

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANDRO RICARDO COELHO DE MORAES

**AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NUMA ESCOLA
PÚBLICA BÁSICA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO**

**CAMPINAS
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SANDRO RICARDO COELHO DE MORAES

**AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NUMA ESCOLA
PÚBLICA BÁSICA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

**PUC-CAMPINAS
2008**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação – SBI – PUC-Campinas

t371.01
M827a Moraes, Sandro Ricardo Coelho de.
Auto-avaliação institucional numa escola pública básica da rede
estadual de São Paulo / Sandro Ricardo Coelho de Moraes. - Campinas:
PUC-Campinas, 2008.

191p.

Orientador: Itamar Mendes da Silva.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em
Educação.

Inclui anexos e bibliografia.

1. Escolas públicas. 2. Escolas públicas - Avaliação. 3. Avaliação
educacional. 4. Educação e Estado. 5. Auto-avaliação. I. Silva, Itamar
Mendes da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro
de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD - t371.01

Autor: MORAES, Sandro Ricardo Coelho de.

Título: AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NUMA ESCOLA PÚBLICA BÁSICA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Orientador: Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 04/12/2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva

Prof^a. Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi

Prof^a. Dr^a. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Aos que, me apoiando, estiveram ao meu lado.
Na realização deste trabalho. Na vida inteira...
A eles, o meu melhor. São especiais.
Eles sabem disso.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual não seria possível a realização deste trabalho.

À direção da escola estudada, que, com entusiasmo, acolheu a proposta de pesquisa.

Aos sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade e por terem aceitado participar.

Ao Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva, pela confiança em mim depositada e pela orientação sempre precisa, porto seguro nos momentos adversos.

À Prof^a. Dr^a. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, membro da banca examinadora e profissional cativante, cujos ensinamentos ecoam na memória.

À Prof^a. Dr^a. Mara Regina Lemes de Sordi, por aceitar o convite de membro da banca e apresentar contribuições que tornaram o trabalho mais consistente.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas, Prof^a. Dr^a. Kátia Regina Moreno Caiado, e aos professores com quem tive aulas: Drs. Itamar, Graziela, Maria Eugênia, Vera e Maria Sílvia.

Aos colegas do curso, pela convivência e, principalmente, pelo compartilhar das alegrias e das dificuldades de cada etapa de nossa decisão.

Às funcionárias da Secretaria Acadêmica, que, solícitas e dedicadas (e sempre com um sorriso), apoiaram-me: Kelly – orientação segura quando, no início, tudo era escuro; Regina – disposição e paciência em sanar as freqüentes dúvidas; e Letícia – auxílio essencial ao final da trajetória.

Aos funcionários da biblioteca – especialmente Tuca, Cidinha e Sérgio (que acompanharam meu percurso desde o início) – pelo atendimento, sempre cordial, às minhas solicitações.

Aos meus familiares, que estiveram comigo em cada etapa deste processo e que, em momentos de dificuldade, fizeram-me forte.

À Lu. (“Às vezes, na vida, basta uma palavra. Um sentimento verdadeiro. E um ponto, inicial”)

RESUMO

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de. *Auto-avaliação institucional numa escola pública básica da rede estadual de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2008, 191p. Orientador: Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva.

O presente trabalho de mestrado objetivou analisar processo de implementação de auto-avaliação institucional, numa perspectiva de aperfeiçoamento, em escola pública, de pequeno porte e de zona rural, da rede estadual de São Paulo. Para essa finalidade, além de bibliografia específica que ofereceu base teórico-metodológica, houve a consulta de documentos do estabelecimento de ensino, bem como a utilização de questionários que privilegiaram a ótica de 23 participantes, dos vários segmentos escolares (direção, professores, funcionários, pais e alunos), os quais explicitaram posições acerca do tema. No caso estudado, foram evidenciadas contribuições que a prática trouxe à instituição, como a valorização das vozes de seus sujeitos enquanto agentes transformadores da realidade, o desenvolvimento de uma avaliação capaz de proporcionar autoconhecimento à instituição e a criação de uma estrutura de participação que tende a se aperfeiçoar. Entretanto, verificaram-se limitações que permitiram dizer que a escola está num processo inicial de construção tanto de gestão democrática quanto de avaliação de aperfeiçoamento. Finalmente, este trabalho considerou que há espaço para tal tipo de avaliação na escola pública, desde que haja a real intenção de se valorizar a gestão democrática, capaz de promover um clima participativo e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma cultura avaliativa, que – longe de mérito ou punição – vise à revisão de práticas e à transformação cotidiana do estabelecimento de ensino e – por que não? – chegue a produzir reflexos nas próprias relações da comunidade.

Termos de indexação: Avaliação Institucional, Auto-Avaliação, Gestão Escolar.

ABSTRACT

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de. *Institutional self-evaluation in a basic public school of the state system of São Paulo*. Master's Essay in Education, Post-Graduation Program in Education, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2008, 191p. Advisor: PhD. SILVA, Itamar Mendes da.

The aim of this thesis is to analyze the implementation process of institutional self-evaluation, under an improvement perspective, in small public school, in a rural area, within São Paulo State. For this purpose, the specific bibliography offered theoretical and methodological basis. There was also the consultation of documents from the mentioned school and the use of questionnaires that privileged 23 respondents' points-of-view, of five different groups (direction board, teachers, technical staff, parents and students), that manifested their position concerning the theme. In the studied case, there was evidence of many contributions that the practice brought to the institution: the validation of participants' voices as reality transformers, the development of an evaluation "methodology" to enable self-knowledge and creation of a participative structure to lead to improvement. However, limitations were verified and allowed us to say that the school is in an initial process of construction of democratic administration and improvement evaluation. Finally, this work considered that there is space for this kind of evaluation at the public school, since there is real intention of valuing the democratic administration, able to promote a participation climate and, consequently, the development of an evaluation culture, that – not focusing on merit or punishment – seeks revision of practices and the daily transformation of the school and – why not? – gets to produce reflexes in the community's own relationships.

