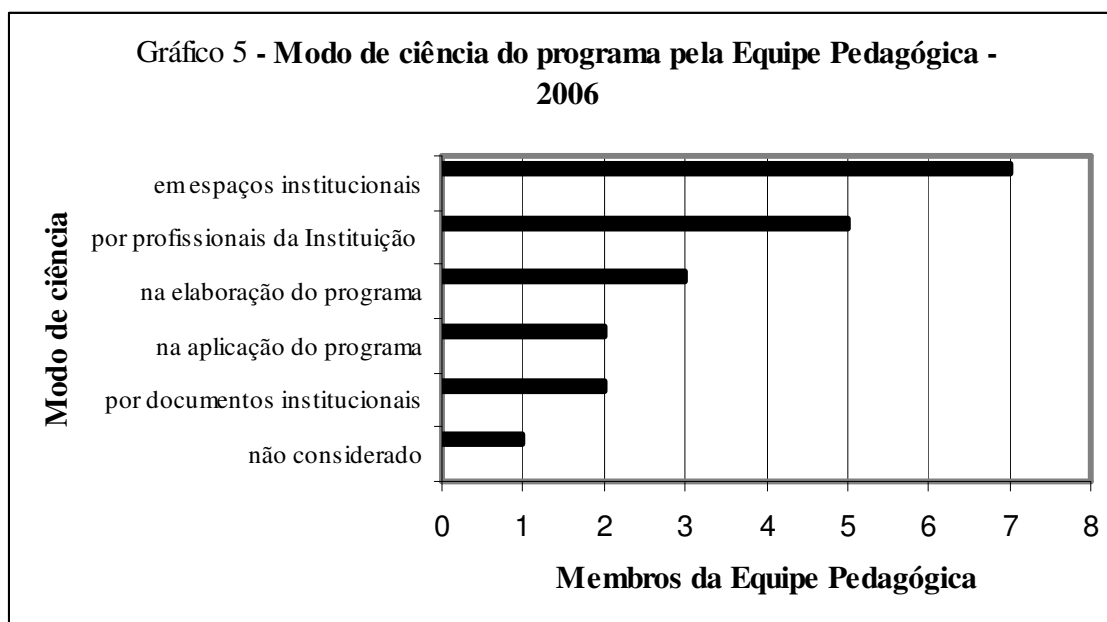
Partindo dos níveis de maiores percentuais, observamos que quatro dos cinco integrantes da Equipe Pedagógica que consideraram seu nível de conhecimento como regular apontaram, como motivo, a carência de discussões e estudos na instituição, enquanto que apenas um expressou o sentimento de “que precisaria ler mais, o que não foi possível por falta de tempo”. Em contrapartida, dos cinco coordenadores que assinalaram o nível satisfatório de conhecimento, dois justificaram com seus estudos pessoais, outros dois alegaram, além disso, encontros promovidos na instituição, e outro nada declarou.

Já nos dois níveis numericamente menos expressivos, intenso e mínimo, o argumento apresentado pelo coordenador que apontou o nível intenso foi sua “formação universitária”, que lhe possibilitara trabalhar “em projeto de pesquisa, no qual uma das vertentes era a questão da avaliação”, além de sua especialização relativa a “dificuldade de aprendizagem”. E, contrariamente, para o mínimo, a justificativa exposta pelo declarante foi a de ter ficado de licença médica por dois anos, na época de implantação do programa, e também não ter participado, no período de discussão anterior à sua definição, dos encontros do Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, que “eram mais produtivos”, devido a estar “atuando no STEA” - Setor Técnico de Ensino e Avaliação - de sua Unidade Escolar, cujas

“reuniões com a Chefia⁵⁴ eram sempre voltadas para o segundo segmento (planejamento, cronogramas de Provas Únicas, Provas Finais...)”.

c) O conhecimento do programa, pela Equipe Pedagógica, após a sua definição

Passando a analisar o modo como os membros dessa equipe tomaram conhecimento do programa de avaliação, após a sua definição, representado no Gráfico 5 a diante, destacamos que, da mesma forma que os docentes, aqueles apontaram agentes, espaços e documentos institucionais, internos e externos às unidades escolares, que viabilizaram tal conhecimento. Entretanto, a frequência com que esses elementos foram citados por essa equipe foi diferente da apresentada entre os docentes, devido às especificidades de suas funções e às suas posições diferenciadas na estrutura organizacional da escola.



Assim, enquanto que os próprios coordenadores representaram, para a maior parte dos professores (48,57%), os principais agentes institucionais promotores da divulgação do programa, a Chefe de Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, que fora a segunda figura mais citada pelos docentes, foi a mais lembrada pela Equipe Pedagógica, com quatro citações (30,77%), por atuar, pedagogicamente, mais próximo a eles. Aliás, além dela, a única figura também citada por um único coordenador que, na época de definição da proposta, exercia a função de professor regente, foi a do coordenador pedagógico, o que vem reforçar essa análise.

⁵⁴ Esta seria a Chefia geral dos STEA's de todas as UE's do CPII, situada na Secretaria de Ensino.

Todavia, os espaços institucionais de discussões coletivas foram o fator promotor da referida ciência mais citado por essa equipe – por sete ou 53,85% de seus membros -, situando-se, dentre eles, preponderantemente, as reuniões com a Chefia de Departamento.

Outra diferença resultante das características funcionais da Equipe Pedagógica é que três de seus membros (23,08%) se reconheceram como participantes diretos da definição do novo programa, não citando, pois, nenhum outro agente, espaço ou documento como responsável por sua tomada de conhecimento do mesmo.

Quanto aos documentos institucionais, apesar de pouco citados, como ocorrido com os docentes, o mais lembrado foi a Portaria de Avaliação, citada por dois (15,38%) membros da equipe, seguido pelo texto do PPP, com uma citação apenas.

Também como ocorrera entre os docentes, a aplicação direta do programa de avaliação no exercício docente foi outro modo de ciência deste ainda apontado, tendo sido feito por dois membros do grupo que não participaram das referidas reuniões departamentais, um por encontrar-se, na época, de licença, e outro por ser lotado em outro Departamento, o de Educação Musical.

Desse modo, evidenciou-se, mais uma vez, a importância da existência de encontros regulares entre os vários atores institucionais, bem como da atuação destes, como meios de promoção da divulgação do novo programa de avaliação das UEI e, conseqüentemente, como fatores fundamentais à sua implementação.

6.5.3 A compreensão pelas Coordenadoras Setoriais

A partir da análise das definições da nova prática avaliativa implementada, feitas, em entrevista, pelas quatro Coordenadoras Setoriais das UEI do CPII, consideramos seu nível de compreensão do modelo avaliativo do programa em estudo como sendo, em geral, mediano. Dizemos isso porque, em média, esse grupo apresentou um equilíbrio no tocante à frequência com que cada uma das três características do novo modelo avaliativo - *processual*, *diagnóstica* e *formativa* - foi por elas mencionada.

Enquanto o caráter processual foi citado por duas delas, ou seja, metade do grupo, que reconheceram *a constante avaliação do desenvolvimento dos alunos* como sendo uma tendência ou necessidade da referida prática avaliativa, o caráter formativo foi igualmente mencionado por duas dessas gestoras que, no entanto, abordaram aspectos distintos dessa característica, visto que uma sinalizou *o replanejamento da ação pedagógica com vistas à aprendizagem do aluno*, ao passo que outra pontuou *a maior valorização dos acertos do que*

dos erros dos alunos, pelos professores, considerando isso como um dos ganhos proporcionados por essa prática avaliativa ao processo de aprendizagem.

Do mesmo modo, enquanto que o caráter diagnóstico dessa prática foi, não só reconhecido, mas também valorizado por aquela última, ao apontar, como mais um daqueles ganhos, *a melhor visão de todo o processo de aprendizagem do aluno*, que tanto os docentes quanto os pais, pelo menos os mais atentos e participantes, passaram a ter, conseguindo “enxergar melhor as dificuldades de seus filhos e também apoiar melhor todo o trabalho feito pela escola”, outra gestora mencionou esse caráter, enfatizando a necessidade, no cumprimento do novo modelo avaliativo, de *o professor observar atentamente o desenvolvimento dos alunos, usando, para isso, instrumentos de avaliação variados*.

Contudo, devido à situação de comando e, por conseguinte, à influência que cada membro dessa equipe exerce sobre seus subordinados, cabe observarmos como se desenhou o nível de compreensão do modelo avaliativo do programa em estudo apresentado por cada um. Nesse sentido, considerando quantas e quais das referidas características desse modelo encontravam-se presentes nas definições expressadas por cada gestora, destacamos que, enquanto somente uma mencionou todas as três características, outra mencionou duas, as diagnóstica e formativa, uma terceira, apenas a processual, e a quarta não fez nenhuma menção a qualquer uma delas, limitando-se a apontar a necessidade de ajustes na efetivação do programa, como, por exemplo, no número de descritores da ficha de avaliação, que ela considerava ser “muito extenso”.

Curiosamente, esta gestora também se destacava no grupo, tanto como a de mais idade, sendo a única a se situar, na época, na faixa etária dos 50 aos 59 anos, quanto como a que possuía o menor tempo de exercício dessa função, com apenas dois anos, enquanto as demais possuíam no mínimo seis. Assim, consideramos ambas características como fatores limitadores de sua compreensão da nova proposta. No entanto, acreditamos que o principal destes fatores foi sua postura pessoal conjugada à situação profissional por ela vivenciada durante o processo de elaboração e definição do programa avaliativo.

Naquela ocasião, ela era Adjunta da Coordenadora Setorial, que se responsabilizava pela parte pedagógica, deixando a parte administrativa por sua conta. Isso, no seu entender, provocou seu distanciamento das questões pedagógicas, levando-a a tomar conhecimento da concepção teórica que fundamenta o novo programa avaliativo somente após o término do processo de elaboração deste, por meio da leitura do texto final do PPP do CPII.

Enquanto isso, suas colegas se depararam com diversas oportunidades, “ao longo da sua vida profissional”, através das quais esse conhecimento foi sendo construído. Dentre elas,

observamos haver em comum a realização de leituras sobre avaliação, variando apenas os motivos que as teriam motivado a isso.

Enquanto para uma tais leituras foram sugeridas por algum colega de unidade, outra fora estimulada a realizá-las tanto pela Chefe de Departamento do Primeiro Segmento, que lhe forneceu algum material, quanto pela necessidade de embasamento teórico para a elaboração de sua dissertação de Mestrado em Educação, cujo tema relacionava-se com a questão da avaliação.

Para uma terceira, as citadas leituras foram estimuladas pelo fato dela ser um profissional de Educação e de primeiro segmento que, a seu ver, “se envolve muito”, não só com “a questão do conteúdo disciplinar”, mas também com as “de Educação, de um modo geral”. Assim, ela se percebia “sempre lendo algumas coisas sobre avaliação, já que esse é um assunto que já está há muitos anos na pauta das discussões nas escolas”.

Porém, segundo duas dessas gestoras, outra situação que contribuiu para o seu conhecimento teórico do modelo avaliativo constante do novo programa foi o fato desta teoria ter vindo justificar uma prática já desenvolvida no Colégio, nas turmas da Classe de Alfabetização, cujo processo de avaliação da aprendizagem sempre teve “um enfoque mais qualitativo”, realizando-se por meio de fichas.

Considerando, então, tanto a supracitada diferença de nível de compreensão dos fundamentos teóricos do modelo avaliativo do programa em estudo, apresentada pelas Coordenadoras Setoriais, quanto seus possíveis efeitos sobre a adesão dessas gestoras ao programa e, conseqüentemente, sobre a capacidade de cada uma de liderar a implementação desse em suas respectivas UE, destacamos sua formação continuada como um dos fatores determinantes da efetiva implementação do programa em estudo.

Voltando-nos agora a analisar o modo como as quatro gestoras tomaram conhecimento do texto final do programa, após a sua definição, destacamos a menção, pelo grupo, de dois fatores distintos contribuintes dessa ciência. O principal, citado por três delas, foram outros agentes institucionais, tal como ocorrera com os docentes.

Enquanto a que se dissera ocupante de função exclusivamente administrativa durante a fase de elaboração do programa afirmou ter tomado conhecimento deste, após sua definição, “através da Coordenadora Setorial da época”, outras duas atribuíram tal fato à atuação da Chefe de Departamento, porém, em momentos distintos.

A gestora que exercia essa função na fase de elaboração do programa, referiu-se a uma reunião entre aquela chefia e as Coordenadoras Setoriais, em que estas receberam e leram em conjunto o texto final do programa. Além disso, ainda reconheceu-se como agente promotor

de divulgação do programa, acrescentando que, “depois, dentro da unidade”, fez “também a mesma coisa (...) com toda a parte pedagógica da escola”.

Já a outra, que exercera a função de Orientadora Educacional naquela época, reportou-se à aprovação, “após muita discussão, numa reunião de Colegiado, do texto final, que, depois, foi impresso e distribuído para todos os professores”, pela citada chefia. Em seguida, ressaltou o “acompanhamento disso”, por essa, em “reuniões sistemáticas com os professores, para que isso fosse traduzido na prática”.

Em contrapartida, a quarta gestora apontou sua contribuição direta na elaboração, não só do referido texto, participando das reuniões em que “ele foi sendo construído”, mas também das “portarias de avaliação”, para as quais opinou, enquanto Coordenadora Setorial.

Com isso, ficou-nos evidente, também entre este grupo, a importância da atuação dos agentes educacionais nos espaços de discussão coletiva existentes para a implementação do novo programa de avaliação das UEI do CPII.

6.6 A PARTICIPAÇÃO DOS AGENTES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

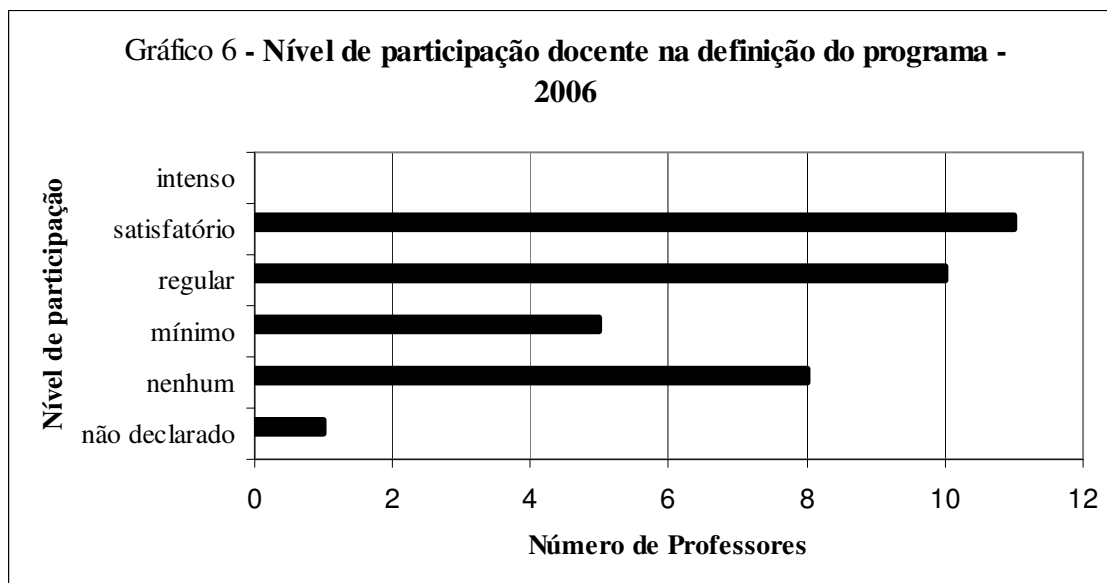
Para efetuarmos a análise do nível de participação dos agentes educacionais do referido programa avaliativo em seu processo de implementação, consideraremos o envolvimento de cada equipe, tanto na fase de elaboração do programa quanto em sua efetivação e seu monitoramento, iniciando, como antes, pela equipe docente.

6.6.1 A participação dos Professores

a) na fase de definição do programa

Para termos uma visão do nível de participação dos Professores na fase de definição do programa avaliativo em estudo, solicitamos a eles que classificassem essa participação, atribuindo-lhe um dos indicadores *nenhuma*, *mínima*, *regular*, *satisfatória* ou *intensa*. Todos, com exceção de um que não se declarou quanto a isso, apresentaram respostas que oscilaram entre nenhuma e satisfatória, como mostra o Gráfico 6 a seguir.

Observamos, contudo, uma pequena predominância de indicações da categoria satisfatória (11 ou 31,42% delas), seguida, bem de perto, pelo nível regular, com uma indicação a menos (dez ou 28,57%), e, com margens de diferença cada vez maiores, pelas categorias nenhuma (8 ou 22,86%) e mínima (5 ou 14,29%).



Ressaltando, a ausência de indicações para o nível de participação intensa, reconhecemos que, de modo geral, os docentes consideraram sua participação na definição do programa como sendo de satisfatória a regular.

Passando a analisar as justificativas alegadas por eles na indicação do seu nível de participação, constatamos que a maioria dos que a reconheceram como satisfatória (8 ou 72,73% deles, ou 22,86% da amostra) apontou sua participação efetiva nas reuniões realizadas a título de discussão e definição da proposta. Outras justificativas apontadas por alguns poucos foram a utilização, por eles, antes mesmo da definição do programa, de “fichas para avaliar”, o que, segundo eles, também contribuiu para tal definição, ou suas próprias atitudes, seja no sentido de colaborar com aquele processo, opinando sobre sua experiência no magistério, ou de defender a proposta junto aos colegas e responsáveis por alunos que ainda seriam resistentes a ela.

Já a segunda parte numericamente significativa de docentes, que classificou sua participação na definição da proposta de avaliação como regular, apresentou justificativas variadas. Uns apontaram o pouco tempo oferecido pela instituição para as “discussões coletivas na Unidade e no Departamento”. Outros alegaram fatores individuais, de cunho subjetivo, como a postura de, normalmente, não se pronunciarem, a não ser que algo o contrariasse muito, ou de caráter profissional, como o fato de ter participado do processo de definição da proposta, mas ficar distante de sua implantação em determinado período, ao trabalharem fora de turma ou com séries não abarcadas pela proposta.

Em contrapartida, o principal motivo alegado pela maioria dos oito professores que consideram não terem participação na definição do programa (62,50% deles, ou 14,29% da

amostra) foi o fato de não pertencerem ao Colégio na época, ou se encontrarem afastados deste ou de sala de aula. Enquanto isso, na parte restante desse grupo não houve coincidência de motivos, sendo apontados três tipos distintos destes: a não participação por opção pessoal (“Eu apenas a executo”), por falha institucional (“Na minha atividade - Artes Visuais -, não participei de nenhuma reunião para elaboração da ficha de avaliação”) ou por problemas relativos ao processo político (“Porque tudo o que foi discutido com relação à proposta de avaliação, em reuniões de colegiado, não foi considerado”).

A não ocorrência de coincidência de motivos também foi uma característica do grupo de cinco professores que consideraram sua participação na definição da proposta como sendo mínima, assim como os diversos motivos por eles alegados também coincidiram com os do grupo anterior. Houve, por exemplo, justificativa de participação mínima por opção pessoal (“Não acredito que a forma de avaliação deva ser discutida nem proposta pelos professores em colegiados. Para mim, a forma de avaliar tem que estar de acordo com a Filosofia da escola e não estar sempre mudando como acontece aqui.”), por falha institucional (“Participamos de reuniões para decidir os descritores, mas não definimos a proposta como um todo.” – Professor do Departamento de Educação Física), ou por indisponibilidade funcional (“Devido a não participar intensamente das reuniões e discussões – só as dentro do turno.” – Professor sem Dedicção Exclusiva).

Toda essa análise nos evidencia, mais uma vez, não apenas o bom nível de participação docente no processo de definição dessa proposta, como também a necessidade de realização permanente de fóruns de discussão coletiva, a fim de superar alguns entraves, tanto institucionais (como a intensidade desigual com que essas discussões ocorreram nos diversos departamentos pedagógicos, o pouco tempo disponível de alguns docentes para delas participar e o ingresso de novos docentes), quanto pessoais (como as resistências e discordâncias naturais ao processo de participação democrático) também evidenciados.

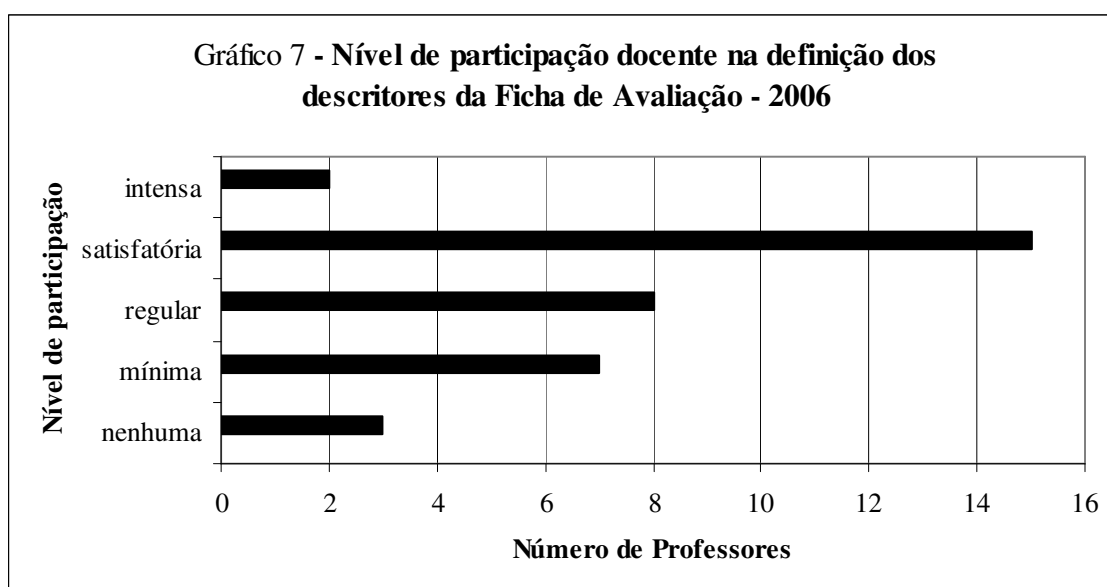
Aliás, parece-nos que a necessidade de investimento na participação docente no processo de definição do programa também foi reconhecida pelos pesquisados, na medida em que nenhum deles considerou esta participação como sendo intensa.

b) na fase de efetivação do programa

Voltando-nos para a análise do nível de participação docente na fase de efetivação do programa, buscamos saber como eles próprios consideravam ser seu nível de participação no processo de definição dos descritores de desempenho relacionados na Ficha Individual de

Avaliação, dada à centralidade ocupada por este instrumento na dinâmica geral da prática avaliativa desenvolvida a partir desse programa.

Nesse sentido, a maior parte dos professores pesquisados – 15 ou 42,86%, como se vê no Gráfico 7 a seguir – reconheceu essa participação como sendo satisfatória, justificando, para isso, sua atuação efetiva em momentos de discussão e redefinição dos descritores da ficha de avaliação. Aliás, esta também foi a justificativa apresentada pelos dois únicos docentes que consideraram sua participação como tendo sido intensa.



Já em relação às justificativas dadas pelos oito docentes (22,86%) que consideraram regular sua participação no processo de definição dos descritores, constatamos que para seis deles (17,14%) sua participação era indireta ou relativa.

Os que disseram participar de forma indireta - tendo seu coordenador pedagógico como intermediário, levando suas sugestões para os fóruns de discussões e, então, decidindo por eles - referiam-se às fichas da terceira, que eram únicas para as quatro UEI e definidas somente pelos Coordenadores Pedagógicos destas, sem a participação direta dos professores. Além disso, houve um professor de Educação Musical que, por ter “um grande número de turmas”, declarou não dispor “de tempo para participar das reuniões relacionadas à ficha”. Assim, suas “observações” eram “feitas para o coordenador”.

Em contrapartida, houve docentes que, mesmo estando presentes às reuniões de discussão e definição dos descritores, não se viam participando plena ou efetivamente destas, seja por iniciativa própria, devido a suas características pessoais (“Não sou uma criatura falante ou questionadora. Geralmente, só me ‘manifesto’ quando o caso de fato é sério”), seja pela dinâmica desenvolvida nos processos de discussão e decisão (“Não há participação direta

nas definições. Os descritores são passados pela equipe de coordenação de área e pela orientadora pedagógica, são lidos de forma coletiva, e alterados, caso necessário. Por essa razão, a minha participação, como a de todas as professoras, é ouvir e dar uma e outra sugestão”), ou, ainda, pelas negociações ocorridas em função da busca por um consenso entre as diversas opiniões (“Procuro opinar a partir da qualificação da turma e chegar a um consenso através das diferentes opiniões das demais colegas”).

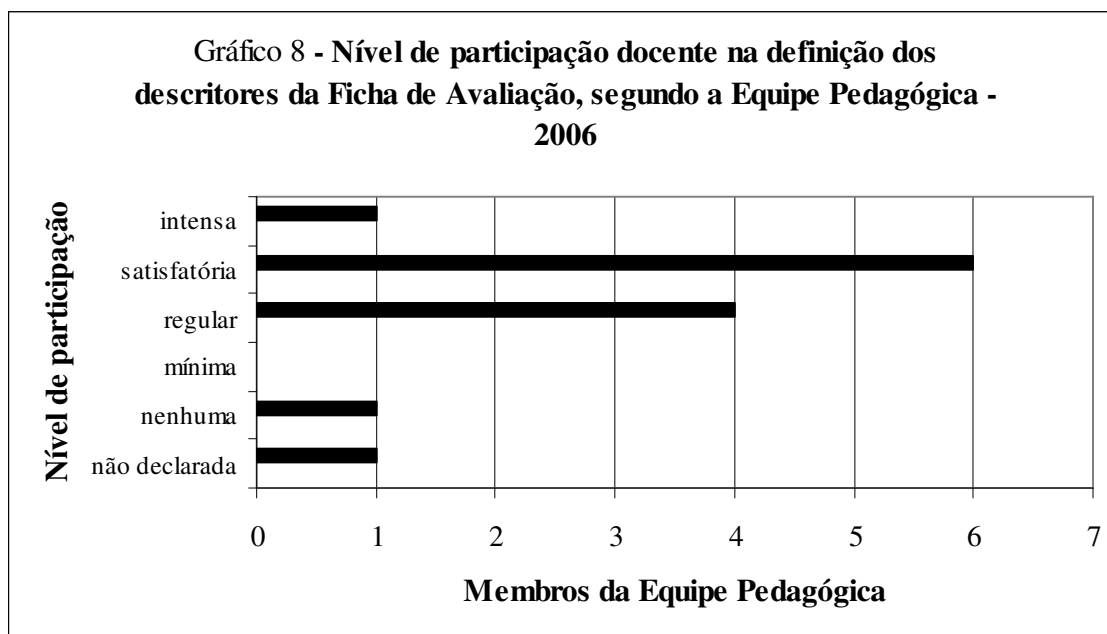
Já a indicação de participação mínima no processo de definição dos descritores, feita por sete professores (20,00%), foi relacionada, pela a maior parte deles – quatro ou 11,43% -, ao fato de considerarem sua participação inferior à dos coordenadores, por quem as fichas passavam antes de serem apresentadas aos professores que, então, discutiam “os itens” a serem “mantidos ou retirados”, adequando-os àquilo que estivessem “realmente trabalhando naquele momento”. Houve, ainda, aquele professor que considerava sua participação minimizada quando “a palavra final” não era a sua ou de sua Unidade Escolar, mas a da “maioria”, e, também, o que “não participava muito dos grupos de estudo ou discussões” porque não possuía dedicação exclusiva.

E, finalmente, quanto aos três (8,57%) que consideraram como nula sua participação na definição dos descritores da ficha, ficou-nos evidente o fato de todos serem Professores de duas das chamadas Atividades Complementares. Contudo, as justificativas por eles apresentadas foram totalmente diversas entre si, já que, enquanto um alegou que a ficha já vinha “pronta”, sendo “feita pela Chefia de Departamento junto com os Professores Responsáveis pela Coordenação da atividade de cada unidade”, outro acrescentou que, “caso o professor fosse solicitado” a participar desse processo, “as sugestões oferecidas quase nunca eram consideradas”, ao passo que o terceiro afirmou que a ficha de sua atividade não vinha sendo reformulada.

Confrontando essa visão docente com a expressada pela Equipe Pedagógica acerca do nível de participação dos professores no processo de definição dos descritores de desempenho relacionados na Ficha Individual de Avaliação, esboçada no Gráfico 8 a seguir, podemos afirmar haver uma aproximação entre ambas, com uma tendência a um ponto de vista um pouco mais negativo do próprio professorado.

Também houve justificativas coincidentes entre as alegadas pelos dois segmentos. Uma delas foi a de que a definição dos descritores era “feita pelos coordenadores”, defendida tanto pelo único membro da Equipe Pedagógica que apontou a participação docente como nula, como por dois dos três docentes que também o fizeram. Outra foi a de atribuição da limitada participação docente nos processos de discussão e decisão dos descritores à própria

dinâmica desenvolvida (“Durante ou ao final do período, os professores excluem algum descritor que não daria tempo de trabalhar”), apontada por alguns docentes e por um dos quatro coordenadores que apontaram tal participação como regular.



