

DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: APRENDIZAGENS NECESSÁRIAS

MARA REGINA LEMES DE SORDI*
MENGA LUDKE**

Recebido em: 19 de fevereiro de 2009

Aprovado em: 19 de março de 2009

*Prof^ª Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, Brasil. E-mail: maradesordi@uol.com.br

**Prof^ª titular PUC-Rio/ UCP, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: menga@puc-rio.br

Resumo: O texto aborda a aprendizagem da avaliação como um dos saberes essenciais para o processo de trabalho docente. Frente aos processos de avaliação externa cada vez mais presentes no texto das políticas educacionais, os autores propõem que os processos de formação de professores incorporem a discussão sobre a avaliação institucional apresentando-a como instância mediadora entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas. A aprendizagem de articulação entre os três níveis de avaliação repercute nos processos de qualificação das formas de participação docente no projeto da escola e indiretamente melhora a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Formação de professores. Reformas educacionais. Avaliação da aprendizagem. Projeto pedagógico. Qualidade de ensino.

FROM THE EVALUATION OF LEARNING TO INSTITUTIONAL EVALUATION: NECESSARY LESSONS

Abstract: The text addresses evaluation as an essential knowledge for teachers' work processes. Facing the external evaluation processes increasingly more present in the context of educational policies, the authors propose that the processes of teacher education incorporate a discussion about institutional evaluation presenting it as a mediation between the evaluation of learning and the evaluation of systems. The articulation between the three levels of evaluation reverberates in the processes of qualification of the forms of participation of the teacher in the pedagogical project and indirectly improves the students' learning.

Keywords: Institutional evaluation. Teachers' education. Educational reforms. Learning evaluation. Pedagogical project. Teaching quality.

1 Abrindo a conversa

Muitas são as questões envolvendo a organização interna da escola sobre as quais os educadores divergem assim como são inúmeras e, quase sempre, inconciliáveis as razões que apresentam para que o consenso não seja alcançado.

Curiosamente, estes atores convergem quando a questão refere-se á complexidade do fenômeno da avaliação. Independente da profundidade de análise que fazem ou da lógica que usam para justificar as razões desta complexidade, há acordo que a avaliação é uma categoria particularmente especial e árida. As formas práticas de lidarem com a avaliação, inclusive, tornam a refletir os diferenciados posicionamentos ético-epistemológicos que embasam as escolhas aparentemente técnicas que fazem. Como se percebe, identificam-se nas dificuldades e distanciam-se nas eventuais formas de superação destas. Isso deve significar alguma coisa.

A organização do trabalho escolar como atividade que reúne diferentes atores é afetada por esta diversidade de concepções, interesses, valores. Disto deriva a necessidade de construção de acordos mínimos para que se balizem as decisões que são tomadas, sem os quais pode-se comprometer a eficácia do trabalho planejado. A avaliação da aprendizagem como uma categoria constitutiva do trabalho pedagógico com alta força indutora nas formas de agir dos atores escolares merece atenção especial visando entender/desvelar seu *modus operandi*, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola.

Não pairam dúvidas acerca da importância da avaliação para promover avanços no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de qualificação da escola, cabendo-lhe iluminar os caminhos decisórios.

Não se desconhece que, sem a avaliação, fica-se desprovido de evidências que permitam monitorar e interferir precocemente nas condições que prejudicam ou potencializam a obtenção dos objetivos educacionais pretendidos. Ainda assim, é usual que a avaliação seja referida como um “mal necessário”. Como explicar este paradoxo? Reconhecendo-se o potencial educativo da avaliação, o que justificaria a construção de uma relação nada amistosa quando não de evitamento ou fuga desta atividade?

Avaliar os estudantes e o quanto aprenderam é atividade inerente ao trabalho docente constituindo parte da cultura escolar já incorporada pelos alunos e famílias.

Mesmo desenvolvendo uma relação pragmática com a avaliação muito mais centrada na nota do que no quanto esta possa ser expressão da apropriação do conhecimento; ainda quando a avaliação seja vivenciada como produto descolado do processo de ensino-aprendizagem, os estudantes se acostumaram a juízos de valor externos, dos quais ficam dependentes não contestando a lógica interna que os expropria da participação em um processo no qual deveriam, no mínimo, desenvolver ações de co-responsabilidade.

Esta forma de entender a avaliação e se acostumar com sua feição classificatória e de vê-la como um ato de comunicação com ares de neutralidade, no qual alguém assume a prerrogativa de dizer o quanto vale o trabalho do outro, sem que a este outro seja dada a oportunidade de se manifestar sobre o processo vivido e suas eventuais idiossincrasias, acaba por esvaír desta prática o seu sentido formativo. Isso interfere no imaginário social que associa a avaliação práticas repetidas de exames externos que geram medidas, que viram notas que se transformam em signos que se distribuem em mapas que permitem comparar, selecionar e, eventualmente, excluir pessoas/instituições.

O discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram.

Se nossa mais usual relação com a avaliação é a que se refere à aprendizagem dos alunos e ocorre no interior da sala de aula, observamos outro aspecto que traduz um pouco da cultura avaliativa apreendida ao longo dos anos de escolarização, nos quais a repetição da lógica anteriormente comentada parece ter sido constantemente reforçada.

Muito pouco se pode interferir no processo de ensino, a menos que autorizados pelo professor, cujo protagonismo no cenário da sala de aula é irrefutável. Mesmo a equipe gestora de uma escola tende a considerar este lugar (sala de aula) como de uso restrito. Esta mentalidade se incorpora de tal forma que começa a se naturalizar a idéia de que o trabalho pedagógico pertence apenas ao professor, não cabendo nenhum tipo de controle social sobre como se desenrola, mesmo quando este ocorre de forma disjuntiva com o projeto da escola. Isso interdita a proposição de ações restauradoras quando este trabalho não revela eficácia social e subtrai das crianças o direito de aprender. Segundo Roldão (2005)

essa liberdade aparente constitui-se antes como um factor de anti-profissionalidade, na medida em que justamente substitui a legitimidade do saber que fundamenta a acção, e o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares. Contudo, a ideia de liberdade de acção do professor é lida, pelos próprios, como muita investigação comprova, exactamente neste sentido, como sinónima do direito arbitrário de agir como quiserem, e, sobretudo, sem interferências externas, o que configura, por parte dos professores, a crença enraizada na não necessidade de legitimar ou justificar perante outros

a sua ação. Esta crença, socialmente construída e persistentemente passada na cultura docente, é, à luz dos referentes desta análise, indicador de não profissionalidade.

