

Avaliação da qualidade das escolas socialmente referenciadas: Tensões e possibilidades

Evaluating the quality of socially-referenced schools: tensions and possibilities

Mara Regina Lemes de Sordi^{1*} , Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa² 

¹Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil

²Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, Portugal

Mara Regina Lemes de Sordi, branca, professora associada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da Costa, branca, professora associada, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

COMO CITAR: Sordi, Mara Regina Lemes de, & Costa, Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da (2024). Avaliação da qualidade das escolas socialmente referenciadas: Tensões e possibilidades. *Revista Brasileira de Avaliação*, 13(1), e132124. <https://doi.org/10.4322/rbaval202412021>

Resumo

Objetiva-se discutir o uso e desuso das categorias da participação, colaboração, negociação, responsabilização participativa e *mindset* experimental como possibilidades contrarregulatórias em processos de avaliação da qualidade das escolas na educação básica. A autoavaliação nas e das escolas é destacada como estratégia potente para organização dos coletivos escolares na perspectiva da cogestão de um projeto político pedagógico e a construção do afinamento conceitual destas categorias é defendido para que se mantenham aderentes aos fins emancipatórios que anunciam, reconfigurando os sentidos formativos da avaliação. Conclui-se que o fomento de cultura alternativa de avaliação da qualidade da escola pública, referenciada em valores socialmente pertinentes, é vital para a promoção de avanços na direção da formação humana das novas gerações e a escola deve ser compreendida como lócus central do processo de melhoria do ensino, coletivamente pensado, contrapondo-se, propositivamente, às políticas avaliativas regidas pelos resultados obtidos nos testes padronizados.

Palavras-chave: Autoavaliação. Contrarregulação. Escola pública. Qualidade social. Responsabilização participativa.

Abstract

The aim is to discuss the use and disuse of the categories of participation, collaboration, negotiation, participative accountability, and experimental mindset as counter-regulatory possibilities in the evaluation processes of school quality in basic education. Self-assessment in and by schools is highlighted as a powerful strategy for organizing school collectives from the perspective of co-management of a pedagogical political project. The construction of a conceptual alignment of these categories is advocated to keep them adherent to the emancipatory purposes they announce, reshaping the formative meanings of evaluation. It is concluded that promoting an alternative culture of evaluating public school quality based on socially relevant values is vital for advancing in the direction of human formation for the new generations, and that the school should be understood as the central locus of the improvement process, collectively conceived, proactively opposing evaluative policies governed by the results obtained in standardized tests.

Keywords: Self-evaluation. Counter-regulation. Public school. Social quality. Participatory accountability.

A RBAVAL apoia os esforços relativos à visibilidade dos autores negros na produção científica. Assim, nossas publicações solicitam a autodeclaração de cor/etnia dos autores dos textos para tornar visível tal informação nos artigos.

Recebido: Novembro 01, 2023

Aceito: Julho 17, 2024

***Autor correspondente:**

Mara Regina Lemes de Sordi

E-mail: maradesordi14@gmail.com



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.



Introdução

A preocupação com a qualidade das escolas envolve tanto a sociedade civil quanto os formuladores de políticas educacionais à guisa de solucionar um problema de tamanha magnitude social e para o qual não há opositores. As gritantes diferenças se materializam, no entanto, quanto às formas de enfrentamento da situação.

Desde o final do século passado os gestores escolares vêm debatendo, com um conjunto de alterações ao nível dos modos de regulação da ação do Estado, cada vez mais atuante na lógica de 'Estado Avaliador', que controla a partir dos resultados. Essa importância crescente, no tocante à disponibilização de informação sobre o desempenho da educação e a qualidade das escolas, levou a uma preocupação com a organização dos sistemas de informação que facilitassem a divulgação de resultados e a prestação de contas, constituindo-se os sistemas de *accountability*. No mesmo sentido, sinaliza-se o peso dos *rankings* nacionais criados pela imprensa escrita, e a publicitação da avaliação externa, que constituem uma forma de regular as escolas e os atores delas, incitando a competição e reforçando a prestação de contas (Afonso & Costa, 2011).

Os processos de prestação de contas assumem diferentes significados, consoantes às origens, os contextos e os interesses para os quais são definidos. Segundo Yannoulas et al. (2012, p. 59), o Estado Avaliador consistirá, então:

Numa racionalização e uma redistribuição geral das funções [e dos poderes] entre o centro e a periferia, de maneira tal que o centro conservaria o controle estratégico global através de mecanismos políticos menores em número, porém mais precisos, constituídos pela definição de metas para o sistema e o estabelecimento de critérios e processos de controle de qualidade do produto.

Nesse contexto, a avaliação emerge com particular relevância para alimentar e prover os processos de *accountability*. Nas palavras de Afonso (2009, p. 14)

[...] a prestação de contas, como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação [mesmo que implícita].

A proposição de modelos avaliativos não pode, no entanto, implicar descuido na explicitação da concepção de qualidade que os norteia. É preocupante, ainda, a redução da avaliação à sua primeira etapa: as medidas. Tomadas como sinônimos, colaboram para certa simplificação dos sentidos que produzem, ofuscando as lógicas de ação, num campo em que não há neutralidade e se apraz em produzir narrativas emancipatórias, acobertando intenções de controle e padronização. Regulação da qualidade da escola, visivelmente alinhada com formas de controle sobre a escola e seus atores, empobrece os sentidos de uma avaliação referenciada na qualidade social e que ultrapasse os limites da mensuração e da classificação descontextualizada.