Por outro lado, não houve coincidência entre as justificativas apresentadas pelos outros dois destes coordenadores (o quarto deles não justificou sua indicação) e pelos docentes. Foram elas: a existência de professores contratados que, “por passarem no máximo dois anos nessa função”, não possuíam “a compreensão geral de todos os aspectos que envolvem a definição dos descritores”, e a ocorrência de um “esfriamento na mobilização em relação ao trabalho com ficha”.

Também ocorreram coincidências entre as justificativas do nível satisfatório, mas com uma diferenciação quantitativa: enquanto a maioria dos docentes enfatizou sua disponibilidade pessoal em participar, com alguns ressaltando a oportunidade que lhes era dada para isso, na Equipe Pedagógica ocorreu o oposto, chegando, alguns deles, a relativizarem a participação docente, como pode ser constatado nas seguintes falas: “Julgo que são dadas as oportunidades para que critiquem e avaliem. Entretanto, são poucos os professores que vejo fazendo alguma interferência no que é trazido como proposta”, ou “Maior ou menor, de acordo com o professor”.

Esse relativismo, no entanto, não parece ser compartilhado pelo coordenador que julgou a participação dos docentes como intensa, visto que, para ele, estes “são receptivos e apontam modificações para melhorar o trabalho”, concordando, assim, com a visão de certos docentes que também consideram nesse nível sua participação.

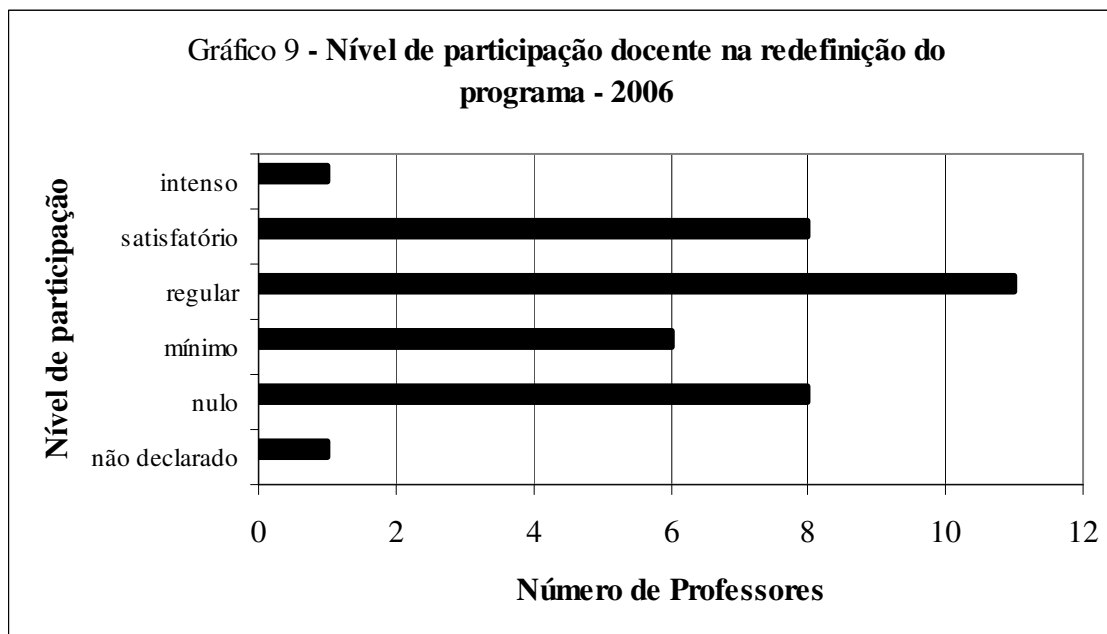
Tudo isso nos evidencia que, de modo geral, segundo seu próprio ponto de vista ou da Equipe Pedagógica, a participação dos Professores no processo de definição dos descritores da ficha de avaliação era de satisfatória a regular, tendo contribuído, para isso, tanto de forma favorável quanto desfavoravelmente, algumas condições institucionais e outras individuais. A favor, destacamos a ocorrência de momentos de discussão entre os docentes e seus coordenadores pedagógicos e a vontade daqueles de participar, diversas vezes expressada por eles mesmos, como no exemplo a seguir: “Participo da definição dos descritores e faço questão de apontar discordâncias (ou não), tirar dúvidas quanto ao que a escola realmente espera com cada um deles, uma vez que estou há pouco mais de um ano no colégio”.

No sentido contrário, pontuamos todas as circunstâncias que pudessem impedir ou dificultar essas discussões, como a pouca abertura ou disposição para o confronto de idéias por parte de uns e a carga horária desfavorável de outros, como se percebe na seguinte conclusão da fala anteriormente destacada: “Gostaria de me envolver mais nessa atividade, mas, como cumpro uma carga horária de 40 horas, meus horários nem sempre batem com os da coordenação e da equipe de professores”.

c) na fase de monitoramento do programa

Analisando o nível de participação docente na fase de monitoramento constante da implementação do programa e sua possível redefinição, considerando, inicialmente, o próprio ponto de vista destes agentes, representado através do Gráfico 9 a diante, constatamos uma dispersão dos valores numéricos mais significativos entre os quatro níveis que vão do nulo ao satisfatório, com destaque para o regular. Enquanto este foi sinalizado por 11 dos 35 docentes (31,42%), as frequências dos outros três níveis mais significativos foram oito (22,86%), tanto para nenhuma participação quanto, inversamente, para participação satisfatória, e seis (17,14%) para mínima. Já as duas categorias mais inexpressivas, a das respostas não declaradas e a do nível intenso, obtiveram, ambas, um de frequência (2,86%).

Analisando esses números, constatamos que, dentre as três formas de participação docente no processo de implantação do programa em estudo, ou seja, a participação na definição dos descritores, na definição da proposta e na sua avaliação e redefinição (ou monitoramento), esta última foi a que apresentou os níveis mais baixos de participação, na visão dos próprios docentes, já que, nas outras duas, o maior percentual de indicações situaram-se no nível satisfatório.



Buscando compreender o por que disso, através da análise das justificativas apresentadas, percebemos, primeiramente, que seis (ou mais da metade) dos professores do maior grupo – o que considerava sua participação no monitoramento e redefinição do programa como regular -, alegaram, para tanto, sua predisposição ou possibilidade de participar das discussões coletivas, apontando, em contrapartida, variadas circunstâncias limitantes dessa participação.

Para quatro destes, essas circunstâncias eram institucionais, como a escassez de espaços de discussão direta entre os professores com vista a tal monitoramento e redefinição, ou o fato desta discussão ter se restringido aos instrumentos da prática avaliativa, como a Ficha Individual de Avaliação e seus descritores, não abordando “o porque dessa proposta e sua fundamentação teórica”. Já os outros dois atribuíram a si próprios os motivos da limitação de sua participação, como o receio de se expor, participando somente através do voto, ou a opção de se pronunciar somente quando não se sentia contemplado.

Em contrapartida, além de dois docentes que apenas sinalizaram o nível regular para qualificar sua participação, sem declarar qualquer justificativa, outros três atribuíram exclusivamente a circunstâncias institucionais o motivo de considerar sua participação no monitoramento e redefinição da proposta como regular. Estas foram: a maior dificuldade de participação docente nos processos de decisão da escola, nos últimos anos e a restrição das discussões, tanto se limitando a conversas nos encontros de planejamento, quanto à exclusiva abordagem dos instrumentos da prática avaliativa, também citada no outro grupo.

Houve, contudo, um outro grupo de professores que entendia que o monitoramento e a conseqüente redefinição do programa não estavam ocorrendo e que, por isso, classificaram

como nula sua participação nessa fase. Eles correspondem à metade dos docentes que fizeram essa indicação de nível de participação, enquanto a outra metade dividia-se, equitativamente, entre os que não expressaram nenhuma justificativa e aqueles que justificaram sua participação nula por estarem muito recentemente na instituição, ou por não disporem de tempo para tal, devido a cumprirem regime de trabalho de 40 horas/aula semanais.

Em posição semelhante a esse grupo, em sentido numérico, mas totalmente divergente a ele quanto à percepção dos motivos que justificam seu nível de participação, está o grupo que apontou o nível satisfatório. Praticamente a totalidade deste não só expressou sua disposição em participar, “sempre que se faz necessário” ou “de forma intensa”, “dos fóruns de discussão e decisão”, como também reconhecia a existência de momentos institucionais onde ocorreriam o monitoramento e a redefinição do programa, tais como colegiados, reuniões de departamento e encontros com coordenadores.

Apenas seis docentes apontou sua participação nessa fase da implementação do programa como sendo mínima. Entretanto, na análise das justificativas apresentadas por eles, não percebemos nenhuma regularidade, variando desde as alegações de inexistência ou de insuficiência de momentos de discussão até à que apontava a ocorrência deles (“Sempre que oportuno, discutimos sobre a eficácia desse processo. Observo que muitos docentes parecem refletir sobre o processo de avaliação utilizado atualmente.”), passando por diversas formas de restrição de tal discussão. Nessas, incluíam-se algumas já mencionadas anteriormente por outros grupos, como as vivenciadas pelos professores novos ou sem dedicação exclusiva, e outras somente aqui citadas, como a restrição da participação nas discussões apenas aos professores das séries em que o programa se aplicava, apesar da permanente possibilidade de os demais virem nelas atuar, e a promulgação da Portaria nº. 48/2005, que definiu outro tipo de sistema de avaliação para as 3ª e 4ª séries, apesar do Colegiado do Primeiro Segmento ter decidido pela permanência do programa na 3ª série. Segundo o professor que apontou essa restrição, “a Portaria nº. 48 não permitiu que houvesse outra avaliação, já que a corroborada pelo grupo foi desconsiderada”.

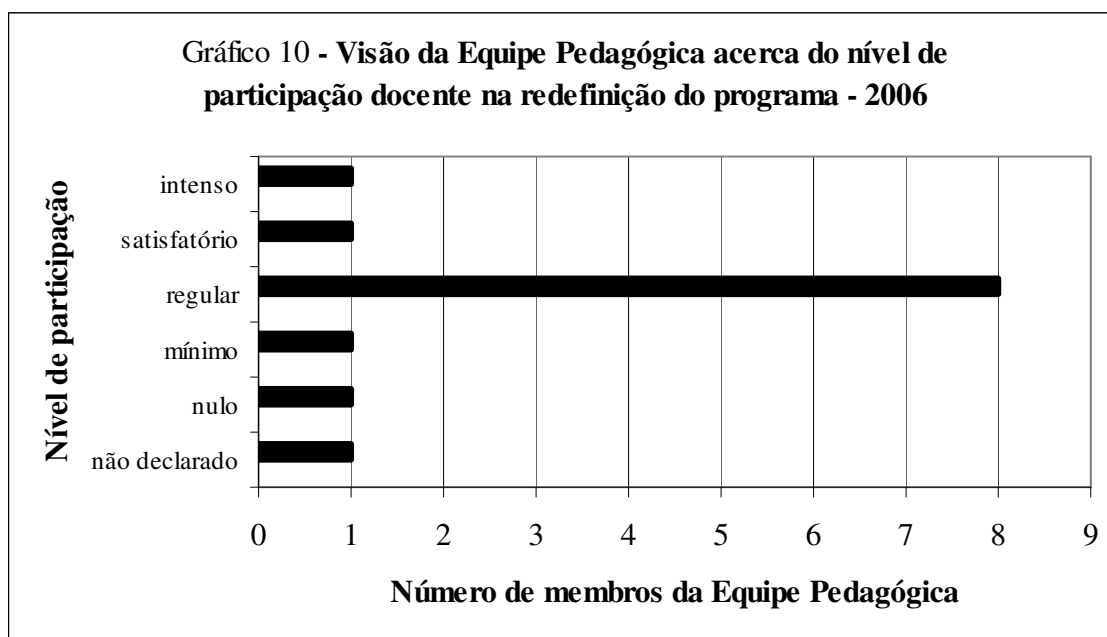
Resta-nos destacar que o único professor (pertencente ao Departamento de Educação Física) que considerou sua participação como intensa justificou tal opção com a afirmativa de que sua participação fora maior nessa fase do que em suas anteriores.

De todo o exposto, constatamos que o principal fator contribuinte para a ocorrência, em geral, de um nível de participação docente na fase o monitoramento e redefinição do novo programa avaliativo mais baixo do que nas demais, na visão deles próprios, foi a ausência de discussões com esse fim ou a restrição dessas a questões relativas à ficha, como se percebe na

seguinte fala docente: “A discussão se resume aos descritores. O porque dessa proposta e sua fundamentação teórica pouco têm sido retomados”.

Tal restrição, talvez, possa explicar a divergência de pontos de vista, dentro do grupo, quanto à ocorrência de monitoramento e redefinição do programa. Enquanto alguns docentes viam as discussões existentes acerca dos descritores como pertinentes àquela fase do processo de implementação do programa, outros não a consideravam estar ocorrendo por associá-la a discussões acerca de sua fundamentação teórico-filosófica, que teriam deixado de existir.

Finalizando, afirmamos que a visão da Equipe Pedagógica sobre o nível de participação docente no monitoramento e redefinição do programa tendeu a corroborar a deles próprios, considerando, preponderantemente, essa participação como regular. Entretanto, entre os membros dessa equipe, tal visão foi mais concentrada nesse nível que entre os docentes, sendo apontada por 8 ou 61,55% deles -, como se vê no Gráfico 10 a seguir.



Analisando as justificativas apresentadas para os diversos níveis de participação assinalados, também notamos uma tendência à alegação da não ocorrência de “um fórum onde tal participação possa acontecer”, citada na justificativa para nenhuma participação e na de participação mínima, ou de que tal ocorrência fosse insuficiente, sendo esta a alegação de maior frequência entre as apresentadas para justificar o nível regular (estava em 4 das 8 justificativas, ou seja, em 50% delas). Aliás, esse tipo de alegação encontrava ressonância entre os docentes que sinalizaram os níveis de participação nenhuma, mínima ou regular.

As demais alegações apresentadas pelos coordenadores, presentes nas justificativas para os níveis de participação regular, satisfatória e intensa, foram diversas. Porém, algumas podem ser encontradas nas alegações docentes. Esse é o caso de duas justificativas do nível

regular, que apontaram tanto o afastamento, da discussão dessa proposta avaliativa, pelos “professores que se encontravam trabalhando em séries onde não se utilizavam fichas de avaliação”, quanto a restrita interferência feita pelos docentes “no que é trazido como proposta”, pelos coordenadores, acerca dos descritores. É também o caso da única justificativa do nível de participação satisfatória, que reiterava todas as alegações docentes para esse mesmo nível de que eles “participam ativamente” dos diversos espaços institucionais de discussão, como os “encontros e conselhos de classe”.

Outras justificativas apresentadas, cada uma, por um só coordenador, foram as que atribuíram o nível regular à “variada” forma de participação docente ou à “sobrecarga de alunos” dos professores que “têm de 8 a 10 turmas para avaliar”, interferindo negativamente na avaliação e redefinição dos descritores, e a que atribuía o nível de participação satisfatória à avaliação realizada “anualmente destes descritores” pelos docentes.

Quanto a essas duas últimas alegações, assim como a outras anteriores, ressaltamos a referência feita à avaliação e a redefinição dos descritores, quando a questão em pauta era a avaliação (ou monitoramento) e a redefinição do programa de avaliação, fato este também percebido entre os docentes, que pode justificar a existência de duas visões antagônicas relativas a essa questão. Assim, enquanto os que negavam ou minimizavam a participação docente na avaliação e redefinição do programa de avaliação, o faziam focalizando de fato o programa, muitos dos que reconheciam essa participação focalizavam apenas a discussão de alguns aspectos dele, como os referidos descritores.

Porém, o fato mais importante a ressaltar é a identificação, pelos membros da equipe, dos mesmos fatores anteriormente apontados como intervenientes, de uma forma ou de outra, na implementação do programa: a ocorrência de discussões coletivas e a efetiva participação dos agentes nestas em decorrência de atitudes pessoais e/ou condições estruturais adequadas.

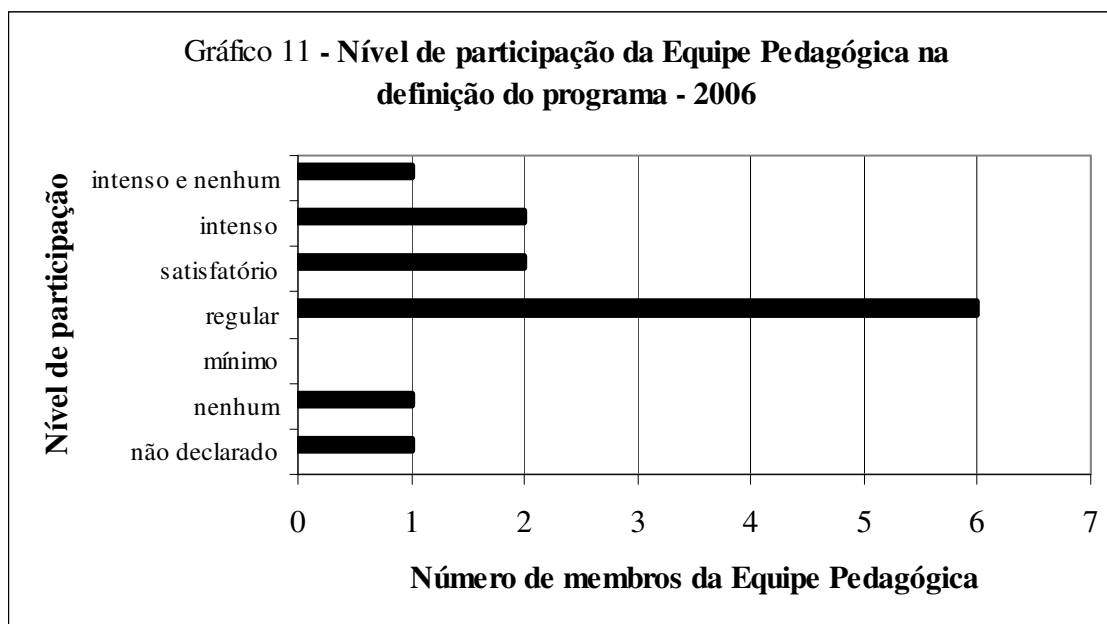
6.6.2 A participação da Equipe Pedagógica

Na análise do nível de participação da Equipe Pedagógica na implementação do programa, consideramos as mesmas três fases abordadas no caso docente.

a) na fase de definição do programa

Procedendo a investigação sobre o nível de participação da referida equipe na definição do programa de avaliação, solicitamos que seus membros atribuíssem um dos cinco

indicadores (*intenso, satisfatório, regular, mínimo ou nenhum*) a ele. A partir da análise de suas respostas, esboçadas no Gráfico 11 a seguir, percebemos, de modo geral, o predomínio da visão de nível de participação regular, com 6 indicações (46,17%), com dispersão das indicações restantes entre os níveis satisfatório, intenso - ambos com duas indicações (15,38%) -, nenhum ou nenhum e intenso ao mesmo tempo ⁵⁵, estes últimos com apenas uma indicação cada um (7,69%). Houve ainda um componente que não emitiu sua opinião.



Esses percentuais levaram-nos a inferir que tal grupo possuía uma visão mais pessimista de seu nível de participação na definição do programa de avaliação do que os professores, que apontaram, predominantemente, o seu nível satisfatório.

Tal fato, a princípio, pareceu-nos contradizer a situação relativa à fase de elaboração do programa, descrita com base nos Relatórios da Chefia de Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, de que a equipe de coordenadores pedagógicos, por suas atribuições, como a de representar os professores em diversos fóruns institucionais, participou mais intensamente do que estes dessa fase. Contudo, essa contrição se desfez quando passamos a considerar a renovação sofrida pela equipe durante a implementação do programa.

Passando, a analisar as justificativas dos membros da equipe para seus níveis de participação indicados, a começar pelo regular, o de maior expressão numérica, percebemos que apenas um apresentou um motivo pessoal, alegando a necessidade de precisar estudar mais sobre a proposta. Os demais apontaram diversos motivos institucionais, tanto de caráter geral, como a falta de “tempo e espaço para mais debates e estudo”, citada por dois membros,

⁵⁵ Essa categoria não fora apresentada por nós como opção, mas apresentada pelo respondente, passando a ser, então, considerada.

quanto específico da função de coordenação, citado por outros dois, como a falta de “contato direto e regular com os alunos e com o processo de aprendizagem” e o excesso de demandas a eles impostas, a partir de 2005, com a instituição de um novo sistema avaliativo para as 3ª e 4ª séries, como a elaboração de provas únicas institucionais, reduzindo, assim, seu tempo disponível para participação na definição da política avaliativa das demais séries.

Mas houve ainda um destes que apontou o modo como as discussões para a referida definição ocorreram, que, para ele, foram mais de convencimento do que de autêntico diálogo, como pudemos perceber em suas seguintes palavras:

Durante o processo de implantação, embora participasse freqüentemente e ativamente, sentia-me mais como expectadora de um modelo apresentado pronto ao corpo docente. As críticas e sugestões, se contrárias à proposta, eram contornadas. Aqueles que tinham visão diferente do proposto deviam ser convencidos e não ouvidos [grifos da declarante]. [...] Acho que a necessidade de convencimento rápido atropelou a possibilidade de construção coletiva que refletiria a real proposta de avaliação do corpo docente.

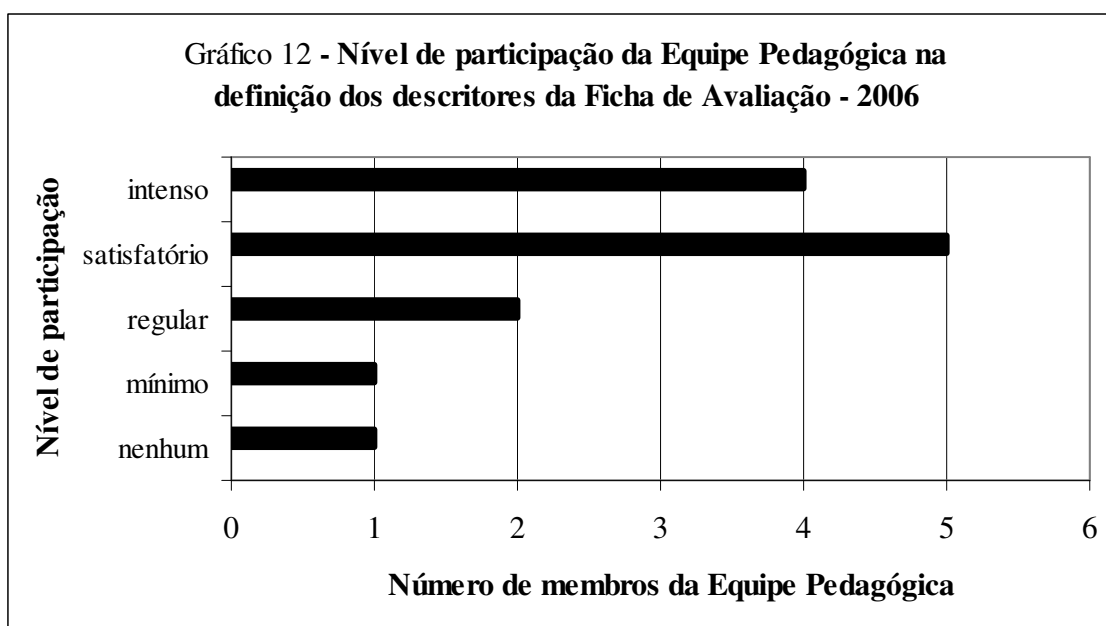
Em contrapartida, os quatro que consideram sua participação como satisfatória ou intensa alegaram um mesmo motivo: sua participação ativa nas discussões ocorridas para definição da proposta. No entanto, notamos uma diferença entre os fatores facilitadores desses dois níveis de participação. Enquanto que a participação satisfatória foi atribuída, pelos dois declarantes, à sua disposição pessoal em participar dos debates, discutindo pontos obscuros e/ou polêmicos ou expondo sua opinião, a participação intensa foi vista, também por outros dois declarantes, como decorrente das atribuições das funções que ocupavam na ocasião, já que um destes tratava-se da Chefe de Departamento do Primeiro Segmento de 1998 a 2003 e o outro coordenara de 1ª série na época em que começaram a ser implantadas “fichas de avaliação, participando da elaboração e sucessivas revisões que se fizeram necessárias”.

Cada um dos outros três membros da Equipe Pedagógica que indicaram, isoladamente, sua participação como sendo nenhuma, ou nenhuma e intensa ao mesmo tempo, ou ainda não assinalou nenhum dos cinco níveis de participação propostos, também apresentaram motivos distintos para justificar suas opções. O primeiro alegou seu afastamento por “dois anos de licença de saúde”; o segundo, sendo lotado no Departamento de Educação Musical, atribuiu sua participação nula ao fato de nunca ter sido “convocado ou questionado para participar na construção dessa nova proposta da escola como um todo”, e, contrariamente, sua participação intensa, à sua atuação específica em sua área, visto que sempre foi “convocado a questionar e a criar os descritores com os demais coordenadores de Educação Musical”; e, o terceiro, apesar de não ter sinalizado nenhum nível de participação, declarando não saber como

responder, afirmou que participou “das discussões dentro do Departamento de Educação Física e fora dele, por exemplo, na unidade escolar”.

Analisando, todas as justificativas acima, na tentativa de identificarmos os possíveis fatores facilitadores ou inibidores da participação desses agentes educacionais na fase de definição do novo programa de avaliação das UEI do CPII, notamos, dentre os primeiros, mais uma vez, tanto a predisposição pessoal em participar das discussões ocorridas quanto a promoção institucional das mesmas. Já dentre os do segundo tipo, ao mesmo tempo em que observamos fatores já diversas vezes apontados, como a escassez de discussões e limitações do tempo disponível decorrentes de situações funcionais ou pessoais, identificamos outros inéditos ou raramente citados, como o certo grau de distanciamento da efetiva prática avaliativa atribuído por alguns deles ao exercício exclusivo da atividade de coordenação pedagógica, e a forma de encaminhamento do processo de discussão coletiva mais propensa à tentativa de convencimento do que ao efetivo diálogo.

b) na fase de efetivação do programa



Voltando-nos à análise do nível de participação da Equipe Pedagógica na fase de efetivação da implementação do programa, focalizaremos a própria visão da equipe sobre seu nível de participação no processo de definição dos descritores de desempenho relacionados na Ficha Individual de Avaliação. Nesse sentido, reconhecemos uma tendência aos níveis satisfatório (5 ou 38,47%) e intenso (4 ou 30,77%), dada a pequena diferença entre suas frequências e à superioridade dessas em relação às demais, como mostra o Gráfico 12 acima.

Esse quadro geral nos permite afirmar que o grupo tem uma visão um pouco mais positiva de sua participação na definição dos descritores que os docentes que, mesmo concentrando a maior frequência de sinalizações no nível satisfatório (42,86%), que chega a ser, inclusive, um pouco superior à frequência atingida por esse mesmo nível na equipe pedagógica, apresentou uma frequência ínfima no nível de participação intenso (5,71%) e frequências superiores às daquela equipe nos três níveis de participação mais baixos: regular, mínimo e nenhum.

Entretanto, ao analisarmos esses níveis de participação de cada uma das três funções específicas constituintes da Equipe Pedagógica, ainda afirmamos que, dentre elas, os Coordenadores Pedagógicos são os que declararam possuir os níveis mais altos de participação no processo de definição dos descritores, de modo que as duas indicações de participação mínima ou nenhuma foram feitas por um Professor Responsável pela Coordenação e por um Orientador Pedagógico, respectivamente.

A partir das justificativas apresentadas para todos os níveis de participação, pela Equipe Pedagógica, observamos não só a referência a pelo menos uma, a duas ou às três etapas sucessivas do processo de definição dos descritores - a proposição destes, sua submissão aos professores para análise e sua definição final -, como também o fato de que somente no grupo dos Coordenadores Pedagógicos houve referência a essas três etapas, posto que nenhum Orientador Pedagógico ou Professor Responsável pela Coordenação mencionou sua participação na proposição dos descritores.

Outra coincidência observada foi que apenas os membros da Equipe Pedagógica que qualificaram sua participação como intensa citaram seu envolvimento direto em duas ou três das referidas etapas. Assim, tanto nas justificativas de participação satisfatória, como na regular, encontramos referência a apenas uma das três etapas, sendo, a mais citada, a de definição dos descritores, seguida pela submissão daqueles aos professores.

Em contrapartida, o que diferenciou as justificativas desses dois níveis foi a alegação, pelos dois Coordenadores Pedagógicos que apontaram sua participação como regular, de alguma restrição no cumprimento dessa etapa, o que não percebemos nas justificativas do nível satisfatório. Uma delas consistiu da participação do coordenador exclusivamente na definição dos descritores referentes ao componente curricular que ele coordenava, não se envolvendo na definição dos descritores dos demais componentes. A outra restrição referiu-se à redução da participação do Coordenador Pedagógico nesse processo, em função das diversas demandas de sua função a partir da promulgação da já discutida Portaria nº. 048/2005.