Esta cultura da avaliação ajuda a entender (não a justificar) as recusas frequentes de alguns professores de discutir suas práticas pedagógicas o que se confronta com o discurso de trabalho coletivo presente na escola. A autonomia do docente não pode ser confundida com autonomização. Não tem ele a prerrogativa de decidir, por si só, algo que afeta o bem comum e marca o projeto pedagógico da escola. Certamente esta aprendizagem necessita ser incluída desde logo nos processos de formação docente para promover mudanças na cultura escolar sobretudo no tocante à avaliação.

Esta aprendizagem de viver, colaborativamente, um projeto implica entender e usar a avaliação como uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, na perspectiva de produzir melhorias. Mostra-se indispensável para o monitoramento dos avanços do projeto pedagógico e, por conseguinte, é fenômeno do qual não se pode afastar, se quisermos falar, com propriedade, de uma escola comprometida com a aprendizagem das crianças.

A dificuldade de lidar com a heteroavaliação precisa ser compreendida, no entanto, como memória de vivências que ajudaram a consolidar uma feição avaliativa que mais afasta do que aproxima; que mais pune do que ensina, que mais ameaça do que acolhe, que mais conclui do que contextualiza, que mais rotula do que explica.

Reagir a esta cultura é condição integrante de um bom projeto educativo e deve se constituir prioridade, sobretudo, em cursos que formam professores. Desta aprendizagem decorrem outros desdobramentos que podem beneficiar a escola e os profissionais que nela atuam, especialmente em função das mudanças nas políticas públicas de educação fortemente regidas pela lógica economicista.

A avaliação vem ganhando centralidade na cena política e os espaços de sua interferência têm sido ampliados de modo marcante, ultrapassando o âmbito da aprendizagem dos alunos. Por tratar-se de campo fortemente atravessado por interesses, diante dos quais posturas ingênuas não podem ser aceitas, compete aos profissionais da educação desenvolverem alguma *expertise* para lidar com a avaliação.

Ao deixarem de ser apenas avaliadores e começarem a ser também objeto de avaliação, os profissionais das escolas são desafiados a desenvolver relações mais maduras com a avaliação e com os avaliadores de seu trabalho, sob pena de não acrescentarem qualidade política ao processo.

Por seu lado, a avaliação do trabalho docente exige transparência por parte de quem se atribui a responsabilidade de estabelecer referentes indicativos da qualidade desejada e, sob este aspecto, é necessário assumir uma postura radical exigindo conhecer, na raiz, a concepção de qualidade que orienta o olhar avaliativo, sobretudo aquele contido nas políticas públicas de avaliação de cunho nitidamente regulatório. Segundo Roldão (2005)

O controlo sobre os professores, pode ater-se mais a verificação do cumprimento rigoroso de normativos, por cujo contributo para a eficácia do que se ensina e do que se aprende nunca ninguém pergunta, ou na falaciosa publicitação de bons e maus resultados em abstracto – os rankings cegos –, desencarnados das circunstâncias, dos contextos, e do rigor do exercício do ensino pelos professores que, essas sim, devem ser objecto de avaliação e controlo rigoroso. [...] Nunca ou muito raramente se centrou na verificação/ fundamentação da qualidade da acção de ensino em si mesma, da adequação do agir dos docentes face aos seus alunos, nem no conhecimento profissional por eles manifestado ou invocado como base dos resultados da sua acção.

Entendemos que a aprendizagem da avaliação precisa ser elevada à condição estratégica nos processos de formação docente, sejam eles iniciais ou permanentes, e isso inclui o exercício da autoavaliação e a avaliação pelos pares. Um professor familiarizado com estas práticas ganha condição de bem ensinar e bem realizar a avaliação de/com seus estudantes. Assim como compreenderá, com algum prazer, que lhe cabe o direito/dever de participar de processos de avaliação da escola em que trabalha, co-responsabilizando-se pelo desenvolvimento do seu projeto pedagógico.

Nesta linha de raciocínio, construímos este ensaio que pretende, inicialmente, estabelecer relações entre a aprendizagem da avaliação incorporada pelos professores ao longo de seu processo de formação e os eventuais reflexos desta, no futuro desenvolvimento profissional, quando participam tanto nos processos de avaliação da aprendizagem como naqueles que não se circunscrevem à sala de aula. A seguir, discutiremos como a aprendizagem da avaliação institucional, ao tomar a escola como referência de análise da qualidade de ensino oferecido, constitui-se mediação importante para abordagens macro e micro dos processos de ensino e por último, discutiremos a responsabilidade dos cursos de formação na ampliação da visão de avaliação dos professores, realçando os saberes que estes podem fazer circular nos processos de trabalho dos quais participam, contribuindo para a qualificação das escolas e para a ampliação das aprendizagens das crianças.

2 As multi-leituras dos processos de avaliação

Sendo a escola um sistema social complexo, composto por inúmeros sujeitos em relação, não necessariamente afinados em suas concepções ético-políticas e/ou técnico-operacionais, o esperado é que o trabalho coletivo que executam seja marcado socialmente pela heterogeneidade de suas histórias e itinerários. Isso exige que sejam engendrados acordos para que o projeto pedagógico em que estão envolvidos caminhe e possa frutificar. Estes acordos, igualmente, precisam ser avaliados e isso acresce outros níveis de complexidade para a avaliação, pois incorpora outros protagonistas e olhares ao processo.

As relações e interações do professor com os alunos e os saberes da formação que acontecem em uma sala de aula, não podem ser tomados, inadvertidamente, como expressão do conjunto de eventos e projetos que marcam a qualidade da escola e as relações desta com o entorno social.

Há que se desenvolver os futuros professores para que possam se interessar por aquilo que acontece para além da sala de aula e subsidiá-los para outros níveis de análise do fenômeno educativo a fim de poderem melhor captar a qualidade de uma instituição de ensino. Em suma, é preciso rever como se ensina a avaliação no intuito de se estabelecer relações mais fecundas com esta atividade de singular importância na vida das escolas e das pessoas.

Por razões diametralmente opostas, as reformas educativas sinalizam na mesma direção e elegem a avaliação como sua bandeira em prol da qualidade do ensino.

Rompem-se as fronteiras da sala de aula e o foco exclusivo nos alunos e observa-se que a avaliação começa a ser praticada em larga escala buscando reunir subsídios que orientem os sistemas educativos que passam a assumir importante protagonismo, inclusive na indução das escolas a um determinado padrão de qualidade.

Decorrentes destas políticas neoliberais são gerados inúmeros relatórios e estatísticas que informam sobre a eficácia das escolas. Um conjunto de medidas (quase sempre ligadas ao desempenho dos alunos) é produzido com a pretensão de informar, de modo comparativo e classificatório, como se distribuem as escolas no cenário educacional e, a partir destes dados, o processo de definição de políticas públicas acontece e informa a sociedade e o mercado concentram as ilhas de excelência educacional.