A perspectiva de uma visão compreensiva da avaliação da qualidade da escola introduz desafiadoras questões dada a multidimensionalidade do fenômeno educativo e os desdobramentos advindos de opções que negam a complexidade que envolve a temática. Há muito são questionados os limites de uma cultura avaliativa que crê, cegamente, que resultados podem ser abstraídos dos contextos que os afetam. Tal lógica tem legitimado a crença de que tudo que conta em educação é mensurável ou comparável (Afonso, 2009) e os resultados, frutos dessa mensuração neutra e objetivista, explicam-se sob o viés da meritocracia dos sujeitos, tornando-os objetos de avaliação.

Diferentes estudos têm produzido maciços dados empíricos que denunciam políticas que se pautam unilateralmente em testes padronizados, julgando-os suficientes para espelhar o complexo cenário da produção de qualidade pela escola. Esta, sobejamente responsabilizada pelos resultados que os alunos obtêm nas avaliações externas, sofre consequências materiais ou simbólicas atinentes aos fracos desempenhos. A tentativa de melhorar a posição no *ranking* educacional tem ensejado mecanismos questionáveis praticados pelas escolas que



corroboram a fragilidade das políticas. É o uso de provas padronizadas no contexto de avaliações referentes às políticas de responsabilização com consequências fracas e fortes para as escolas – principalmente as fortes – que exacerba a preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para os testes e para o tipo de atividade neles presentes (Bonamino & Sousa, 2012, p. 386)

A busca do inédito viável (Freire, 1983) recoloca a luta pela qualidade social da escola pública na agenda dos profissionais da educação comprometidos com a visão da educação como direito humano coletivo e não como uma mercadoria.

Crescem iniciativas visando redesenhar modelos avaliativos que recuperem a primazia das escolas enquanto centros promotores de uma qualidade pautada pela inclusão e pela justiça social. A maioria dessas experimentações preconizam a realocação da avaliação nas escolas e defende os processos de autoavaliação como indispensáveis a um trabalho pedagógico comprometido com aprendizagens abrangentes e não subordinadas exclusivamente ao que cai nos exames.

A esse propósito, Afonso (2010, p. 358) sinaliza:

Sendo a auto-avaliação uma dimensão estruturante da avaliação institucional, ela deve poder ser confrontada dialógica e criticamente com formas [complementares] de avaliação externa, apoiadas, neste caso, por equipas interdisciplinares com margens expressivas de autonomia relativa e com competências amplas e sólidas em termos éticos, metodológicos, científicos e pedagógicos. Estas equipas deverão, do mesmo modo, ser alheias ou indiferentes a objectivos ou intenções que visem ou estimulem a comparação entre escolas, estando, antes, exclusivamente preocupadas com a compreensão dos processos e o conhecimento das especificidades, numa atitude essencialmente direccionada para ajudar a desenvolver, ao máximo, as possibilidades e potencialidades educativas de uma determinada escola [ou agrupamento de escolas].

Nessa direção, a mudança tem início no interior da escola, valorizando-se a participação de todos. O desenvolvimento da escola vai ao encontro da abordagem das “[...] organizações que aprendem”, em que as escolas se transformam através de processos de autodesenvolvimento e autorregulação (Bolívar, 2012, p. 131).

Contudo, em consonância com um modelo de gestão pública que se orienta por resultados, alinhado com a ideologia da Nova Gestão Pública (NGP), percebemos que existe um enfoque do ‘Estado Avaliador’, não nos processos, mas nos resultados. Nesse contexto, são privilegiadas as comparações, e preconizam-se inferências de utilidade governamental com base na *evidence based policy* e nas boas práticas (Campos & Costa, 2023). Como escreve Afonso (2009, p. 19):

[...] nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, mesmo que estandardizados. Esta situação é ainda mais questionável quando os resultados académicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores.

É nesse contexto de tensão entre as dinâmicas de conformidade e dinâmicas emancipatórias que observamos a presença de contextos e políticas de avaliação tendencialmente ‘reflexivas’ ou *soft* (suaves), contrárias às do contexto anglo-saxónico, citadas por Maroy & Pons (2018), com relação à França e ao Quebec (Canadá). Além de possibilidades abertas por outras formas de *accountability*, baseadas em pensamento colaborativo, que envolvem diferentes tipos de conhecimento e *expertises* orientadas para o papel das escolas na relação que possui com as comunidades que atendem, como atestam Lingard et al. (2021) no contexto australiano.

Resultados significativos de experiências alternativas de avaliação, em desenvolvimento, corroboram que a qualidade das escolas pode ser ampliada por meio de decisões consensuadas pelos coletivos que abordam os dados das avaliações externas sem abdicar das evidências empíricas localmente produzidas e que precisam ser visibilizadas e postas em



relação para o que o debate sobre a qualidade não dependa apenas daquilo que é induzido pelas políticas neoliberais.

Este ensaio objetiva fomentar uma cultura alternativa de avaliação, referenciada em valores socialmente pertinentes que se confrontem com os modelos de regulação sistêmica que tomam as métricas educacionais como verdades absolutas, abstraindo os contextos que as afetam, servindo, assim, a fins de controle. Esse confronto de lógicas é denominado por Freitas et al. (2009) como um mecanismo de contrarregulação, posto que expressa uma reação propositiva em resposta às políticas educacionais regidas por interesses predominantemente mercadológicos.