Também o Professor Responsável pela Coordenação e o Orientador Pedagógico que indicarem sua participação como mínima ou nula, respectivamente, mencionaram alguma restrição no cumprimento de alguma das referidas etapas. Esse último justificou sua participação nula afirmando que a definição dos descritores era “feita pelas Coordenações por trimestre”, enquanto que o outro atribuiu o caráter mínimo ao fato de ter participado, em sua UE, somente da discussão dos descritores atitudinais transdisciplinares, não se reconhecendo como participante da definição dos descritores disciplinares específicos de sua disciplina.

De todo o exposto, ficou-nos evidente que o maior nível de participação na definição dos descritores constituintes da Ficha de Avaliação, tanto da Equipe Pedagógica, como um todo, em relação aos docentes, quanto dos Coordenadores Pedagógicos em relação aos Professores Responsáveis pela Coordenação e Orientadores Pedagógicos, decorreu da dinâmica estabelecido para esse processo, cabendo, assim, sua primeira etapa (elaboração), preponderantemente, aos Coordenadores Pedagógicos, e, as demais (análise e definição), a todos os agentes educacionais envolvidos no processo avaliativo. Todavia, notamos a existência de certo grau de insatisfação com essa prática por parte de alguns desses agentes, como os Orientadores Pedagógicos, que, talvez, gostariam de poder participar efetivamente de todo o processo de definição dos descritores.

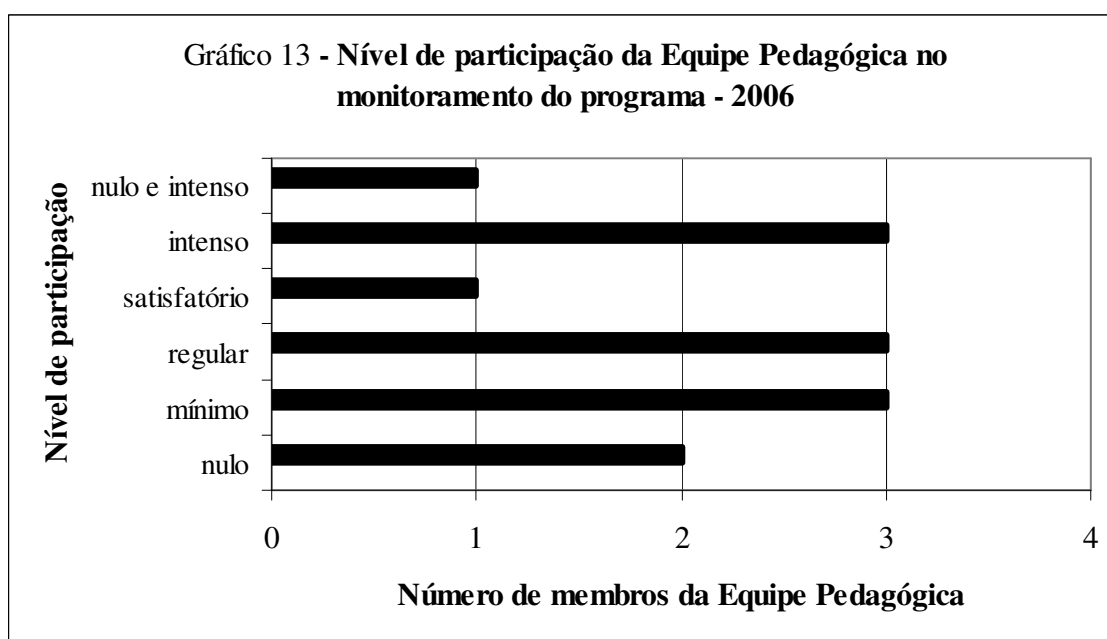
Outra situação que ainda percebemos foi a diferença de nível de participação nesse processo existente entre duas funções que, dentro da estrutura organizacional das UEI do CPII, são equivalentes, variando apenas as disciplinas que coordenam, ou seja, os Coordenadores Pedagógicos (de Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa ou Matemática) e os Professores Responsáveis pela Coordenação (de Educação Artística, Educação Física, Educação Musical ou Literatura). Acreditamos que o maior nível atribuído por aqueles, à sua participação da definição dos descritores deveu-se, por um lado, à menor periodicidade e, por conseguinte, à maior frequência com que a Ficha de Avaliação dos quatro primeiros componentes curriculares é elaborada – uma por período -, ao passo que as fichas de cada um dos quatro últimos componentes são anuais.

Por outro lado, percebemos que, embora fosse sua atribuição, nem sempre todos os Professores Responsáveis estiveram envolvidos na tarefa de definição dos descritores de seu componente curricular, gerando-se, com isso, uma desigualdade de nível de participação ainda maior entre os agentes das citadas funções.

Desse modo, apontamos como fatores promotores ou limitadores da participação dos membros da Equipe Pedagógica na fase de efetivação do programa as diferenças funcionais existentes entre eles e algumas circunstâncias institucionais que lhes eram impostas.

c) na fase de monitoramento do programa

Prosseguindo para a análise de como essa equipe via sua participação no monitoramento do processo de implementação do programa, constatamos certa impossibilidade de definir uma tendência da visão geral do grupo, em direção a um determinado nível, dada a indicação de cinco níveis de participação distintos, todos com frequências aproximadas entre si, como demonstra o Gráfico 13 a seguir.



Contudo, em três deles - mínimo, regular ou intenso -, notamos uma frequência maior que as dos demais, com três das 13 indicações (23,08%), seguida de perto pela frequência relativa ao nível nulo de participação (duas ou 15,38%), e, um pouco mais atrás, pelas frequências dos níveis satisfatório e nulo / intenso (uma ou 7,69%).

Esse posicionamento diferencia-se do apresentado pelos docentes, na medida em que houve, entre estes, um pequeno destaque do nível regular (31,42%), além de o nível satisfatório, inexpressivo entre os coordenadores, ter recebido um número razoável de indicações (22,86%), bem acima da participação intensa, que obtivera apenas uma (2,86%).

Pela análise das alegações dadas pela Equipe Pedagógica para seu posicionamento quanto à questão, verificamos a maior ocorrência de duas citações, ambas apontadas por quatro membros (30,77%). Uma, apresentada em duas justificativas de participação mínima, em uma de regular e em uma de intensa, foi a escassez de momentos para constante avaliação e redefinição do programa implementado. A outra, presente em uma justificativa de participação nula, uma de participação mínima e duas de regular, foi a não ocorrência de tais

momentos, sendo ressaltado, em duas justificativas, que “o que está sendo feito são pequenos ajustes e pequenas reformulações”.

Outra alegação citada com a mesma frequência, mas, no sentido oposto, em todas as justificativas dos níveis de participação satisfatória ou intensa, foi a participação ativa ou constante de discussões, fosse em “reuniões com as equipes e estudos para alcançar o objetivo assinalado”, ou com os professores, “revendo os descritores”, discutindo “sobre a avaliação (...) durante os encontros de planejamento”, ou sempre que houvesse oportunidade.

Essa ocorrência de duas linhas antagônicas de justificativas – a carência ou inexistência de discussões e a participação ativa nelas –, fora também percebida no caso dos docentes e, então analisadas. Por isso, não o faremos novamente.

Entretanto, podemos ainda citar duas justificativas diferentes a essas também apresentadas. Uma, alegada por um Professor Responsável pela Coordenação de Educação Musical, ao sinalizar, duplamente, os níveis de participação intensa e nula, foi a seguinte: “Intensa em relação restrita à minha área e nenhuma em relação às demais áreas”. A outra, feita por outro Professor Responsável pela Coordenação, mas, desta vez, de Educação Física, para justificar sua participação nenhuma, demonstra um sentimento de exclusão do processo de avaliação e redefinição da nova proposta avaliativa, ao afirmar que seu departamento apresentara “uma nova ficha para avaliação no Primeiro Segmento”, para cuja elaboração ele e seus “colegas de unidade” não foram “convidados”.

Nesses dois casos, percebemos outro antagonismo, na medida em que dois Professores Responsáveis pela Coordenação, pertencentes a departamentos distintos, declararam condições de participação nesse processo totalmente opostas, repetindo-se o que havíamos percebido no caso anterior, de definição dos descritores.

A partir disso, ressaltamos, no tocante à participação da Equipe Pedagógica na fase de permanente monitoramento da implementação do novo programa avaliativo, e sua conseqüente redefinição, a ocorrência de duas situações. A primeira é a diversidade de pontos de vista da equipe acerca dessa questão, que pode ser explicada pelas diferenças de cunho funcional e/ou departamental existentes no exercício das três funções constituintes dessa equipe, bem como da existência de duas concepções distintas sobre o que seja *redefinição do programa*, tal como observamos entre os docentes.

A outra, é a apresentação, nessa fase, dos níveis mais baixos de participação, como ocorrera com os docentes, em função dos mesmos fatores por eles apontados: a escassez ou inexistência de momentos de avaliação e redefinição constantes do programa implementado.

6.6.3 A participação da Coordenação Setorial

a) na fase de elaboração do programa

Analisando os relatos feitos pelas quatro Coordenadoras Setoriais sobre como fora sua participação no processo de elaboração e definição do programa de avaliação em questão, notamos vários aspectos interessantes. O primeiro foi que três delas relataram uma participação intensa nesse processo, ouvindo pessoas que foram convidadas para falarem sobre avaliação e participando de discussões em várias reuniões, tal como relatamos na seção destinada a descrição desse processo, enquanto outra não, chegando, ela própria, a considerar sua participação como “quase nula”, alegando, para isso, o fato de, na ocasião, exercer “uma função mais administrativa do que pedagógica”, como Adjunta da Coordenadora Setorial, conforme já citamos.

O curioso é que uma das outras três também atuava nessa função, na mesma época, em outra unidade, e isso não a impediu de participar do referido processo, como podemos perceber em seu seguinte relato:

Nessa época eu trabalhava no antigo Setor de Orientação Educacional e como adjunta da diretora. Então, aconteceram várias reuniões no Departamento, vieram pessoas que falaram para a gente sobre avaliação. Depois, o grupo foi reunido em vários momentos e, a partir do que foi colocado, daquilo que a agente queria, do que a gente sentia que era o processo de aprendizagem dos alunos, que a gente considerava importante, foi sendo feita essa proposta de avaliação.

Assim, embora concordemos com o argumento apresentado por outra, de que “quem está em algumas funções, acaba se envolvendo mais, discutindo mais, tendo mais reuniões”, consideramos que o pouco envolvimento daquela gestora na elaboração e definição do programa fora deliberado por sua superiora, que nos parece ser adepta da visão equivocada de que as gestões administrativa e a pedagógica de uma escola possam ser processos estanques.

Como consequência, percebemos nisso um fator contribuinte do menor nível de compreensão do programa da referida Coordenadora Setorial, em relação ao de suas colegas.

Destacamos, ainda, uma visão comum às três gestoras que consideraram intensa sua participação: isso se devia, de modo geral, à atuação da Chefia de Departamento do Primeiro Segmento. Notamos esse ponto vista nas seguintes declarações de cada uma: “A participação da chefia foi decisiva na implantação dessa proposta”; “Acredito que foi uma proposta que foi discutida bastante por todos os professores” e; “Eu acho que isso foi discutido, acho que todos

foram ouvidos, teve alguns momentos até de votação, aonde a Chefe do Departamento, na época, (...) ouviu todo mundo, fez reuniões de colegiado, as pessoas votaram”.

Assim, em resumo, destacamos a intensa participação da maioria das gestoras das UEI do CPII na elaboração e definição do novo programa de avaliação, apontando, como fatores determinantes, sua disposição pessoal em participar desse processo e a ocorrência de um favorecimento institucional nesse sentido, proporcionado, principalmente, pela Chefia de Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

b) na efetivação do programa

Partindo, então, para a análise dos relatos das mesmas sobre as ações pertinentes à efetiva implementação desse programa, que elas desempenhavam, regularmente, no exercício de sua função, destacamos a citação comum a todas a respeito de sua atuação nas reuniões de Conselho de Classe e de encontros com a Coordenação Pedagógica e o SESOP, momentos esses que, segundo uma delas, a auxiliaram a “ter uma visão da escola como um todo”, mesmo ela estando “fora daquele contato do dia-a-dia com o aluno”. O curioso, contudo, é que três delas apontaram diversos propósitos para tais reuniões.

Uma, por exemplo, mencionou o objetivo de “ver o aluno de formas diferentes, com diferentes olhares, [...] e estabelecer estratégias de atuação com ele”. Outra apontou, além disso, o intuito de avaliar, junto com a Coordenação e, às vezes, com o professor, os dados que são colocados, para “fazer algumas reflexões e tentar mudar [...] a prática para tentar alcançar as [...] metas”. E uma terceira ainda citou o propósito de questionar “bastante todo o processo de avaliação da escola” e de “estar atento a todas as ações dos professores, da Coordenação Pedagógica”. Ou seja, enquanto uma focalizou mais a avaliação no aluno, outra enfocou, também, a avaliação do processo pedagógico, e, uma terceira, a da atuação de diversos agentes desse processo e, ainda, do próprio processo de avaliação. Mesmo assim, todas mantiveram em comum a busca da melhoria desses objetos a partir de sua avaliação.

Além da atuação nos espaços supracitados, uma delas citou, ainda, sua atuação no sentido de buscar garantir a própria promoção deles, além de observar os “alunos em outros momentos da escola, que não da sala de aula”, [...] “encaminhando algumas questões para a Coordenação ou para o SESOP”, e de participar de reunião de pais.

Quanto a estes, aliás, uma outra sinalizou também atuar junto a eles, quando questionam alguma coisa, “defendendo, o tempo todo, essa proposta”, não só “porque sempre há quem discorde, sempre há quem aponte algumas dificuldades”, mas também “por acreditar

que, como Coordenador Setorial, deve apoiar os professores”. Para tanto, vê a necessidade de “realmente estar seguro do que a” escola “está fazendo” e de, por isso, “não parar nunca de estudar”, estando “sempre se atualizando, buscando as novidades que surgem e vendo o que” se “pode adaptar a essa nova política de avaliação”.

Desse exposto, ficou-nos evidente o grande envolvimento da equipe gestora das UEI na fase de efetivação do programa, realizando diversas ações, como o acompanhamento desse processo em seus vários níveis, a atuação junto aos diversos sujeitos nele envolvidos, a busca pela garantia de condições para sua realização e melhoria constante e, até mesmo, sua defesa.

c) no monitoramento do programa

Voltando-nos para a análise do ponto de vista da equipe acerca de sua participação no processo de constante avaliação e redefinição do programa, ressaltamos a diversidade de colocações feitas por elas. Duas, por exemplo, afirmaram que, em suas UE, de um modo geral, as pessoas concordavam com esse processo de avaliação. Por isso, tanto lá quanto no Departamento de Primeiro Segmento em geral, não havia nenhum questionamento quanto à concepção teórica dessa proposta e, assim, não se pensava em fazer nenhuma alteração, a não ser alguns acertos na prática, como na elaboração da ficha, o que ratifica as afirmações feitas nesse sentido, tanto por docentes quanto por membros da Equipe Pedagógica.

Apesar disso, uma delas fez duas ressalvas quanto ao surgimento de certa resistência de “algumas pessoas, algumas novas e outras não”, a tal programa, que, às vezes, a levava a brigar “bastante, no bom sentido”, para que ele “conseguisse caminhar”. A primeira ressalva é que essa resistência se devia ao fato dele exigir um envolvimento e uma responsabilidade muito maiores dos professores, que se comprometiam mais com a avaliação do aluno, em conduzirem esse processo, em serem seu mediador, mas que, às vezes, não queriam assumir essa posição, e tinham uma tendência à nota, a trabalhar com o quantitativo, considerando não a avaliação conclui-se quando o aluno tira a nota, não sendo preciso fazer mais nada. A outra, é que algumas pessoas, resistentes a ele à princípio, passaram a ser favoráveis, de forma que quem se encontrava “trabalhando nos 4º e 5º anos”, onde é usada nota, sentia “saúde do trabalho com ficha”.

Uma terceira, por sua vez, mencionou que, toda vez que havia “algum entrave, alguma dúvida, alguma necessidade de algum esclarecimento”, procurava “estar sempre presente, junto com os professores e com a coordenação pedagógica”, para “tentarem, juntos, achar um caminho”, além de buscar promover uma discussão bem atual, investindo sempre uma parte

da renda de todos os eventos, em que conseguia arrecadar algum valor financeiro, para comprar livros para a Unidade e para enviar professores aos congressos que eles se propunham a participar, sendo vários sobre avaliação.

Já a última, ao mesmo tempo em que declarou que, dentro da sua Unidade, vinha-se “avaliando constantemente isso”, ponderou que, para redefinir o programa, ter-se-ia que reunir todas as UEI num Colegiado. Por isso, acreditamos que as avaliações constantes que ela declarou estarem ocorrendo se tratavam de discussões que não chegavam a promover a redefinição do programa, mas alguns acertos na prática, como disseram suas colegas.

Com base nisso, ratificamos a não ocorrência, durante a fase de implementação do programa em questão, de nenhum tipo de discussão no sentido de rever ou ratificar as concepções teóricas que o embasavam, sendo promovidas apenas determinadas alterações na prática, apesar de algumas resistências ou dúvidas por parte de uns. Para algumas gestoras, isso se devia à concordância dos sujeitos, de um modo geral, com esse processo de avaliação, o que não impediu uma delas de investir em estudos docentes sobre o tema.

Doravante, essa citada concordância dos agentes educacionais das UEI do CPII com o novo programa avaliativo implementado passará a ser, justamente, nosso foco de análise.

6.7 O NÍVEL DE ADESÃO AO PROGRAMA

Na análise do nível de adesão dos agentes educacionais ao referido programa avaliativo, continuaremos a seguir a estratégia de focalizar, separadamente, cada equipe, iniciando, como sempre, pelos Professores.

6.7.1 A adesão dos Professores

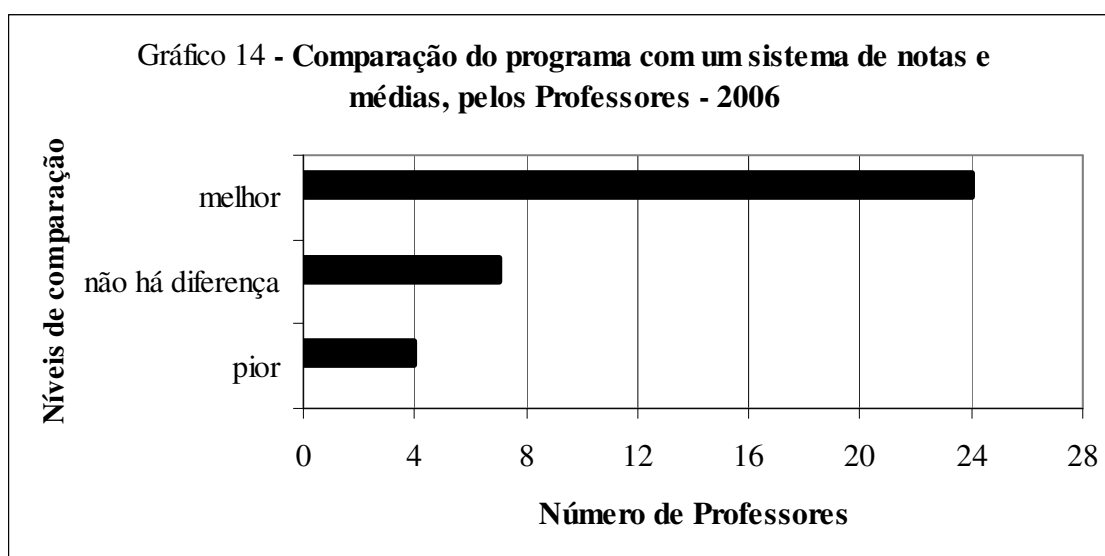
Basearemos nossa análise do nível de adesão docente ao programa implementado nas respostas dadas por eles e seus coordenadores a determinadas questões do questionário de pesquisa. Apresentaremos esses dados segundo três enfoques: (a) as opiniões docentes sobre o programa, (b) as práticas avaliativas desenvolvidas por eles (c) as visões dos coordenadores sobre a adesão docente ao programa e (d) uma síntese geral, a partir destes três enfoques.

a) As opiniões dos Professores sobre o programa

1º) Comparação a um sistema avaliativo tradicional

Visando depreender as opiniões dos Professores sobre o programa, propusemos, inicialmente, que eles optassem por um dos indicadores “melhor”, “não há diferença” ou “pior” para determinar o modo como classificavam o modelo avaliativo do programa, comparativamente com um sistema que utilize notas e médias, justificando sua opção.

Computadas as respostas, expressas através do Gráfico 14 a seguir, verificamos que a maioria dos Professores (24 dos 35, ou 68,57%) considerava o modelo do programa melhor.



De maneira geral, sua principal vantagem, apontada por nove Professores (25,71%) que afirmaram preferi-lo ao outro, foi o seu caráter processual, possibilitando uma avaliação e, conseqüentemente, uma intervenção contínuas do/no processo de ensino-aprendizagem.

Outras vantagens do modelo programa citadas foram:

- a) seu caráter diagnóstico, permitindo uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem, apontado por sete (20,00%) docentes;
- b) a atenção mais individualizada que o professor passa a dedicar aos alunos como exigência desse modelo, citado por cinco Professores (14,29%);
- c) seu caráter multidimensional, focalizando múltiplos aspectos do desenvolvimento do aluno e;
- d) a preocupação pela compreensão dos aspectos qualitativos do processo de ensino-aprendizagem, ambos apontados por quatro docentes (11,43), além de mais algumas justificativas com freqüências de citação inferiores a essa última.

Porém, três desses docentes destacaram sua preocupação com o uso da Ficha de Avaliação como instrumento de comunicação, aos responsáveis, do desempenho do aluno, por considerá-la pouco compreensível para eles, como abordaremos mais adiante, tendo, um deles, lamentado ainda não se ter “encontrado o melhor instrumento para o registro final do desempenho do aluno”, e outros dois, provavelmente com esse intuito, chegaram a fazer algumas sugestões, como a de que esse desempenho fosse “passado aos responsáveis de forma resumida, através um conceito, para que o compreendessem”, ou que esse modelo fosse “integrado ao de notas e médias”, demonstrando certa dificuldade de se libertar de práticas avaliativas tradicionais.

Já os professores que informaram não haver diferença entre os dois modelos avaliativos foram quase unânimes em afirmar o fato de ser a concepção de educação e, conseqüentemente, de avaliação, do professor, o fator determinante de sua prática avaliativa, independentemente do sistema de avaliação utilizado. Ainda assim, a maior parte desses demonstrou sua opção por uma concepção de avaliação de caráter formativo.

Uma prova disso é a seguinte declaração de um deles: “Gosto do trabalho desta proposta de avaliação”. Outra, é o conjunto de argumentos transcritos a seguir, que se apóiam em princípios da avaliação formativa.

- “Os mesmos professores que sabiam usar a nota para melhorar ou mudar o que não foi bom, agora o fazem com a ficha” - ressaltando a função avaliativa de melhoria do processo de ensino-aprendizagem;

- “Acredito que é possível se realizar um trabalho satisfatório e eficaz quando a avaliação é encarada como um processo e não apenas com fins de diagnóstico” - demonstrando a valorização do caráter processual e não pontual da avaliação;

- “Nunca avaliei meus alunos somente por testes, sempre procurei levar em conta todos os aspectos atitudinais e as atividades de sala. O único problema é em relação ao profissional que utiliza somente a prova como instrumento. A avaliação, provavelmente, ficará restrita a um determinado momento do aluno, que pode não ser o melhor” – Aqui, além do caráter processual, percebe-se indicação do caráter multidimensional da avaliação, ao apontar a necessidade de se avaliar todos os aspectos do desenvolvimento do aluno, utilizando-se diferentes instrumentos, em situações variadas.

Até mesmo entre os professores que sinalizaram considerar essa proposta de avaliação pior do que um sistema que utilize notas e médias foi possível observar a defesa de uma prática educativa de caráter formativo e não classificatório, ao apontarem como foco dessa prática o processo de ensino-aprendizagem e não o produto deste, representado pelas notas.

Serve como exemplo a seguinte citação: “Se o professor tem consciência de seu trabalho e privilegia uma aprendizagem focada no processo, ele pode manter o sistema de notas sem que este se torne um fim em si mesmo”.

Entretanto, nos demais argumentos desse grupo, havia aquele que demonstrava francamente a preferência do Professor pela classificação dos alunos (“A avaliação por nota classifica o aluno enquanto a conceitual divaga sobre ele”) ou pela suposta objetividade que as notas oferecem (“O sistema de notas e média é mais objetivo para que a família possa entender qual é de fato o desempenho de seu filho”), além do argumento que expressava a preferência por esse modelo, não pelos benefícios dele decorrentes, mas devido às condições de trabalho existentes, ou seja, o grande número de turmas e alunos de alguns professores, considerado desfavorável à aplicação de uma proposta de avaliação diagnóstico-formativa.

A partir do posicionamento acima descrito, consideramos possível afirmar que, devido às características do modelo avaliativo constante do programa em questão, a maioria dos Professores das UEI do CPEI preferiam-no ao tradicional ou classificatório, em que se empregam notas e médias, embora alguns reconheçam dificuldades relativas à sua prática.

Por isso, visando ampliar nossa análise acerca do nível de adesão dos Professores ao programa, buscamos investigar seu nível de aceitação do instrumento que consideramos como sendo central na prática proposta nesse programa: a Ficha Individual de Avaliação.

2º) Posicionamento sobre a Ficha Individual de Avaliação.

Para essa análise, solicitamos aos docentes que qualificassem, de modo geral, como positivos ou negativos, os efeitos de seu uso para o aluno, o professor, o processo de ensino-aprendizagem, o funcionamento da escola e os pais ou responsáveis, justificando sua opção.

Ao analisarmos as respostas, verificamos que alguns sinalizaram, concomitantemente, ambas opções, enquanto outros não sinalizaram nenhuma. Por isso, acrescentamos mais duas categorias qualificativas dos referidos efeitos, obtendo, então, os resultados expostos na Tabela 14 e no Gráfico 15 a seguir.

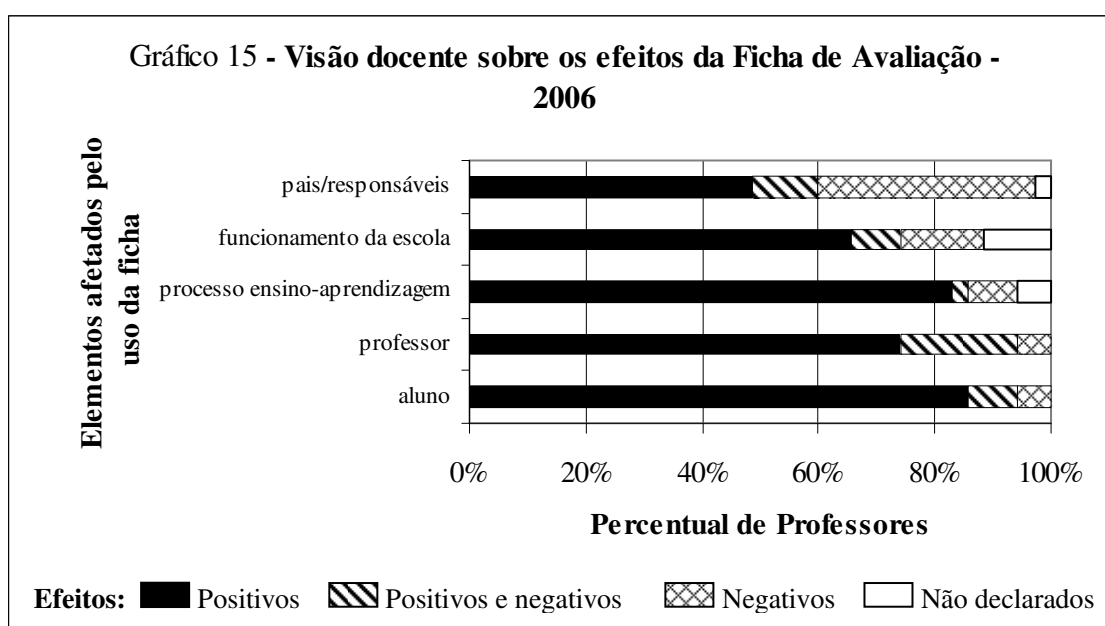
Enfocando a totalidade desses dados, verificamos que, embora a maior parte dos Professores tenha considerado os efeitos da ficha como sendo positivos para todos os elementos afetados por seu uso, os maiores beneficiários desses efeitos, para eles, seriam o aluno, o processo de ensino-aprendizagem e eles próprios, nessa ordem.

Detalhando essa análise, elemento por elemento, a começar pelo aluno, constatamos que a grande maioria dos Professores (33 ou 94,29%) qualificou os efeitos do uso da Ficha

Individual de Avaliação para o aluno como positivos, apesar de três deles (8,57%) também terem percebido efeitos negativos. Assim, 30 docentes (85,72%) só viam efeitos positivos do uso da ficha para o aluno, enquanto apenas dois (5,72%) só viam efeitos negativos.