Começa a ter presença na vida das escolas – muito embora não tenha logrado se fazer presença – um conjunto de informações nem sempre capazes de produzir conseqüências no desenvolvimento da dinâmica institucional. Falta

quem os consuma, atribuindo-lhes sentidos e produzindo sentidos novos a partir das evidências recolhidas. Disto resulta a manutenção dos mesmos níveis de desempenho das crianças que continuam sem aprender, embora cada dia mais avaliadas (melhor dizer “medidas”).

Como as medidas são necessárias, porém insuficientes para se poder falar a sério sobre avaliação, observa-se que o ciclo virtuoso da avaliação não se completa. Tende a ficar restrito a números esquecidos em relatórios que não são suficientemente explorados e/ou apropriados pelos professores/alunos/famílias/gestores. Mas geram políticas que incidem sobre as escolas e sobre a educação, de um modo geral. E assim se apequena a função social da avaliação ao legitimar determinados construtos de qualidade abstratamente explicitados.

Há que se interrogar fortemente esta lógica que atravessa as políticas públicas de educação que pretendem localizar as escolas eficazes.

O que se entende por uma escola de qualidade, afinal? Cabe desvendar o que isso pretende significar e o quanto representam de avanço rumo à melhoria da escola. Esta é uma questão compreensivelmente polêmica.

Conforme Ângulo (2007, p. 128),

as mudanças sustentam-se em visões morais de melhora, ou seja, em valores, formas de convivência e escolhas que realizam as coletividades (e inclusive, nas omissões que realizam ativamente). Contrariar esse substrato é tentar ocultar a própria raiz da ação humana; mas assumi-lo supõe aceitar o debate e a discussão sobre o que significa, ao menos para a coletividade, para a comunidade e para a sociedade onde está situada,, uma educação de qualidade.

Dada a cultura de avaliação hegemônica e ao modo como “eclipsia” a concepção de qualidade, de ensino que toma como referente, professores e gestores reagem aos processos de avaliação de seu trabalho e tendem, curiosamente, a se assemelhar aos estudantes quando da emissão de suas notas, confirmando a força da cultura avaliativa, assimilada como currículo oculto da escola. Se bem posicionados no quadro estatístico, a ordem é celebrar. Não há disposição ou razão particular que justifique cotejar os resultados obtidos com os recursos existentes e acionados pelos profissionais da escola em prol da aprendizagem dos alunos. Dispensam-se maiores reflexões sobre se este patamar revela o melhor possível da escola em relação à uma determinada fronteira de eficiência/eficácia.

Quando a localização no *ranking* não os favorece, tratam de negar peremptoriamente as marcas obtidas, quase sempre desqualificando-as. Ao declarar a incompletude do dado para retratar o que ocorre na realidade da escola, dão

também por findo o processo sem que se agregue a este qualquer esforço explicativo do fenômeno, incluindo o estudo dos determinantes sociais. Perde-se a chance de se promover uma aproximação do coletivo da escola para estabelecer uma leitura circunstanciada dos dados, produtora de significados e subsidiadora de decisões internas que levem em conta os saberes dos atores locais e as informações geradas fora da escola, que poderiam dialogar sem qualquer traço de subserviência.

Observa-se uma certa apatia dos envolvidos que parecem não reagir, de modo proativo, à situação. A tendência é que a força dinamogênica da avaliação ceda lugar à aceitação e ou negação pura e simples da medida informada, mesmo quando esta não leva em conta os fatores associados. Constrói-se uma cultura de indiferença aos dados de avaliação e, por outro lado, presencia-se uma certa idolatria das notas boas, que passam a orientar a escola a buscá-las, mesmo que, discursivamente, contestem seu valor, sua exatidão ou suas formas de obtenção. Os meios acabam justificando os fins.

Observamos que os resultados de avaliação externa têm inspirado políticas públicas e definido prioridades no processo de alocação de verbas, via ranqueamento das escolas, professores, alunos, de forma descontextualizada. Tendem a ser reforçadores da cultura da “avaliação-medida”, produto-centrada e sujeita a recompensas e punições. Isso reforça a postura defensiva frente à avaliação, pois os professores ressentem-se dos resultados que, direta ou indiretamente, apontam-nos como responsáveis pelo fraco desempenho dos alunos nos exames de proficiência .

Ao desconsiderar o trabalho pedagógico desenvolvido e as condições intra e extra-escola que o afetam, estes resultados avaliativos tendem a penalizar também as escolas, em especial aquelas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social, provocando um certo mal estar docente. Os professores tendem a explicar/justificar o mau resultado dos estudantes e, quase sempre, de forma isolada, buscam formular saídas.

Os docentes afirmam não poder bem fazer o seu trabalho: os alunos resistem ao trabalho de estimulação do professor, os colegas são pouco cooperativos, a administração impede-os de bem trabalhar... O risco de a pessoa se empenhar demais coexiste com o do descomprometimento. O primeiro impede a clivagem protectora entre as esferas doméstica e profissional provocando o desgaste ou a exaustão profissional. Para além de que se torna irrisório devido ao desfazamento entre o sobre-empenho e os resultados decepcionantes dos alunos. O segundo aumenta as dificuldades de uma actividade em desinvestimento. (LANTHEAUME, 2006)

Segundo Lima (2008), o estudo da escola é processo complexo, mas muito estimulante, pois transita entre olhares macroanalíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos e olhares microanalíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas. Ambos os olhares carecem de um elo que permita compreendê-los em relação.

A abordagem que toma a escola como referência vem ganhando adeptos (CANARIO, 2006) e aí reside nossa defesa de processos de avaliação institucional. O nível de análise por ela valorizado é o da mesma abordagem que toma a escola como eixo integrador dos aspectos micro e macro já referidos, ajudando a melhor situá-los de modo a extrair significados mais densos e circunstanciados das evidências postas em destaque. (FREITAS et al, 2009)

O protagonismo nesta abordagem está nas mãos dos atores da escola. A estes competem produzir as explicações sobre os dados e formular pactos de qualidade negociada (BONDIOLI, 2004), visando o avanço da escola, de forma integrada, sistemática e organizada, a partir das próprias referências que elege, numa leitura sempre atualizada do seu projeto pedagógico.

Sirotnick (*apud* Ângulo, 2007, p. 128) enfatiza que

A escola é um lugar idôneo onde os educadores podem trabalhar juntos para enfrentar situações difíceis e consolidar boas idéias no ensino. A escola é o lugar onde a reflexão crítica não é uma dialética passiva, e sim um paradigma de conhecimento e “re-conhecimento” dentro de um contexto de ação. A escola é mais do que um lugar onde se ensina a pensar criticamente: também é o lugar para pensar criticamente sobre a educação.