As categorias da participação, colaboração, negociação, responsabilização participativa, *mindset* experimental são descritas para subsidiar afinamento conceitual de modo a que se mantenham aderentes ao ideário das políticas contrarregulatórias. Pretende-se, finalmente, apontar a indispensável releitura das formas de 'regulação' da qualidade da escola em condição hegemônica para que a avaliação possa ser ressignificada e sirva aos fins da formação humana entendida como direito coletivo dos estudantes e eixo inegociável de um projeto educativo emancipatório e democrático.

A superação das lógicas hierarquizantes da avaliação da qualidade das escolas como horizonte

No quadro de um Estado mais avaliador do que provedor da educação, em que subsiste uma obsessão pela avaliação externa com impacto negativo nos atores escolares e nas atitudes dos alunos face à escola, assiste-se a um debate público amplificado sobre a 'qualidade da educação' alimentado por estudos como o 'Programa Internacional de Avaliação de Alunos' (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Afigurando-se como porta-estandarte da 'monitorização de qualidade', no setor da educação, mesmo que por meio de uma ação que se dá

[...] pelo *naming, blaming and shaming*; ILSA como o PISA atuam na ação pública pela responsabilização e pela culpabilização, associando-se uma combinação de números e de posições relativas dos países num espaço competitivo mundial. (Carvalho et al., 2013, p. 72).

Esse incremento da avaliação reflete pressões no sentido da reconfiguração da regulação estatal, uma regulação *soft*, pelo conhecimento que convoca os atores escolares a investirem na criação de conhecimento local e a apropriarem-se de técnicas e instrumentos traduzidos em processos de formação contextualizados na realidade escolar (Afonso & Costa, 2011).

Freitas et al. (2009, p. 912) defendem como estratégia, a categoria da contrarregulação, que envolve:

[...] resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola [interna e externa], com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível [justamente para os que tem mais necessidades], tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contra-regulação não é a mera obstrução ou um movimento de "fechar as fronteiras da escola" com relação as políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público.

Nessa perspectiva de resistência propositiva aos processos sistêmicos de regulação engendra-se um Pacto de Qualidade Negociado (Bondioli, 2004), envolvendo multiatores, que se inicia com a autoavaliação, momento no qual a escola se pronuncia a partir dos compromissos e demandas, local e responsavelmente, assumidos na direção da melhor qualidade possível frente às condições objetivas existentes e garantidas pelo poder público.

A regulação da qualidade da escola por meio dos resultados em testes padronizados estampados em índices educacionais ganha outro sentido quando em diálogo com a



autoavaliação da escola, constituindo abordagens complementares na promoção da eficácia escolar. A avaliação se afasta do viés de controle externo (regulação estatal) e ganha ares formativos e emancipatórios sem os quais ficaria reduzida a uma mera medida.

A mediação requerida para que tal processo insurgente seja exitoso requer fortalecer os vínculos entre os atores, capaz de os mobilizar para o trabalho avaliativo. A avaliação como processo intersubjetivo e expressão de práticas sociais conflituosas precisa reconfigurar-se para não constranger encontros entre atores, que mesmo diferentemente situados valorizam a comunicação e a participação plural que comporta o respeito à alteridade e a contratualização de estratégias que acenem para as possibilidades de mudanças coletivamente assumidas (Sordi, 2017).

MacBeath (2004, p. 90) descreve a autoavaliação como

[...] um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende.

Mas a autoavaliação não se encerra nela própria. Dela, deriva um diálogo responsável e robusto, entre os dados da avaliação externa e os dados internos produzidos pelas escolas, embasando um juízo de valor multifacetado, referenciado no projeto político-pedagógico, o que eleva o patamar da discussão sobre a qualidade educacional que se quer edificar.

Nesta perspectiva, a avaliação tem um caráter formativo e possibilita a compreensão e o conhecimento da própria instituição escolar (Brandalise, 2010, p. 318), espelhando a identidade da organização, enquanto um processo que:

[...] dificilmente poderá ser clonado para outra escola – os atores são outros, o contexto [que se pauta pela complexidade de elementos] nunca é o mesmo. Ainda que as escolas estejam próximas, as necessidades de informação avaliativa podem ser diversas e não seguir as mesmas prioridades, entre outras diferenças. (Guerreiro, 2015, p. 265).

Ressalta-se que o autoconhecimento e a autoavaliação da escola é um processo exigente que requer estabilidade de princípios e valores. Envolve o reconhecimento de que tal mudança é afetada por uma cultura de avaliação que naturalizou a competição em detrimento da solidariedade, os resultados desvinculados do processo, o imediatismo em contraposição à longitudinalidade temporal que atravessa a construção da qualidade na e da escola.

Campos & Costa (2023) destacam como as percepções dos atores escolares, relativas à Avaliação Externa, estão muito associadas às interações estabelecidas com os avaliadores. Os serviços da inspeção se constituem como superiores hierárquicos das escolas, existindo, na verdade, uma dependência vertical. Porém, essa relação é percebida diferentemente pelas escolas, existem sentimentos de receio, além do desejo de validação das práticas organizacionais e a interpretação das escolas, que se trata de uma importante aprendizagem e induz a reflexão e reorientação das suas práticas. Exercícios de autoavaliação pela escola tendem a fortalecer os coletivos escolares para o desenvolvimento de uma retórica argumentativa sólida, cientificamente apoiada, que os afastem de posturas defensivas ou de construção de rotas de fuga para se furtar ao diálogo com os avaliadores externos, abdicando da titularidade que possuem.