Keywords: Institutional evaluation, Self-evaluation, School Administration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Graus de participação das pessoas em processos decisórios	54
Figura 2 –	Itens da ficha para avaliação dos profissionais da escola (sob a perspectiva dos alunos)	115
Figura 3 –	Questionário de avaliação da escola, respondido pelos pais em reunião específica	117
Figura 4 –	Exemplo de gráfico de resultados, apresentado aos profissionais da escola após a avaliação dos alunos	120
Figura 5 –	Resultados gerais da avaliação realizada pelos alunos sobre a atuação dos profissionais da escola	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Comparativo de relações entre vivência autoritária e vivência democrática	50
Quadro 2 –	Níveis de participação das pessoas em processos decisórios	55
Quadro 3 –	Conceitos clássicos da avaliação desde o século passado	70
Quadro 4 –	Identificação dos sujeitos da pesquisa	98
Quadro 5 –	Integrantes dos núcleos compositores da escola e suas funções	104
Quadro 6 –	Itens do questionário aplicado em reunião de planejamento/ 2006 e resultados	119
Quadro 7 –	Itens do questionário aplicado em reunião de planejamento/ 2007 e resultados	119
Quadro 8 –	Comparativo de média aritmética 2006/ 2007 acerca do relacionamento entre núcleos da escola	119
Quadro 9 –	Número de alunos participantes da avaliação de profissionais da escola 2006/ 2007	120
Quadro 10 –	Resultados dos questionários aplicados durante as Reuniões de Pais e Mestres	121
Quadro 11 –	Síntese de objetivos estabelecidos e resultados alcançados em 2006 (Prêmio de Referência)	122
Quadro 12 –	Tipos de clima que podem ser verificados em uma organização, escola ou qualquer instituição	123
Quadro 13 –	Comparativos de percentuais médios, verificados nos Prêmios de Referência 2005/ 2006	124
Quadro 14 –	Comentários dos alunos acerca de a quem expressam suas opiniões na escola	129
Quadro 15 –	Expectativas dos pais em relação à escola	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE – Análise das Condições de Ensino
ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO – Avaliação das Condições de Oferta
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AP – Avaliação Participativa
APM – Associação de Pais e Mestres
AVALIES – Avaliação das Instituições de Educação Superior
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
EJA – Ensino de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI – Fundo Monetário Internacional
FRM – Fundação Roberto Marinho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROGESTÃO – Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RPM – Reunião de Pais e Mestres
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Uma apresentação necessária	14
Sobre os caminhos do estudo e da investigação	17

CAPÍTULO I

O CONTEXTO POLÍTICO: REFLEXOS NA ESCOLA E NA PRÁTICA AVALIATIVA 21

1.1 – O cenário político-econômico-social	24
1.2 – Estratégias para o consenso	28
1.2.1 – A proposta da Unesco: a favor de quem?	31
1.3 – A educação sob influência neoliberal	35
1.3.1 – A mercantilização educacional	38
1.4 – Implicações à prática educativa e avaliativa	41

CAPÍTULO II

PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA 43

2.1 – Aspectos legais pertinentes	43
2.2 – Do autoritarismo à democracia	49
2.3 – Conceitos: gestão, democracia e participação	51
2.4 – Gestão democrática: finalidades e razões para a adoção	57
2.5 – Os sujeitos e seus papéis na gestão	60
2.6 – Relações entre gestão, projeto pedagógico e avaliação	62

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES 66

3.1 – Aspectos históricos da avaliação	68
3.1.1 – A avaliação institucional no Brasil	70
3.2 – Conceituação	77
3.3 – Avaliação: questões a considerar	82
3.4 – Emancipação x Controle	85
3.5 – Auto-avaliação: por que adotar?	88

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO 92

4.1 – Percurso metodológico	92
4.1.1 – Técnicas e instrumentos utilizados	94
4.1.2 – Caracterização dos sujeitos	96
4.1.3 – Procedimentos de análise de dados	98

4.2 – Caracterização da escola e de sua auto-avaliação	100
4.2.1 – Os documentos analisados	101
4.2.2 – Instrumentos da auto-avaliação	103
4.2.3 – Os núcleos envolvidos	103
4.2.4 – Caracterização da escola	105
4.2.5 – O processo de auto-avaliação	107
4.2.6 – Resultados e ações desenvolvidas	117
4.2.7 – Clima de trabalho	122
4.2.8 – Possíveis razões da escola em se avaliar	125
CAPÍTULO V	
A AVALIAÇÃO DESENVOLVIDA PELA ESCOLA: ANÁLISE E DISCUSSÃO	128
5.1 – A gestão e a participação dos sujeitos	128
5.2 – O processo avaliativo: concepções e impressões	132
5.2.1 – Concepções de avaliação	133
5.2.2 – Impressões sobre a auto-avaliação realizada	135
5.3 – Características teórico-metodológicas da auto-avaliação da escola	140
5.3.1 – O Prêmio de Referência em Gestão Escolar	140
5.3.2 – A auto-avaliação de aperfeiçoamento	145
5.4 – Autoconhecimento institucional	146
5.4.1 – Pais e alunos: expectativas sobre a escola	147
5.4.2 – Pontos fortes e fracos da instituição	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS	163
Anexo A – Avaliação via Prêmio Referência/ 2005 e Plano de Melhoria/ 2006	164
Anexo B – Avaliação: Resultados do Plano de Melhoria de 2006	173
Anexo C – Avaliação via Prêmio Referência/ 2006 e Plano de Melhoria/ 2007	178
Anexo D – Parte da matriz utilizada na análise de dados	188
Anexo E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	190

INTRODUÇÃO

Uma apresentação necessária

Concluída a formação superior em Letras, iniciei minha carreira no Magistério em 1998, como professor admitido em caráter temporário pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Em 2000, fui aprovado em concurso específico e efetivado no cargo. Ministrando aulas de Língua Portuguesa para vários níveis de Ensino – Fundamental (Ciclo II – 5ª a 8ª série), Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – até fins de 2004, essa trajetória foi marcada naturalmente por sucessos e dificuldades. Entretanto, seis anos dentro das escolas estaduais – trabalhei em sete delas, em diferentes cidades – possibilitaram-me atentar para fatos que, comuns a todas pelas quais passei, desencadeavam perguntas durante a prática diária.

Por que a integração entre os núcleos escolares – gestores¹, administrativo, operacional, corpo docente, alunos e mesmo seus responsáveis – era tão difícil, e as iniciativas para sua efetivação caminhavam em sentido oposto à construção de um projeto democrático pelo bem comum da instituição? Por que alguns segmentos – em detrimento de outros que sequer eram considerados – tinham privilégios nas decisões dos rumos escolares? Em que se constituíam as tais democratização e participação na escola, conceitos tão vivos na época (como ainda hoje o são), se minhas concepções não permitiam enxergá-las no cotidiano? Sempre relacionadas aos entraves para a realização de um trabalho verdadeiramente coletivo e participativo, essas e outras questões ganhavam minha atenção.