Entendemos que a escola não pode ser vista de forma insular, desgarrada da realidade social que a envolve. Disto decorre que a avaliação da qualidade de seu processo é influenciada por um conjunto de fatores tanto intra como extra-escolares. Estes não podem ser esquecidos ou silenciados pelas políticas que incidem sobre a escola e seus atores.

A negação (ocultação) destes fatores gera muito desconforto no conjunto de atores e tende a ampliar suas resistências. Assim, quando mais a escola se vê pressionada a cumprir metas fixadas de modo vertical e extra-territorialmente, mais os atores tendem a uma certa “infidelidade normativa” no dizer de Lima (2008). Aliás, esclarece o autor, esta seria mais corretamente compreendida se considerada como fidelidade dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias que parece serem secundarizados pelos processos externos de avaliação.

Isso posto, cremos e defendemos que projetos de avaliação institucional participativos (AIP) potencializam a adesão dos atores da escola a projetos de qualificação do ensino, inserindo-os, inclusive, na formulação das metas, regras e ou estratégias que orientam e impulsionam o agir da escola rumo à superação de seus limites. Logo, instituir processos de avaliação mais abrangentes no território escolar pode ser compreendido como decisão, no mínimo, poupadora de energia dos atores, recanalizando os esforços da comunidade na perspectiva de gerar alguma eficácia social.

Incorporar novos atores no processo de avaliação da escola e novos ângulos para análise dos fenômenos educativos implica mudança substantiva na forma de conceber a avaliação e, mais ainda, na forma de praticá-la, sobretudo quando se toma a escola e seus atores locais como espaço e interlocutores preferenciais para gerar conseqüências aos dados obtidos. A aprendizagem da participação passa a ser realçada como expressão do reconhecimento dos múltiplos saberes dos atores envolvidos com o projeto pedagógico, devidamente trabalhados para que não se reproduzam as hierarquias entre eles. Isso potencializaria ações no sentido de celebrar um contrato que

tem uma dimensão social, pois consiste na introdução de práticas de participação e negociação de interesses, no interior das organizações, tendo em vista a construção de acordos e compromisso para a realização de projectos comuns. No caso da educação pública, a contratualização interna tem como referência o projecto educativo e corresponde à construção social do 'bem comum' que fundamenta a prestação do serviço educativo. (BARROSO, 2006, p. 135)

A aprendizagem da AIP implica, assim, revisitar e interrogar como os profissionais da educação têm sido sensibilizados para a questão da avaliação e o quanto se disponibilizam a compartilhá-la com os demais atores sociais. Neste sentido, refletir sobre os processos de formação inicial dos professores é questão imperativa. Sobre isso discorreremos a seguir.

3 Formação dos professores e a aprendizagem da avaliação

Supostamente reféns de uma visão reducionista de avaliação, restrita a um dos seus componentes, o da aprendizagem, podem os futuros profissionais da educação ser levados a crer que a sala de aula pode ser entendida de forma dissociada da escola e esta, de forma independente do entorno social. Podem

incorporar que esta atividade lhes pertence de modo exclusivo, não cabendo compartilhamento de nenhuma espécie que ponha em xeque seu olhar profissional sobre o problema.

Não há como negar que esta visão repercute muito nas formas usuais de como os profissionais entendem suas possibilidades de ação e retroação no cenário escolar. Esta visão contribui para o estreitamento da análise do fenômeno avaliatório e faz crescer a resistência a este processo. Quando se vêem surpreendidos por políticas públicas que usam a avaliação como recurso de gestão, reagem aos dados de diferentes formas. Muitas vezes expressam sua dificuldade de aceitar esta avaliação que incide sobre seu trabalho, por meio da recusa de participação ativa no processo. Outras vezes, optam pela participação não vinculante, interessados mais na terceirização de responsabilidades do que na construção de possibilidade de superação.

Que saberes docentes precisam ser acionados para dar a conhecer, aos estudantes dos cursos de formação de professores, os interesses que tensionam a escola e sua forma de organização interna? Como têm sido trabalhadas (se é que o são) as formas de superação desta trama, nada inocente que ocorre nas escolas e que vem se naturalizando historicamente? Como são sensibilizados para a importância da participação dos diferentes atores sociais na vida da escola?

A defesa que fazemos é que a formação inicial dos profissionais da educação pode fazer diferença na futura inserção destes na escola ampliando as chances do uso edificante do conhecimento (SANTOS, 2006) para construir uma outra realidade escolar .

Mas, se a escola lhes for apresentada como uma realidade pronta e acabada, submetida a um conjunto de imposições político-normativas ao qual apenas cabe a reprodução, evidentemente contribui-se para a inércia institucional, para a manutenção de relações verticais no cenário escolar, para a apatia dos sujeitos frente ao processo de trabalho que devem executar, mas no qual não identificam espaço algum que comporte sua marca de autoria.

A subestimação desta complexidade implica a proposição de uma base normativa e jurídica que defina, a priori, como deve funcionar o estabelecimento escolar. Como se fosse possível controlar as pessoas que este estabelecimento abriga, fazendo-as esquecer suas crenças e interesses particulares, suas visões de mundo, suas utopias.

Uma escola é um pouco a expressão dos atores sociais que nela atuam. Estes, ora obedecem o disposto pelo sistema, ora reinterpretam estas regras e as atualizam de modo a que lhes faça sentido. Podemos até nos arriscar a dizer

que cada escola tem uma personalidade própria, fruto de sua cultura e da forma como organiza seus processos internacionais.

Lima (2008) destaca que as escolas não são apenas fruto de heteroorganização mas carregam dentro de si o germe da auto-organização. Os atores locais têm margem de autonomia e aprendem a usar suas capacidades estratégicas em prol de um projeto com o qual se identifiquem.

Creemos que, se este fosse um saber considerado socialmente pertinente nos processos de formação de professores, estes se disporiam mais ao desafio de transformação da escola que temos, na escola que as crianças precisam ter.

Parece-nos que a insistência na apresentação da escola como cenário estável e com uma única feição e função social tem servido para a reprodução de sua lógica excludente, além de contribuir para um certo socialconformismo, induzindo os professores à desistência precoce de seu protagonismo na escola.

Ressaltamos a importância de se investir em uma nova forma de discutir a avaliação com professores, inserindo-a como uma das categorias do trabalho pedagógico, concretamente desenvolvido na escola e submetido à determinada forma de organização.