Tabela 14 - Visão docente sobre os efeitos da Ficha de Avaliação - 2006

Elementos afetados pelo uso da ficha		Tipos de Efeito				
		Positivos	Negativos	Ambos	Não declarado	Total
Aluno	<i>f</i>	30	2	3	0	35
	<i>f%</i>	85,72	5,71	8,57	0,00	100,00
Professor	<i>f</i>	26	2	7	0	35
	<i>f%</i>	74,29	5,71	20,00	0,00	100,00
Processo de ensino-aprendizagem	<i>f</i>	29	3	1	2	35
	<i>f%</i>	82,86	8,57	2,86	5,71	100,00
Funcionamento da escola	<i>f</i>	23	5	3	4	35
	<i>f%</i>	65,71	14,29	8,57	11,43	100,00
Pais ou responsáveis	<i>f</i>	17	13	4	1	35
	<i>f%</i>	48,57	37,14	11,43	2,86	100,00



Analisando a diversidade de justificativas apresentadas para tais opções, percebemos que os dois efeitos do uso da ficha de avaliação mais apontados pelos professores como sendo positivos para o aluno foram *um melhor diagnóstico das aprendizagens individuais ocorridas*

ou ainda não – citado por 18 docentes (51,43%) – e *o favorecimento à observação constante, em diversos momentos, do processo de ensino-aprendizagem* – sinalizado por 10 (28,57%).

Tal fato nos evidenciou que eles não só reconheciam as funções de diagnose e de melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, atribuídas por vários autores à avaliação formativa como vantajosas para os alunos, como também percebiam essa ficha como um instrumento eficaz na efetivação dessas funções.

Outros três efeitos do uso da ficha apontados como positivos para o aluno por um número significativo de docentes foram: *a contribuição para o aprimoramento do seu desenvolvimento e para a visualização de seu desempenho, pelo professor, nos vários aspectos do processo de aprendizagem*, ambos citados por nove docentes (25,71%), e *o favorecimento à consideração das peculiaridades e da individualidade de cada aluno*, mencionado por oito (22,86%).

Apesar de apenas uma professora ter apontado, literalmente, o foco no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do aluno como um efeito positivo da ficha sobre este, outros dez mencionaram, sublinearmente, este fato, evidenciando uma concepção de educação mais humanista e desenvolvimentista do que ‘conteudista’.

Dos poucos efeitos negativos apontados, o de maior incidência - mencionado por três docentes – foi o seguinte: *o aluno não entende o significado dos descritores*.

Passando a analisar a visão docente quanto aos efeitos da ficha para seu próprio trabalho, percebemos que o quantitativo destes que qualificaram tais efeitos como positivos foi idêntico ao do caso do aluno, com a seguinte diferença: a quantidade destes que classificaram os efeitos sobre seu trabalho como exclusivamente positivos (26 ou 74,29%) reduziu, comparando-se com a dos efeitos sobre o aluno, na mesma medida em que aumentou a quantidade dos que qualificaram aqueles como concomitantemente positivos e negativos, passando a sete (20,00%). Conseqüentemente, o número de docentes que classificaram os efeitos da ficha sobre seu trabalho como sendo exclusivamente negativos manteve-se em dois, como para o caso discente.

Em vista das justificativas apresentadas, constatamos que o efeito da ficha mais citado como positivo para o professor - *o melhor diagnóstico das aprendizagens individuais ocorridas ou ainda não* - foi o mesmo que fora apontado para o aluno, mas com uma freqüência um pouco mais elevada: 23 docentes (65,71%). Isso veio ratificar a impossibilidade de desassociar os efeitos positivos para o aluno dos efeitos para o professor, como mencionou, literalmente, um professor: “Não é possível separar os efeitos positivos para alunos e professores. O segundo só existe se houver o primeiro”.

Outros dois efeitos da ficha igualmente considerados como positivos para docentes por um número significativo destes foram *o favorecimento à melhor ação ou interferência do professor com vistas ao aprimoramento do desenvolvimento do aluno*, citado por doze deles (34,29%), e *a reorientação ao seu planejamento*, mencionado por nove (25,71%).

Quanto aos efeitos citados como negativos para o professor, apenas um, mencionado por três deles, foi de caráter conceitual: *Não garante uma avaliação criteriosa / depende de como o professor lida com a avaliação, do modo como pensa e concebe a educação e o processo de ensino-aprendizagem*. Todos os demais foram de ordem prática, como os três de maior frequência: *difícil de ser aplicada quando há muitos alunos*, citado por seis Professores (17,14%); *seu uso é muito trabalhoso*, mencionado por cinco (14,29%); e *não é uma forma satisfatória de registro*, apontada por quatro (11,43%).

Com relação à visão docente acerca dos efeitos do uso da Ficha Individual de Avaliação para o processo de ensino-aprendizagem, constatamos que a grande maioria dos Professores os classificou como positivos (foram exatamente 30 ou 85,12% deles, isto é, um pouco menos do que nos casos dos efeitos positivos para os alunos e professores). Destes, apenas um também considerou esses efeitos como negativos, e, dos demais, três qualificaram exclusivamente tais efeitos como negativos e dois nada responderam, não citando os motivos.

Houve dois efeitos positivos da ficha para o processo de ensino-aprendizagem que receberam um número de citações bem mais significativo que os demais. O primeiro deles, citado por 18 docentes (51,43%), foi também o mais apontado como efeito positivo para alunos e professores: *a possibilidade de um melhor diagnóstico*. Isso evidencia, mais uma vez, a valorização da função diagnóstica da avaliação por esses professores.

O outro, *a orientação do replanejamento do processo de ensino-aprendizagem*, citado por 14 (40,00%), demonstrou, do mesmo modo como ocorreu no caso dos alunos e professores, a preocupação de uso da avaliação para a melhoria daquele processo.

Quanto aos efeitos negativos, o mais citado, com duas indicações, foi a consideração da ficha como *uma forma insatisfatória de registro: abrangente demais, longa e cansativa*. Contudo, o que mais chamou-nos atenção foi a escassez de indicações de efeitos negativos, sugerindo a leitura de que, para esses professores, o processo de ensino-aprendizagem tem muito mais a ganhar do que perder com o uso da ficha.

Também com relação ao ponto de vista docente sobre os efeitos do uso da ficha para o funcionamento da escola, percebemos um decréscimo do quantitativo dos que os classificaram como positivos, ainda que continuassem sendo a maioria. Foram 26 indicações (74,29%), das quais três correspondiam a efeitos positivos e negativos concomitantemente.

Inversamente, o número de indicações de efeitos exclusivamente negativos subiu para cinco (14,29%), e o de nenhuma indicação sinalizada chegou a quatro (11,43%).

Tal fato, talvez, possa ser explicado pelo menor conhecimento do funcionamento da escola por esses agentes, o que talvez também justifique a opção de quatro deles de não responderem a esse item, chegando dois a justificarem sua opção, um por não ter dados significativos que o permitissem responder, e outro por não saber fazê-lo com clareza.

Uma diferença deste item em relação aos anteriores foram as poucas citações de efeitos positivos para o funcionamento da escola, visto que o efeito lembrado pelo maior número de professores - *possibilita a melhor atuação de outros atores no processo de ensino-aprendizagem* - recebeu apenas sete citações (20,00%. Outra, foi que, desta vez, a função diagnóstica da avaliação, mais valorizada nos itens anteriores, passou a relacionar-se com o terceiro efeito positivo mais citado - *possibilita um acompanhamento mais atento e detalhista do funcionamento da escola* - lembrado por três professores, enquanto que aquele primeiro guardou relação com a função avaliativa de melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, o segundo efeito positivo para o funcionamento da escola mais citado - *possibilita a avaliação global da escola* -, apontado por quatro professores, demonstrou-nos a percepção por estes da importância da avaliação de todos os agentes escolares envolvidos, de algum modo, com o processo de ensino-aprendizagem.

Notamos ainda, a partir da observação do efeito negativo mais citado (três citações), a reincidência de uma questão já sinalizada quando dos efeitos negativos para os professores: *o maior volume de trabalho e de dificuldades que o uso da ficha pode gerar*.

Analisando por fim o posicionamento docente acerca dos efeitos da referida ficha para os pais ou responsáveis por alunos, constatamos que este foi o que obteve o menor número de indicações para efeitos exclusivamente positivos (17 ou 48,57%), e, em contrapartida, o maior número de indicações para efeitos exclusivamente negativos (13 ou 37,14%). Além destas, houve quatro indicações para efeitos concomitantemente positivos e negativos e uma indicação não declarada.

Ao analisarmos os efeitos positivos e os negativos mais citados, percebemos uma contradição. Enquanto que um bom número de professores (16 ou 45,71%) apontou que a *ficha facilita a visualização, a compreensão e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos por seus pais ou responsáveis, em vários aspectos desse processo* (o que consideramos contribuir para a ocorrência do segundo efeito mais citado - *possibilita que os pais auxiliem seus filhos em seu processo de crescimento e aprendizagem* -, indicado

por cinco docentes), o único efeito negativo sinalizado, com cinco citações, foi o fato dela *nem sempre ser compreendida pelos responsáveis*.

Essa situação evidenciou-nos que a característica da ficha como fator facilitador da visualização, da compreensão e do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos por seus pais/responsáveis é potencializada ou restringida na medida em que estes a compreendem. Tal dependência também foi ressaltada por 8 docentes (22,86%), de modo que a metade destes alertou para a necessidade da explicitação da ficha, bem como de todo o processo de avaliação, aos pais ou responsáveis, pelo professor, em reuniões específicas, enquanto os outros apontaram mudanças a serem implantadas na ficha, antecipando-se na abordagem da última questão que optamos para concluir a análise da opinião docente sobre o programa investigado: as mudanças que esta promoveria no programa a fim de melhorá-lo.

3º) Proposição de mudanças

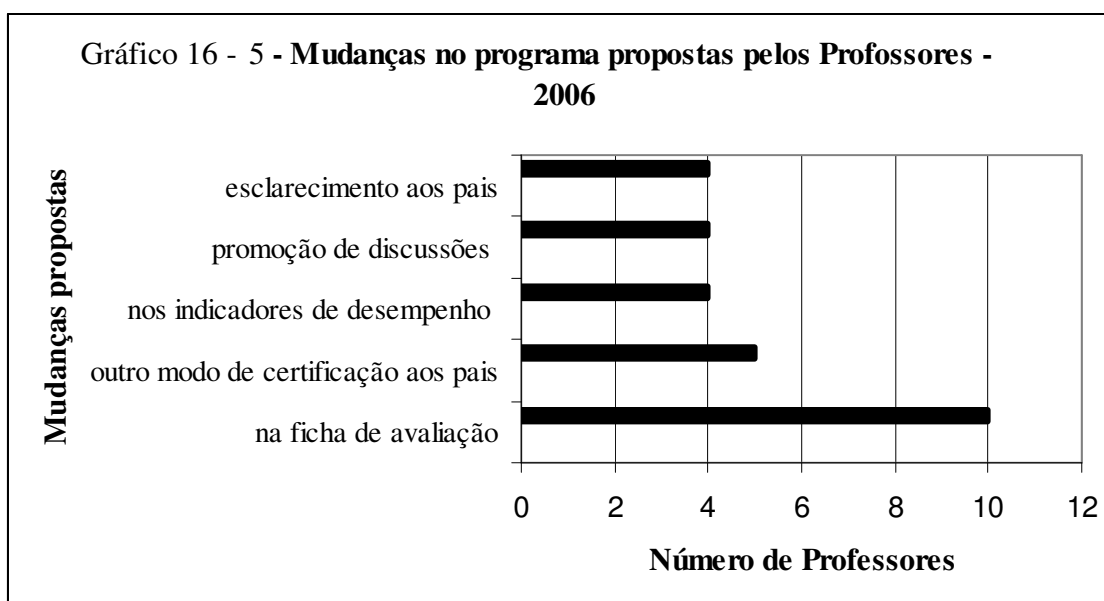
Voltando-nos para essa análise, destacamos, inicialmente, que apenas três docentes, um do Departamento de Educação Física e Folclore, outro do de Desenho e Educação Artística e o terceiro do de Primeiro Segmento, não sugeriram mudança no programa. O primeiro, por não saber responder com clareza; o segundo, por não vislumbrar, naquele momento, nenhuma mudança em sua área, e o último, por acreditar que “a grande dificuldade da ficha é o número imenso de alunos, tornando-se muito difícil uma avaliação fidedigna”.

Ressaltamos, contudo, que, das cinco categorias de mudanças identificadas e organizadas no Gráfico 16 a seguir, nenhuma dizia respeito, explicitamente, ao caráter teórico do programa, sendo todas pertinentes a aspectos práticos, confirmando-se a visão, defendida por agentes dos diversos segmentos das UEI de não inexistirem questionamentos quanto à concepção teórica do programa avaliativo, a não ser no tocante a alguns acertos na prática.

Nesse sentido, então, percebemos que o foco principal de mudanças propostas, algumas até divergentes, foi exatamente a Ficha Individual de Avaliação, com 10 (35,00%) dos professores propondo mudanças em sua forma. Dentre estas, a de maior frequência, proposta por seis deles (17,14%), foi de simplificação da linguagem nela utilizada, pela dificuldades de compreensão, principalmente dos pais.

Além disso, dois docentes propuseram a diminuição do número de descritores da ficha, a fim de reduzir o trabalho dos professores e de melhorar a compreensão daquela pelos pais, e outros dois, também preocupados com essa compreensão, sugeriram coisas distintas. Um, a melhor utilização, pelos colegas, do espaço final da ficha destinado a observações do

professor, elaborando um pequeno relatório sobre o aluno, e outro, a substituição da ficha e seus descritores por um relatório baseado em parâmetros pré-fixados.



A segunda categoria de mudanças, com cinco citações (14,86%), consistiu da proposta de manutenção da ficha nos moldes vigentes, mas passando a ser de uso restrito do professor, para acompanhamento e registro do desempenho de seus alunos, criando-se, em contrapartida, um modo de certificação, ao pai ou responsável, desse desempenho.

Surgiram, no entanto, desse grupo, duas propostas bem distintas para essa certificação. Enquanto que, para um desses docentes, esta deveria passar a ser feita por meio de uma ficha mais “enxuta”, ou por um relatório, para outros três, deveria ser introduzido um sistema de notas, sem se “perder de vista as competências a serem avaliadas”. Neste caso, as famílias receberiam a nota, e o professor anotaria “em fichas, para seu controle, o êxito, ou não, dos alunos, em cada competência desenvolvida”.

Apesar de decorrem de um mesmo tipo de mudança proposta, a primeira forma de certificação sugerida mantinha-se fiel à proposta original do programa, por ser essencialmente qualitativa, ao passo que a segunda afastava-se disso, propondo a reinserção do caráter quantitativo que, sem dúvida, é mais familiar aos pais e mais prático para o professor, embora não mais esclarecedor do que uma descrição qualitativa do que o aluno aprendeu.

Ainda motivada pela preocupação com a compreensão, pelos pais, do processo avaliativo, mas tomando um sentido diverso da anterior, uma terceira categoria de mudanças, indicada por quatro professores (11,43%), foi o esclarecimento constante e satisfatório daqueles, através de reuniões, acerca das mesmas concepções teóricas e das práticas do

programa de avaliação, para esclarecer suas dúvidas e levá-los a compreender “como seu filho está sendo avaliado e no que ele está tendo dificuldades”.

Uma quarta categoria de mudanças, igualmente proposta por quatro docentes, referiu-se aos três níveis de indicadores de desempenho do aluno a serem atribuídos pelo professor a cada descritor constante da ficha: A, AR e NA. Por perceberem problemas diferentes, gerados pelo uso de tais indicadores, os docentes sugeriram alterações concernentes a cada um.

O problema citado pela maioria desse grupo - três professores - foram a dissensão e as dúvidas existentes entre os docentes, sobre o significado de cada indicador, percebidas a partir de falas do tipo: “Buscaria ajustar os níveis de avaliação, de modo que o AR, A ou NA pudessem, ‘de um professor a outro’, representar o mesmo nível de desempenho”, ou ainda, “Quando se coloca o NA, se reconhece algum crescimento?”. Interpretando que “a avaliação fica um pouco ‘subjéitiva’”, esses professores não sugeriram alteração dos indicadores, mas a promoção de discussões a esse respeito.

Posicionando-se diferentemente, o quarto membro desse grupo propôs a alteração no número de descritores “para pelo menos quatro”, a fim de “permitir uma diferenciação maior dos alunos”, manifestando, assim, a permanência da concepção de avaliação voltada para a classificação dos alunos, e a distorção do objetivo dos próprios indicadores, que seria o de dimensionar, para cada competência, a distância em que o aluno se encontra, em determinado momento, do nível de alcance esperado. Com isso, ratifica-se a necessidade de mais estudos e discussões para esclarecimento da proposta, como sugeriram os outros.

Ainda com base nessa mesma necessidade, a quinta e última categoria de mudanças, proposta por quatro docentes, foi a promoção de discussões constantes, entre os agentes educacionais, sobre a concepção e/ou a prática de avaliação constituintes do programa.

Consideramos, em vista de todo o exposto, que, em geral, a equipe de Professores das UEI do CPII demonstrou um bom nível de adesão ao novo programa avaliativo, sendo este nível mais elevado no tocante aos aspectos teóricos do que aos práticos, como a Ficha Individual de Avaliação utilizada, que era vista, pela maioria, como um recurso auxiliar na avaliação dos alunos bem mais vantajoso para o professor e o processo de ensino e aprendizagem do que para os pais ou responsáveis pelos alunos.

Reconhecemos, ainda, mais uma vez, que um fator essencial para a ampliação desse nível de adesão é a promoção de momentos de reflexão e discussão coletivas sobre diversos aspectos teóricos e práticos do programa. Aliás, essa visão parece-nos ser compartilhada por alguns membros do próprio grupo, como demonstram as seguintes falas: “Nós precisamos compreender melhor os objetivos das fichas”; “Acho que a ficha não contempla o que se

propõe como registro e acaba sendo um “dificultador” do trabalho, perdendo um pouco do sentido desta proposta. Sem dúvida, ela precisaria ser mais discutida até se chegar a uma forma final”.

Todavia, assinalamos acima a palavra “alguns” por também nos ser possível localizar falas que demonstram uma postura antagônica, no sentido de aspirar por decisões fechadas, “vindas de cima”. Serve como exemplo o seguinte discurso: “Acho importante que o professor receba, no início do ano, a ficha dos três períodos para que ele tenha noção de como se dará o processo”, que se contrapõe a esse: “Acho fundamental que o professor participe da discussão e organização da ficha, assim como da elaboração de estratégias de ensino para superar o que não tenha sido considerado alcançado”.

b) As práticas avaliativas desenvolvidas pelos Professores

Buscaremos ampliar nossa compreensão sobre a adesão dos Professores ao programa em estudo, a partir das opiniões por eles expressas, analisando sua prática avaliativa, por eles mesmos descrita, no tocante a dois aspectos fundamentais em um programa de caráter diagnóstico-formativo: as estratégias ou instrumentos de avaliação utilizados e os mecanismos de *feedback*, aos próprios alunos, dos resultados desse processo. Iniciaremos pela análise das respostas concedidas pelos Professores à nossa solicitação de que indicassem três estratégias ou instrumentos de avaliação utilizados por eles, com maior frequência, na avaliação de seus alunos, dentre as seguintes opções: testes individuais; trabalhos em grupo; auto-avaliação dos alunos; portfólios; registros pessoais de observação de desempenho em sala de aula ou outros diferentes, indicando-os.

A partir dessas respostas, representadas na Tabela 15 e no Gráfico 17 a seguir, constatamos que os tipos de instrumentos ou estratégias de avaliação mais citados foram, por ordem decrescente de frequência, os seguintes:

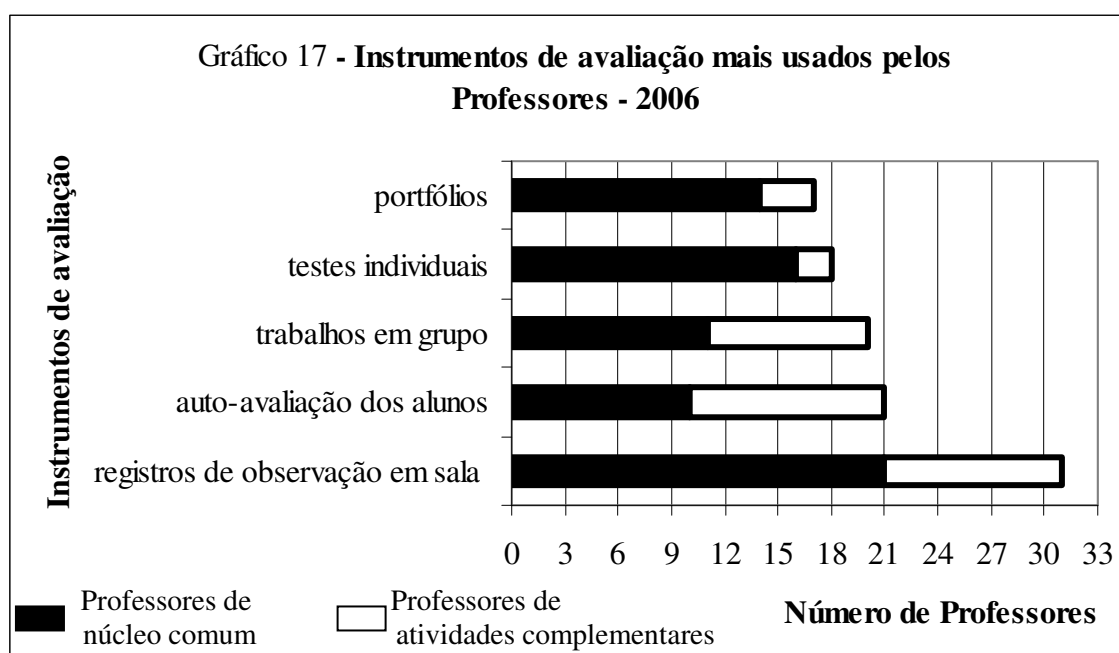
- 1º. os registros pessoais, feitos em sala pelo professor, a partir da observação de desempenho do aluno, citados por 31 docentes, ou 88,57% deles;
- 2º. a auto-avaliação dos alunos, citada por 21 docentes, ou 60,00 % deles;
- 3º. os trabalhos em grupo, citados por 20 docentes, ou 57,14% deles;
- 4º. os testes individuais, citados por dezoito docentes, ou 51,43% deles, e;
- 5º. os portfólios, citados por dezessete docentes, ou 48,57% deles;

Esses dados sugerem, em geral, uma coerência entre os fundamentos teóricos declarados no programa avaliativo das UEI do CPII (e anteriormente reconhecidos e, até

mesmo defendidos) pelos Professores, e a prática que eles informaram desenvolver, visto que seus registros pessoais acerca do desempenho de cada aluno, que viabilizariam o diagnóstico contínuo daquele processo - uma das principais funções do processo avaliativo defendida por eles -, é a estratégia de avaliação escolar mais apontada dentre as três mais utilizadas por eles, com boa margem de diferença das demais.

Tabela 15 - Instrumentos de avaliação mais usados pelos Professores - 2006

Instrumentos de avaliação		Professores		
		Núcleo comum	Atividades complementares	Total
registros de observação em sala	<i>f</i>	21	10	31
	<i>f%</i>	60,00	28,57	88,57
auto-avaliação discente	<i>f</i>	10	11	21
	<i>f%</i>	28,57	31,43	60,00
trabalhos em grupo	<i>f</i>	11	9	20
	<i>f%</i>	31,43	25,71	57,14
testes individuais	<i>f</i>	16	2	18
	<i>f%</i>	45,71	5,71	51,43
portfólios	<i>f</i>	14	3	17
	<i>f%</i>	40,00	8,57	48,57



Entretanto, ao dividirmos esses professores em dois grupos, em função das disciplinas que lecionam, incluindo num grupo os professores das disciplinas de Ciências, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e Matemática, e no outro, Literatura, Educação Artística, Educação Física e Educação Musical, a análise dos dados nos revela uma diferenciação entre esses grupos, no tocante à ordem de preferência dos instrumentos ou estratégias de avaliação.

Notamos que os registros pessoais destacam-se como os mais utilizados somente entre os professores do primeiro grupo. No segundo, eles perdem a preferência, ainda que por bem pouco, para as auto-avaliações dos alunos, e são seguidos de perto pelos trabalhos em grupo.

Buscando interpretar essa diferenciação, acreditamos que o grande número de alunos com que trabalham os professores do segundo grupo de disciplinas, apontado anteriormente como um possível limitador de uma avaliação mais individualizada, leva-os a preferir as auto-avaliações dos alunos e também a utilizarem bastante os trabalhos em grupo.

Todavia, nossa vivência desse contexto também nos permite inferir, como outro fator determinante de tal preferência, a própria natureza do trabalho desenvolvido nesses componentes curriculares, que costumam valorizar mais o desenvolvimento das chamadas competências atitudinais, para cujo trabalho e avaliação, as auto-avaliações dos alunos e os trabalhos em grupo se prestam tão bem quanto os registros docentes de observação.

Em contrapartida, o tipo de trabalho mais formal, próprio do primeiro grupo de disciplinas, com um predomínio muito maior de competências específicas, de caráter conceitual e procedimental, do que transversais, de caráter atitudinal⁵⁶, conjugado tanto à provável dificuldade, por parte de alguns desses docentes, de abandonarem as práticas tradicionais de avaliação, neles ainda enraizadas, quanto à forte valorização dessas práticas pelo restante da instituição, conforme observamos ao abordarmos a Portaria nº. 048/2005, podem justificar o posicionamento dos testes individuais no segundo lugar da lista de instrumentos ou estratégias de avaliação mais utilizados pelos professores que lecionam tais disciplinas, com uma frequência um pouco mais expressiva que a dos portfólios, e acima das dos trabalhos em grupo e das auto-avaliações discentes.

Esta última estratégia, aliás, amplamente valorizada pelos teóricos da avaliação formativa, principalmente os da vertente francófona, como defende Fernandes (2005), que valorizam a promoção da auto-reflexão do aluno sobre como aprende e o que aprende, foi,

⁵⁶ Como exemplo, a Ficha Individual de Avaliação da C1 ou 1ª série (atual 2º ano), relativa ao 3º período de 2002, apresentada no Anexo H, continha 35 descritores relativos às competências específicas das disciplinas de Língua Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, contra oito descritores relativos às competências transdisciplinares, de caráter atitudinal, ao passo que, em cada uma das fichas dos quatro outros componentes curriculares, havia, em média, apenas quatro descritores de competências específicas da disciplina, contra os mesmos oito descritores de caráter atitudinal.

curiosamente, a estratégia menos indicada por esse grupo e a mais indicada pelo outro. Por outro lado, o portfólio, também fundamental para a avaliação formativa, segundo o autor, por possibilitar uma visão mais ampla, detalhada e profunda das aprendizagens alcançadas pelos alunos, obteve característica análoga àquela, porém em sentido contrário.

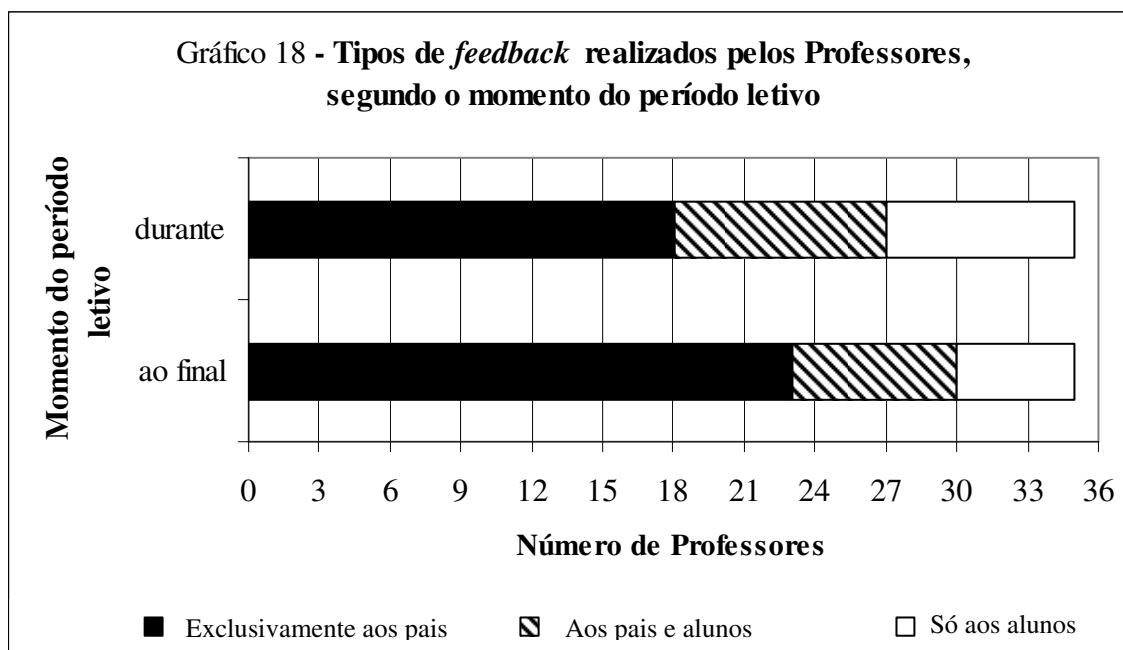
Disso tudo inferimos que a escolha dos instrumentos ou estratégias de avaliação, pelos Professores das UEI do CPII, embora coerente com a teoria que fundamenta o programa avaliativo dessas escolas, sugerindo certa adesão a ele por aqueles, sofre influência das características, condições e/ou estrutura organizacional relativas às diversas funções desempenhadas pelos docentes. Assim, mais uma vez, apontamos tais circunstâncias como fatores determinantes da adesão dos agentes educacionais ao referido programa.