Convencido pela freqüente fala de gestores – de que o professor precisa passar a ser um para entender a complexidade da administração escolar –, comecei a exercer a função de coordenador pedagógico em uma escola estadual, de zona rural, no início de 2005. Além de ampliar a experiência profissional pela oportunidade de conhecer “o outro lado”, talvez a missão rendesse possibilidades de respostas àquelas secretas indagações. Nesse novo desafio, tive sorte de encontrar uma direção que, praticamente iniciando também o seu trabalho, compartilhasse de

¹ O termo gestores ou equipe gestora será tomado, ao longo deste trabalho, com base na aceção adotada pelo Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO/ São Paulo. Inclui o diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico.

minhas concepções educacionais: demonstrava-se favorável à construção de uma gestão em que todos os núcleos escolares pudessem ser ouvidos e, conseqüentemente, valorizados.

Foi naquele ano, num curso para gestores da Secretaria do Estado, que, primeira vez, ouvi falar de avaliação institucional da escola pública. Se o assunto era novo para mim, também o era para a grande maioria dos colegas que lá estava. Indagados, alguém teria dito que se tratava do Saresp². Ainda que o material disponível fosse escasso, busquei interar-me da questão: a avaliação de aperfeiçoamento³, interna, despertou o meu interesse. Poderia este tipo de avaliação, ao dar voz aos sujeitos da instituição, constituir-se num caminho para a construção da democracia (e por que não, da qualidade) na escola? A experiência haveria de mostrar: gradativamente, após várias reuniões conduzidas pela equipe gestora, a prática foi sendo implantada no estabelecimento de ensino em que eu trabalhava.

No início de 2007, apresentei um projeto de pesquisa à PUC-Campinas, versando sobre a temática. Ele foi selecionado, e iniciei meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação. A idéia inicial era pesquisar o fenômeno da auto-avaliação institucional em escolas públicas estaduais que faziam parte da Diretoria de Ensino da Região em que eu residia⁴. A exploração do campo, porém, fez com que a intenção fosse descartada: não havia quaisquer relatos de tal prática, pelo menos de forma sistemática e registrada, em nenhuma escola daquela circunscrição. Logo, as opções que se me apresentavam consistiam ou em desenvolver uma pesquisa puramente bibliográfica ou utilizar como objeto de estudo a própria instituição em que eu atuava. A escolha se deu pela segunda: fi-la por reconhecer a importância e valorizar a voz dos sujeitos que vivenciaram o atípico – e, por isso mesmo, digno de estudo – processo.

Por atender a um critério de relevância tanto científica quanto social, sempre julguei que um trabalho de pesquisa deve buscar não só a descrição ou o entendimento de uma dada realidade, mas também o oferecimento de subsídios para sua possível melhoria. Nesse sentido, a orientação metodológica inicial de meu

² Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo: consiste numa avaliação institucional – tomando como base os resultados dos alunos – aplicada em larga escala.

³ Fernandes e Belloni (2004, p. 21) assim nomeiam a avaliação que prioriza a identificação de dificuldades e sucessos da instituição, levando-se em conta a participação de seus agentes.

⁴ Na época, essa Diretoria reunia 86 escolas, divididas entre 13 cidades.

projeto pautava-se na pesquisa participante, por mim considerada bastante promissora, seja por valorizar a participação dos sujeitos enquanto agentes transformadores da realidade, seja por necessitar de um pesquisador integrante da equipe, igualmente engajado nessa transformação.

A escolha por essa estratégia, entretanto, teve de ser substituída durante a trajetória da pesquisa: em 19/12/07, o governo do Estado de São Paulo publicava a Resolução SE 88, desligando os coordenadores das escolas públicas estaduais (Ensino Fundamental II e Médio) de suas funções⁵. Encontrava-me, então, no início deste ano, numa posição *sui generis* em relação à aproximação do objeto de estudo: conjugava as características de um pesquisador “residente” – por vivenciar o processo e ter facilidades de acesso à informação, seja pelas fontes documentais, seja por conhecer os sujeitos – com as de um pesquisador externo, estranho à escola – uma vez que, não mais membro daquele grupo, agora atuava como professor em outra instituição, perdendo o contato com o antigo estabelecimento de ensino.

A esse cenário adverso, ainda pesava o fato da substituição da direção e da vice-direção escolar: em 2008, novos profissionais assumiram a escola, imprimindo nela o seu ritmo de trabalho e, conseqüentemente, as suas concepções.

Assim é que a pesquisa ora apresentada foca as suas análises num período determinado: do início de 2005 ao final de 2007. Consiste num estudo qualitativo que, tendo características avaliatórias, busca compreender – através dos registros documentais e das impressões e sentimentos das pessoas – a vida do processo de auto-avaliação da instituição.

Ao me propor a tal tarefa, confesso estar plenamente ciente da não neutralidade de todo e qualquer pesquisador, ainda mais quando este tem um histórico de grande aproximação com o objeto de estudo. Nesse caso, desde já, encampo as observações de André (2005, p. 41-42), para a qual

[...] é o pesquisador um ser humano: as observações e análises estarão sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos. E não poderia ser diferente. O pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças, os seus princípios quando ele começa um trabalho de pesquisa. No entanto ele deve estar ciente deles e deve ser sensível a como eles afetam ou podem afetar os dados. Ele precisa, em primeiro lugar,

⁵ Os profissionais admitidos para exercer essa função em 2008 passaram por um novo processo seletivo, em conformidade com a nova bibliografia recomendada pela Secretaria de Educação. A escola analisada não ofereceu vagas para o preenchimento de tal função.

saber identificá-los para revelá-los ao leitor. Ele pode, em segundo lugar, usar algumas medidas para controlá-los, usando, por exemplo, a triangulação de fontes, de informantes e perspectivas teóricas.

Procuro, assim, no desenvolvimento do trabalho, estar ciente das influências que podem afetar especialmente as minhas análises, compartilhando-as com o leitor, ao mesmo tempo em que recorro à utilização da perspectiva de triangulação de dados – apoiada numa base teórico-metodológica consistente –, que me permite fazer as afirmações ora apresentadas.

Meu trabalho consistiu em analisar a implementação de tal prática no período citado, tomando por base a ótica dos sujeitos que dela participaram. Busco, assim, uma maior compreensão acerca do processo de auto-avaliação desenvolvido pela instituição, descrevendo, analisando e discutindo algumas de suas etapas. Esse é o objetivo do presente trabalho, que, eventualmente, pode servir como um embrião para novas pesquisas numa área de estudos que se demonstra tão incipiente.

Sobre os caminhos do estudo e da investigação

Ao término de 2007, quando de minha saída da instituição⁶, algumas perguntas me inquietavam: teria valido a pena o esforço despendido para a construção e implementação de um processo de auto-avaliação institucional? Essa prática avaliativa contribuíra para a transformação do estabelecimento de ensino? Ajudara no aperfeiçoamento da gestão e na valorização dos agentes escolares? Tinha se constituído num instrumento para a construção democrática e elevação da qualidade da escola?