Ao ser ensinada como um dos componentes do trabalho escolar, a avaliação teria sua centralidade na cena pedagógica e política contestada sem que se perdesse a noção do quão relevantes são os subsídios que ela faz circular. Como expressão de um processo de trabalho compartilhado e não mais como produto pontual e artificializado, a avaliação ganharia mais significado político e técnico (exatamente nesta ordem), mostrando-se coerente com a função formativa dela esperada.

Ao orientar a reflexão do grupo sobre alguns indicadores escolares, a avaliação ajuda a recuperar os referenciais de qualidade que estão subjacentes ao processo de significação dos dados, fazendo emergir contradições, hipóteses, vazios, avanços, indispensáveis ao processo de tomada de decisão rumo ao desenvolvimento qualitativo do projeto pedagógico.

Nesta perspectiva, outra aprendizagem é requerida também em relação à postura docente na avaliação dos alunos. Discutir resultados da aprendizagem dos alunos é mais do que examinar as notas que estes obtiveram sem que se acione de imediato a discussão sobre a natureza da mediação pedagógica realizada e os fatores contextuais intra e extra-escolares que, em alguma medida, agem sobre o processo.

Este raciocínio avaliativo, realizado sistematicamente e de forma compartilhada (estudante e professor), a ambos ensina a aprender a extrair da avaliação sua riqueza intrínseca, quase sempre obscurecida quando esta é tomada ou

praticada como apenas um número, estanque e finalístico, elevado à condição de verdade absoluta e usado para distribuição de recompensas ou punições (nem sempre explícitas). Não há como negar que esta forma de trabalho com a avaliação contribui para que esta permaneça sendo vista como controle e usada com viés burocrático sobremaneira.

O ensino da avaliação aos futuros professores não pode se resolver apenas na descrição teórica, politicamente correta, sobre como deveria ser e/ou sobre as razões porque não consegue ser diferentemente desenvolvida. Reclama por ação intencional dos educadores de fazer experimentar aos futuros professores outros usos da avaliação, levando-a a assistir a aprendizagem dos estudantes. Cuidados pedagógicos na forma de ensinar a planejar e desenvolver a organização do trabalho escolar são importantes e devem crescer mais ainda quando a categoria avaliação emerge, dada a centralidade que ela detém na realidade escolar e social, e que precisa ser contestada e problematizada, no mínimo, pelos profissionais da educação.

Da prática pedagógica vivida e discutida dentro de limites históricos que a constroem, uma outra relação com a avaliação pode nascer nos cursos de formação de professores, ampliando as possibilidades de que estes se disponham a continuar lutando por um uso mais consequente e ético da avaliação nas escolas em que vierem a atuar. Esta aprendizagem amplia a condição ético-epistemológica destes atores para agirem e reagirem tanto no âmbito da sala de aula como quando a instituição escola estiver sendo formalmente avaliada.

Do processo de desenvolvimento profissional dos professores, a aprendizagem da avaliação constitui-se saber essencial para armá-lo dos argumentos necessários para uma interlocução em alto nível com os dados da realidade escolar informados pela avaliação e que não podem ficar esquecidos nos relatórios simplesmente. Qualifica-os, igualmente, para dialogar de modo rigorosamente competente com o sistema educativo, em prol de um melhor entendimento dos significados dos dados que ancoram as demandas que se seguem ao processo de avaliação e que são sempre biunívocas.

A insistência na importância desta aprendizagem embasa-se nos prejuízos decorrentes da ausência deste repertório quando processos externos de avaliação invadem a escola e encontram professores e equipes gestoras desarmados para o trabalho de tradução de seus significados. Sem discurso para problematizar a avaliação de sua escola, tendem a receber passivamente os dados, ao que se segue uma postura de indiferença frente aos mesmos, lesiva ao projeto pedagógico.

Reagir aos dados dos processos de avaliação externa não pode ser entendido como negação apenas daquilo que estes informam. A reação que advogamos,

necessária e politicamente conseqüente, implica saber buscar as evidências que sustentam as informações do relatório e assumir a titularidade de discuti-las à luz da realidade local, de forma contextual e histórica.

Movimentos sumários de contestação da comunidade interna da escola frente aos dados de avaliação externa tendem a ser rotulados pelos formuladores das políticas como respostas ideológicas oriundas de *ghetos* de resistência a processos de qualificação das escolas. Isso também merece reflexão.

Mais uma razão para que os saberes que circulam nos processos de desenvolvimento profissional preocupem-se em potencializar a capacidade argumentativa dos professores frente à realidade da escola, a qual devem conhecer de forma vertical. Desta relação intensiva com a escola, os professores acumulam e qualificam um outro componente dos saberes docentes, os saberes da experiência, que se constroem no embate diário com a realidade dos alunos, famílias e no encontro com os pares, no enfrentamento dos dilemas cotidianos da escola. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991)

Fortalecidos em seus saberes, os professores ganham voz e vez nos processos de qualificação da escola, aprendendo a construir uma rede explicativa para os problemas com que se deparam e a formular também estratégias de superação que lhes façam sentido ou a contestar aquilo que se mostre inconsistente, embora formalmente instituído.

Sempre que se verifique uma inconsistência entre as exigências formais estabelecidas e os recursos existentes, sobretudo daqueles cuja afectação está dependente da administração central (formais, materiais, de pessoal etc), a ordem normativa estabelecida sairá enfraquecida e tornar-se-á, eventualmente, ilegítima, aos olhos dos subordinados. (LIMA, 2008, p. 61)

Como se apreende, a avaliação esconde campo de interesses fortemente antagônicos que buscam legitimar uma determinada concepção de qualidade, nem sempre aquela detentora de pertinência social. Mais uma razão para que a aprendizagem da avaliação ultrapasse a fronteira da sala de aula e amplie a visão dos professores para além da aprendizagem dos seus alunos.

Entendemos estratégico envolver os profissionais da escola na reflexão sobre um outro referencial de avaliação, capaz de abarcar níveis diferenciados de abordagem, contribuindo para uma visão de totalidade do fenômeno. Esta vivência permitirá, também, uma contestação das formas de aprender e ensinar avaliação usualmente presentes nos cursos de formação inicial e continuada dos professores.

Parece claro que a produção da qualidade na escola não pode ser algo decretado sem a participação da comunidade. Obtido seu engajamento no processo, os avanços são sobejamente ampliados. O descuido com o envolvimento da comunidade intra e extra-escolar acaba deslegitimando o processo de produção de qualidade nas escolas e desperdiçando as evidências obtidas via avaliação.