Segundo Santos Filho et al. (2011, p. 262),

[...] a avaliação pode desestabilizar os objetos instituídos e liberar, explicitar, potencializar as forças instituintes que estejam interferindo vivamente naquela realidade e que podem engendrar novas realidades. Existe nesta aposta, uma inseparabilidade entre avaliar e intervir.

Como pode ser percebido, contestar a política oficial de avaliação não é sinônimo de descarte das possibilidades de diálogo com os dados gerados pela avaliação externa. O que se rechaça é a imposição de um regime de verdade impenetrável e não passível de ser posto sob suspeita



pelos atores da escola, os quais possuem legitimidade técnica e política para a contextualização destes dados frente à realidade objetiva.

Escolas e professores são co-construtores das políticas, legitimando-as, e secundarizando os mecanismos tradicionais da pressão normativa e inspectiva (Afonso & Costa, 2012). Exercem, ativamente, sua titularidade em defesa da qualidade da educação pública socialmente referenciada e assim ajudam a desestabilizar as lógicas hierarquizantes e meritocráticas que marcam a cultura de avaliação vigente.

A opção por categorias democráticas nos modelos avaliativos no combate à avaliação controle

Se considerarmos que as escolas estão inseridas em cenários traçados para que cumpram funções sociais tais como a legitimação das diferenças sociais pelo viés das credenciais escolares e indução às subjetividades submissas e conformadas à sua sorte, com introjeção da meritocracia (Freitas et al., 2009), parece-nos que o desafio da qualidade se complexifica pois deve nos afastar de uma postura de passividade frente ao instituído, o que reforça a necessidade de reações propositivas.

Isso nos remete ao campo da luta pela qualidade da escola pública para todos e requer espaço e instrumentalização ético-política, o que supõe novos arranjos avaliativos que promovam a releitura de categorias frequentemente citadas por todos, mas que não se revelam aderentes aos direitos dos estudantes à educação de qualidade com pertinência social.

Observa-se certo mimetismo no emprego de algumas categorias presentes tanto nas políticas educativas de cunho neoliberal quanto naquelas que se pretendem insurgentes. Usadas sem esclarecimento conceitual e axiológico, podem ser desviadas de suas finalidades emancipatórias. E, para tal, apresentaremos alguns verbetes que julgamos estratégicos para embasar políticas de avaliação socialmente pertinentes e que podem nos subsidiar, de modo eticamente implicado à reconstrução de uma cultura avaliativa que se negue a ser traduzida por meio de medições episódicas e desgarradas dos fatores contextuais que as atravessam, empobrecendo os processos de avaliação em quaisquer de seus âmbitos: aprendizagem, institucional e de larga escala (Freitas et al., 2009). O destaque que fazemos à indissociabilidade entre esses diferentes níveis de abordagem avaliativa busca contribuir ao debate crítico pois permite identificar lógicas de ação similares, perpassadas por discursos igualmente semelhantes e que, ao serem reconhecidos como faces de um mesmo fenômeno, tenderão a ser mais bem enfrentados, servindo ao avanço na produção de conhecimento em avaliação.

Decorrente desse entendimento, potencializa-se a construção, em ato, de uma cultura avaliativa, assentada no pilar da emancipação e que denega decisões tomadas em nome de uma qualidade pretensamente desinteressada.

Essa temática interpela o próprio entendimento que temos do conceito de *accountability*. Afonso (2009, p. 16) destaca a existência de um pensamento único associado a este vocábulo que impede vislumbrar outras alternativas mais democráticas tais como a que se apresenta

[...] um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação, a cidadania – lembrando, a este propósito, o facto de muitos destes valores estarem a ser repensados no âmbito de novas reflexões [críticas e criativas] sobre outras concepções possíveis e desejáveis de democracia no tempo actual.

Nessa perspectiva, elegemos as experiências de avaliação de qualidade das escolas, nas realidades de Portugal e do município de Campinas/SP/Brasil para embasar este ensaio, visto que convergem em relação às categorias que julgamos potentes para favorecer uma cultura de avaliação mais democrática e horizontal. Buscaremos esclarecer tais categorias em relação aos (des)usos que, vez ou outra, as políticas avaliativas verticais fazem destas, contribuindo para opacificar o campo da contrarregulação.



Participação

A participação democrática envolve isonomia, isegoria e isocracia (Leite, 2009) e requer aprendizagem ativa. Implica horizontalização das relações de poder e expurgo das perspectivas colonialistas que tendem a desvalorizar a ecologia dos saberes entre os atores. Trata-se de construir possibilidades que não desperdicem os saberes considerados subalternos. Implica que os atores da comunidade escolar tenham voz no processo, podendo compartilhar suas opiniões, criando um sentimento de propriedade e comprometimento.

Contesta-se a pseudoparticipação, a qual 'permite' inclusão de todos, mas com ressalvas, o que pode se constituir como

[...] uma nova forma de exclusão, que tem em seu bojo a concepção de que alguns desses indivíduos, que antes eram segregados fisicamente, possuem os requisitos básicos para serem incluídos, por critérios definidos por aqueles já incluídos, mantendo a condição inferiorizada e subalterna. (Gentili, 1995).