Voltando-nos à análise dos mecanismos de *feedback* dos resultados da avaliação aos próprios alunos utilizados pelo grupo de Professores participante deste estudo, ressaltamos, primeiramente, que, em função do baixo grau de autonomia cognitiva, emocional e moral do corpo discente envolvido no programa, dada sua baixa faixa etária, o envolvimento de seus pais ou responsáveis em seu processo de ensino-aprendizagem, acompanhando-o e buscando contribuir para sua promoção, é considerado imprescindível pelos agentes educacionais das UEI do CPII, como percebemos em seus discursos registrados nos questionários de pesquisa. Por isso, consideramos importante também analisar os mecanismos desencadeados pelos docentes de modo a dar aos pais ou responsáveis *feedback* dos resultados da avaliação.

Então, com esse propósito, indagamos aos Professores quais eram as estratégias por eles utilizadas para deixar alunos e responsáveis cientes do desenvolvimento do processo de aprendizagem daqueles, durante e ao término de cada período letivo, constatando que todos eles declararam realizar algum tipo de *feedback*, em ambos os momentos.

Contudo, pela análise dos dados representados no Gráfico 18 a diante, percebemos que somente nove docentes (25,71%) citaram estratégias utilizadas junto aos dois segmentos solicitados, durante cada período letivo, caindo este número para sete (20,00%) no tocante ao final destes. Em contrapartida, a maioria dos professores citou estratégias empregadas somente junto aos pais ou responsáveis (18 ou 51,43% durante cada período letivo e 23 ou 65,71% após), e, a minoria referiu-se apenas às estratégias desenvolvidas com alunos (oito ou 22,86% durante e cinco ou 14,29% após cada período letivo).

De outro modo, contabilizando os docentes que apontaram estratégias para cientificar os pais e os que o fizeram em relação aos alunos, esses valores passam a ser, respectivamente, 27 (77,14%) e 17 (48,57%), durante cada período letivo, e 30 (85,71%) e 12 (34,29%) ao término destes.



O uso de estratégias de *feedback* do processo de aprendizagem dos alunos, pelos professores, predominantemente junto aos pais ou responsáveis, nos parece indicar que menos da metade desse grupo reconhece a importância, para o aluno, da função da avaliação formativa de auto-regulação das aprendizagens, citada por Fernandes (1995), indicando a necessidade de mais estudos e discussões, pelos docentes, sobre este aspecto da prática avaliativa, caso se deseje que esta venha a possuir um caráter formativo nesse sentido.

Outra explicação plausível para esse fato é a visão de alguns professores de que seus alunos, devido à sua baixa faixa etária, ainda não estariam preparados para exercer esse tipo de prática reflexiva, ou que esta ainda estivesse sendo construída por eles, como podemos constatar a partir da leitura dos seguintes discursos apresentados por dois desses docentes:

- “Já as crianças, fazem auto-avaliação ao longo do processo e, vão-se dando conta do que já são capazes de realizar ou não. Mas é importante lembrar que, na SI [atual 1º ano], esse é apenas o começo dessa tomada de consciência” - Professora de turma de SI.

- “Promovo auto-avaliação, com regularidade, na 3ª e na 4ª séries. Na 2ª série, a auto-avaliação é feita ao término de determinadas atividades e trabalhos” – Professora de Educação Artística que também lecionava, além das séries aí citadas, na SI, para qual não fez referência alguma sobre a proposta de auto-avaliação dos alunos.

Ao analisar as estratégias de *feedback* declaradas, constatamos que, em relação aos responsáveis, houve uma diferenciação no modo dos docentes procederem, em função da época do período letivo em que este ocorria. Assim, no decorrer de cada período, as estratégias por eles citadas, com suas respectivas frequências de citação, foram as seguintes:

- 1º. conversas individuais com os responsáveis por alunos que estivessem apresentando dificuldades, com a participação ou não de algum membro do SESOP, em certos casos (estratégia declarada pela a maioria dos professores, ou seja, 19 ou 54,29%);
- 2º. reuniões com os pais de todos os alunos, citada por onze ou 31,43% dos mesmos;
- 3º. comunicações escritas na agenda do aluno ou em diferentes exercícios corrigidos, declarada por sete ou 20,00% deles;
- 4º. envio para a casa dos alunos, regularmente, de seus trabalhos corrigidos, organizados em portfólio ou não, dito por seis ou 17,14% deles.

Já ao término dos períodos, as conversas individuais com os responsáveis passaram a ocupar o terceiro lugar, em ordem de preferência, na lista das estratégias de *feedback* aos pais do desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, com seis (17,14%) citações. Em contrapartida, a primeira estratégia da lista, declarada pela maioria dos docentes (22 ou 62,86%), passou a ser a reunião entre pais e mestres ocorrida ao final de cada período.

Essa reunião se destina, basicamente, à apresentação aos responsáveis das Fichas Individuais de Avaliação dos alunos, com seus respectivos relatórios. Por isso, esse documento foi a segunda estratégia mais citada (por 13 ou 37,14% dos docentes). Cinco professores (14,29%) ainda citaram aproveitar esse espaço para apresentar os portfólios ou pastas com trabalhos realizados pelos alunos ao longo do período e/ou os demais instrumentos de avaliação utilizados na coleta de informações que embasaram o preenchimento das fichas.

Apesar da obrigatoriedade, pela instituição, da realização da reunião entre pais e mestres interperíodos, para a certificação dos resultados da avaliação, como direito legítimo daqueles de compreender e acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de seus filhos, constatamos que alguns professores não só reconhecem, por si mesmos, esse direito, como percebem tais compreensão e acompanhamento como fatores facilitadores do referido processo. Fundamentamos essa constatação nas seguintes falas:

- “Ao final do período, os pais também participam de uma reunião onde recebem as fichas de avaliação do/a seu/a filho/a, embora antes de entregarmos sejam esclarecidas / lembradas as competências esperadas. Dessa forma, procuro ajudar os pais a se apropriarem desse instrumento de avaliação, compreendendo seus objetivos e sua função”.

- “Ao término de cada período, são utilizadas reuniões para a entrega da ficha individual do aluno, ficha avaliativa. Nesse momento também é passado aos pais a proposta e os meios utilizados na avaliação, para que possam compreender todo o processo”.

- “Na reunião, é feito um levantamento dos objetivos para o período e a avaliação do que foi conquistado. A partir desta análise, são apresentadas as novas propostas de trabalho ou as retomadas de conteúdos para o próximo período”.
- “Utilizo as reuniões propostas pela escola. Nesse espaço restrito, busco implementações de mecanismos democráticos e transparentes com os responsáveis, momentos de trocas. Ao meu ver, o potencial das famílias no processo de aprendizagem, quando bem coordenado, servirá de grande impulso para a escola”.

Analisando as estratégias empregadas pelos professores, junto aos alunos, para deixá-los cientes do seu próprio desenvolvimento dentro do processo de ensino-aprendizagem, constatamos a preferência por uma mesma estratégia em todos os momentos dos três períodos letivos: as conversas individuais com alguns alunos e coletivas com a turma, citada por 10 docentes (28,57%) como sendo utilizada durante os períodos, e por oito (22,86%), ao final.

Nessas conversas, os docentes buscavam fazer diversos esclarecimentos, tais como: “o que vão estudar”, os “objetivos a serem alcançados em períodos letivos, em projetos, em atividades ou em aulas”, “as estratégias” para alcançá-los, “um retorno do que foi feito, salientando o que foi bom e o que precisa ser reforçado” ou “as observações escritas nas fichas de avaliação e (...) em que descritores ainda não alcançaram o desempenho esperado”.

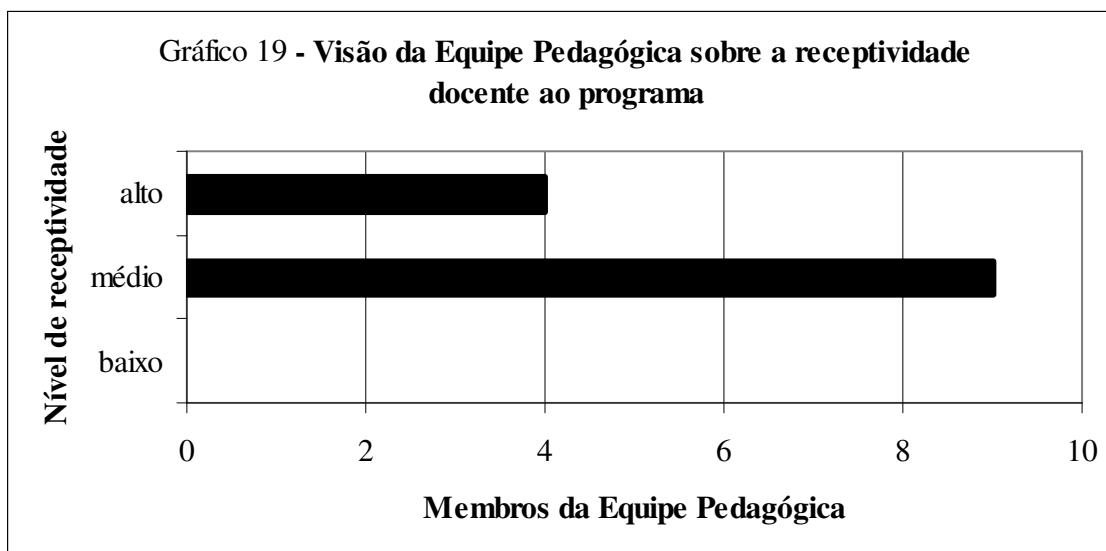
Além disso, outras duas estratégias de *feedback*, também significativamente citadas como utilizadas junto aos alunos, foram o retorno de seus exercícios corrigidos, organizados em portfólio ou não, mencionado por cinco docentes (14,29%) como sendo utilizado ao longo do processo, e a prática da auto-avaliação, lembrada por quatro professores (11,43%) como sendo aplicada durante cada período e por sete (20,00%), ao final.

Vindo, então, tais dados, ratificar a menor adesão dos Professores das UEI do CPII à prática do *feedback* das aprendizagens, aos próprios alunos, do que à mesma prática em relação aos pais ou responsáveis, apontamos a baixa faixa etária discente e baixo nível de valorização, pelos docentes, do comprometimento do próprio aluno com seu processo de aprendizagem como fatores intervenientes na adesão plena desses agentes educacionais aos princípios teóricos do programa avaliativo implementado. Desse modo, vislumbramos, mais uma vez, a necessidades de mais estudos e discussões nesse sentido.

c) Visão da Equipe Pedagógica sobre a adesão dos Professores ao programa

Visando ampliar nosso conhecimento sobre a adesão dos Professores das UEI do CPII ao programa em questão, buscamos trazer para nossa análise a visão de quem acompanha de

perto a prática avaliativa desenvolvida por esses docentes. Desse modo, solicitamos à Equipe Pedagógica, através do questionário a ela destinado, que classificasse como baixo, médio ou alto o nível de receptividade daqueles às novas concepção e metodologia de avaliação. Então, obtivemos as respostas parcialmente representadas no Gráfico 19 a seguir.



Analisando esses dados, constatamos que a maioria dos membros dessa equipe, isto é, nove ou 69,23% deles, considerava esse nível mediano e, o restante (quatro ou 30,77% deles), alto, não havendo nenhuma indicação de nível baixo.

Pela análise das justificativas apresentadas por quem apontou o nível médio, constatamos que a maior parte destes (cinco ou 38,46%) atribuiu isso ao não atendimento a certas condições ou mudanças de caráter estrutural ou pedagógico, necessárias à boa aplicação e à conseqüente boa receptividade docente ao programa. Essas condições eram:

- a) redução do número de turmas de alguns professores, para propiciar o aumento dos tempos de aulas destes em cada uma delas;
- b) baixo efetivo de alunos por turma;
- c) previsão na carga horária de encontros do professor “com outros profissionais, para desenvolvimento e acompanhamento da proposta” e;
- d) fim da “pressão de chegar ao final de cada trimestre com ‘aqueles conteúdos’ trabalhados”.

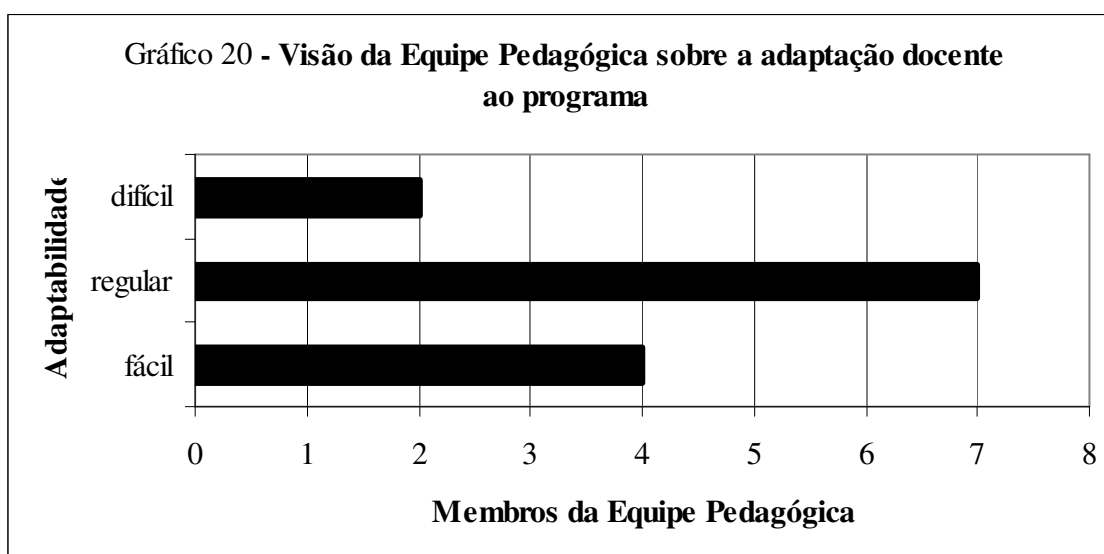
Uma segunda categoria de justificativas para o nível médio, apontada por dois coordenadores, foram os problemas relativos à compreensão da proposta pelos docentes, como a ausência desta compreensão ou a existência de “compreensões variadas, de acordo com a trajetória de formação inicial e continuada” de cada um destes.

Finalmente, a terceira categoria foi constituída pelas alegações de outros dois membros da equipe que relacionaram o referido nível ao processo de mudanças inerente à implementação de um novo programa. Porém, enquanto que um deles reconheceu o exercício docente em estado permanente de mudança, estando, o Professor, constantemente, “diante do ‘novo’”, outro percebeu ser “sempre complicada a implantação de novas metodologias”, visto que “mudança traz sempre um pouco de medo”.

Já no grupo dos que consideraram como sendo alta essa receptividade, dois coordenadores apresentaram, como justificativa, a boa aceitação, pela maioria dos professores, da concepção e da metodologia do programa que, segundo um deles, era compatível com a linha didático-pedagógica em que os docentes apoiavam seu trabalho. Outro atribuiu tal receptividade à atitude destes de sempre tentarem aplicar o que é proposto pela escola, procurando desenvolver bem suas funções e trabalhar da melhor forma possível.

Enquanto isso, o quarto membro desse grupo optou por não apresentar nenhuma justificativa, senão apenas reafirmar que a receptividade docente ao programa era “muito boa”, mesmo “após algum conflito inicial, próprio de todo processo de mudança”.

Complementando essa análise com a descrição da visão da Equipe Pedagógica acerca do nível de adaptação docente às concepção e metodologia relativas ao programa, exposta por eles no questionário e representada no Gráfico 20 abaixo, notamos que este nível foi considerado preponderantemente regular, com 7 indicações (53,85%), tendendo a fácil (com quatro ou 30,77%). Apenas dois membros da equipe consideraram essa adaptação difícil.



Todas as justificativas para a adaptação regular apontaram a ocorrência de diversas dificuldades, que, no entanto, foram classificadas pelos próprios agentes que as indicaram como sendo de duas naturezas distintas. Assim, para quatro membros da equipe, essas

dificuldades foram consideradas próprias a qualquer processo de adaptação, exigindo “tempo e experiência” para sua superação, como a de reconstrução de “formas de ver e pensar” e o surgimento de “muitas dúvidas”. Já os outros três viram as dificuldades como específicas da adaptação dessa proposta no contexto do CP II, como a não construção do programa por todos ou a pequena resistência inicial a ele, “por conta de uma incompreensão inicial quanto aos novos elementos postos em questão”, agravada pelo fato dessa prática avaliativa ser muito trabalhosa para os professores que atuam com muitas turmas.

A incompreensão também esteve presente nas alegações dos dois coordenadores que viram essa adaptação como difícil, visto que apontaram que muitos profissionais, utilizavam “a ficha como documento oficial, mas faziam a avaliação do trabalho com instrumentos tradicionais, como provas e testes”, ou que ainda existiam muitas dúvidas “em relação a alguns descritores e quando o desempenho do aluno deveria ser considerado A, AR ou NA”.

Já a facilidade dessa adaptação obteve, basicamente, apenas um tipo de justificativa: a de que essa prática avaliativa já fazia parte, há muito tempo, do “dia-a-dia da escola”.

Buscando sintetizar as visões da Equipe Pedagógica sobre a adesão dos Professores ao programa acima apresentadas, destacamos, primeiramente, o reconhecimento pela equipe, de forma predominante, de um nível mediano a bom, tanto da receptividade quanto da adaptabilidade daqueles ao referido programa, permitindo-nos dizer que, segundo tal equipe, os Professores das UEI do CPEI demonstravam um nível médio a bom de adesão àquele.

Complementando essa síntese com o que consideramos ser um dos objetivos básicos deste estudo, ou seja, a identificação dos possíveis fatores determinantes desse nível, pontuamos os fatores facilitadores dessa adesão percebidos pela Equipe Pedagógica como sendo os seguintes: a compatibilidade do programa, tanto com o trabalho didático-pedagógico quanto com a prática avaliativa desenvolvidos por muitos docentes, e a predisposição destes a desenvolver, da melhor forma possível, as propostas institucionais.

Em contrapartida, os fatores limitadores são: a não garantia, para todos os docentes, de determinadas condições estruturais e/ou pedagógicas; a compreensão insatisfatória da nova proposta avaliativa por alguns daqueles e os medos, dúvidas e resistências provocados pelo estado de mudanças inerente à implementação de um novo programa, de modo geral, bem como deste, em particular.

d) Síntese geral do nível de adesão dos Professores

Elaborando uma síntese geral do nível de adesão dos Professores ao programa em estudo, julgamos que esse tenha se apresentado como sendo, em geral, de bom a regular, com alguns aspectos, próprios do modelo de avaliação diagnóstico-formativa constituinte do programa, obtendo um nível de adesão maior do que outros relativos a sua efetivação.

Assim, buscando identificar possíveis fatores facilitadores dessa adesão, apontamos, além da compatibilidade do programa com o trabalho didático-pedagógico e a prática avaliativa desenvolvidos por muitos docentes e da predisposição destes a desenvolver satisfatoriamente as propostas institucionais, já citadas acima, o reconhecimento, pelos mesmos, do favorecimento desse modelo a uma avaliação mais precisa, individualizada e multidimensional do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à sua melhoria, em função de seu caráter processual, diagnóstico e formativo.

No sentido oposto, reconhecemos como possíveis fatores inibidores dessa adesão: em nível estrutural, as condições de trabalho específicas a determinadas funções docentes, como o elevado número de alunos; em nível estratégico, relativo à implementação do programa, a insuficiência de estudos, reflexões e discussões coletivas sobre aspectos teóricos e práticos do programa, ainda não compreendidos ou operacionalizados de modo satisfatório; e, em nível circunstancial, relativo àquele mesmo processo, o estado de incompletude e adaptações que se encontra esse modelo, dado o pouco tempo de sua aplicação, e os medos, dúvidas e resistências provocados por esse estado.

6.7.2 A adesão da Equipe Pedagógica

Para verificar o nível de adesão dos membros da Equipe Pedagógica ao programa, analisaremos suas respostas a três proposições distintas: (a) se seriam favoráveis ou não ao programa; (b) como percebiam os efeitos da Ficha de Avaliação e (c) que mudanças implementariam ao programa para melhorá-lo.

a) a opinião sobre o programa

Ao serem indagados, através dos questionários individuais, se eram ou não favoráveis ao programa de avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos implementado de SI à 2ª série (hoje 1º ao 3º anos) das UEI do CPII, os membros da Equipe Pedagógica

responderam, quase unanimemente (12 dos 13, ou 92,31%), que sim, com apenas um deles, ou seja, 7,69% da equipe, apresentando resposta negativa.

Na justificativa dessa aceitação, o argumento mais apontado, citado por mais da metade da equipe, ou seja, sete membros (53,85%), foi o fato da prática avaliativa desenvolvida a partir do programa possibilitar o diagnóstico mais preciso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Abaixo desse argumento na escala de número de citações, foi apontado, em segundo lugar, por três ou 23,08% deles, a visão global ou multidimensional que essa prática favorece, seguido de mais sete argumentos distintos, como sua eficácia e seu favorecimento ao replanejamento da ação pedagógica com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e à individualização das estratégias de ensino, citados, cada um, por dois ou 15,38% deles, e, ainda, a coerência desse programa com as atuais teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem, e o favorecimento à análise qualitativa e não só quantitativa desse processo e ao caráter processual da avaliação, citados, cada qual, por um único membro.

No entanto, apesar do posicionamento predominantemente favorável desse grupo a tal programa, algumas condições necessárias à sua eficácia foram destacadas por três de seus membros. São elas: a necessidade de um bom embasamento dessa prática “na linha construtivista” e de se ter “profissionais da educação conscientes da sua aplicabilidade”; a necessidade de mais tempo de aplicação desse programa para que ele funcione melhor, principalmente a partir da 2ª série; e a exigência, para o preenchimento dos descritores da Ficha de Avaliação Individual, de “uma observação atenta, pelo professor, do aluno na sala de aula em interação com os colegas, com os espaços etc”.

Já o único integrante do grupo a apresentar posicionamento contrário ao programa apontou, como justificativa, as falhas ainda existentes, “principalmente no convencimento do professorado e na expressão formal (grifo do declarante) dessa avaliação para pais e alunos”.

Outra oportunidade que tivemos de também constatar o posicionamento favorável dessa equipe ao programa foi através da análise de suas respostas à mesma solicitação feita aos docentes de compararem a prática avaliativa do programa com uma prática que utilize notas e médias. Então, tais respostas demonstraram que quase a totalidade dos membros da Equipe Pedagógica considerava a prática do programa melhor do que a outra, visto que doze, ou 92,31% deles, marcaram essa opção, ocorrendo uma única abstenção de sinalização, justificada pela alegação de que aquela prática “pode ser melhor ou pior, dependendo de como seja utilizada”, além de alertar “que ainda falta discussão sobre ela”.

Ao justificarem essa preferência, os membros da Equipe Pedagógica apresentaram algumas das alegações docentes, concentrando os maiores percentuais de frequência de citações em três delas: na ênfase do caráter processual e do diagnóstico da prática avaliativa em estudo, ambas apontadas por quatro profissionais (30,77%), sendo as de maior frequência entre eles, tal qual como entre os docentes, e no favorecimento à melhoria do processo de ensino-aprendizagem propiciado pelo programa, lembrada por três deles (23,08%), ou seja, bem mais que os 8,57% de percentual docente.

Aliás, algumas ressalvas também foram feitas por alguns membros dessa equipe que declararam preferir a prática do programa em estudo, assim como ocorreu entre os docentes, apesar das ressalvas dos dois grupos serem diferentes entre si. Uma das apresentadas pelos coordenadores foi o fato dessa prática, na concepção de quem a fez, ser melhor nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que, no terceiro, parece “que falta alguma coisa”. Outra, foi a necessidade de “acertos” que outro coordenador acredita “que ainda devem ser feitos”, em razão de “falhas” existentes, apesar de não citar quais sejam esses acertos e falhas.

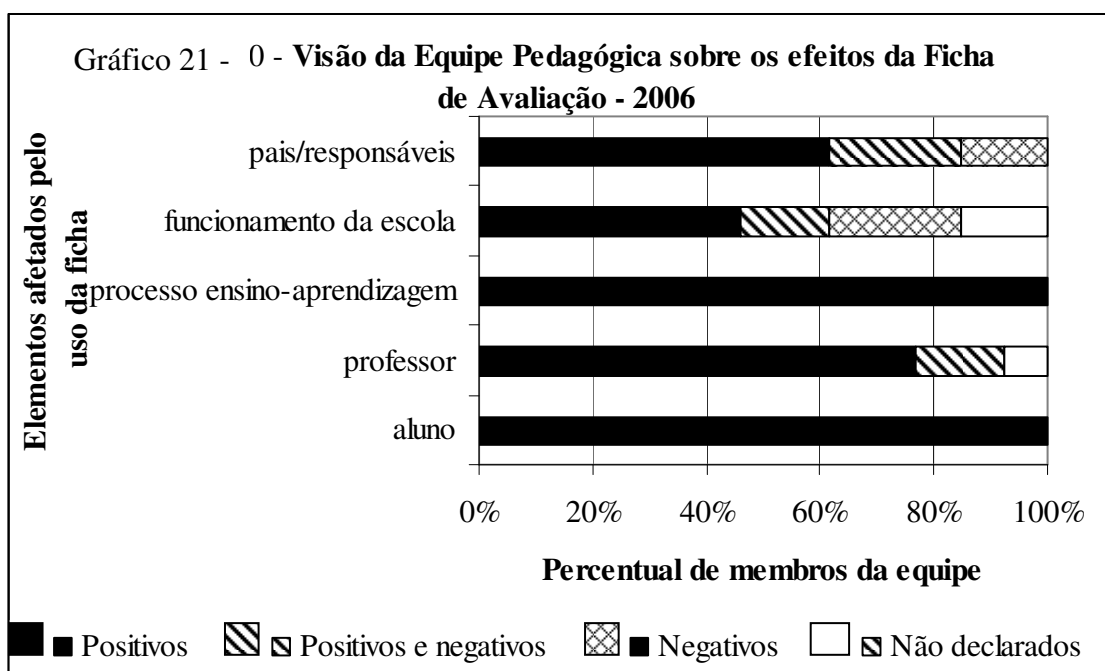
Assim, reconhecemos que a preferência pela nova prática avaliativa demonstrou-se ser, em termos declaratórios, maior entre os membros da Equipe Pedagógica do que entre os docentes, já que, entre estes, o percentual dos que sinalizaram a opção melhor foi de 68,57%. Esse fato pode indicar uma maior adesão daqueles a esse programa, decorrente, talvez, da própria posição que eles ocupam, da qual, a princípio, se espera um alinhamento com a política oficial da instituição, ou pelo menos o seu respaldo.

Veremos a seguir que essa tendência de maior adesão ao programa pela Equipe Pedagógica reafirmou-se nas opiniões emitidas por seus membros, quando solicitados a posicionarem-se sobre os efeitos da Ficha de Avaliação, ainda que não a utilizem diretamente.

b) a opinião sobre a Ficha de Avaliação

Percebemos, a partir da análise das opiniões da equipe sobre a Ficha de Avaliação, representadas no Gráfico 21 a seguir, que, exceto em relação ao funcionamento da escola, em cada um dos demais elementos sobre os quais se analisou os efeitos do uso desta, o percentual de indicações de efeitos positivos foi superior ao obtido no segmento docente. Nos casos particulares dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, a equipe pedagógica sinalizou, unanimemente, a opção que apontava, exclusivamente, efeitos positivos, diferentemente dos docentes, dos quais 14,28% sinalizaram a existência de algum efeito negativo para os alunos e 11,43%, para o processo de ensino-aprendizagem. Todavia,

tal qual como neste segmento, os maiores beneficiários do uso da ficha continuaram a ser considerados o aluno, o processo de ensino-aprendizagem e o professor.



No entanto, um aspecto curioso, importante de ser destacado, é que sete membros da Equipe Pedagógica (53,85%) mencionaram alguma ressalva ou condição para a ocorrência ou o reconhecimento por eles de efeitos positivos dessa prática avaliativa para os alunos. Assim, enquanto cinco deles (38,46%) atribuíram tais efeitos positivos à *possibilidade que a ficha concede ao aluno de perceber melhor “em quais aspectos precisa investir para melhorar seu desempenho”, tornando-se protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem*, sendo este o mais citado desses efeitos, um coordenador condicionou a ocorrência de efeitos positivos à *criação, pelo professor, daquela possibilidade, permitindo ao aluno o acesso “aos registros de seu desenvolvimento, bem como a oportunidade de refletir sobre seus resultados”*.