Não ignorava que o curto período de implantação – quase que dois anos e meio – não me possibilitava concluir se a avaliação institucional obteve (ou obtém) ou não êxito. Certamente uma análise desse tipo careceria de um estudo mais aprofundado e, principalmente, necessitaria de que o processo já estivesse maduro, o que só é possível após um longo tempo. Entretanto, um estudo sobre seus impactos poderia ser perfeitamente factível e se me apresentava como uma oportunidade de responder às questões iniciais.

⁶ Os coordenadores pedagógicos atuaram nas escolas até o final de 2007, ainda que o desligamento oficial ocorresse em 31/01/08.

Procurei, pois, entender a situação sob a ótica daqueles que participaram: 23 pessoas, dos vários segmentos da instituição (dois gestores, seis professores, três funcionários, seis alunos e seis pais), ajudaram-me a clarificar questões sobre aquele processo. Nesse sentido, tomando por referência o período citado, suas contribuições superaram a mera análise da prática avaliativa que fora desencadeada: os participantes também falaram sobre aspectos positivos e negativos da instituição, apresentando sugestões de intervenção/ melhoria. Daí apresentar-se o trabalho, também, como um instrumento capaz de oferecer informações complementares à instituição, visando ao seu autoconhecimento.

Para se chegar a possíveis respostas às questões formuladas, a investigação objetivou especificamente:

- 1) Descrever e analisar as etapas de implementação da auto-avaliação institucional, valorizando processos e produtos;
- 2) Identificar as características teórico-metodológicas que a orientaram e que foram assumidas pela instituição;
- 3) Conhecer o tipo de gestão adotado, levando-se em conta a participação dos sujeitos, representantes dos vários segmentos, na vida da escola.
- 4) Possibilitar informações que possam oferecer – referenciando-se especialmente nesses mesmos sujeitos, além de pesquisa documental e bibliográfica – o autoconhecimento à instituição: seja mediante a identificação e análise de sucessos e fragilidades da prática avaliativa realizada, seja pela disponibilização de dados complementares não contemplados na avaliação da escola.

Ainda a respeito de autoconhecimento, tomei tal termo na concepção de Fernandes e Belloni (2004, p. 27), para quem “ter autoconhecimento, ou autoconsciência, significa identificar os acertos e as insuficiências, as vantagens ou potencialidades e as dificuldades; envolve um processo de reflexão sobre as razões ou as causas das situações positivas (o que dá certo) e das insuficiências (dificuldades ou erros)”.

Ao perseguir esses objetivos, alguns aspectos da realidade, gradativamente, puderam ser conhecidos e compreendidos, permitindo uma aproximação cada vez maior da elucidação da pergunta básica – meu objetivo principal – sobre a qual se assentou o trabalho de pesquisa: “a partir das especificidades da instituição investigada e tomando por base o impacto verificado no período de implementação,

quais são, se existem, as contribuições da auto-avaliação ao desenvolvimento da escola?”.

Para o alcance dessa meta, entretanto, necessitei, antes da imersão no estudo do processo propriamente dito, entender aspectos importantes relacionados à questão, especialmente os conceitos nela envolvidos: a pesquisa bibliográfica fez-se essencial por oferecer tal suporte. Os três primeiros capítulos da dissertação servem a esse propósito: são a base conceitual que, ao direcionar a análise, alicerçam as posições defendidas.

O primeiro capítulo procura situar a educação e a escola – enquanto entidade, em seu sentido amplo – no atual contexto político-econômico-social, ou seja, num mundo globalizado e numa sociedade capitalista, guiada predominantemente por um ideário neoliberal e neoconservador. Desconsiderar os efeitos que essa formatação exerce na área educacional (e não só nela!) seria ignorar que a escola é diretamente influenciada pela sociedade de seu tempo, ao passo que, contraditoriamente, traz em si o potencial para liderar transformações globais se assumir a edificação de um novo modelo social.

É neste panorama que surge a preocupação com conceitos como democracia e participação, essenciais para a construção de uma nova realidade e, especificamente na escola, de uma gestão democrática. Este é o tema focado pelo segundo capítulo: tal tipo de gestão constitui-se extremamente importante para o surgimento de uma nova instituição que – ao contrário dessa que aí está – preocupe-se em oferecer uma educação para a formação humana, que prepare para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, da participação política; uma educação que possa construir uma cultura alicerçada em valores universais para um mundo mais justo.

Já o capítulo subsequente busca uma apreensão acerca da questão avaliativa: acreditando no poder da avaliação enquanto instrumento de aperfeiçoamento da realidade escolar, oferece elementos históricos e descritivos para sua análise e compreensão. Nesse aspecto, proporciona especialmente a reflexão acerca das finalidades que a avaliação tem assumido na atualidade, bem como oferece estudo sobre uma nova perspectiva para o seu uso, em prol do desenvolvimento da democracia.

O percurso metodológico – no quarto capítulo – antecede o trabalho com os dados diretamente relacionados à instituição investigada. Aqui se explicitam os

procedimentos de metodologia adotados: uma abordagem qualitativa, que toma como estratégia um estudo que faz uso da técnica de triangulação de dados – fontes, informantes e perspectivas teóricas – e de recursos de análise de conteúdo. Ainda neste capítulo ocorre a descrição minuciosa das singularidades da instituição, bem como do processo e dos resultados da auto-avaliação nela realizada. Neste caso, para a confecção do relato, a pesquisa documental é a que conduz o percurso descritivo, cujas eventuais – e felizmente poucas – lacunas são preenchidas pela vivência do pesquisador na instituição, fato já explicitado anteriormente.

Finalmente, o último capítulo trata de apresentar os dados obtidos em categorias de análise, as quais emergiram no momento de tratamento das informações. Há, evidentemente, o confronto entre as opiniões expressas pelos sujeitos e aquelas constantes nos documentos oficiais. A análise e a discussão são feitas considerando-se o referencial teórico expresso nos capítulos de base conceitual, levando-se em conta as perguntas e os objetivos estabelecidos inicialmente.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO POLÍTICO: REFLEXOS NA ESCOLA E NA PRÁTICA AVALIATIVA

O presente trabalho tem como foco um estudo relacionado à escola pública. Entendemos⁷ a instituição como sendo aquela que é organizada e mantida pelo Estado e que oferece várias modalidades de ensino, em diversas séries. Trata-se, pois, de uma conceituação necessária, uma vez que empregamos tal termo em sua concepção atual, em conformidade com as observações de Saviani (2003, p. 185). Segundo o autor, podemos identificar pelo menos três acepções distintas em que pode ser utilizada a expressão “escola pública”: na primeira, é identificada como aquela que ministra o ensino coletivo por meio do método simultâneo, por oposição ao ensino ministrado por preceptores privados, uma noção que pode ser encontrada até o final do século XVIII. A segunda corresponde à escola pública como escola de massa: é com esse significado que no século XIX se difundiu noção de instrução pública vinculada à iniciativa de se organizar sistemas nacionais de ensino, objetivando permitir o acesso de toda a população de cada país à escola elementar. Finalmente,

[...] temos o entendimento da escola pública como estatal. Nesse caso, trata-se da escola organizada e mantida pelo Estado e abrangendo todos os graus e ramos de ensino. É este último significado que prevalece atualmente (Ibid.).