Entre a concepção e a produção normativa e a execução no contexto escolar, há um complexo processo de comunicação entre as pessoas que encarnam o projeto. Avaliar este projeto é necessário. Como fazê-lo, implica questões axiológicas. E a proposição de processos de AIP não deixa de ser uma escolha carregada de intenções ético-políticas.

A aprendizagem da avaliação institucional implica aprender a participar, aprender a se vincular com um projeto coletivo e aceitar as “dramáticas do uso de si” para ampliar as chances de êxito de um projeto que não se curva ao instituído simplesmente. Mas, conforme destaca Lantheaume, (*apud* LUDKE; BOING, 2004) o empenho de si para manter a situação, o “si próprio” como recurso não pode substituir os recursos do coletivo, os recursos de um ofício seguro das suas regras e dos princípios que unem os profissionais.

A aprendizagem da avaliação institucional inclui o saber posicionar-se diante dos dados oferecidos pela avaliação externa, usando-os para esclarecer a realidade escolar, quer pela aceitação das evidências ou pela refutação das mesmas.

Aprender avaliação institucional significa assumir o monitoramento ativo do cotidiano escolar, sem que se resvale para o controle, assegurado pela excessiva produção de regras sobre a realidade e a comunidade.

Mafessoli adverte (1997, p. 73)

Ao questionarem-se as explosões violentas, a queda brutal de impérios ou de dominações que pareciam indestrutíveis, é freqüente invocar a anarquia, a desordem ou o disfuncionamento crônico de que seriam vítimas. Por vezes é esse o caso. Mas na maior parte do tempo, a implosão resulta do excesso de ordem. [...] O excesso de leis é o signo de uma sociedade doente. A perspectiva empírica ensina-nos que um racionalismo exagerado assemelha-se ao excesso de vida do câncer: ele se desregula e desregula tudo até eliminar a vida!

A avaliação institucional contribui para que os saberes dos diferentes atores envolvidos na escola sejam incorporados e reconhecidos como legítimos, intensificando a qualidade das trocas intersubjetivas que ocorrem na escola empoderando os atores locais para a ação. Ação que se orienta pelas “estratégias de compromisso” com o direito das crianças aprenderem ao invés de

um acatamento cego às normas e regras existentes a que se obtém adesão sem comprometimento, como resposta de conveniência às “estratégias do controle” institucional. (ÂNGULO, 2007)

4 Pode a aprendizagem da AIP contribuir para a avaliação da aprendizagem das crianças ?

Sendo a avaliação institucional participativa um exercício de releitura da realidade escolar a partir de seus atores locais, apoiado em distintas evidências, parece-nos que a parada obrigatória e sistemática inerente ao processo de avaliação possibilita que estes atores voltem a se reconhecer como coletivo e como coletivo se interroguem sobre o projeto que pretendem construir e como coletivo se desafiem e se amparem para o trabalho árduo que os aguarda, se de fato se colocarem a serviço da aprendizagem das crianças.

Avaliar a escola e construir juízo de valor sobre a função social que possui implica um zelo bastante acentuado, dadas as mudanças que assolam nossa sociedade. Cabe atualizar esta função de modo que acompanhe os novos desafios impostos pela realidade, porém sem perder o compromisso com as crianças e jovens, em especial aqueles menos favorecidos, para quem a permanência na escola pode e precisa fazer diferença.

Tenti Fanfani (2008) alerta que o conhecimento é uma riqueza estratégica, cuja distribuição não é igualitária. A escola é necessária para garantir, ao menos, as primeiras aprendizagens consideradas estratégicas para que possam os alunos continuar aprendendo ao longo de suas vidas.

Desta forma, o direito à educação não pode ser confundido com o direito ao acesso à escola, traduzido pelo aumento das estatísticas dos alunos matriculados apenas. Este acesso precisa vir acompanhado do compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com seu direito de acesso ao conhecimento acumulado.

Isso traz novas responsabilidades aos professores frente ao perfil dos estudantes hoje “autorizados” a estarem na escola. Ao fenômeno de democratização/universalização do acesso seguiu-se uma crescente dificuldade de a escola lidar com segmentos sociais bastante vulneráveis e que não se ajustam, linearmente, às formas convencionais de organização do trabalho pedagógico da escola.

Dado que, a curto prazo, este traço do segmento estudantil não sofrerá alterações (ainda que nos cause indignação e perplexidade, pois revela a iniquidade social dos nossos tempos), a única possibilidade de se enfrentar a situação depende da proatividade dos profissionais da educação na formulação de um

projeto pedagógico capaz de enfrentar esta situação, nos limites da governabilidade que compete às escolas.

Dussell (2007, p. 152) lembra-nos que

El proyecto puede organizar la actividad del año; sin embargo, cabría preguntarse si ayuda a considerar el largo plazo de la educación, su inscripción en un sistema, el lugar de los docentes como adultos transmisores de la cultura, todas bases fundamentales de la estructuración de la acción docente.

O que queremos destacar é que a mera apologia do projeto pedagógico, discurso reinante nas escolas, não é capaz de torná-las sensíveis às especificidades e necessidades oriundas do perfil dos estudantes que destas instituições sociais mais dependem.

Os alunos das escolas públicas, particularmente aquelas situadas em zonas de vulnerabilidade social acentuada, apresentam reconhecidas carências de ordem estrutural e material, porém a este tipo de problema se agregam as diferenças que possuem em termos de capital cultural, dos recursos lingüísticos que acionam e que tendem a não ser considerados pelos professores nas microdecisões que tomam quando da organização do trabalho pedagógico.

Este destaque que fazemos visa realçar a insuficiência do discurso de compromisso das escolas com a construção de uma realidade social justa e fraterna, valor expresso no texto denominado projeto pedagógico.

A avaliação ajuda a evitar que a escola, por meio das microdecisões que toma, se descole dos referenciais que anuncia perseguir e que necessitam de controle social sob pena de serem apenas palavras. Sem que a estes pressupostos teóricos correspondam ações concretas que reconfigurem as relações e os processos desenvolvidos nos espaços educativos, muito pouco se avançará na transformação da lógica da escola que temos e que continua a ser excludente, mesmo quando a todos supostamente inclui.

A tradução deste compromisso da escola com a inclusão do aluno envolve alguma polêmica e nem sempre os professores estão confortáveis na gestão de suas turmas de alunos e a culminância ocorre nos processos de avaliação da aprendizagem.

O risco da “condescendência pedagógica” pode impregnar as formas de mediação e avaliação da aprendizagem realizada pelos professores que tratam de ajustar seus objetivos ao perfil do alunado que possuem. Em nome da inclusão, inadvertidamente, pode-se roubar-lhes o direito de aprender. Mas, então, como ensiná-los se não conseguem acompanhar os demais colegas? “*Lo mas*

probable será optar entre lisa e llana exclusión de la escuela y la no menos grave exclusión del conocimiento". (DUSSEL, 2007, p. 184).