Foram ainda citadas outras causas e/ou condições para a consideração dessa prática avaliativa como sendo positiva para o aluno. Dentre as causas, constaram:

- o caráter multidimensional dessa prática, dando “oportunidade do aluno ser avaliado de forma global”, por outros instrumentos além das provas, que “não têm o caráter decisório”, apontado por quatro ou 30,77% dos membros da equipe;
- seu caráter processual, posto que o desempenho do aluno é “avaliado no processo e não no produto”, apontado por dois ou 15,38% dos membros e;
- a construção pelo aluno das competências esperadas, “se bem acompanhado no seu desenvolvimento, desde os pontos de partida até onde se espera que o aluno chegue, fazendo a cada etapa de diagnose o replanejamento da ação pedagógica”, citado por um.

Dentre as condições, além da presente nesta última citação, foram mencionadas: a necessidade da boa aplicação dessa prática avaliativa, citada por dois membros (15,38%) e, mais especificamente, por um outro, as exigências de que o professor “esteja consciente da capacidade do aluno em aprender”, oferecendo-lhe “meios processuais para que isso ocorra”, e livre de “dogmas de causa-efeito estáticos, isto é, se errou, é porque não sabe nada”. Entretanto, um membro do grupo ainda apresentou uma ressalva: a dificuldade de lidar com essa proposta numa escola onde há retenção de alunos na série.

Comparativamente aos docentes, mais uma vez as alternativas de justificativas expostas pelos coordenadores foram bem menos numerosas que entre eles. Também houve diferença na ordenação, quanto aos percentuais de frequência com que as categorias de justificativas foram citadas nos dois grupos, assim como nesses percentuais, indicando a existência de pontos de vista diferentes entre esses dois grupos.

Um exemplo disso é logo percebido em relação ao primeiro efeito positivo dessa prática para os alunos mais apontado em ambos os grupos, ou seja, “*a possibilidade de um melhor diagnóstico das aprendizagens individuais ocorridas ou ainda não*”. Enquanto no segmento docente, a ação diagnóstica citada neste efeito seria realizada pelo professor em relação ao processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno, a equipe pedagógica destacou a diagnose desse processo feita por ele próprio, demonstrando que a visão docente foi mais focada para a sua ação, ao passo que a coordenação focalizou a ação discente.

Também diferem, entre os dois segmentos, as frequências relativas atingidas por esse efeito. No docente, esta alcançou a maioria absoluta (51,43%) contra os 38,46% do outro.

Quanto ao segundo efeito mais citado em cada segmento, seus percentuais de frequência se aproximam um pouco (28,57% nos docentes e 30,77% na equipe pedagógica), mas os aspectos abordados diferem, visto que esta equipe apontou *o caráter multidimensional da nova prática avaliativa*, que entre os docentes foi o quinto aspecto mais citado, enquanto estes últimos destacaram *a contribuição para o aprimoramento do desenvolvimento do aluno*, que corresponde ao quarto efeito mais votado pelos coordenadores.

Já os efeitos positivos ocupantes da terceira posição em cada grupo diferem tanto em frequência de citações (25,71% entre os docentes contra 15,38% da equipe pedagógica) quanto nos aspectos abordados. No segmento docente, estes foram dois: *o caráter multidimensional dessa prática e seu favorecimento ao atendimento às peculiaridades e à individualidade de cada aluno*. No de coordenação, foi apenas um: *seu caráter processual*.

Passando para a análise da visão da equipe pedagógica sobre os efeitos do uso da ficha para os docentes, destacamos a ocorrência de uma visão um pouco menos positiva do que à

relativa aos alunos, visto que dez deles (76,92%) classificaram esses efeitos como exclusivamente positivos, dois (15,58%) classificam-nos duplamente como positivos e negativos e ninguém os considerou negativos, ocorrendo, ainda, uma abstenção.

Entretanto, reafirmamos que essa visão apresentou-se mais positiva do que a visão docente, visto que, entre estes, o percentual dos que classificam esses efeitos para os professores como exclusivamente positivos foi de 74,29% (contra 76,92%). Em contrapartida, os demais percentuais são um pouco maiores entre os docentes, já que 94,28% deles consideraram tais efeitos positivos, ainda que também vislumbrem efeitos negativos (contra 92,50%), 20,00% deles classificaram esses efeitos como positivos e negativos (contra 15,58%) e 5,71% os considerou exclusivamente negativos (contra 0%).

Da análise das alegações apresentadas pela equipe pedagógica para justificar os efeitos positivos do uso da ficha sobre os professores, notamos um equilíbrio entre as freqüências das três justificativas mais citadas, que foram as seguintes possibilidades geradas por essa prática: (i) *de uma constante reflexão sobre a prática docente, com o seu conseqüente redirecionamento*, apontada por seis dos membros da equipe (ou 46,15%); (ii) *de um melhor diagnóstico das aprendizagens individuais ocorridas ou não*, apontada por cinco membros (38,46%) e; (iii) *de uma visão mais completa do aluno*, apontada por quatro deles (30,77%).

Além dessas, foram ainda citadas outras três justificativas, com percentuais menos significativos, mas também próximos entre si e/ou coincidentes. São elas: a possibilidade de observação constante do aluno, pelo professor, em diversos momentos, com duas indicações, ou 15,38% e o favorecimento ao trabalho interdisciplinar e à consideração das peculiaridades e individualidade de cada aluno, ambas com uma indicação cada (7,69%).

Destacamos, ainda, as seguintes diferenças entre as visões dos dois segmentos sobre os efeitos da ficha sobre os professores: a diversidade bem maior de justificativas apresentadas pelos docentes, cuja quantidade (12) corresponde ao dobro das apontadas pelos coordenadores (6); a citação de determinadas justificativas por apenas um dos segmentos – como o favorecimento ao trabalho interdisciplinar, citado apenas no segmento dos coordenadores, e o alargamento do tempo entre as certificações dos resultados, apontado só no docente -; e as freqüências com que foram citadas as justificativas comuns aos dois segmentos.

Analisando as justificativas dos efeitos do uso da ficha para o processo de ensino-aprendizagem, apontados pela totalidade dos membros da Equipe Pedagógica, como positivos, ressaltamos a citação de sete categorias de justificativas, além de outras duas de condições para que esses efeitos ocorram, sendo, no total, um número bem inferior ao das categorias surgidas entre os docentes, diferença essa que volta a aparecer. No entanto,

podemos perceber que algumas categorias de justificativas dos efeitos positivos são comuns a ambas as equipes, havendo coincidência de ordem de frequência de citação entre as duas primeiras, que foram as seguintes: *possibilita um melhor diagnóstico das aprendizagens individuais já ocorridas ou ainda não*, com frequência de citação de 51,43% dos docentes e de 30,77% dos coordenadores, e *orienta o (re)planejamento do processo de ensino-aprendizagem*, citada por 40,00% daqueles e por 30,77% destes últimos.

Ademais, as outras categorias de justificativas dos efeitos positivos surgidas entre os membros da Equipe Pedagógica, mas com baixas frequências de citação, foram as seguintes: (i) *possibilita acompanhamento constante do processo de ensino-aprendizagem*, citada por apenas dois membros dessa equipe e um docente; (ii) *possibilita a melhoria do processo ensino-aprendizagem*, citada por apenas um coordenador, mas por seis docentes; (iii) *possibilita a auto-avaliação do aluno*; (iv) e, ainda, *torna o processo de ensino-aprendizagem dinâmico*, ambas citadas por um único membro de cada grupo.

As duas condições para a positividade dessa prática em relação ao processo de ensino-aprendizagem, apontadas, cada qual, por um único coordenador, foram *a ocorrência de momentos de discussão sobre as expectativas de desempenho acerca de cada descritor* e *a garantia de que se dê “tempo ao tempo”, respeitando-se, realmente, o amadurecimento da criança e abordando-se uma lista de conteúdos não muito grande*.

Voltando-nos a tratar da visão da Equipe Pedagógica sobre os efeitos do uso da ficha para o funcionamento da escola, destacamos a ocorrência de um aspecto particular que também ocorreu entre os docentes: além de haver classificações dos efeitos como sendo exclusivamente positivos ou negativos, houve os que os perceberam as duas características concomitantemente e aqueles que não sinalizaram nenhuma delas. Outra particularidade visível é que, comparativamente aos itens anteriores, este foi o que recebeu mais sinalizações de efeitos negativos (38,46% de sinalizações de efeitos exclusivamente ou também negativos), até mesmo em relação ao próprio item na visão dos docentes, dos quais, 22,86% sinalizaram os efeitos negativos exclusivamente ou concomitantemente aos positivos.

Analisando as justificativas expressas pelos membros da equipe nesse item, percebemos que a categoria de maior frequência de citações (4 ou 30,77%) foi a das justificativas que apontam *o favorecimento, a todos os agentes da escola envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e sua avaliação, de um melhor diagnóstico desse processo, a nível de cada aluno, turma ou série, ou de suas próprias dificuldades*. Esta categoria também esteve presente entre as justificativas docentes, mas com frequência inferior (5,71%).

A segunda categoria de justificativas mais citada pela equipe pedagógica (dois ou 15,38%), não mencionada pelos docentes, foi a das que sinalizam algum aspecto de melhoria do funcionamento da escola, como o fato dela *não precisar “parar” para a realização da avaliação*” ou de *passar a funcionar “com mais trocas de experiências”*.

A terceira e última categoria, também não encontrada entre os docentes - *a oportunidade da escola se mostrar à sua comunidade como ela realmente é* - foi constituída por uma só citação, indicada por um único coordenador, ou 7,69% deles.

Notamos que os efeitos positivos desse instrumento de avaliação para o funcionamento da escola, percebidos pela equipe pedagógica, foram, em grande maioria, distintos dos apontados pelos professores. Já os poucos efeitos negativos citados por aqueles referiram-se, basicamente, a duas categorias de justificativas também presentes dentre as cinco apontadas pelos docentes. Destas, a categoria que obteve o maior número de citações (quatro ou 30,77% dos membros da equipe) coincidiu com a mesma categoria mais citada pelos docentes, embora, entre estes, tenha obtido uma frequência inferior (três ou 8,57%). Trata-se da alegação de que *o uso da ficha gera mais trabalho e diferentes dificuldades a vários setores da escola*, tais como: *“mais tensão”*; *necessidade de “uma estrutura mais complexa”*, *“para que a proposta realmente dê certo”*; *“complicações na reprodução” na ficha*” e *“lançamento” dos resultados, “na secretaria, muito demorado”*.

A outra categoria que também obteve, na equipe pedagógica, uma frequência de citações (duas ou 15,38%) maior do que entre os docentes (uma ou 2,86%), registrou as dificuldades, quanto ao esclarecimento às famílias da real situação dos alunos, geradas no exercício dessa prática avaliativa.

Destacamos ainda a visão particular de dois integrantes da equipe pedagógica que justificaram sua opção por não sinalizarem nenhuma das duas possibilidades de efeitos propostas, alegando *a não percepção de “aspectos em que esse processo tenha facilitado ou dificultado o funcionamento da escola”*, ou *a pouca alteração provocada, nesse funcionamento, por tal processo avaliativo*.

Finalmente, analisando as considerações da Equipe Pedagógica quanto aos efeitos do uso da ficha para pais ou responsáveis, podemos destacar as indicações de efeitos exclusivamente positivos pela maioria de seus membros (oito ou 61,55%), demonstrando uma visão mais positiva que a dos docentes, cuja frequência foi de 48,57%. Essa mesma tendência foi percebida quando comparamos, nos dois grupos, as frequências de indicações de efeitos exclusivamente ou também positivos, que passaram a ser de 76,93% entre os coordenadores e 60,00% entre os docentes. Conseqüentemente, a equipe pedagógica apresentou menores

freqüências relativas aos efeitos negativos, atingindo dois ou 15,38% de freqüência de indicações de efeitos exclusivamente negativos, contra 37,14% dos docentes, e três ou 23,07% de indicações de efeitos exclusivamente ou também negativos, contra os 48,57% de freqüência docente. Em contrapartida, houve um único caso de coordenador que não sinalizou nenhum dos dois tipos de efeito propostos, tal qual como ocorreu no grupo de docentes.

A partir da análise das justificativas apresentadas pela Equipe Pedagógica para esse item, percebemos a reiteração de algumas tendências ocorridas entre os docentes, tais como: o reduzido número de efeitos, positivos ou negativos, citados; a apresentação de quase as mesmas citações em ambos os efeitos e a contradição quanto à percepção da compreensão e do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos por seus pais ou responsáveis, visto que, nos dois grupos, a potencialização deles foi apontada como o efeito positivo de maior freqüência (cinco ou 38,46% entre os coordenadores e 16 ou 45,71% entre os docentes), enquanto que a negativa da ocorrência dessa compreensão foi também o efeito negativo mais citado entre eles (por quatro ou 30,77% entre os coordenadores e cinco ou 14,29% dos docentes).

Houve outras duas tendências comuns aos dois grupos de profissionais. Uma foi a indicação, como a segunda justificativa de efeito positivo mais citada (dois ou 15,38% dos coordenadores e cinco ou 14,29% dos docentes), da possibilidade, proporcionada pelo uso da ficha, de que *os pais auxiliem seus filhos em seu processo de crescimento e aprendizagem*, evidenciando uma visão da necessidade da participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem, exemplificada pela seguinte fala de um coordenador: “A escola deveria ser um trio: escola-aluno-família. Se não houver o empenho, a consciência da família de que ela é o ponto de partida para que a criança tenha avanços e supere dificuldades, de nada, ou muito pouco adiantará o esforço da escola”.

A outra tendência percebida reside na apresentação de duas categorias de ressalvas, em ambos os grupos (oito professores ou 22,86% e seis coordenadores ou 46,15%), para que ocorram os citados efeitos positivos desse instrumento para os pais ou responsáveis pelos alunos. Entretanto, enquanto os professores dividiram-se equitativamente na recomendação dessas ressalvas, entre a equipe pedagógica ocorreu uma maior freqüência (cinco ou 38,46%) de ressalvas relativas à *necessidade de esclarecimento aos pais, de modo que estes compreendam “a proposta como um todo” e “o que se espera deles em relação ao apoio que deverão dar aos seus filhos, de acordo com o seu processo de ensino-aprendizagem”, possibilitando-lhes, assim, uma “maior intervenção, mais consciente”, nesse processo, o “diálogo com a escola” e “mudanças de posicionamento” quanto à prática avaliativa.*

Quanto à outra categoria de ressalvas, que disse respeito à *forma de cientificar os pais ou responsáveis sobre o processo de ensino-aprendizagem de seus filhos*, foi proposto por dois coordenadores, ou seja, 15,38% deles, a *complementação da ficha de avaliação “por um relatório do professor sobre o aluno, dirigida aos pais e buscando uma linguagem mais coloquial e de fácil acesso”*, não sendo sugeridas, entretanto, mudanças na ficha, como sugeriram alguns docentes.

Coerentemente com essas ressalvas e, por que não dizer, as corroborando, os cinco membros da Equipe Pedagógica (38,46%) que apontaram a existência também, exclusiva ou não, de efeitos negativos dessa prática avaliativa para os pais ou responsáveis, indicaram, majoritariamente, o fato da ficha nem sempre ser compreendida pelos responsáveis, como mencionamos anteriormente. Apenas um deles destacou a dificuldade demonstrada por alguns pais em aceitarem bem os indicadores de desempenho utilizados na ficha individual de avaliação, o que também vem ratificar aquelas ressalvas.

c) **as mudanças propostas**

Finalizando o posicionamento sobre o programa demonstrado por esse grupo, com nossa análise acerca das mudanças por eles propostas a fim de melhorá-lo, ressaltamos que muitas das propostas apresentadas pela quase totalidade deles (apenas um nada declarou), no lugar de mudanças, tratavam-se mais de propostas voltadas para uma melhor compreensão e até mesmo consolidação e ampliação deste.

Nesse sentido, das 18 sugestões identificadas, oito (44,44%) propunham estratégias, como estudos e discussões, envolvendo o coletivo da escola, voltadas, preponderantemente, para um aprofundamento teórico acerca de diferentes temas relativos ao programa, tais como “os princípios político-filosóficos que a fundamentam” e “as especificidades de cada área do conhecimento e as ações filosófico-metodológicas ligadas à produção do conhecimento”, a fim de que, por exemplo, “as fichas e os respectivos descritores” passassem a apresentar “menos incoerências”. Apenas um membro da equipe, demonstrando preocupação com um posicionamento consciente de todos acerca do programa, a partir das mudanças em seu rumo implementadas através da promulgação da Portaria nº. 48/2005, já aqui mencionadas, sugeriu que tais discussões fossem destinadas à abordagem da Diretriz daí emanada, de modo que...

todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem, em todos os setores da escola, fossem chamados a (...) refletir sobre as diferentes práticas de avaliação, para conscientização de qual caminho seguir: práticas com anos

de existência (com notas, muitas vezes injustas) ou diagnosticando, passo a passo, o desenvolvimento do aluno e suas dificuldades.

Além disso, três outras sugestões (16,67%), demonstrando preocupação com a manutenção e expansão do programa de avaliação, recomendavam que ele fosse “cumprido, mantido e renovado em função do aparecimento de novas idéias”, e também estendido “para todo o segmento”.

Em contrapartida, as mudanças propriamente sugeridas, que correspondiam a 38,89% da totalidade das sugestões, foram todas relativas à certificação dos resultados da avaliação, como a preocupação com “uma melhor definição do histórico escolar do aluno” e com a compreensão dos dados da avaliação pelos pais ou responsáveis, propondo-se, por exemplo, a “reformulação do documento que é entregue” a eles, de modo que seja “produto da ficha, mas objetivo, simplificado, claro”.

De todo o exposto, não só reafirmamos nossa percepção do alto nível de adesão da Equipe Pedagógica ao programa, como apontamos, como possíveis fatores contribuintes para isso, o reconhecimento, pela maioria deles, de diversas vantagens que a prática avaliativa definida nesse programa pode proporcionar ao processo de ensino-aprendizagem, e, em outro sentido, como fatores condicionantes dessa adesão, a discussão e o embasamento teóricos e práticos permanentes de todos os agentes envolvidos no programa, a garantia de mais tempo de aplicação deste e a promoção de alterações na forma de certificação das conclusões obtidas a partir do processo avaliativo aos pais / responsáveis ou demais interessados.

6.7.3 A adesão da Coordenação Setorial

Na verificação do nível de adesão das Coordenadoras Setoriais ao programa em estudo, também nos pautaremos nas respostas por elas concedidas aos seguintes questionamentos: (a) se eram favoráveis ou não ao programa; (b) quais eram os efeitos positivos e negativos da implementação desse programa sobre o contexto escolar que dirigiam e (c) que mudanças implementariam no programa para melhorá-lo.

a) a opinião sobre o programa

Analisando a posição apresentada pelas quatro gestoras ao questionamento se eram ou não favoráveis ao programa de avaliação em estudo, percebemos que todas se manifestaram

positivamente, demonstrando, contudo, dois níveis de aceitação diferentes, percebidos a partir das duas posturas distintas, apresentadas pelo grupo, ao justificarem esse posicionamento.

Assim, enquanto aquela que já demonstrara níveis de compreensão dos aspectos teóricos do programa e de participação em sua elaboração inferiores aos das demais, ao ser solicitada a apontar o motivo da aceitação manifestada, se preocupou em destacar duas ressalvas ao programa, ou seja, uma condição para sua efetivação – “isso tem que ser num fazer diário do professor, não, no final do período, ele pegar uma ficha e preencher” -, e um aspecto do programa com o qual discordava – “Eu não sou favorável que essa ficha seja uma comunicação formal para os pais, porque eles não têm muita clareza da ficha como ela está no momento quanto aos critérios, aos objetivos desse tipo de avaliação” -, suas colegas puseram-se a defendê-lo, citando diversas vantagens que nele reconheciam.

Nesse sentido, então, todas três sinalizaram o favorecimento, pelo programa, tanto *a um diagnóstico mais preciso de todo o processo de ensino-aprendizagem*, “refletindo melhor as dificuldades dos alunos”, quanto *ao replanejamento da ação pedagógica do professor com vistas à melhoria daquele processo*. Além disso, duas delas também apontaram *a viabilização da individualização desse processo, por possibilitar “o trabalho de apoio, de recuperação que cada aluno necessita”*, enquanto que uma dessas ainda citou *seu favorecimento à comunicação aos pais de como “eles também podem ajudar” e à observação constante do processo de ensino-aprendizagem, “no dia-a-dia, e não num momento formal”*, e uma terceira destacou *o enfoque multidimensional dessa proposta avaliativa, que “permite conhecer melhor o aluno, como um todo”*.

Como todas essas vantagens podem ser associadas às características próprias do modelo de avaliação diagnóstico-formativo constituinte do programa em estudo, consideramos que o maior nível de compreensão deste, por essas três gestoras, em comparação com a outra, evidencia-se, mais uma vez, como um dos possíveis fatores contribuintes do maior nível de adesão ao programa por elas demonstrado.

b) efeitos positivos e negativos do programa

Esses dois níveis distintos de aceitação do programa pelas Coordenadoras Setoriais foi novamente percebido quando as solicitamos que apontassem efeitos, positivos e negativos, resultantes da implementação do programa em questão no contexto escolar que dirigiam. Desse modo, enquanto a primeira declarou não ter “muita clareza quanto a isso”, as outras

apontaram pelo menos um efeito positivo e declararam, unanimemente, não conseguirem detectar nenhum efeito negativo desse programa.

Assim, além da reafirmação, pelas três, da *melhoria do processo de ensino-aprendizagem, propiciada pela reflexão constante sobre a prática docente, a partir de uma observação mais detalhada de seus resultados* como efeito positivo do programa, duas delas ainda mencionaram, cada uma, um reflexo positivo deste especificamente sobre os alunos: *a consideração do tempo de aprendizagem de cada um e o modo bem positivo como eles desenvolvem a aprendizagem, isto é, com cooperação, sem o medo e a competição que notas e provas costumam promover, contribuindo, inclusive, para um bom entrosamento na turma.*

Já focalizando o sistema escolar como um todo, uma dessas apontou *o acendimento da discussão da avaliação*, em sua UE, chegando a ampliar os contatos de seus professores com outros profissionais da área de educação de outras instituições, e até de outros Estados, que demonstravam, inclusive, muita curiosidade em “saber como um colégio tradicional como o CP II (...) consegue trabalhar com um tipo de avaliação que é bem mais coerente”.

Todavia, mesmo se declarando incapazes de detectarem algum efeito negativo do programa, duas ressaltaram dificuldades já citadas relativas à sua implementação. Desse modo, uma ressaltou a resistência inicial ao programa, por alguns profissionais, dizendo:

Alguns não queriam, de jeito nenhum, mudar a forma de avaliar. Achavam que não se conseguiria ser objetivo o suficiente, que os pais não iriam entender os descritores utilizados para montar a ficha. Mas, isso foi diminuindo com o tempo. Foi uma questão de uma primeira adaptação, de um primeiro contato. E, agora, o número de professores, talvez, que gostariam de retornar para o sistema antigo, que seria a questão da nota, seria muito menor.

Outra, por sua vez, destacou a existência de questões pontuais, que vinham sendo discutidas para se “tentar chegar num ponto comum”. Assim, uma dessas questões era “a diferença de visão” dos agentes avaliadores, “fazendo com que, por exemplo, o ‘Apresenta’, marcado na ficha, por uma pessoa”, pudesse “ser considerado ‘Apresenta com restrições’ por outra”. Mas isso, a seu ver, não era uma questão própria do programa, nem tampouco da ficha, podendo ser também percebido num sistema em que se utilizem notas, como, por exemplo, quando um professor atribui 100 pontos a algo que outro pontuaria como 70.

Uma segunda questão era a menor clareza inicial da ficha, em relação à nota, para muitos pais, podendo ser um dificultador. Contudo, ela, imediatamente, procura transformar essa dificuldade em vantagem, afirmando:

Mas, o interessante é que isso acaba forçando uma situação do pai sentar com o professor, para ele detalhar aquilo. Ou seja, na verdade, a ficha faz o entrosamento da família com a escola e o pai acaba saindo com uma

visão melhor daquilo que ele pode fazer para melhorar, ou de alguma pessoa que possa ajudar... Enfim, acaba saindo com uma visão melhor. Assim, se, num primeiro momento, a nota parece mais clara, a ficha força esse contato da família e, no final, na verdade, acaba sendo mais clara.

c) mudanças propostas

Quando questionadas sobre as mudanças que promoveriam no programa de avaliação a fim de melhorá-lo, as Coordenadoras Setoriais continuaram demonstrando dois níveis de aceitação, visto que a primeira sugeriu três mudanças – *“a redução do número de descritores ou de alunos”*, a adoção de *“um conceito único final”* para o aluno, a ser apresentado aos pais e *“mais encontros entre os professores”* -, enquanto as demais não sugeriram nenhuma. Duas, chegaram a enfatizar seu posicionamento contrário a qualquer mudança, com uma delas declarando o seguinte: “Em termos de uma mudança geral, de mudança política, não vejo. A não ser que a gente, continuando a ler e a ir a congresso, veja outras maneiras mais interessantes. Nesse momento, (...) acho que a gente tem que continuar assim”.

Entretanto, esta e mais uma sinalizaram a ocorrência de “pequenos acertos” para aperfeiçoar o programa, que, “na verdade, não mudam a política em si, mas facilitam o dia a dia do professor”, como a alteração de alguns descritores da ficha, citada por ambas, e a ampliação do tempo de duração de cada período letivo para trimestre, dito por uma.

Já a outra demonstrou preocupação com “a questão da formação dos professores”, tanto dos mais antigos, quanto, principalmente, de alguns novos, alegando, para isso, a existência de algumas deficiências na formação, às vezes demonstradas por estes, a diversidade de recursos pedagógicos de que o professor precisa dispor para trabalhar com o referido programa, o nível de exigência do Colégio e as constantes mudanças histórico-sociais do corpo discente, como podemos notar em sua seguinte fala:

Para trabalhar com essa proposta, a gente precisa de um pouco mais, não só da questão da própria avaliação, mas a questão até do próprio conteúdo, do que está sendo trabalhado na sala de aula. É uma exigência maior, você tem que ter recursos. Não adianta eu saber fazer dessa maneira, se o aluno não entende. Eu tenho que fazer dessa e de outra, e de quantas maneiras forem possíveis e, às vezes, o que acontece, é que não se tem esse recurso. Ou eu sei ensinar dessa maneira, ou eu não sei fazer diferente. Até a profundidade em que o trabalho é exigido também é uma diferença do trabalho do CP II. A gente trabalha num nível de exigência muito maior que a maioria das escolas. E eu tenho sentido diferença dos professores que estão chegando e dos alunos que estão chegando. E isso faz uma diferença enorme, nos obriga também a repensar as verdades que nós tínhamos. O aluno, hoje, de maneira nenhuma é igual ao que chegava aqui, eu nem vou muito longe, a cinco anos atrás. A aula que a gente dava antigamente, o que a gente esperava do nosso aluno, não pode ser mais a mesma coisa.

Por isso, apontou não só a necessidade de promoção de mais encontros entre os docentes, mas também de reflexões e estudos sobre o trabalho pedagógico. E, reforçando sua adesão ao programa, também sugeriu sua extensão aos 4º. e 5º. anos, por considerá-lo “mais de acordo com o trabalho” ali desenvolvido que, aliás, não seria diferente daquele realizado nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como também não seriam diferentes o professor, seu jeito, sua maneira de trabalhar e sua postura diante do aluno.

Essa proposta de expansão do programa, contudo, era um ponto de discordância entre esta gestora e outra que também chegou a manifestar sua opinião nesse sentido, afirmando ser contrária a isso, naquele momento, apresentando, como justificativa, a seguinte visão da experiência de aplicação do programa na antiga 3ª série, no ano de 2004, em sua UE:

A maioria dos professores de CA, 1ª e 2ª, que estavam trabalhando com aquilo, e vendo que dava certo, não escolheram trabalhar com a 3ª série. Então, a maioria dos professores que o fizeram não eram favoráveis àquilo, tinham uma resistência. Não tinham também um conhecimento daquele trabalho. Com isso, alguns erros acabaram ocorrendo, como o mau uso da ficha. Não sei se foi exatamente isso que também aconteceu nas outras unidades, mas ouvi alguns depoimentos de que a coisa também não estava muito boa com o trabalho. (...) Na verdade, as pessoas que estavam com a mão na massa nas séries finais, 3ª e 4ª, não estavam preparadas, ou com conhecimento, com amadurecimento, (...) para trabalhar daquela maneira, porque são realidades diferentes o trabalho das séries iniciais e o trabalho das séries finais do primeiro segmento. Acho que tem uma diferença aí.”