Havemos de justificar ainda mais um adjetivo: escola “básica”. Isso porque há o entendimento de que essa instituição é a que oferece a educação básica aos estudantes, a qual – de acordo com a LDB 9.394/ 1996, em seu artigo 21, inciso I – é “formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio”. A educação infantil, entretanto, dado às suas especificidades, não será focada neste trabalho. Logo, para efeitos de compreensão, considera-se, aqui, escola básica a que oferece ensino fundamental e médio.

⁷ À exceção da introdução, ao longo do trabalho utilizaremos a flexão verbal de acordo com a primeira pessoa do plural, uma vez que, conforme Faraco e Moura (1990, p. 2001), pode-se “empregar a primeira pessoa do plural (nós) para evitar o tom impositivo que poderia decorrer do emprego freqüente do pronome eu [...]; o emissor está falando em seu nome apenas, mas emprega o plural: a este emprego, dá-se o nome de plural de modéstia”.

Entendemos, outrossim, a Educação como sendo a apropriação da cultura humana produzida historicamente (PARO, 2002). Cabe, pois, ao estabelecimento de ensino oferecer a educação sistematizada aos seus alunos. Defendemos aqui que essa instituição, entretanto, deve fazê-lo especialmente em atendimento às camadas trabalhadoras, porque essas estão, há tempos, desprovidas de uma educação escolar verdadeiramente de qualidade.

Defrontamo-nos, pois, com mais um conceito, um tanto já desgastado pelo freqüente uso: qualidade na educação. Apesar de amplamente difundido nos dias atuais e abraçado com entusiasmo (quem, em sã consciência, não o quer?), procuraremos defini-lo ao longo deste capítulo: sua conceituação carece que conheçamos as finalidades – muitas vezes implícitas – que o processo educativo pode assumir, no nosso caso, na escola. Nesse sentido, concordamos com Apple (1997, p. 35):

Conceitos não permanecem estáveis por muito tempo. Eles têm asas, por assim dizer, e podem ser induzidos e deslocar-se de lugar para lugar. [...] Isto é especialmente importante para compreender conceitos políticos e educacionais, uma vez que eles são parte de um contexto social mais amplo, um contexto que está constantemente mudando e sujeito a conflitos ideológicos sérios.

Isso exige, inicialmente, uma visão macroestrutural: não podemos negar que a escola recebe diretamente as influências – em âmbito mundial – da sociedade de seu tempo, reproduzindo-as na maioria das vezes. Entretanto, também tem o potencial de liderar transformações se assumir a construção de um novo modelo social, que supere a pura e simples busca por lucros e realizações individuais.

Fazemos, porém, essa análise não com a pretensão de esgotar o assunto (dada à amplitude e complexidade do tema, que, por sinal, constitui foco secundário do trabalho), mas certamente com atenção, com vistas a que possamos reconhecer os elementos desse amplo cenário e, assim, chegar à análise da unidade escolar – e suas práticas – focada por este trabalho.

Procuraremos contextualizar a escola pública nacional, essa instituição social – recusamos o termo “organização”, tão em voga atualmente, por julgarmos que ela não tem qualquer relação com o sentido mercadológico que lhe tentam imputar –, num cenário político, econômico e social que passa por um ritmo de mudança extremamente veloz e especialmente incerto para aqueles que não detêm o capital,

para a classe trabalhadora. Mesmo porque, como bem lembra Freitas (2005a, p. 18), “[...] não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos; esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade”.

Conhecer, enfim, a escola nos dias atuais é entender os contornos que ela assumiu num mundo globalizado, numa sociedade capitalista e num ideário predominantemente neoliberal e neoconservador; em suma, numa ordem social em que a classe dirigente tem alcançado, com relativo êxito, a hegemonia, que

[...] decorre precisamente do sistema de alianças que [essa classe] consegue estabelecer em torno de seus propósitos de classe e da adesão a esses propósitos por parte da população em geral, que os toma como se fossem ao encontro de seus interesses coletivos e não dos interesses particulares da classe no poder (PARO, 2002b, p. 86)

A esse respeito, é oportuno esclarecer que empregamos o termo “hegemonia” na concepção gramsciana, que apresenta o conceito de Estado em sentido amplo (Estado = sociedade política + sociedade civil). Tão somente pela coerção, própria da sociedade política, uma classe exerceria dominação sobre outra. Quando da utilização de mecanismos persuasivos, próprios da sociedade civil, essa classe obteria, também, a hegemonia. Como afirma Paro (2002b, p. 86), citando Gramsci (1978), “poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção”.

Ainda na concepção gramsciana, a contra-hegemonia consistiria numa luta travada no terreno da sociedade civil, contra, portanto, a hegemonia da classe dirigente. Essa luta visaria tirar as “classes subalternas da influência ideológica da classe dirigente e, pouco a pouco, impor, por uma difusão da concepção proletária do mundo, a sua própria direção intelectual e moral” (GRISONI & MAGGIORI, 1974, apud PARO, 2002b, p. 97).

Nesse aspecto, acreditamos que somente uma luta contra-hegemônica possa surtir os efeitos para a melhoria da instituição. Caso contrário, ficaremos ainda nos enganando com a pretensa existência de uma escola progressista e guiada pela igualdade de oportunidade a todos.

1.1 – O cenário político-econômico-social

A atual configuração mundial – em termo político-econômico-social – tem merecido uma significativa gama de definições cunhadas por autores que estudam suas particularidades. Bauman (2001, p. 7-22), por exemplo, chama a contemporaneidade de Modernidade Líquida, por apresentar-se “fluida” e “leve” – por não manter sua forma, não fixar espaço nem prender o tempo e estar constantemente pronta a mudar – em oposição à fase anterior, a modernidade “sólida” e “pesada” – que possuía dimensões espaciais claras e mais previsíveis.