O desafio está na inclusão real e não apenas formal dos atores. Quando as partes interessadas são incentivadas a compartilhar pensamentos e opiniões de forma aberta e honesta, isso prepara o terreno para um diálogo e colaboração produtivos. Segundo Rebordão (2010, p. 41)

[...] o modelo participativo de autoavaliação justifica-se porque: (a) a escola passa a ser vista mais como uma rede de relações entre os indivíduos do que como uma organização produtiva; (b) a autoavaliação passa a ser concebida como um processo social que estimula o diálogo e reforça o compromisso dos atores escolares.

Trata-se de uma perspectiva que defende as relações e interações dos atores escolares mas também potencializa a comunicação interna e externa (Costa et al., 2024).

Colaboração

A colaboração envolve reunir vários atores, com distintas perspectivas, ideias e experiências, para criar uma avaliação mais abrangente da escola. Quando as partes interessadas trabalham juntas para avaliar os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola, elas podem identificar lacunas no conhecimento e nas estratégias de ação, compartilhar ideias e debater soluções criativas para os desafios da escola. O sentido de comunidade favorece a construção de uma escola reflexiva que atua orientada pelo Bem Comum.

A colaboração é uma categoria complexa e perpassada por vários constrangimentos, com destaque às pressões sobre os atores que implicam um acatamento ao tafetismo institucional, subliminarmente induzido pelas políticas de avaliação a quem parece não interessar o tempo gasto com reflexões mais densas e radicais (na direção das raízes dos problemas). A aceleração dos tempos e escasseamento dos espaços de encontro entre coletivos escolares obstaculiza ações colaborativas que fomentam práticas solidárias e não competitivas. Práticas acolhedoras de argumentos divergentes e que abrem espaço para os contraditórios requerem uma melhor gestão dos tempos e espaços, sem os quais não se engendra a participação autêntica. Por conseguinte, a colaboração não se efetiva.

Essa coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto [em nosso caso, a qualidade da escola pública] por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito [seja qual for o lugar em que este esteja situado do ponto de vista hierárquico], mas o mediatizador da comunicação. [...] por isso, não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa. (Freire, 1983, p. 66-67).

Negociação

Essa categoria é central para a formulação de um acordo entre as partes no qual os interesses corporativistas cedem espaço aos interesses coletivos referenciados no Projeto Político Pedagógico (PPP), a quem cabe a governança dos rumos da escola.



A negociação objetiva construir, na contramão das políticas dos reformadores empresariais, uma horizontalização das relações de poder entre os atores internos e externos à escola. Não se concebe negociar em condições de baixa democracia. Apenas em ambiências que valorizam os valores democráticos a negociação será possível. Do contrário, se converterá em recurso discursivo, dissimulando o autoritarismo institucional enrustido e reiterado. A negociação envolve escuta sensível para que o acolhimento dos argumentos aconteça e preceda o debate argumentativo em torno de ideias, metas e demandas mutuamente explicitadas e consensuadas.

A negociação pode dar-se no interior da escola, da escola com o seu entorno ou da comunidade escolar com a inspeção/supervisão da rede. Envolve trabalhar com os diferentes *stakeholders* cujas perspectivas, objetivos e prioridades podem ser naturalmente divergentes. Porém, advertimos que a negociação envolve considerar os interesses maiores que envolvem o futuro das novas gerações. A opção pela qualidade social da educação referenciada pela formação humana é um valor inegociável, devendo balizar os processos decisórios e desestabilizar a força dos interesses mercadológicos presentes nas reformas empresariais da educação, cujas lógicas de ação se voltam à privatização (Freitas, 2018).

Responsabilização participativa

Segundo Sordi & Freitas (2013, p. 92),

Mais importante do que o jeito como se estruturam os formatos avaliativos alternativos, são as relações intersubjetivas que oportunizam e o quão incluídas estas conseguem ser. Os pilares que sustentam os modelos de responsabilização participativa se ancoram na participação e na negociação entre todos os atores. Práticas de participação democrática se tornam mais consequentes e realistas por meio da vivência. Isso é entendido como um processo que quando bem conduzido pode melhorar a envergadura dialógica que se espera dos atores, preparando-se para que negociem entre si e com as instâncias decisórias das redes, que devem igualmente prestar contas de sua responsabilidade no que tange à garantia de condições objetivas para que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido com propriedade.

Por conseguinte, a responsabilização participativa implica exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano para refletir, em conjunto, sobre o futuro, principal função dos processos avaliativos. Envolve a disposição de cogestão do projeto educativo da escola, a qual convoca a todos os atores para ações sinérgicas em busca da melhoria da qualidade da escola. Confronta-se com a perspectiva da responsabilização vertical presente nas políticas educacionais atuais, que se nutrem dos resultados nos exames estandardizados para classificar, punir ou premiar, de modo unilateral e meritocrático.