Não há como deixar de considerar os conflitos que envolvem os professores quando se defrontam com estas marcantes diferenças entre os estudantes que contrastam com a "homogeneidade" relativa das práticas institucionalizadas. (TENTI FANFANI, 2008, p. 176)

Isto complexifica ainda mais o trabalho docente. Notadamente nos processos de avaliação da aprendizagem que planejam e que aprenderam a conceber como uma questão técnica e neutra, naturalmente classificatória e resultante de esforços individuais, o que justifica as premiações e as sanções que cada aluno recebe, na forma de uma nota.

Cabe indagar se estas temáticas têm sido exploradas nos processos de formação inicial e continuada dos professores, com uma outra ênfase, capaz de ajudá-los a lidar formativamente com a avaliação.

O desconhecimento ou leitura enviesada acerca dos determinantes sociais e históricos que impregnam os cenários educativos e os grupos que nele se fazem representar, pode levar os professores a um certo desapontamento com sua impotência para ensinar. Assoberbados com o conjunto de expectativas sociais que devem atender em função das lacunas de todas as ordens que os estudantes trazem, tendem a se frustrar diante de tarefa tão hercúlea que gostariam de realizar mas na qual acabam por fracassar.

Pela dificuldade de construir uma rede explicativa destes fenômenos que afetam todas as organizações sociais, inclusive a escola, acabam trabalhando muito e sem conseguir obter bons resultados, posto que, atuam, de modo desordenado e quase sempre individual. Se optarem pela condescendência pedagógica e aceitarem a promoção automática dos alunos, estarão eximindo-se de produzirem um trabalho pedagógico rigoroso e eticamente comprometido com a inclusão cultural. Como profissionais, precisam demonstrar sua *expertise* na condução deste processo e não desistir de seus alunos. A indiferença frente a estes alunos, revelada na emissão formal de notas que sinalizam sucesso escolar ilegítimo, tem conseqüências para ambos e para a escola também.

Frente aos resultados dos alunos nos exames externos de proficiência a que são submetidos, a dissonância entre os escores pode ficar evidente e isso deixa em xeque o trabalho docente realizado.

Podem, também, os professores optar por desconsiderar as condições concretas dos alunos que possuem e os submeterem, sem nenhuma flexibilidade, a práticas pedagógicas homogeneizadoras nas quais os processos de avaliação são estandartizados. Produzem ativamente a exclusão da escola de grande con-

tingente de alunos que sequer protestam, pois assimilam como seu o fracasso .

Os professores, no entanto, experimentam algum mal estar quando se põem a refletir sobre o sentido de seu trabalho. Talvez, isso justifique a fuga dos espaços coletivos da escola ou a ausência da reflexão, mesmo quando são reunidos para este fim.

Uma vez mais destacamos que, entre os saberes necessários para a formação dos professores, devam ser incluídas (não apenas como conteúdo a ser repetido, mas problematizado) as condições sociais que afetam a escola e, por conseguinte, dizem respeito à profissionalidade docente.

Desprovidos desta aprendizagem, os docentes terão dificuldade para enfrentar os problemas atuais que afetam a escola e os alunos que a freqüentam. Devidamente instrumentalizados para a leitura das contradições do modelo, poderiam assumir um posicionamento menos ingênuo diante de eventos complexos que despertam a sensação de fragilidade e de falta de credibilidade em seu próprio trabalho.

Dussel (2007, p. 162) afirma que *“las tradiciones heredadas con respecto a lo que debe ser el oficio docente hoy colisionan con la realidad de escuelas, familias y alumnos que plantean desafíos muy diferentes a los imaginados hace un siglo.”*

Ou aprende-se a ensinar admitindo a existência deste cenário, ou fica a visão nostálgica dos tempos passados, dos alunos idealizados, da escola que tinha apenas a função de transmissão dos saberes oficiais.

Processos de reflexão coletiva propiciados pela análise dos dados gerados pela AIP, contribuem para que os professores se organizem e produzam explicações mais plausíveis para os problemas que envolvem a escola. Evidentemente, a própria definição dos problemas não se dá de forma desarticulada dos referentes teóricos, das cosmovisões que estão em disputa.

Uma vez mais, respaldados em Tenti Fanfani (2008, p. 175), ressaltamos a avaliação institucional como possibilidade de examinar esta situação com mais propriedade:

Los alumnos no son objeto de educación , sino que , em parte, son protagonistas de sus propias experiencias , las cuales pueden ser mas o menos exitosas o fracasadas y pueden recorrer caminos muy distintos entre si. Para ver esa realidad dinamica no es suficiente analizar las variables sistemicas (acceso, eficiencia interna, rendimiento) que se expresan mediante indicadores especificos (cobertura, extra-edad, repetición , deserción, logros de aprendizaje etc.) sino que es necesario recurrir a estrategias analiticas cualitativas.

A aprendizagem do manejo de processos de avaliação institucional ensina a desenvolver um outro nível de análise para interpretar números oferecidos pelo sistema para discutir a eficácia da escola. Auxilia a que se desvele e problematize como um determinado conjunto de alunos, por meio de suas condições objetivas e subjetivas de vida, tem mais chance de êxito enquanto outros caminham na direção do fracasso escolar/social.

Não apenas por isso, fica marcada a contribuição dos processos de avaliação institucional nos processos de aprendizagem dos alunos. Ao se trazer para o espaço coletivo da escola as diferentes leituras dos problemas da escola e como estes afetam a aprendizagem das crianças no interior das salas de aula, enriquece-se a discussão avaliativa e potencializa-se o compromisso dos professores com o direito das crianças aprenderem.

Para que serviria a intensificação e diversificação das atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos, se não para gerar melhores condições para que esta aprendizagem possa ocorrer? Esta questão faz ressurgir o espírito do projeto pedagógico da escola e, ainda que contraditoriamente, pela experiência de escassez de coerência entre discurso e prática, não problematizada no plano individual, oportuniza a correção de rota ao ser retomada no âmbito coletivo.

5 A circularidade dos saberes dos atores envolvidos nos processos de avaliação institucional

Cada vez mais nos convencemos de que professores não podem continuar a ser formados para que repitam práticas e posturas que têm servido a fins não emancipatórios.

A capacidade de reflexão sobre seu trabalho e a disposição de investigar criticamente os cenários em que atuam e os atores com que se relacionam, assim como as forças sociais que os afetam, exige uma outra base e lógica formativa.