E, então, ratificando seu posicionamento, concluiu:

Tenho clareza de que, para CA, 1ª e 2ª, nesse momento, a gente não teria que mudar. Acho que é continuar, pois está dando certo. Tem a questão de aperfeiçoar essa ficha, termos, cada vez mais discussões com os professores, para a gente tentar chegar num ponto de vista comum, cada um com a sua contribuição, dentro daquilo que está vendo, que está acreditando que está dando certo, essa troca de experiências. Acho que é aperfeiçoar, não vejo a questão de mudar. E acho que, para a terceira e quarta série, a gente pode continuar tentando investigar, ler uma coisa aqui, participar, ver outras experiências de outras escolas para ver se isso, que funciona tão bem nas séries iniciais, poderia até ir para as outras. Eu acho que, talvez, a questão seja essa: a gente agora tentar trabalhar com a questão da 3ª e 4ª para ver o que pode vir a ser melhor. Acho que são coisas diferentes: um é aperfeiçoar, o outro a gente repensar mesmo.

Finalizando essa análise, reiteramos, com base no acima exposto, dois pontos de vistas já anteriormente defendidos. O primeiro é o da existência de um bom nível de adesão ao programa de avaliação das UEI do CPII pela maioria das Coordenadoras Setoriais, pelo menos em relação à sua aplicação nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. O segundo é o reconhecimento da necessidade de permanentes estudos e discussões sobre questões teóricas

e práticas relativas ao programa, envolvendo todos os agentes educacionais, como um dos possíveis fatores promotores e sustentadores da efetiva implementação do programa.

Contudo, considerando a existência de outros desses fatores, muitos dos quais próprios do contexto geral do Colégio Pedro II e das UEI em particular, conforme identificamos em análises anteriores deste estudo, concluiremos a abordagem dos dados de nossa pesquisa, analisando os fatores facilitadores e dificultadores da referida implementação identificados pelos membros de dois segmentos que percebemos como bastante envolvidos com esse processo: a Coordenação Setorial das UEI e a Chefia de Departamento do Primeiro Segmento.

6.8 OS FATORES INSTITUCIONAIS FACILITADORES OU INIBIDORES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA SEGUNDO OS AGENTES

Comparando os fatores facilitadores da implementação do programa de avaliação em estudo apontados pelas as quatro Coordenadoras Setoriais das UEI e as duas Chefes de Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do período de 1998 a 2006, notamos que o único fator unanimemente reconhecido foi *o respaldo conferido ao programa pelo Diretor Geral do CPII*, tendo uma das Chefes de Departamento afirmado que esse respaldo se deveria à compreensão, por este dirigente, da existência de “um ciclo de alfabetização contínua”, até a 2ª série, onde “não se poderia mexer”, sendo, assim, “como um território” que deveria “ser preservado”. Já a outra atribuiu esse respaldo, assim como o também demonstrado pela Secretaria de Ensino, “à especificidade do segmento”, que os levaria a não se contraporem a, praticamente, “quase nada que o departamento definisse”.

Os dois segundos fatores de maior frequência, apontados por uma Chefe de Departamento e duas Coordenadoras Setoriais, foram *a realização de encontros de trocas entre os professores e com a equipe pedagógica e algumas características do grupo docente*, como seu idealismo e uma grande exigência “com seu trabalho”, estando “sempre em busca da qualidade”. E, os dois terceiros, mencionados pela mesma Chefe de Departamento e por apenas uma Coordenadora Setorial, foram *a proveniência do programa a partir de uma prática já desenvolvida no Colégio, pelo próprio grupo, e o modo de implementação deste*, ou seja, “gradativamente, ano a ano”, com a realização de avaliação periódica, só se implementando o que foi respaldado pelo grupo.

Além desses, os demais fatores apontados, exclusivamente, por essa Chefe de Departamento foram: *o alto grau de expectativa e exigência da comunidade externa*, que “faz com que as pessoas não fiquem paradas no tempo”; *a existência da prática de avaliação*

constante do trabalho pedagógico; o oferecimento aos docentes, pelo Colégio, de vencimentos por formação; e, conseqüentemente, a atualização constante buscada por esses profissionais, passando a incorporar idéias novas.

A outra Chefe de Departamento, por sua vez, apontou *a compreensão do programa pelos professores, sua concordância e satisfação com ele e, ainda, o caráter de legalidade interna e externa deste*, visto que se apoiava “num texto escrito que foi aprovado - o PPP” - e “na política do MEC, os PCN”, que, segundo ela, apresenta “uma visão de trabalho mais ligada a um viés progressista da educação”, da qual “as pessoas já tiveram tempo de se apropriar”, visto que “os PCN já estão aí há bastante tempo”. E, para ilustrar a importância que ela confere a essa legalidade, principalmente em termos de política pública externa, transcrevemos o seguinte recorte de sua fala:

Isso tudo facilita, porque, na hora da gente justificar determinadas coisas, pode recorrer a essa questão legal. E, hoje em dia, eu acho que o Colégio está adquirindo visibilidade junto ao MEC. Nós tivemos visita de várias pessoas do MEC, que ficaram encantadas com o nosso trabalho, inclusive fazendo propostas de produções, de publicações do trabalho realizado aqui. Eu acho que a gente pode se amparar também nessa política pública externa, não apenas na interna, para referendar esse trabalho. Eu acho que a gente tem respaldo para fazer isso externamente.

Analisando os fatores dificultadores da implantação apontados pelos dois segmentos, constatamos a menor quantidade destes, em relação aos anteriores, bem como a baixa frequência com que foram apontados. Assim, os fatores de maior destaque, mencionados por duas Coordenadoras Setoriais, ou por uma delas e uma Chefe de Departamento, foram:

- a) diversos aspectos característicos da prática mais complexa relativa ao programa, que exigiam um ajuste ainda não realizado, como a adequação entre a quantidade total de alunos que o professor possui, a quantidade de descritores de desempenho por aluno que ele tem que observar e o tempo de que dispõe para a execução dessa tarefa;
- b) a não compreensão da linguagem da ficha ou da própria proposta de avaliação, por alguns pais, causando uma resistência desses a ela e;
- c) a intenção institucional de uniformização da política de avaliação de segmentos de ensino com práticas pedagógicas distintas.

Outros fatores reconhecidos exclusivamente por uma Coordenadora Setorial ou uma Chefe de Departamento, foram:

- a) a visão da educação pela perspectiva disciplinar que alguns dirigentes da Instituição possuíam que, conseqüentemente, os impedia de terem um conhecimento maior da

- realidade do primeiro segmento, de seu aluno, seu professor e da formação necessária a este, e os leva a considerar “um pouco absurdo” o modelo de avaliação do programa;
- b) a dificuldade de se reunirem constantemente os professores, para discutirem o programa, decorrente da obrigatoriedade legal de uma carga horária de 200 dias letivos e do horário docente cheio de espaços pré-definidos e sem muito espaço livre;
 - c) a concepção de uma prática educativa homogenizadora, presente na formação do grupo, que o leva a considerar que tudo tenha que ser igual, que se tenha que trabalhar com todos os alunos do mesmo modo, visando a formação um único tipo de ser, ou seja, que “as respostas [...], os resultados, as práticas têm que ser iguais”;
 - d) a falta de motivação de alguns profissionais que, não possuindo dedicação exclusiva ao Colégio, dispõem de menos tempo para desempenharem sua atividade “da forma como tem que ser feita” e;
 - e) uma inadaptação inicial, por alguns docentes, à nova prática avaliativa, em função de sua formação e/ou de uma longa prática “mais tradicionais” .

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu refazer o percurso da implementação, nas Unidades de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, de um programa de avaliação de caráter formativo, idealizado com a intenção de renovar e democratizar as práticas avaliativas de todos os níveis de ensino da rede de escolas do Colégio Pedro II. Hoje, o programa encontra-se restrito ao segmento aqui estudado, após sofrer um súbito recuo ao fim de quatro anos de gradativos avanços em sua implementação.

A seguir, teceremos uma síntese de nossas interpretações acerca desse processo, com base no modelo delineado para esta análise⁵⁷, destacando as múltiplas inter-relações de fatores e mecanismos que, a partir das informações obtidas com os profissionais do colégio e em seus documentos oficiais⁵⁸, nos pareceram determinantes das idas (avanços) e vindas (recuos) do processo estudado.

Situando dentre os avanços a fase de elaboração do programa, apontamos, como uma das inter-relações que a determinaram, a existente entre o conjunto de políticas educacionais implementado no país, pelo governo federal, na década de 90, e a política interna do CPEI desenvolvida em função dele.

Quanto a isso, vimos que a Direção Geral do CPEI e sua Secretaria de Ensino, preocupados em atenderem aos ditames da LDB de 1996, dos parâmetros e diretrizes voltados à reforma curricular e de documentos relativos à política de avaliação dos sistemas educacionais, não só deflagraram e conduziram o processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico para toda a instituição, como também adotaram medidas que contribuíram para a inserção neste projeto de diversos aspectos de tais políticas. Ressaltamos, dentre estes, a estruturação *por competências* de sua proposta curricular e a natureza diagnóstico-formativa de seu programa de avaliação. Dentre as medidas, destacam-se a promoção, a partir de 1997, de estudos e discussões, pelos profissionais do colégio, acerca da citada legislação e de seus fundamentos, e a homologação de portaria instituindo os ciclos de formação.

Os agentes implementadores das citadas políticas, situados tanto em nível do Governo Federal como do próprio Colégio Pedro II, atuaram estrategicamente para o encaminhamento das mudanças de acordo com essas políticas. No nível governamental, as estratégias consistiram tanto na legitimação dos discursos oficiais através da ressignificação, nestes, de

⁵⁷ Descrito na seção 4.1.

⁵⁸ Detalhados na seção 4.2.

conceitos familiares e aceitos pelos profissionais da escola, quanto na tentativa de convencimento desses a apoiarem essas políticas, feita por meio da presença de representantes do Ministério da Educação na escola.

No âmbito interno, além do convite aos profissionais, pela Direção Geral do Colégio, à consideração da estruturação do ensino por ciclos de formação, a partir da premissa de que a reforma curricular já estaria imposta por lei, a forma como a Secretaria de Ensino conduziu o processo de elaboração do PPP (dirigindo diretamente todas as suas etapas e instituindo comissões temáticas, com a missão de sintetizar os diferentes pontos de vista, provenientes de múltiplos fóruns de discussão entre os diversos setores da comunidade escolar, redigindo, daí, o texto final de cada uma das partes em que fora dividido o projeto, mas sem submetê-lo ao referendo da comunidade escolar) possibilita que se interprete esse processo como uma estratégia para se atribuir ao coletivo da instituição a adoção de determinadas decisões previamente tomadas em outras instâncias.

Isso talvez explique não só a presença, no PPP, de tantos aspectos propostos nos documentos oficiais do governo federal, quanto o fracasso da implementação, no conjunto do colégio, de muitos desses aspectos, como o de um modelo de avaliação de caráter diagnóstico-formativo. Mas, sendo assim, o que explica o relativo sucesso da implementação desse modelo nas unidades de primeiro segmento?

Considerando a efetivação gradativa dessa implementação como outro dos referidos momentos de avanço desse processo, reafirmaremos, doravante, a rede de fatores e mecanismos existentes no contexto das UEI do CPII que contribuíram para isso.

Como primeiro fio dessa rede, destacamos o duplo direcionamento ocorrido no processo de elaboração do programa de avaliação diagnóstico-formativa a ser implementado especificamente nessas escolas. Apesar da ocorrência de um direcionamento de cima para baixo, pelas ações desenvolvidas por agentes do governo federal e da Direção Geral do CPII, houve também um direcionamento de baixo para cima, quando estes últimos, entre o período de 2001 e 2004, não só delegaram ao Departamento de Primeiro Segmento a tarefa de elaborar seu referido programa de avaliação, numa demonstração de confiança na capacidade deste em executar essa tarefa, como também demonstraram apoiar o programa definido, investindo nas condições objetivas e subjetivas para sua efetivação, ou seja, oferecendo os recursos necessários à implementação da estrutura organizacional e funcional de suporte a ele, como a constituição de equipes e espaços-tempos de apoio pedagógico, formação continuada e discussão coletiva.

Neste caso, consideramos que a ocorrência dos dois tipos de direcionamento (*top down* e *bottom up*) na implementação do programa nas UEI do CPII tenha contribuído para a efetivação desse processo, diferentemente de como ocorrera em outros casos pesquisados, como o da implementação de programas educacionais, em escolas públicas do Estado de São Paulo, promovida nas décadas de 80 e 90 pelos sucessivos governos estaduais, e estudada por Garita (2007). Conforme apresentamos na seção 3.5, a pesquisadora demonstrou a forma impositiva de implementação desses programas, desconsiderando a existência, nas escolas, de um certo tipo de cultura avaliativa e de teoria norteadora da prática docente, como fator inibidor de seu sucesso, ocasionando a desarticulação entre a avaliação proposta e a efetivada.

Isso, no entanto, não ocorreu com o programa de nosso estudo, pois, como vimos, a prática avaliativa nele proposta já era aceita e exercida extra-oficialmente por parte do segmento docente, constituindo-se, assim, em um segundo fator contribuinte para a sua implementação.

De modo análogo, o bom nível de compreensão do programa por seus agentes educacionais, evidenciado em nossa investigação, demonstrou-se como mais um fator favorecedor desse processo, contrariamente ao ocorrido nos programas pesquisados por Garita (2007), onde a falta de compreensão, pela comunidade escolar, da função da avaliação visada foi um fator limitador de sua implementação.

Outros fatores facilitadores da implementação em estudo, que mantêm relação direta com a boa compreensão do programa, correspondem às características da maioria de seus agentes, captadas em nosso estudo empírico. São eles: o bom nível e a natureza de sua formação inicial e continuada; sua extensa experiência docente com o tipo de prática do programa; sua estabilidade profissional; sua permanência e dedicação exclusiva à instituição e sua disposição para estudar e rever suas concepções e práticas.

A maior parte destes fatores, por sua vez, inter-relaciona-se a outros, como o oferecimento, pela instituição, do regime de dedicação exclusiva e de espaços/tempos de formação docente, bem como a existência de lideranças impulsionadoras dessa formação. Estas, segundo as falas dos próprios professores, constituíam-se da Equipe Pedagógica, das Coordenadoras Setoriais e da Chefe de Departamento do Primeiro Segmento.

Por outro lado, o comportamento político assumido por essas lideranças, no sentido de estimular e favorecer a participação dos demais agentes coletivamente e/ou em equipes, em todas as fases desse processo, conjugado ao reconhecimento dessas lideranças e à disposição em participar, demonstrada pela maioria desses agentes, são aspectos que contribuíram para a ocorrência de outro fator determinante da permanência do programa: a adesão a ele da maior

parte de tais agentes, reconhecendo diversas vantagens que este propicia ao processo de ensino-aprendizagem, como seu favorecimento à melhor compreensão, por todos os interessados, do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, à intervenção contínua destes nesse processo, com vistas à sua melhoria.

Essa permanência do programa, contudo, pode ser abalada pelos fatores de entrave à sua plena implementação, também existentes. O primeiro deles, e principal fator que explica o recuo ocorrido nesse processo, foi a descontinuidade da política de avaliação expressa no PPP, ocorrida um ano após o início do novo mandato do Diretor Geral, em que ele passou a contar com a assessoria de novos agentes nas funções de Secretário e Sub-Secretários de Ensino e de Chefes de Setores e de Departamentos Pedagógicos.

No âmbito do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, tal descontinuidade procedeu-se através da restrição do programa de avaliação diagnóstico-formativa aos três anos iniciais desse segmento, após ele já ter atingido o 4º ano (na época 3ª série), e da implementação, nos dois outros anos, de um novo programa com concepções e práticas bem mais classificatórias e seletivas do que o existente.

A imposição desse programa gerou protestos de muitos profissionais das UEI, que o consideraram um retrocesso pedagógico e político, bem como um certo desânimo em alguns destes, dada a falta de continuidade de seu trabalho. Em contrapartida, reacendeu em outros as concepções e práticas conservadoras que o PPP objetivava suplantiar, reanimando a coexistência, em tais contextos escolares, de duas culturas avaliativas conflitantes que, conseqüentemente, confundiu os agentes educacionais, abrindo espaço para equívocos diversos. Nesse aspecto, o processo de implementação desse programa assemelha-se aos investigados por Garita (2007).

Outro fator constrangedor da implementação do programa, surgido a partir da supracitada mudança de agentes, foi a redução das condições subjetivas e objetivas de sustentação desse processo. Ou seja, a restrição da adesão ao programa e o comportamento político mais impositivo e menos aberto à participação coletiva, assumido pela Direção Geral e pela Secretaria de Ensino com as medidas mencionadas, contribuiu para que as lideranças do Primeiro Segmento, inclusive a nova Chefia de Departamento, assumissem uma postura menos impulsionadora, tanto da formação continuada, quanto das discussões coletivas acerca da efetivação e dos fundamentos teóricos do programa.

Como conseqüência, houve a escassez de encontros para esses fins, passando a ser essa postura um dos fatores limitadores da efetivação do programa mais apontados por seus agentes. Entre outras coisas, ela prejudica a elaboração, individual e coletiva, de alternativas

aos entraves decorrentes do estado de construção e do caráter inovador das práticas do programa. Esses entraves, apontados pelos agentes do Colégio Pedro II, e que coincidem com os apontados por Villas Boas (2004), em sua pesquisa sobre a implementação de outro programa de avaliação formativa, em uma instituição de ensino particular, citada na seção 3.5, são os seguintes:

- a) a grande quantidade de alunos em algumas turmas, dificultando ao professor a intervenção individualizada junto aos mais necessitados;
- b) o número excessivo de descritores de competências nas fichas de avaliação, tornando muito cansativo, para o professor, o processo de avaliação;
- c) o baixo nível de compreensão, por alguns pais, do processo avaliativo e do seu instrumento de certificação desvinculados de notas;
- d) a não compreensão do programa e/ou não adesão a ele por docentes novos na instituição ou antigos, ainda resistentes, e;
- e) a dificuldade de certos agentes educacionais de abandonarem práticas tradicionais contraditórias ao programa e de utilizarem outras a ele pertinentes.

Por prescindir da efetivação de mudanças na cultura e nas múltiplas dimensões da organização da escola, a superação desses entraves, como reconhece Perrenoud (1999), é difícil, mas não impossível, exigindo não só a responsabilização e cooperação de todos os agentes escolares na operacionalização dessas mudanças, respeitando-se, com clareza de objetivos e perseverança, o tempo de que estas necessitam para se processar.

Resumindo, constatamos, através deste estudo, que, apesar da existência, nos contextos externo e interno das Unidades Escolares I do Colégio Pedro II, de um conjunto de fatores que impossibilitaram a plena efetivação do novo programa de avaliação - fatores análogos aos de outros programas de natureza semelhante -, outras condições e circunstâncias relativas a esses contextos contribuíram para a manutenção parcial do que foi implementado.

Considerando alcançados, na medida de nossas possibilidades, os propósitos desta seção, bem como os de nosso estudo, iremos ainda um pouco além, sugerindo três caminhos que consideramos necessários para a plena efetivação da implementação aqui analisada, e cuja formulação nos foi bastante facilitada, tanto pelas propostas feitas por Perrenoud (1999), com vistas à superação dos obstáculos à implementação de uma avaliação formativa, apresentadas na seção 3.4, quanto por todo o conhecimento teórico e empírico que adquirimos durante a realização dessa pesquisa.

O primeiro deles é que toda a comunidade do CPII venha a assumir, de fato, o Projeto Político-Pedagógico e, com isso, volte a investir na implementação do modelo de avaliação

diagnóstico-formativa nele explicitado, pelo menos no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, seguindo duas direções. A primeira é a da expansão do programa para todo o segmento, de modo que este tenha uma só cultura avaliativa, superando, assim, a ambigüidade existente nessa área. A outra é a da consolidação deste programa, buscando-se ampliar e intensificar a utilização de práticas a ele pertinentes que, através de nossa investigação, percebemos serem ainda inadequadas ou incipientes. Uma delas é a interação, tanto entre o professor e o aluno, de modo a favorecer a confiança recíproca e a auto-reflexão deste sobre como e o que aprende, quanto entre aquele, a escola e as famílias dos estudantes, mantendo-as informadas sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e levando-as a compreender o processo de avaliação realizado e a dele participar, auxiliando nas decisões e efetivações das estratégias de intervenção necessárias à concretização das aprendizagens pretendidas.

Outra prática a ser fortalecida é a de extensão do foco da avaliação e das medidas interventivas dela decorrentes “às condições em que é oferecido o ensino, à formação do professor e suas condições de trabalho, ao currículo, à cultura e à organização da escola e, ainda, à postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais”⁵⁹.

Particularmente no tocante a essa postura, entendemos que deva tornar-se mais dialógica e dialética, visando a autonomia de todos os indivíduos inseridos no contexto escolar e a ordenação democrática, em todos os seus níveis.

O segundo caminho para a efetiva implementação do programa é o seu monitoramento constante, por todos os agentes nele envolvidos, retomando-se os fóruns de estudo acerca das concepções teóricas que embasam o programa, e de reflexão, discussão e decisão coletivas sobre as formas mais adequadas de pô-las em prática, ou seja, sobre os rumos que o programa deve tomar.

De imediato, percebemos como temas essenciais a serem tratados em tais fóruns, além da interatividade e da globalidade na avaliação supracitados, os seguintes:

- a) a ampliação das possibilidades de diferenciação e relativa individualização do processo de ensino-aprendizagem, buscando desenvolver novas concepções de equidade e inclusão, novos hábitos de trabalho pedagógico e novas formas de organização dos espaços/tempos das turmas ou de grupos de alunos, de modo a transformar a reprovação do aluno na medida mais remota, extrema e esporádica a ser adotada;

⁵⁹ Citação de Barreto (2001, p. 49), apresentada na página 43 deste estudo.

- b) a revisão do programa curricular, definindo o que é essencial a ser alcançado pelos alunos que necessitam de mais tempo no desenvolvimento de suas aprendizagens e;
- c) a revisão dos registros de certificação, para os pais e/ou outros agentes educacionais, das aprendizagens alcançadas pelos alunos.

Complementarmente, o terceiro caminho trata-se da realização, por toda a instituição, da avaliação do programa, ou seja, de seus resultados, investigando seus efeitos e alcances, isto é, verificando em que medida o processo avaliativo desenvolvido tem contribuído para a melhoria da aprendizagem dos alunos e do processo educativo escolar como um todo.

Na verdade, tais caminhos convergem para um só: o de que o Colégio Pedro II invista em sua efetiva consolidação como escola pública democrática e de qualidade, conforme se propõe a ser, assumindo o desafio que não só a ele se impõe, mas também a todo o sistema educacional público brasileiro, de repensar suas práticas internas de gestão e também as concepções de avaliação da aprendizagem.

Reconhecendo que o encontro desse caminho depende de um conjunto de fatores, demonstrados em nossa pesquisa, não podemos deixar de apontar os limites e possibilidades que se apresentam, no momento, a essa caminhada. Dentre as possibilidades, reafirmamos as condições institucionais e individuais acima discriminadas e, dentre os limites, a ausência de uma explícita vontade política de garantir a plena implementação, no CPII, de seu programa de avaliação de caráter diagnóstico-formativo, demonstrada tanto no nível externo quanto no interno.

Externamente, no âmbito do governo federal, percebemos uma carência de políticas que incentivem e favoreçam o desenvolvimento desse tipo de modelo avaliativo nas escolas, em detrimento da continuidade da implementação de políticas voltadas à avaliação de sistemas, a qual o CPII também é submetido e que, do modo como se efetiva, contribui mais para o fortalecimento da lógica da preocupação com os resultados do que com os processos.

Com isso, as decisões políticas internas de garantia do programa passam a depender ainda mais das pressões dos diversos agentes institucionais, direcionadas tanto de cima para baixo quando no sentido contrário. Mas, essas pressões nos parecem não existirem no momento, pelo menos com a mesma força com que já emergiram em outros.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate*, 2ª ed., São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999, 155 p.

BARRETTO, E. S. S. A Avaliação entre dois modelos. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 22, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.

BARRETTO, E. S. de S. e PINTO, R. P. (Coords.). Avaliação na educação básica (1990 – 1998). *Série Estado do Conhecimento*, Brasília: MEC/Inep/Comped, n. 4, 2001, 220 p.

BARRETTO, E. S. de S. E OUTROS. Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 49-88, nov. 2001.

CARVALHO, Alda et al. Avaliação formativa: algumas notas. In: IIE. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE, 1994. Disponível em: <[http://www.digide.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto\(30\).pdf](http://www.digide.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(30).pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2007.

COLÉGIO PEDRO II. *Colégio Pedro II: projeto político-pedagógico*. Brasília: Inep/MEC, 2002, 400 p.

_____. *Histórico do Colégio Pedro II: Unidade Escolar Centro*. Disponível em <<http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp>> Acesso em 10/06/2007. 2007a

_____. *Livro comemorativo aos 170 anos do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: CPII. 2007b (Não paginado).

_____. Portaria nº. 1020, de 22 de agosto de 1995. 2 p.

_____. Portaria nº. 767, de 10 de julho de 1997. 5 p.

_____. Portaria nº. 99, de 24 de fevereiro de 1999. 5 p.

_____. Portaria nº. 476, de 02 de julho de 1999. 2 p.

_____. Portaria nº. 605, de 30 de março de 2001. 3 p.

_____. Portaria nº. 405, de 21 de maio de 2002. 3 p.

_____. Portaria nº. 200, de 04 de abril de 2003. 3 p.

_____. Portaria nº. 722, de 26 de maio de 2004. 3 p.

_____. Portaria nº. 048 de 1º de fevereiro de 2005.2005a.

_____. Portaria nº. 734, de 20 de maio de 2005.2005b.

_____. Portaria nº. 735, de 20 de maio de 2005. 4 p., 2005c.

COLÉGIO PEDRO II. Portaria nº. 124, de 06 de março de 2006. 4.p.

_____. Portaria nº. 131, de 06 de março de 2006. 1 p.

_____. Portaria nº. 367, em 1º. de março de 2007. 4 p. 2007a.

_____. Portaria nº. 503, de 14 de março de 2007. 1p. 2007b.

_____. Secretaria de Ensino. *Plano geral de ensino: 1996-1997*. Rio de Janeiro: CPII/SE, v. 1, 1996, 144 p.

_____. _____. *O ensino médio no Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: CPII/SE, 1999, 6 p.

_____. _____. Departamento do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. *Relatório das atividades desenvolvidas em 1998*. Rio de Janeiro: CPII/SE, 1999, 10 p.

_____. _____. _____. *Proposta curricular para o ensino fundamental*. Rio de Janeiro: CPII/SE, 2000, 14 p.

_____. _____. _____. *Relatório das atividades desenvolvidas em 1999*. Rio de Janeiro: CPII/SE, 2001a, 14 p.

_____. _____. _____. *Relatório das atividades desenvolvidas em 2000*. Rio de Janeiro: CPII/SE, 2001b, 14 p.

_____. _____. _____. *Relatório das atividades desenvolvidas em 2001*. Rio de Janeiro: CPII/SE, 2001c, 16 p.

_____. _____. _____. *Relatório das atividades desenvolvidas em 2002*. Rio de Janeiro: CPII/SE, 2004, 17 p.

FARIA, Regina M. Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate*, 2ª ed., São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999, 155 p.

FERNANDES, Domingos. Avaliação alternativa: perspectivas teóricas e práticas de apoio. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 3., 2005, São Paulo. *Livro do Congresso*, São Paulo: Futuro Congressos e eventos Ltda, 2005, p. 79-92.

_____. (Coord.). Avaliação formativa: algumas notas. In: *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE, 1994. Não paginado. Disponível em: [http://www.dgdc.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto\(30\).pdf](http://www.dgdc.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(30).pdf). Acesso em 12 jul. 2007

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*. Brasília: Ipea Publicações, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. *A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?* 2003, 190f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

GARITA, Rosaly M. S. *Avaliação da aprendizagem: políticas educacionais no âmbito da escola*. Disponível em: <<http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ciaem/74%20Rosaly%20M,%205,%20Garita%20WG7.doc>>. Acesso em: 29 jun. 2007 (Não paginado).

GUBA, E. & LINCOLN, Y. Uma abordagem naturalística para a avaliação: o amadurecimento da avaliação. In: SANDERS, J.(org), *Introdução à Avaliação de Programas Sociais, Coletânea de Textos*. São Paulo: Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social, p. 94-108, 2003. Disponível em: <<http://www.fonte.org.br>> (reimpresso a partir de Guba, E. & Lincoln, Y. *Fourth Generation Evaluation*, p. 21-48, London: Sage Publications, 1989).

INEP/MEC. Portal do Inep. *Prova Brasil*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil>. Acesso em 14/07/2007.

LOBO, Thereza. Avaliação de processos e impactos em programas sociais – algumas questões para reflexão. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate*, 2ª ed., São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999, 155 p.

LOPES, Alice C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAI*, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 82 p. (Parâmetros Curriculares Nacionais, v. 1). Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 10/06/2007

_____. Portal: estrutura. *Organograma do MEC*. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>>. Acesso em 10/06/2007

MELO, Marcus A. B. Estado, governo e políticas públicas. In: MIGELI, Sérgio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*, São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS: Brasília, DF: CAPES, p. 59-99, 1999 (Ciência Política, v. III).

MELO, Marcus A. B. e SILVA, Pedro L. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. *Caderno*, Campinas: NEPP-UNICAMP, n. 48, p. 1-16, 2000.

NICOLELLA, Paulo (Reprodutor). CPIX – Unidade Centro. 1 fotografia. Disponível em < <http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp>> Acesso em 10/06/2007.