A responsabilização participativa é categoria que humaniza as relações na escola sem enveredar pela desresponsabilização que subtrai das crianças e jovens o direito à educação. Fomenta a aprendizagem das demandas mútuas entre atores situados diferentemente o que inclui os decisores centrais a quem compete, igualmente, garantir e ou responder pelas condições objetivas da escola, sem as quais a defesa da qualidade é mero adereço linguístico. A responsabilização participativa não se baseia apenas num olhar estático para indicadores quantitativos. Envolve os aspectos qualitativos e subjetivos que afetam a qualidade da escola, assim como a luta e a demanda por condições objetivas para que o trabalho pedagógico possa acontecer a contento. Envolve a explicitação dos compromissos assumidos e resultados derivados destes compromissos numa determinada linha de tempo que será sempre objeto de retomada (Sordi, 2022) e contesta a lógica avaliativa que reproduz as relações de poder entre quem avalia e quem é avaliado.

Não há responsabilização participativa sem que se assegurem espaços de encontro entre os atores interessados na qualidade da escola com cuidadosa gestão dos tempos que lhes são destinados, o que concorre para que a colaboração e a negociação possam se concretizar, de modo plural e eticamente implicado.



Mindset experimental

A categoria realça que, no campo avaliatório, marcadamente refratário à mudanças, é fundamental estimular a abertura das mentalidades para conceber e implementar práticas alternativas que se confrontem com o *ethos* da avaliação controle e que ensejem a experimentação de movimentos insurgentes ao instituído pelas políticas educacionais. O *mindset* experimental envolve exercícios crescentes de tolerância ao novo, ao desconhecido, expandindo as possibilidades emancipatórias em questão. A assunção desta categoria envolve aceitar algum desequilíbrio na forma usual de avaliar, exercitando uma ético-epistemologia da avaliação mais abrangente e profícua. Sem tal abertura ao novo, a avaliação continuará sendo pedra de toque das políticas educacionais que a usam para perpetuar concepções de qualidade reducionistas e perversas às populações mais socialmente fragilizadas.

Trata-se de envolver os atores em experiências práticas e reflexivas. Incentivando-os a providenciar dados que contenham informações úteis sobre como avaliam o funcionamento da escola, além de refletirem sobre estes dados e se estes fazem sentido e a quem beneficiam.

Este engajamento na autoavaliação torna os sujeitos mais conscientes dos desafios e oportunidades da escola e dá um sentimento de gratificação por participarem da busca por soluções e melhorias no campo do inedito viável. A disposição para experimentar o novo, em avaliação, é fundamental para criar processos alternativos de avaliação, compreendidos como reação propositiva e esperançosa.

Reconhecida a avaliação como campo de disputas que envolvem cosmovisões, as categorias acima citadas podem se presentificar genericamente nos textos e documentos avaliativos, querendo uma melhor acuidade para que suas sutilezas axiológicas se revelem.

Os sequestros de determinadas categorias, usualmente assumidas pelas políticas avaliativas baseadas em valores pelos reformadores empresariais da educação, têm produzido certa nebulosidade no campo e prestam um desserviço à luta pela qualidade social da escola pública.

Como não experimentar desassossego quando observamos empenho na avaliação das habilidades socioemocionais dos estudantes? Como pensar habilidades socioemocionais em um paradigma avaliativo que apregoa o empreendedorismo para vencer, a meritocracia para legitimar a competitividade e para praticar a exclusão sem culpa? Como compreender que no paradigma avaliativo alternativo, luta-se para que os direitos às aprendizagens sejam assegurados a todos estudantes e que os valores da solidariedade e da justiça social não sejam expurgados da função da escola pública?

Como adverte Estevão (2011, p. 208-209), apoiado nos estudos de Correa:

[...] a sociologia crítica da educação precisa deixar de ser meramente sociologia da denúncia, reverenciável apenas a um princípio e a uma lógica universalmente aceite, gerível e denunciável à escala nacional, para se tornar uma sociologia da elucidação das disputas que acompanham a construção de compromissos locais estruturadas na complementaridade contraditória e instável de lógicas de justificação múltiplas e diversificadas. Vai implicar, a outro nível, que os actores escolares tenham de resolver os dissensos, concertando as suas posições num mundo diferente dos que estão em contenda ou reconhecendo a supremacia de um dos mundos (e da sua justiça social) em conflito.

Tensões e possibilidades na avaliação da qualidade da escola sob a lente dos processos de responsabilização participativa

Avaliar a qualidade da escola implica desvelar o sentido que damos à educação como direito humano a ser garantido a todos os estudantes. As políticas educacionais e, por conseguinte, a forma como estas elegem as políticas de avaliação que lhes são convenientes, precisam ser analisadas rigorosamente pois induzem a aceitação e naturalização de certas visões de qualidade que respondem a distintos projetos sociais, em constante disputa.



Trata-se de dar visibilidade às consequências políticas das escolhas avaliativas, na perspectiva da formação humana das novas gerações, o que implica o compromisso com a qualidade socialmente referenciada. Sem tais cuidados, a epistemologia da avaliação educacional continuará sendo identificada como controle e subordinada ao que é mensurável (Freitas & Sordi, 2023) perpetuando uma cultura avaliativa que subestima a multidimensionalidade do fenômeno educativo e que se rege pelos interesses utilitaristas do mercado.