Em termos políticos e econômicos, é pertinente associar essas características da contemporaneidade ao capitalismo nas suas versões “pesada” e “leve”, as quais, entendemos, podem ser associadas às políticas do Estado de Bem-Estar Social – que reinaram após o fim da II Guerra Mundial – e neoliberais – que ganharam o campo global especialmente a partir dos anos 80 (governos Thatcher e Reagan) e perduram até hoje, respectivamente.

Alicerçada nas novas tecnologias, a atual e “leve” versão do capitalismo desconhece quaisquer fronteiras nacionais. Ao globalizar-se, amplia exponencialmente as desigualdades sociais e, especialmente pelo poder do capital especulativo, põe em xeque a soberania de nações ditas “em desenvolvimento”.

Nesse panorama, muitos países sucumbem a aceitar decisões e diretrizes provenientes de centros de poder – regionais e mundiais – controladores do mercado. Esses centros compõem-se de “estruturas transnacionais, tais como as corporações e multi e transnacionais, bem como os órgãos multilaterais⁸ ligados aos interesses das mesmas e das nações que mantêm suas bases de ação” (ALMEIDA, 2003, p. 39): são tecnoestruturas ampliadas de controles e decisões que envolvem o local, o regional e o mundial, visando, principalmente, dinamizar e modificar o foco das forças sociais de acordo com seus interesses, sejam eles de dominação política, sejam de apropriação econômica.

Assim, a economia, igualmente, passa a funcionar em escala planetária e, em vez de buscar um enfoque que possibilite a construção da igualdade social, acaba

⁸ A autora destaca como órgãos multilaterais a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o G-8 (EUA, Japão, Alemanha, França, Inglaterra, Itália, Canadá e Rússia) e o G-3 (EUA, Japão e Alemanha), bem como os blocos regionais.

por acentuar as condições degradantes dos desfavorecidos: a fome, a miséria e a violência banalizam-se no mundo dito civilizado.

Dentro da lógica do lucro, porém, o trabalho não se reduz: reduzem-se, sim, os postos de trabalho – seja através da utilização de novas tecnologias, seja através da adoção de processos produtivos mais modernos. Se, em sua fase anterior, o capitalismo dependia do trabalhador para sua reprodução e crescimento – e o trabalhador dependia do emprego para sua sobrevivência – essas relações de reciprocidade foram profundamente abaladas: o livre fluir do capital, possibilitado pela globalização econômica, não permite assumir a permanência num ponto de aplicação. Pelo contrário: é guiado a investimentos que lhe oportunizem lucros cada vez maiores, desconsiderando, pois, qualquer consequência de ordem social.

Assim é que o desemprego estrutural alcança índices alarmantes. Gerada pelas incertezas desse panorama, a angústia exige dos que (ainda) estão empregados a adequação a um novo modelo de produção: o princípio taylorista/fordista é superado pelo toyotismo. Surge a nova fase da exploração da mão-de-obra: a chamada acumulação flexível, que obriga os trabalhadores a se tornarem polivalentes, ao mesmo tempo em que são instados a aprender a submissão ao estresse e à gradativa perda dos direitos conquistados, não sem luta, ao longo da história.

Nesse panorama, expressões historicamente oriundas de movimentos sociais organizados, de sentido bastante positivo na sociedade – como trabalho em equipe, gestão participativa, descentralização, qualidade, entre outras – são apropriadas e passam por uma ressignificação conceitual à moda capitalista. Por outro lado, as iniciativas para a retomada de tais conceitos ainda não respondem com a força necessária, a fim de que, redefinindo (ou recuperando) seus sentidos, possam revigorar as lutas sociais por um projeto progressista de sociedade e de mundo.

Ganha força o ideário neoliberal, que, sucedendo um modelo de política de bem-estar, prega a interferência mínima do Estado para a plena liberalização do mercado. Santificando-se este e demonizando-se aquele, o novo discurso apresenta a doutrina⁹ como panacéia aos males até então verificados. Uma visão utilitária e predominantemente individualista começa a marcar a sociedade. Como bem lembra De Rossi (2004, p. 38), o capitalismo de consumo e o neoliberalismo assumem o

⁹ Ao longo do trabalho, o termo é utilizado no sentido de “conjunto coerente de idéias fundamentais a serem transmitidas, ensinadas” (acepção 1 – HOUAISS, 2001, s/p).

processo de individualização, excessiva e egoísta, como uma mercadoria preciosa e poderosa. Tudo passa a se transformar em mercadoria – inclusive a educação – ao passo em que, dado a isso, o mundo se apresenta cada vez mais doente:

Restou a produção, em massa, de mercadorias que coisificam as pessoas e personalizam as coisas, travestindo com outros “significados” a produção destinada ao consumismo que também precisa, nessa ótica, ser cultivado. Restou o desenvolvimento de inúmeras patologias que são produzidas pela neurose que as determinações do capitalismo globalizado gerou, acentuando antagonismos insuperáveis como riqueza e miséria e a doença que ganhou o “trono” das patologias no mundo: a depressão (FERREIRA, 2003, p. 20).

Em outras palavras, o ser humano foi o grande afetado por essas mudanças; eis que seus impactos abalam, diária e continuamente, a vida das pessoas, interferindo no seu modo de pensar, agir e sentir. Nesse quadro, depreende-se que a própria questão cultural já foi afetada:

No nível cultural, o capitalismo estabelece uma métrica que mede a tudo – incluindo pessoas como cada um de nós – pela capacidade de produzir riqueza e pelo sucesso em obtê-la. Isso parece levar “naturalmente” à condenação moral daqueles que fracassam em contribuir para a produção do lucro (APPLE, 1997, p. 18).

Seguindo a lógica capitalista-neoliberal, entretanto, os “fracassados” já têm a quem culpar: eles próprios! Esse discurso – que, há tempos, se tornou hegemônico e que, por isso mesmo, cega o cidadão para reflexões – sustenta que se as coisas estão erradas, a culpa deve recair, pura e exclusivamente, sobre o indivíduo, nunca sobre a ordem social vigente. Tomando como verdade essa falácia, o “mundo” o obriga a ser “flexível” e a se preparar – solitariamente, em busca de instâncias que visam exclusivamente o lucro – para o futuro incerto. Decreta-se, então, a realidade como não transformável. Decreta-se a morte do cidadão – que busca o seu bem a partir do bem da coletividade – para a plena vida do indivíduo – que almeja apenas o seu bem.