OLIVEIRA, José Antônio P. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro: EBAPE/FGV, n. 40, p. 273-288, mar./abr. 2006.

PAULA, Elaine B. de M. et al. (Org.). *Manual para elaboração e normalização de Dissertações e Teses*. 3 ed. rev., atual. e ampl., Rio de Janeiro : UFRJ/SiBI, 2004, 102 p. (Série Manuais de Procedimentos, 5).

PENNA FIRME, T. Avaliação de inovações educacionais. In: *Seminário Internacional de Avaliação da Educação*, n. 17, p. 67-74, out.1995.

PEREZ, José Roberto. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate*, 2ª ed., São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999, 155 p.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, 183 p.

SILVA, Zoraide I. F. da. Um estudo avaliativo sobre o ciclo básico em alfabetização em quatro escolas de São Paulo. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 3, p. 49-70, jan./jun. 1991.

SOUSA, CLARILZA PRADO DE. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. *Série Idéias*, São Paulo: FDE, n. 30, p. 161-174, 1998.

SOUSA, SANDRA M. Z. L. Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. *Série Idéias*, São Paulo: FDE, n. 8, p. 106-114, 1998.

_____. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: FCC, v. 16, n. 31, p. 7-35jan./jun. 2005.

SOUZA, Celina. ‘Estado do campo’ na pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo: ANPOCS, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, R. M. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-206.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002, 213 p. (Subsídios Pedagógicos do Libertad, 3).

VILLAS BOAS, B. M. de F. Apresentação. In: _____. *Avaliação: políticas e práticas*, 2 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, p. 7-12, 2004a.

_____. Construindo avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: _____. *Avaliação: políticas e práticas*, 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, Cap. 5, p. 113-143, 2004b.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

_____. Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. *Educação e Seleção*, n.5, p.9-14, jul. 1982.

ANEXOS

**ANEXO A - Roteiro de Entrevista com a Chefe de Departamento do Primeiro
Segmento do Ensino Fundamental do Período de 2001 a 2003**

1. Qual é a data do seu nascimento?
2. Qual é o seu grau de escolaridade?
3. Qual é a sua formação?
4. Em que data você ingressou no Colégio Pedro II?
5. Em que período você desempenhou a função de Chefe de Departamento?
6. Você é favorável à política de avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos de SI à 2ª série? Por quê?
7. Como você definiria a prática avaliativa implementada a partir dessa proposta?
8. Como foi o processo de elaboração e definição dessa política e qual a sua participação nele?
9. Que fatores da realidade do CP II, e das Unidades Escolares I em particular, você identifica (ou apontaria?) como determinantes dessa política?
10. Como você tomou conhecimento do texto final dessa política, após a sua definição?
11. Como você tomou conhecimento da concepção teórica de avaliação que fundamenta essa política?
12. Que ações, relativas à implantação, avaliação e redefinição dessa política, você desenvolveu no exercício de sua função?
13. Que fatores da realidade do CP II, e das Unidades Escolares II em particular, você identifica (ou apontaria?) como facilitadores da implantação dessa política?
14. E que fatores dificultaram (ou vêm dificultando) essa implantação?
15. Na sua opinião, quais são os efeitos positivos da implementação dessa política sobre o sistema escolar que você coordenou?
16. E quais são seus efeitos negativos?
17. Que mudanças você promoveria nessa política de avaliação a fim de melhorá-la?

**ANEXO B – Roteiro de Entrevista com a Chefe de Departamento do Primeiro
Segmento do Ensino Fundamental do Período de 2004 a 2006**

1. Qual é a data do seu nascimento?
2. Qual é o seu grau de escolaridade?
3. Qual é a sua formação?
4. Em que data você ingressou no Colégio Pedro II?
5. Você é favorável à política de avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos de SI à 2ª série? Por quê?
6. Como você definiria a prática avaliativa implementada a partir dessa proposta?
7. Como foi sua participação no processo de elaboração e definição dessa política?
8. Como você tomou conhecimento do texto final dessa política, após a sua definição?
9. Como você tomou conhecimento da concepção teórica de avaliação que fundamenta essa política?
10. Que ações, relativas à implantação, avaliação e redefinição dessa política, você vem desenvolvendo no exercício de sua função?
11. Que fatores da realidade do CP II, e das Unidades Escolares II em particular, você identifica (ou apontaria?) como facilitadores da implantação dessa política?
12. E que fatores dificultaram, ou vêm dificultando, essa implantação?
13. Na sua opinião, quais são os efeitos positivos da implementação dessa política sobre o sistema escolar que você coordena?
14. E quais são seus efeitos negativos?
15. Que mudanças você promoveria nessa política de avaliação a fim de melhorá-la?

ANEXO C - Roteiro de Entrevista com as Coordenadoras Setoriais

1. Qual é a data do seu nascimento?
2. Qual é o seu grau de escolaridade?
3. Qual é a sua formação?
4. Em que data você ingressou no Colégio Pedro II?
5. Há quanto tempo você desempenha a função de Coordenadora Setorial?
6. Você é favorável à política de avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos de SI à 2ª série? Por quê?
7. Como você definiria a prática avaliativa implementada a partir dessa proposta?
8. Como foi sua participação no processo de elaboração e definição dessa política?
9. Como você tomou conhecimento do texto final dessa política, após a sua definição?
10. Como você tomou conhecimento da concepção teórica de avaliação que fundamenta essa política?
11. Que ações, relativas à implementação dessa política, você desempenha, regularmente, no exercício de sua função?
12. Como tem sido sua participação no processo de avaliação e redefinição dessa política?
13. Como tem sido a participação dos demais atores de sua Unidade Escolar no processo de avaliação e redefinição dessa política?
14. Que fatores da realidade do CP II e de sua unidade escolar, especificamente, você identifica (ou apontaria?) como facilitadores da implantação dessa política?
15. E que fatores dificultam essa implantação?
16. Na sua opinião, quais têm sido os efeitos positivos da implementação dessa política sobre o sistema escolar que você dirige?
17. E quais são seus efeitos negativos?
18. Que mudanças você promoveria nessa política de avaliação a fim de melhorá-la?

ANEXO D – Carta Introdutória aos Questionários da Equipe Pedagógica e dos Professores

Caro(a) Coordenador(a), Orientador(a) Pedagógico(a) ou Responsável por Coordenação (ou Professor),

O Colégio Pedro II, ao discutir e definir seu novo projeto-político-pedagógico, no período de 1999 a 2000, reconheceu a exigência de repensar o processo de avaliação, em função dos novos posicionamentos assumidos em sua proposta curricular, iniciando, no ano de 2001, na série inicial do primeiro segmento do Ensino Fundamental, a implantação gradativa de uma nova política de avaliação, de concepção diversa das até então implementadas.

Para tanto, foi criada, pela Portaria n° 606 de 30 de março de 2001, a Diretriz de Ensino n° 02/2001, atribuindo à avaliação do processo de ensino-aprendizagem um caráter processual e diagnóstico-formativo e prevendo o acompanhamento, o registro e a certificação do desempenho dos alunos através da Ficha Individual de Avaliação.

Porém, como a experiência nos mostra, toda mudança de atitude é um processo longo, cheio de avanços e retrocessos, muito mais amplo do que a simples reformulação de práticas, exigindo muita reflexão, determinação e coragem para romper com práticas consolidadas por anos de existência.

Então, por considerar imprescindível a busca pela identificação, compreensão e divulgação de iniciativas de construção de práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem dos alunos, proponho-me a descrever e analisar o processo de implantação da política de avaliação das Unidades Escolares I do Colégio Pedro II, através de minha dissertação de mestrado.

Para tanto, solicito sua primordial cooperação, enquanto agente desse processo/objeto de investigação, respondendo com franqueza o questionário a seguir, ciente de que seu nome será mantido em sigilo.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Profª Márcia Maria Granja França

ANEXO E – Questionários da Equipe Pedagógica

2. O que você entende por “caráter processual e diagnóstico-formativo” da avaliação do processo de ensino-aprendizagem?⁶⁰
3. Que função você desempenha em 2006?
4. Você é favorável à política de avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos de SI à 2ª série?
 sim não
 Justifique:
5. Como você considera sua participação na definição dessa proposta de avaliação?
 nenhuma mínima regular satisfatória intensa
 Justifique:
6. De que modo você tomou conhecimento dessa proposta de avaliação, após a sua definição?
7. Como você classifica seu nível de conhecimento dos fundamentos teóricos da concepção de avaliação dessa proposta?
 nenhum mínimo regular satisfatório intenso
 A que você atribui isso?
8. Como tem sido sua participação na avaliação e redefinição dessa proposta de avaliação?
 nenhuma mínima regular satisfatória intensa
 Justifique:
9. Como você qualifica, de modo geral, os efeitos dessa prática avaliativa:
 a) Para o aluno?
 positivos negativos
 Justifique:

⁶⁰ Visando a redução do número de páginas, excluímos a linhas originalmente oferecidas para o registro das respostas.

b) Para o professor?

positivos negativos

Justifique:

c) Para o próprio processo de ensino-aprendizagem?

positivos negativos

Justifique:

d) Para o desempenho da sua função?

positivos negativos

Justifique:

e) Para o funcionamento da escola?

positivos negativos

Justifique:

f) Para os pais ou responsáveis por alunos?

positivos negativos

Justifique:

10. Que ações relativas ao desenvolvimento da avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos de SI à 2ª série você desempenha, regularmente, no exercício de sua função?

11. De forma geral, como você considera essa prática de avaliação, comparativamente com uma prática que utilize notas e médias?

melhor não há diferença pior

Justifique:

12. Em relação aos professores, como você qualifica:

a) Sua compreensão da nova concepção de avaliação?

baixa mediana alta

Justifique:

18. Que mudanças você promoveria nessa política de avaliação a fim de melhorá-lo?

19. Qual é a data do seu nascimento?

20. Qual é o seu grau de escolaridade? (Marque com **I** se incompleto e **C** se completo)

- Ensino Médio Aperfeiçoamento Ensino Superior
 Especialização Mestrado Doutorado

21. Qual é a sua formação? Qual é a sua situação no Colégio Pedro II em 2006?

a) Vínculo com a instituição:

- contrato provisório efetivo

b) Data de ingresso na instituição:

c) Regime de trabalho:

- 20 horas/aula semanais 40 h/a semanais dedicação exclusiva

d) Departamento Pedagógico em que está lotado(a):

- de Desenho e Educação Artística de Educação Física e Folclore
 de Educação Musical de 1º. Segmento do Ensino Fundamental

e) Unidade Escolar em que está lotado(a):

- Engenho Novo I Humaitá I São Cristóvão I Tijuca I

f) Número de professores que coordena/orienta em 2006: Em que anos anteriores e em que função você trabalhou com esse sistema de avaliação?

- 2001 – Função: .
 2002 – Função:
 2003 – Função:
 2004 – Função:
 2005 – Função:

ANEXO F – Questionário aos Professores

1. O que você entende por “caráter processual e diagnóstico-formativo” da avaliação do processo de ensino-aprendizagem?

2. Como você qualifica, de modo geral, os efeitos dessa prática avaliativa:
 - a) Para o aluno? positivos negativos
Justifique:

 - b) Para o professor? positivos negativos
Justifique:

 - c) Para o próprio processo de ensino-aprendizagem? positivos negativos
Justifique:

 - d) Para o desempenho da sua função? positivos negativos
Justifique:

 - e) Para o funcionamento da escola? positivos negativos
Justifique:

 - f) Para os pais ou responsáveis por alunos? positivos negativos
Justifique:

3. De forma geral, como você considera essa proposta de avaliação, comparativamente com um sistema que utilize notas e médias?
 melhor não há diferença pior
Justifique:

4. Marque três estratégias ou instrumentos de avaliação que você utiliza com maior frequência no processo de avaliação de seus alunos.
 testes individuais auto-avaliação dos alunos trabalhos em grupo
 portfólios registros pessoais de observação de desempenho em sala de aula
 outros. Quais?

5. Que estratégias você utiliza para deixar alunos e responsáveis cientes do desenvolvimento do processo de aprendizagem daqueles:
- Durante cada período letivo?
 - Ao término de cada período letivo?
6. Como tem sido sua participação no processo de definição dos descritores de desempenho relacionados na Ficha Individual de Avaliação?
- nenhuma mínima regular satisfatória intensa
- Justifique:
7. Como você considera sua participação na definição dessa proposta de avaliação?
- nenhuma mínima regular satisfatória intensa
- Justifique:
8. De que modo você tomou conhecimento dessa proposta de avaliação, após a sua definição?
9. Como você classifica seu nível de conhecimento dos fundamentos teóricos da concepção de avaliação dessa proposta?
- nenhum mínimo regular satisfatório intenso
- A que você atribui isso?
10. Como tem sido sua participação na avaliação e redefinição dessa proposta?
- nenhuma mínima regular satisfatória intensa
- Justifique:
11. Que mudanças você promoveria nessa proposta a fim de melhorá-la?
12. Qual é a data do seu nascimento?
13. Qual é o seu grau de escolaridade? (Marque com **I** se incompleto e **C** se completo)
- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio | <input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento | <input type="checkbox"/> Ensino Superior |
| <input type="checkbox"/> Especialização | <input type="checkbox"/> Mestrado | <input type="checkbox"/> Doutorado |

14. Qual é a sua formação?

15. Qual é a sua situação no Colégio Pedro II em 2006?

a) Vínculo com a instituição: () contrato provisório () efetivo

b) Regime de trabalho:

() 20 horas/aula semanais () 40 h/a semanais () dedicação exclusiva

c) Data de ingresso na instituição:

d) Departamento Pedagógico em que está lotado(a):

() de Desenho e Educação Artística () de Educação Física e Folclore

() de Educação Musical () de 1º. Segmento do Ensino Fundamental

e) Unidade Escolar em que está lotado(a):

() Engenho Novo I () Humaitá I () São Cristóvão I () Tijuca I

f) Série(s) em que leciona em 2006: () SI () 1ª () 2ª

g) Disciplina(s) que leciona em 2006:

() Língua Portuguesa () Ciências () Estudos Sociais () Matemática

() Educação Artística () Educação Musical () Educação Física () Literatura

h) Número de turmas em que leciona em 2006:

i) Total de alunos com que trabalha em 2006:

16. Em que anos anteriores, com que séries e em que função você trabalhou com esse sistema de avaliação?

() 2001 – Série(s): () SI – Função:

() 2002 – Série(s): () SI; () 1ª – Função:

() 2003 – Série(s): () SI; () 1ª; () 2ª – Função:

() 2004 – Série(s): () SI; () 1ª; () 2ª; () 3ª – Função:

() 2005 – Série(s): () SI; () 1ª; () 2ª – Função:

ANEXO G - FICHA DE AVALIAÇÃO DA CA

COLÉGIO PEDRO II
UNIDADE TIJUCA I
SETOR TÉCNICO DE ENSINO E AVALIAÇÃO

Nome _____

Turma _____ Prof _____

Código para preenchimento
 A- alcançado
 NA - não alcançado
 NT-não trabalhado

QUARTO BIMESTRE -2000
MATEMÁTICA

Objetivos para o Bimestre	Alcance	Observações
CLASSIFICAÇÃO		
. Separar os elementos de um conjunto de objetos, usando como critério dois ou mais atributos conjugados		
. Separar os conjuntos segundo o número de objetos que possuam		
. Identificar os elementos que pertencem a duas classes determinadas (interseção)		
RELAÇÕES		
.Determinar a relação inversa de uma relação de ordem		
.Representar as relações entre os elementos de um conjunto utilizando flechas		
SERIAÇÃO . Ordenar conjuntos de objetos, usando como critério a quantidade de objetos de cada conjunto		
.Identificar o critério usado para formar filas		
NÚMERO NATURAL		
.Construir o conceito de número		
-Resolver situações -problema que envolvam a determinação de quantidades		
-Determinar o antecessor e o sucessor de um número natural		
CONCEITO DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO		
.Construir o conceito de adição e subtração		
.Compor e decompor números naturais em parcelas		
. Determinar a soma de dois ou mais números a partir das ações de juntar ou acrescentar		
.Determinar o resto de uma subtração a partir da ação de retirar		

CIÊNCIAS

Objetivos para o Bimestre	Alcance	Observações
SENTIDOS:		
. Visão: constatar a importância da iluminação para a percepção visual		
ANIMAIS:		
. Constatar as características externas dos animais observados (aves e mamíferos)		
. Identificar outros animais que pertencem aos grupos estudados		
AMBIENTE:		
. Identificar as diferenças entre dia e noite, constatando a presença de características constantes de cada uma das fases do dia		
. Nomear corpos celestes conhecidos (Sol, Lua, Terra, planeta, estrela, satélite)		
. Identificar a Terra como o planeta em que vivemos		
. Identificar a Lua como o astro mais próximo da Terra e seu satélite natural		
. Identificar o Sol como a estrela que fornece luz e calor à Terra		
. Identificar as diferentes fases da Lua através da observação de seu formato, constatando a influência do Sol na existência dessas fases		
. Reconhecer a relação existente entre o Sol e as sombras		
. Reconhecer que o ciclo diário de claridade e escuridão influencia a vida das pessoas e de outros seres vivos.		

Ass. Do Professor: _____

Ass.do Responsável: _____

Data: ____/____/____

**COLÉGIO PEDRO II
UNIDADE TIJUCA I
SETOR TÉCNICO DE ENSINO E AVALIAÇÃO**

Nome: _____
Turma: _____ Professor: _____

QUARTO BIMESTRE -2000

LÍNGUA PORTUGUESA

Objetivos para o bimestre	Alcance	Observações
Compreender que existe relação entre língua falada e escrita		
Compreender que a língua escrita é alfabética.		
Empregar o espaço em branco entre as palavras		
Utilizar a letra maiúscula : no início do texto em nomes próprios		
Escrever usando a letra manuscrita, com traçado correto		
Ler e compreender o texto lido: - pela professora - por ele mesmo		
Produzir textos escritos: - com autonomia - sem autonomia		
Empregar adequadamente a pontuação estudada, tanto na leitura quanto na escrita: -ponto de interrogação - ponto de exclamação - ponto final		
Ler com entonação, fluência e ritmo adequados à série		
Transcrever do quadro as tarefas propostas(em volume adequado à série)		
Utilizar o caderno com adequação		

ESTUDOS SOCIAIS

Objetivos para o bimestre	Alcance	Observações
Medir a sala de aula		
Identificar posições de objetos e pessoas, seguindo determinadas referências em sala de aula		
Representar o espaço da sala de aula numa planta		
Medir objetos na sala de aula		
Relacionar dias da semana aos dias do mês		
Ordenar acontecimentos do mês		
Caracterizar o ano corrente		
Ordenar os meses do ano		

NO ANO DE 2001 O ALUNO CURSARÁ A _____ SÉRIE

Ass. do Professor _____
Ass. do Responsável _____

data ____ / ____ / ____

**ANEXO H – FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO da C1 - 3º Período de 2002
(Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências)**

L E G E N D A	
PS	Plenamente satisfatório (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência já foram evidenciados)
S	Satisfatório (o desempenho do aluno demonstra que há ainda aspectos a serem evidenciados para o desenvolvimento da competência)
I	Insatisfatório (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência ainda não foram evidenciados)
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO	DESEMPENHO DO ALUNO
• Realiza as atividades propostas : - até o final	
- com atenção	
- com autonomia	
• Reconhece seus erros, aceitando a interferência de outros, esforçando-se em modificar sua conduta	
• Expressa suas opiniões e sugestões	
• Compreende e respeita as regras do grupo	
• Interage com cooperação e respeito: - com outras crianças	
- com os adultos	
• Ouve de forma adequada às diferentes propostas de trabalho.	
• Formula perguntas e hipóteses sobre o assunto estudado	
• Busca e coleta informações em diferentes fontes, com ajuda	
• Organiza e registra as informações, com ajuda	
• Interpreta as informações	
• Utiliza as informações obtidas para validar suas idéias	
• Comunica conclusões : - oralmente	
- graficamente (desenhos, listas, esquemas, tabelas e textos)	
• Fala de forma adequada à proposta de trabalho e/ou à situação vivenciada em sala de aula	
• Revê sua escrita, produzindo as alterações necessárias, com a orientação do prof	
• Lê diferentes tipos de texto: - atribuindo-lhes sentido	
- com entonação e ritmo (oralmente)	
• Produz textos coerentes, com autonomia: - de acordo com a proposta (tema e gênero)	
- com progressão temática (expansão de idéias)	
• Utiliza em sua escrita os diferentes recursos trabalhados de : - ortografia	
- marcas de segmentação	
- pontuação	
- coesão textual	

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO DO ALUNO	DESEMPENHO DO ALUNO
• Resolve situações-problema utilizando estratégias pessoais e convencionais	
• Lê, escreve, compara e ordena números até 999	
• Demonstra, em diferentes situações : - a compreensão das idéias da adição	
- a compreensão de algumas idéias da subtração	
• Realiza adições e subtrações utilizando técnicas não convencionais	
• Realiza adições utilizando a técnica convencional	
• Utiliza estratégias pessoais para medir, explicando o procedimento usado	
• Reconhece possíveis trocas entre cédulas, em função dos seus valores	
• Identifica semelhanças e diferenças entre figuras geométricas planas e espaciais	
• Lê e interpreta diferentes formas de representação no espaço, estabelecendo relações espaciais (antes, depois, entre, direita e esquerda)	
• Estabelece relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade entre fatos organizados em uma linha de tempo.	
• Identifica aspectos que o caracterizam e ao grupo ao qual pertence	
• Aponta cuidados necessários e sugere ações para a conservação e manutenção dos ambientes (frequentados, visitados)	
• Estabelece relações entre os hábitos de higiene e a manutenção da saúde: - individual	
- coletiva	
• Aponta semelhanças e diferenças entre os ambientes observados (os elementos que apresentam; relações que os elementos mantêm entre si; a interferências humana).	
• Reconheça algumas das características dos seres vivos que lhes permitem sobreviver no ambiente em que se encontram.	

OBSERVAÇÕES :

Situação do aluno

Nº de faltas no período : _____

ANEXO I - FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO - LITERATURA - 2002

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO – LITERATURA Classe Inicial (CI) e Classe Intermediária (C1) do Primeiro Nível

Nome do Aluno : _____

Classe: _____ Turma : _____ Prof. : _____ Ano : _____

L E G E N D A	
PS	Plenamente satisfatório (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência já foram evidenciados)
S	Satisfatório (o desempenho do aluno demonstra que ainda há aspectos a serem evidenciados para o desenvolvimento da competência)
I	Insatisfatório (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência ainda não foram evidenciados).
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO DO ALUNO	DESEMPENHO		
	PERÍODOS LETIVOS		
	1º	2º	3º
• Realiza as atividades propostas: - até o final			
- com atenção			
- com autonomia			
• Reconhece seus erros, aceitando a interferência de outros, esforçando-se em modificar sua conduta			
• Expressa suas opiniões e sugestões			
• Compreende e respeita as regras do grupo			
• Interage com cooperação e respeito - com outras crianças			
- com os adultos			
• Ouve de forma adequada às propostas de trabalho.			
• Reconhece os elementos constituintes do texto literário			
• Reconhece os elementos constituintes do livro			
• Expressa-se através de diferentes linguagens			

Observações: _____

ANEXO J – FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO - EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 2002

Classe Inicial (CI) e Classe Intermediária (C1) do Primeiro Nível

Nome do Aluno: _____

Classe: _____ Turma: _____ Prof(a): _____ Ano: _____

L E G E N D A	
PS	Pienamente satisfatório (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência já foram evidenciados)
S	Satisfatório (o desempenho do aluno demonstra que ainda há aspectos a serem evidenciados para o desenvolvimento da competência)
I	Insatisfatório (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência ainda não foram evidenciados)
--	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO DO ALUNO	1º período letivo	2º período letivo	3º período letivo
* Realiza as atividades propostas : - até o final			
- com atenção			
- com autonomia			
* Reconhece seus erros, aceitando a interferência de outros, esforçando-se em modificar a sua conduta			
* Expressa suas opiniões e sugestões			
* Compreende e respeita as regras do grupo			
* Interage com cooperação e respeito - com outras crianças			
- com os adultos			
* Ouve de forma adequada as diferentes propostas de trabalho apresentadas			
* Linguagem Plástica			
- Compreende e executa as propostas plásticas			
- Percebe a existência de diferentes manifestações culturais e artísticas			
* Linguagem Cênica			
- Identifica e utiliza limites e possibilidades do seu corpo			
- Cria personagens para dramatização livre ou orientada			

ANEXO K - FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO - EDUCAÇÃO FÍSICA – 2002

Nome do Aluno: _____

Turma: _____ Prof.: _____ Ano : _____

LEGENDA	
PS	Plenamente satisfatório (o desempenho do aluno demonstra que aspectos esperados para o desenvolvimento da competência já foram evidenciados)
S	Satisfatório (o desempenho do aluno demonstra que ainda há aspectos a serem evidenciados para o desenvolvimento da competência)
I	Insatisfatório (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência ainda não foram evidenciados)
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO DO ALUNO	DESEMPENHO		
	PERÍODOS		
	1º TRI	2º TRI	3º TRI
• Realiza as atividades propostas : - até o final			
- com atenção			
- com autonomia			
• Reconhece seus erros, aceitando a interferência de outros, esforçando-se em modificar a sua conduta			
• Expressa suas opiniões e sugestões			
• Compreende e respeita as regras do grupo			
• Interage com cooperação e respeito: - com outras crianças			
- com os adultos			
• Ouve de forma adequada às diferentes propostas de trabalho.			
• Sugere alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples, atendendo a algumas regras/situações propostas pelo professor.			
• Conduz adequadamente o próprio corpo ao correr, saltar, arremessar, rolar, rastejar, trepar, equilibrando-se durante as atividades e imediatamente após as mesmas (solicitações específicas: esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, estruturação espacial, orientação temporal, coordenação dinâmica geral, coordenação viso-motora, força, velocidade e resistência).			
• Utiliza adequadamente diversos tipos de material usando diferentes partes do corpo, (solicitações específicas: esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, estruturação espacial, orientação temporal, coordenação dinâmica geral, coordenação viso-motora, força,			
• Acompanha diversas estruturas rítmicas utilizando diferentes partes do corpo.			

ANEXO L - FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO - EDUCAÇÃO MUSICAL – 2002

Classe Intermediária do Primeiro Nível (C1)

Nome do Aluno: _____


Turma: _____ Prof(a): _____ Ano: _____

L E G E N D A

PS	Plenamente satisfatório (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência já foram evidenciados)
S	Satisfatório (o desempenho do aluno demonstra que ainda há aspectos a serem evidenciados para o desenvolvimento da competência)
I	Insatisfatório (o desempenho do aluno demonstra que os aspectos esperados para o desenvolvimento da competência ainda não foram evidenciados)
-	Não avaliado

DESCRITORES DE DESEMPENHO DO ALUNO	1º período letivo	2º período letivo	3º período letivo
* Realiza as atividades propostas : - até o final			
- com atenção			
- com autonomia			
* Reconhece seus erros, aceitando a interferência de outros, esforçando-se em modificar a sua conduta			
* Expressa suas opiniões e sugestões			
* Compreende e respeita as regras do grupo			
* Interage com cooperação e respeito - com outras crianças			
- com os adultos			
* Quere de forma adequada as diferentes propostas de trabalho apresentadas			
* Toca - explora diversas fontes sonoras			
- pesquisa as potencialidades da fonte sonora			
- utiliza elementos da linguagem musical			
* Canta - explora as potencialidades da voz			
- canta com fluência rítmico-melódica			
* Responde à música com movimentos - espontâneos			
- dirigidos pelo(a) professor(a)			
* Domina aspectos cognitivos da linguagem musical			
* Relaciona som e símbolo gráfico			
* Integra o som a outras linguagens			

ANEXO M – BOLETIM ESCOLAR - 2002

 COLÉGIO PEDRO II DIRETORIA GERAL	
BOLETIM ESCOLAR	
GRAU: ENSINO FUNDAMENTAL (1º SEGMENTO)	CLASSE INICIAL DO PRIMEIRO NÍVEL (CI)
NOME DO ALUNO:	MATRÍCULA:
TURMA:	TURNO:
	ANO LETIVO:

RENDIMENTO ESCOLAR

COMPONENTES CURRICULARES	CONCEITO FINAL
LÍNGUA PORTUGUESA	
ESTUDOS SOCIAIS	
MATEMÁTICA	
CIÊNCIAS	
LITERATURA	
EDUCAÇÃO FÍSICA	
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
EDUCAÇÃO MUSICAL	

CONCEITO	DESEMPENHO DO ALUNO
MB	ACIMA DAS EXPECTATIVAS
B	ATENDENDO ÀS EXPECTATIVAS
R	CORRESPONDENDO AO MÍNIMO ESPERADO
I	NÃO ATENDENDO AO MÍNIMO ESPERADO

PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA
%

Situação do aluno (decidida em Conselho de Classe)	
<input type="checkbox"/>	conduzido à Classe Intermediária do 1º Nível (C1)
<input type="checkbox"/>	mantido na Classe Inicial do 1º Nível (CI)