As políticas avaliativas regidas pela lógica da responsabilização vertical assentam-se em categorias que afrontam a racionalidade comunicativa entre os diferentes concernidos na avaliação. Assentada na perspectiva de uma avaliação positivista e fragmentada, fomenta a naturalização dos resultados dos estudantes, obtidos em avaliação das aprendizagens, tanto internas como externas, como algo acima de qualquer suspeita ou interesse. O critério de verdade impera absoluto, fazendo crer, em consensos já estabelecidos, com ausência das vozes dos atores das comunidades escolares. Ofuscam o debate sobre as raízes dos problemas que afetam as aprendizagens dos estudantes e que, via de regra, estão fora da escola, necessitando de políticas educacionais eticamente comprometidas. Razão pela qual o diálogo entre as diferentes abordagens avaliativas (micro/meso e macro) impõe-se como imperativo. Tanto para desocultar o que tal dissociação produz como para, simultaneamente, ampliar a potência do local na construção de respostas insurgentes, ainda que atravessadas por políticas tecidas sob os interesses do modelo produtivo. Ao transitar do nível macro (avaliação em larga escala) para o espaço micro (sala de aula), no qual as aprendizagens ocorrem, sem mediação da instância meso, na qual o protagonismo do projeto político pedagógico é basilar, somos impelidos ao acatamento às regras de um jogo com cartas marcadas. Como dominam o contexto escolar em que atuamos, acabam legitimando certos ajustamentos que se realizam para atender ao que vem de fora, impondo valores e lógicas que se distanciam dos princípios norteadores do projeto educativo da escola.

Em modelos avaliativos assim configurados, pode-se até falar em participação e democracia como valores desejados no projeto político-pedagógico, porém sua consecução não é possibilitada, dada a forma de gestão dos tempos e espaços escolares que não favorecem o encontro dessas comunidades para avaliarem, refletirem e decidirem sobre os rumos do futuro da escola. A exterioridade é a lógica dominante e a heteronomia governa o processo. Sendo a participação pífia, os valores da colaboração e da negociação perdem o sentido e a escola tem dificuldades para discutir suas fragilidades e potências de forma argumentada e responsabilmente compartilhada. As políticas de responsabilização vertical buscam culpabilizar unilateralmente e tendem a desagregar os atores, ainda que exerça, sobre estes, formas cada vez mais perversas de controle, impondo metas extremas e descontextualizadas. Ao responsabilizarem os atores da escola, tratam de desresponsabilizar-se, simplesmente.

Ao elencarmos as categorias fundantes de processos avaliativos alternativos que se alicerçam em lógicas dialógicas regidas por uma racionalidade comunicativa e não técnica, que tem apreço pelos processos sem dicotimizá-los dos resultados, o que nos move é o horizonte do inédito viável. Respostas que nascem das e nas escolas, gerando caminhos alternativos que se colocam como possibilidades insurgentes na direção de uma avaliação implicada com a formação humana e a qualidade social da educação, eixo inegociável de um projeto educativo emancipatório e democrático.

Defendemos que a escola e os coletivos que a constituem se apresentam como centros privilegiados de construção deste projeto educativo, garantindo sustentabilidade às ações de cunho contrarregulatório que visam atenuar, no limite do historicamente possível, as repercussões sociais de um projeto comprometido com os interesses mercadológicos e silenciam sobre as diferenças e desigualdades sociais, tratando de padronizá-las para melhor mensurá-las, afastando-se do sentido formativo da avaliação.

Os jogos de ação presentes no cotidiano da escola permitem reinterpretar as regras que vem de fora, por mais impositivas que possam ser. Não há como negar a natureza humana do Homem e sua capacidade de agir. O fortalecimento dos atores, via organização dos coletivos para ação, faz supor que se amplia a chance de se construir mecanismos de



contrarregulação na avaliação da qualidade, assentados em valores democráticos e implicados com a justiça social.

Uma escola de qualidade, nesse sentido, não pode ser ‘contabilizada’ apenas pelos resultados que obtém ou posições que ostenta no *ranking* nacional ou internacional. Esses resultados não se sustentam no duro e perverso cotidiano que envolve as escolas e não pode prescindir de um grande agenciamento das forças sociais que nela habitam e nela atuam para mudar a situação. Urge combater processos acelerados, que sacrificam a qualidade das relações humanas em nome da performatividade. Processos que artificializam consensos escondendo a boniteza dos conflitos necessários para prosseguir, atuando na perspectiva da qualidade social.

Há que se conceber e praticar uma avaliação que se oponha à visão de educação como mercadoria, chamada de educação bancária ou educação contábil que pedem e reproduzem uma

[...] avaliação racionalista e tecnocrática compatível aquela educação que conta, coincidindo com a educação que mais facilmente se deixa contar, mensurar, comparar e hierarquizar, através de vários agentes contadores e de complexos processos de contadoria. (Lima, 2015, p. 1344).

A autoavaliação das escolas se apresenta como resposta importante e inteligente, acionada para refrear as perversidades da avaliação controle e deve ser uma experiência valorizada em políticas que se assentam no pilar da emancipação e que compreendem e militam pelo direito de todos e todas a uma educação detentora de qualidade social. As categorias estudadas subsidiam a caminhada emancipatória da escola na perspectiva de uma formação humana multidimensional se encontram presentes em várias realidades educacionais, revelando experimentações concretas e criativas, postas em ação pelos atores, mesmo em condições adversas. Em escala mundial, observam-se reações propositivas reveladoras das pulsões que animam os coletivos em busca de outros modelos avaliativos, mais humanos e implicados com o humano.

A responsabilização participativa aparece como possibilidade restauradora de um ‘prestar contas’ situado historicamente e eticamente implicado, assumido por coletivos escolares que não apenas acatam e se subordinam, mas que se revelam capazes de reagir e inventar novas formas de luta que justifiquem a escola como patrimônio público, espaço de construção de novos futuros.