Possibilidades de mudança? Talvez. Uma expectativa contra-hegemônica consistiria em que a coletividade voltasse a procurar pelo senso de reflexão e ação, perdido em algum momento da história: “uma das doenças que acomete a sociedade é que ela deixou de se questionar” (BAUMAN, p. 30), aceitando passivamente os fatos e ignorando toda uma arquitetura ideológica, que favorece o atual estado de coisas. Dado às “incertezas” do mundo atual, abdicou de seu papel de planejadora e transformadora do futuro. Como bem lembra Freitas (2004, p. 145), “para o cidadão comum, a luta pela sobrevivência diária retira-o do envolvimento e

das preocupações com o outro, com as instituições, com os valores, com os princípios, com o coletivo”.

Em outras palavras, a incerteza cria um campo tão aversivo que o indivíduo sente que é melhor não pensar nele e concentrar-se no agora, e, com isso, abre-se mão do futuro para que ele seja planejado por outros, sem obstáculos; a impotência do indivíduo com relação ao futuro é, ao mesmo tempo, a plena potência do capital para pensar seu futuro com total ausência de limites, com total flexibilidade e liberdade (id., ibid.).

Não se pode ignorar que é justamente nesse cenário que se encontram a educação e a escola. Duas alternativas – diametralmente opostas – se lhes apresentam: 1ª) adequem-se ao *status quo*, encampando os “modernos” ideais capitalistas e neoliberais, ou 2ª) engajem-se num movimento que possa transformar a base do atual sistema, o que pressupõe uma ousada interferência em sua estrutura sócio-econômica.

Nos dias atuais, a escolha que tem sido feita – consciente ou inconscientemente – é pela primeira opção, de maneira quase que consensual. Isso pressupõe afirmar que, então, a finalidade da educação passa a ser a adequação do indivíduo à ordem vigente: à escola compete prepará-lo para mover-se (ou sobreviver?) na sociedade, nunca transformá-la.

Em se considerando essa questão, cumpre dizer que a escola pública sofre com mais intensidade os reflexos dessa “escolha”¹⁰, uma vez que abraça os ideais de preparar seus alunos, geralmente pertencentes às classes trabalhadoras, para servirem, desde cedo, aos interesses do capital, o que pressupõe que aprendam a desenvolver uma série de capacidades para se inserir ou se manter no mercado de trabalho. Com isso,

[...] a educação e a formação de profissionais, que são constituídas e constituintes das relações sociais, reduzem-se ao economicismo do emprego e da empregabilidade, da eficiência e da eficácia, da competitividade e da conseqüente entropia da formação humana e da cidadania (FERREIRA, 2003, p. 12)

A ofensiva (neo)liberal desemancipadora perfaz todo o circuito da existência humana, assombra esperanças, instiga traições, desencadeia ressentimentos, mas

¹⁰ É importante reforçar: não pretendemos, com essa afirmação, excluir escolas privadas e mesmo outras classes que não as populares do processo de submissão aos interesses capitalistas. Entretanto, reconhecemos que os efeitos adversos do capital ocorrem com maior e mais significativa intensidade sobre as camadas populares.

também estimula resistências (DE ROSSI, 1994, p. 75). O presente trabalho as reforça.

Alternativas? Possivelmente. Movimentos sociais contra-hegemônicos – sindicatos, associações, movimentos populares e estudantis – as exemplificam e tornam-se instrumentos poderosos de pressão e, não raro, modelos de ações na realização de projetos de cunho coletivo. Fica, contudo, a esperança – que deve se traduzir em ação – de superar as adversidades: humanizar a formação humana faz-se necessário, o que

[...] só poderá tornar-se realidade quando se assumir que o papel do educador, do intelectual, não se reduz a reproduzir, em sua obra e em seu trabalho, a sociedade de seu tempo. O principal objetivo, quer pelo conteúdo, quer pela forma, é exercer uma função transformadora de conscientização, que atue revolucionariamente sobre o ambiente social, pois, tal como a transformação da natureza, a transformação da sociedade é um ato de libertação, de emancipação humana (FERREIRA, 2003, p. 27).

Julgamos, pois, que essa ação transformadora, via conscientização, passa pelo reconhecimento (e posterior desmascaramento) de algumas estratégias que, adotadas pelo capital, têm conseguido – sem submeterem-se ao crivo de uma reflexão mais aprofundada das pessoas – o consenso.

1.2 – Estratégias para o consenso

As propostas na área da Educação, no Brasil, seja em âmbito federal ou estadual, seguem a orientação de organismos internacionais, que advogam uma série de medidas (não só educacionais) que visam ao desenvolvimento econômico. Nesse cenário, alguns discursos até já foram incorporados, inadvertidamente, ao cotidiano nacional. Não é de se impressionar, por exemplo, a fala de que “o Brasil fez a lição de casa”, o que pressupõe que alguém (ou uma instituição) – externo ao país – imponha e cobre essa “lição”.

Também não é questionada a pretensa “cultura avaliativa” a favor do capital: agências internacionais de classificação de riscos¹¹ avaliam a capacidade do país em saldar seus compromissos financeiros e emitem notas que apontam para um

¹¹ Em abril/ 2008, foi amplamente destacado (e comemorado), especialmente pela mídia nacional, o anúncio da agência Standard & Poor’s da elevação da nota de risco de crédito do Brasil para grau de investimento, considerada a melhor classificação para receber investimentos estrangeiros. Com a decisão, o *rating* do Brasil em moeda estrangeira em longo prazo passou de BB+ para BBB–.

menor ou maior risco de suspensão de pagamentos. Se o país, “faz a lição” – leia-se: submete-se às determinações dos citados organismos – passa a receber recursos de grandes fundos internacionais que só têm autorização para investir em mercados que já conquistaram a referência de “bom pagador”.

Em suma: para que o país possa obter empréstimos, deve se sujeitar à execução de projetos em conformidade com o ideário desses organismos, subordinados aos direcionamentos das nações hegemônicas. Dentre tantos outros agentes, o Banco Mundial (BIRD), seja oferecendo financiamentos, assessoramentos, cooperação técnica ou apoio a eventos, constitui-se um dos principais difusores das propostas educacionais; suas determinações – sempre pautadas no discurso de desenvolvimento da economia – não são direcionadas exclusivamente à realidade brasileira: atingem outros países periféricos.

Aqui, porém, já pode ser colocada uma questão: em que medida, sob a perspectiva de tal banco, a educação – visando ao tão apregoado desenvolvimento econômico – contribui para a minimização das desigualdades sociais, tendo em vista ser esse um dos principais problemas nacionais?