Desta transformação depende um trabalho pedagógico detentor de qualidade social. No entanto, para esta construção é preciso recuperar a confiança dos professores em seus saberes de modo a que se sintam fortalecidos para o uso das palavras, dos argumentos que decidem trazer à tona para que outras perguntas possam ser formuladas, interrogando a realidade da escola e da vida e sua aparente neutralidade.

Os profissionais da educação precisam se fortalecer, teórica e eticamente, para discutir com lucidez as relações macro e micro sociais que afetam a escola gerando regras de um jogo, nem sempre límpidas, mas nem por isso inexo-

ráveis. Assumir posição de não indiferença frente às crianças e seu legítimo direito de aprender pode ser considerado sinal de um bom trabalho docente em tempos nos quais nunca se demandou tanto pela qualidade da escola ainda que a contrapartida tenha sido precarizar as condições de funcionamento deste estabelecimento e do trabalho docente.

Assumir posição neste jogo exige aprender a jogar com as regras existentes e tanto quanto possível ensinar as pessoas a aprender a construir um sentido novo para estas regras, atualizando-as sempre que se mostrarem inadequadas para a saúde do projeto pedagógico da escola.

Os profissionais da educação precisam aprender a reconhecer e a disponibilizar seus saberes de modo a que estes produzam sentidos novos na avaliação da qualidade da escola. Evidentemente não se trata do único ator institucional apto a fazê-lo mas, com certeza, são atores estratégicos para a mobilização dos demais.

Ludke empresta da obra de Martinand, um pesquisador francês, em entrevista dada a Bourguière (2002), o conceito de circularidade. Ela destaca que os autores, ao falarem da circularidade do saber, não se restringem ao aspecto de sua circulação, como é comum se ver, quando se trata da transmissão ou da transferência de conhecimento, em geral de cima para baixo, do centro para a periferia. Parece-lhe um conceito potente, pois a idéia de circularidade indica idas e vindas, a circulação entre duas (ou mais) fontes produtoras de saber, cada uma enriquecendo, a seu modo, a construção do conhecimento a seu respeito.

Ao reconhecermos a circularidade dos saberes como importante contributo para a produção de conhecimento, admitimos que esta é, sobretudo, derivada de processos sociais, coletivos, dialógicos e plurais. Isso nos faz repensar a multiplicidade de saberes presentes e subestimados na escola e que poderiam gerar forte sinergismo no enfrentamento dos problemas complexos que rondam a realidade escolar e seu entorno.

Igualmente, não podemos deixar de contestar a lógica que hierarquiza os saberes bem como o lócus de sua produção. Esta tem levado a que os saberes produzidos nas escolas sejam considerados como de segunda ordem em relação aos saberes produzidos nas universidades, repetindo relações que dicotomizam quem formula e quem aplica. O que sabem os professores e o que ensinam aos formadores? Que uso fazem dos saberes veiculados nos cursos de capacitação *lato e stricto sensu* de que participam? (LUDKE, 2005). Como avaliam o trabalho que desenvolvem e ao desenvolvimento profissional que aspiram? Como se relacionam com os seus pares, independente dos cenários em que atuam? Perguntas para as quais indica-se a necessidade de investigação e que podem

ser disparadas também nas rodas de reflexão propiciadas pelos processos de avaliação da qualidade da escola.

Frente ao desafio de produzir ações comprometidas com a qualidade da educação básica, em especial nas escolas públicas, por meio do fortalecimento dos atores locais, parece-nos inadmissível aceitarmos cisões entre atores internos e externos; professores das universidades e professores da escola. O direito das crianças aprenderem, em tempos de políticas neoliberais, exige o concurso de todas as forças sociais progressistas. A orquestração destas ações é singularmente importante se considerarmos os prejuízos impostos a uma geração de crianças toda vez que nos esquecemos de que estas devem ser a razão de ser de uma instituição educativa. E qualidade neste espaço não se trata de opção particular de um grupo. Trata-se de questão intangível sobre a qual não cabe tergiversar. (FREITAS et al, 2009)

A categoria “circularidade dos saberes”, quando extrapolada para situações de AIP, mostra-se pertinente pois este processo só se sustenta pela inserção dos múltiplos atores sociais envolvidos com a escola e seu projeto. Ao cotejarem seus olhares avaliativos sobre a qualidade da escola, estes atores fazem circular não apenas impressões, expectativas, mas também seus conhecimentos sobre esta realidade, construindo, de modo complementar, uma melhor apreensão da realidade da escola que não se explicará apenas a partir de pressupostos científicos dos profissionais da educação, mas também incluirá a perspectiva dos atores não profissionais com seus saberes experienciais e intuitivos.

6 A conversa precisa continuar...

Mesmo reconhecendo a impossibilidade de se chegar a conclusões sobre temáticas tão amplas e instigantes, não há como ocultar um certo desapontamento, fruto de nossa cultura de resultados, ao relermos este ensaio. Terminamos com a certeza de que a conversa precisa continuar. Não há pontos finais. Pelo contrário, crescem as reticências, as interrogações, as exclamações. Deste movimento dialógico, sem certo ou errado definidos a priori, resultará mais aprendizagem para todos aqueles interessados na qualificação da escola, no desenvolvimento profissional dos professores, nos processos de meta-avaliação, no desenvolvimento de nossos alunos e professores.

Referências

- ANGULO, Felix R. O planejamento da qualificação da escola: o leigo graal da mudança educacional In: MURILLO, F.J.; REPISO, M. M et AL. **A qualificação da escola**. Um novo enfoque. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez 2006.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**. A qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.
- CANARIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUSSEL, Ines. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente In: FANFANI, E.T. (comp) **El oficio docente, vocación , trabajo y profesión en el siglo XXI**. Fundacion, COSDE, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.
- FREITAS, Luiz C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LANTHEAUME, F. Mal-estar docente ou crise do ofício? Quando o 'belo trabalho' desaparece e é preciso 'trabalhar de corpo e alma'. **Fórum Sociológico**, Lisboa, n. 15-16, p. 141-156, 2006.
- LIMA, L. C. A escola como organização educativa. **Uma abordagem sociológica**. 3 ed. São Paulo: Cortez , 2008.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p.159-180, set./dez. 2004.
- LUDKE, Menga. **Aproximando universidade e educação básica pela pesquisa no mestrado**. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq, 2005.
- MAFESSOLI, M. **A transfiguração do político**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARTINAND, A. J. Entretien d'Evelyne Burguière. **Recherche et Formation**. INRP, n. 40, p. 87-94, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, São Paulo, v. 11, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

SANTOS, Boaventura S. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAYALE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p.215-233, 1991.

TENTI FANFANI, Emilio. Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender; didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDiPUCRS, 2008. livro 1, p. 172-189.