Fonte de financiamento

Não há.

Conflito de interesse

Não há.

Referências

Afonso, Almerindo. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 13-29. Recuperado em 01 de novembro de 2023, de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>

Afonso, Almerindo. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: Apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-361. <http://doi.org/10.18222/eaee214620102016>

Afonso, Natércio, & Costa, Estela. (2011). Avaliação externa das escolas: Um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In João Barroso & Natércio Afonso (Eds.), *As políticas educativas em Portugal: Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 155-189). Portugal: Fundação Manuel Leão.

Afonso, Natércio, & Costa, Estela. (2012). Les politiques d'évaluation des écoles: Le cas du Portugal. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques: RS & A*, 43(2), 53-75. <http://doi.org/10.4000/rsa.789>

Bolívar, Antonio. (2012). *Melhorar os processos educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.



- Bonamino, Alicia, & Sousa, Sandra. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373-388. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>
- Brandalise, Mary. (2010). Avaliação institucional da escola: Conceitos, contexto e práticas. *Olhar de Professor*, 13(2), 317-330. <http://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.13i2.0008>
- Bondioli, A. (Org) (2004). *O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: A qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados.
- Campos, Dulce, & Costa, Estela. (2023). O papel do conhecimento na construção e na promulgação de uma política pública: O caso da avaliação externa das escolas em Portugal. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(119), 1-27. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103347>
- Carvalho, Luís, Costa, Estela, & Afonso, Natércio. (2013). Espaces, acteurs et modalités de l'hybridité politique: Le cas de la construction d'un modèle pour l'évaluation externe des écoles au Portugal dans la première décennie du siècle. *Spirale*, 51(1), 15-30. <http://doi.org/10.3406/spira.2013.1070>
- Costa, Estela, Almeida, Marta, Gonçalves, Catarina, & Dorotea, Nuno. (2024). *Systematic literature review on self-evaluation – Portugal: WP2 report*. Erasmus+ Project: Digi Essa 4 Schools. Recuperado em 01 de novembro de 2023, de <https://digiessa4schools.com/>
- Estevão, Carlos. (2011). Perspectivas sociológicas críticas na escola como organização. In Licínio Lima (Ed.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 195-223). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freire, Paulo. (1983). *Extensão ou comunicação* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freitas, Luiz, Freitas, Helena, Sordi, Mara, & Malavasi, Maria. (2009). *Avaliação educacional: Caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes.
- Freitas, Luiz. (2018). *A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular.
- Freitas, Luiz, & Sordi, Mara. (2023). Ética na avaliação educacional. In Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Ed.), *Ética e pesquisa em educação: Subsídios* (Vol. 3). Rio de Janeiro: ANPEd.
- Gentili, Pablo. (1995). O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. *Educação e Realidade*, 20(1), 191-202. Recuperado em 01 de novembro de 2023, de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754>
- Guerreiro, Helder. (2015). *Para a compreensão da sustentabilidade da autoavaliação das escolas: Um estudo de caso múltiplo em escolas públicas portuguesas* (Tese de doutorado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Leite, Denise. (2009). *Avaliação participativa e qualidade: Os atores locais em foco*. Porto Alegre: Sulina.
- Lima, Licínio. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1339-1352. <http://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>
- Lingard, Bob, Baroutsis, Aspa, & Sellar, Sam. (2021). Enriching educational accountabilities through collaborative public conversations. *Journal of Educational Change*, 22(4), 565-587. <http://doi.org/10.1007/s10833-020-09407-x>
- MacBeath, John. (2004). Putting the self-back into self-evaluation. *Improving Schools*, 7(1), 87-91. <http://doi.org/10.1177/1365480204043309>
- Maroy, Christian, & Pons, Xavier. (2018). *Accountability policies in education: A comparative and multilevel analysis in France and Quebec*. Cham: Springer.
- Rebordão, Isabel. (2010). *A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas em educação* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santos Filho, Serafim, Souza, Tadeu, & Gonçalves, Laura. (2011). Avaliação como dispositivo de humanização em saúde: Considerações metodológicas. In Rosana Campos & Juarez Furtado (Eds.), *Desafios da avaliação de programas e serviços em saúde* (pp. 257-278). Campinas: Editora Unicamp.
- Sordi, Mara. (2022). Uma luta sem fim pela qualidade da escola pública: A avaliação institucional participativa como estratégia. In Mara Sordi (Ed.), *Desafiando a hegemonia do campo da avaliação da qualidade das escolas: A avaliação institucional participativa como estratégia* (pp. 261-286). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Sordi, Mara, & Freitas, Luiz. (2013). Responsabilização participativa. *Retratos da Escola*, 7(12), 87-99. Recuperado em 01 de novembro de 2023, de <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/263>
- Sordi, M. (2017). A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In M. Sordi, A. Varani, & G. Mendes (Orgs.), *Qualidade(s) da Escola Pública: Reinventando a avaliação como resistência* (pp. 83-100). Uberlândia: Editora Navegando.
- Yannoulas, Sílvia, Souza, Camila, & Assis, Samuel. (2012). Políticas educacionais e o estado avaliador: Uma relação conflitante. *Sociedade em Debate*, 15(2), 55-67. Recuperado em 01 de novembro de 2023, de <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/351>