Acreditamos que essa política demonstra-se inócua em atacar tais desigualdades; por outro lado, faz-se bastante promissora em modelar a instituição de ensino: uma escola que qualifique para o trabalho – desenvolvendo as modernas competências (especialmente no Ensino Fundamental) – está perfeitamente alinhada à ideologia dessas entidades. Esse processo de preparação de mão-de-obra, entretanto, antes de estar a serviço do desenvolvimento do país, serve primeiramente aos interesses capitalistas das grandes corporações mundiais, ávidas em ampliar, pura e simplesmente, seu poder de domínio global. Nessa direção, o tipo de formação a ser oferecido pela escola é evidente:

No caso de países pobres, como o Brasil, formar gerações é transmitir-lhes competências profissionais, técnicas pedagógicas, habilidades, comportamentos, a fim de reproduzir uma força de trabalho menos complexa, para conformá-las a regras sociais (vide PCNs), para responsabilizá-las pelo desemprego. Daí a ênfase dos projetos e financiamentos das escolas básicas [...] (DE ROSSI, 2004, p. 63)

Entretanto, o consenso para adoção dessas medidas não é trabalhado apenas em âmbito externo. Percebe-se a existência de um trabalho ideológico e político interno para aceitação de iniciativas na área educacional: a própria escola é

utilizada a esse fim, ao adotar o que Neves e Sant'anna (2005, p. 29) chamam de “a pedagogia da hegemonia”:

Sob a hegemonia burguesa, ao formar intelectuais orgânicos em sentido amplo e em sentido estrito segundo os ideais, idéias e práticas da classe dominante e dirigente, a escola torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia.

Esses intelectuais teriam como objetivo alastrar, via estabelecimentos como a escola, a igreja, os jornais e os demais meios de comunicação em geral, a doutrina neoliberal: segundo esses últimos dois autores (p. 37), a tarefa fundamental deles é “promover a desvalorização da igualdade enquanto valor primordial da convivência social e, em seu lugar, consolidar a liberdade individual como valor moral radical; o bem-estar social, que era tarefa do Estado, passa a se constituir em tarefa dos indivíduos e dos grupos”.

Na formulação desse consenso, há a valorização de questões que envolvem, além da educação, o desenvolvimento humano, a tecnologia, o meio ambiente, entre outros temas. Consideramos essa valorização, entretanto, como política compensatória, isto é, um conjunto de medidas que visam a amenizar as conseqüências de desequilíbrios sociais, sem, no entanto, interferir em suas causas. E ressaltamos que um ponto fica intocado: a hegemonia dos países desenvolvidos.

Um exemplo claro que ilustra a questão é o (por muitos considerado paradigmático) relatório *Educação: Um tesouro a descobrir*, que, patrocinado pela UNESCO, foi confeccionado – de março de 1993 a setembro de 1996 – por uma comissão composta por quatorze especialistas em Educação de todo o mundo, de diferentes contextos culturais, sob a presidência de Jacques Delors¹². Defendendo várias teses na área educacional, da escola básica à universidade, o Relatório Delors – como comumente é conhecido – obteve ampla aceitação mundial. No Brasil, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados um ano após, foram iluminados pelo documento, que, por sinal, continua, atualmente, a ser tomado como referência para a educação. Logo, conhecer e refletir acerca de algumas idéias nele abordadas especificamente é relevante e indispensável para este trabalho.

¹² Ex-ministro da Economia e das Finanças da França (1981-1984) e ex-presidente da Comissão Européia (1985-1995).

1.2.1 – A proposta da Unesco: a favor de quem?

Segundo o relatório Delors, num mundo que passa por rápidas mudanças, aprender continuamente coloca-se como necessidade premente não só para acompanhar a “evolução”, mas também por uma questão de sobrevivência. Ter sucesso ou pelo menos mover-se na sociedade pede uma nova definição de educação, capaz de atender às exigências impostas por um mundo marcado pelas incertezas. Em outras palavras, a alegoria é oportuna: “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2006, p. 89).

Nesse aspecto, trabalha com o conceito de educação ao longo de toda a vida¹³, uma das “chaves de acesso” ao século XXI. A Comissão propõe que esse tipo de educação seja edificado sobre quatro pilares: o moderno educando deve aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Um estudo aprofundado do Relatório Delors mereceria, certamente, a realização de um novo trabalho acerca do tema, dada à imensa gama de posições que defende e que, naturalmente, merecem ser analisadas e confirmadas ou contestadas. Delimitaremos a questão a uma sucinta reflexão sobre esses “pilares”, conceitos educacionais que são amplamente difundidos especialmente nas escolas públicas. São assim recomendados (ibid., p. 101-102):

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a viver juntos*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na

¹³ Segundo o relatório, tal conceito ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente: “aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência – o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos” (p. 117).

educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Eis aí, então, os pilares a que a escola moderna deve subordinar-se, segundo a UNESCO, para que ofereça uma educação de qualidade capaz de preparar seus freqüentadores para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Entretanto, para que se evite o erro de encampar esse discurso – que, à primeira vista, parece sedutor e que, tal como verificado, tem obtido relativo êxito em atingir o consenso mundial, do qual o Brasil não se exclui – são necessárias algumas ponderações.

O primeiro ponto é evidenciar que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) é subordinada à Organização das Nações Unidas (ONU). Esta última, tal como outros organismos internacionais, representa os interesses – especialmente políticos e econômicos – das nações mais ricas, que, como é sabido, os defendem. Por que então tais nações se demonstram tão benevolentes em apresentar concepções “progressistas” e humanitárias – o que certamente é importante, não discordamos! – em prol de uma educação dita de “qualidade” para todos e em âmbito mundial? Talvez este capítulo possa oferecer possíveis respostas.

De acordo com o nosso entendimento, ainda que as supracitadas aprendizagens sejam oportunas a toda a vida, há a determinação, pela UNESCO, de que, no campo educacional formal, a educação básica deve merecer maior atenção, especialmente quando se refere às séries iniciais:

Uma exigência válida para todos os países, mas de acordo com modalidades e conteúdos diferentes: reforço da educação básica; daí a importância dada ao ensino primário e suas aprendizagens básicas clássicas, ler – escrever – calcular, mas também poder exprimir-se numa linguagem que facilite o diálogo e a compreensão (ibid., p. 149).

Essa recomendação, segundo o organismo, visa a produzir reflexos no desenvolvimento econômico e social do país, ao mesmo tempo em que busca minimizar os efeitos da pobreza. Não discordamos de que deva ocorrer tal procedimento. Mas ressaltamos que ele não pode ser tomado como única prioridade, uma vez que, dentro dessa proposta, investimentos em ensino superior – em que se valoriza a pesquisa, por exemplo – passam a ser relegados a segundo plano, quando não descartados. Logo, tomando por referência a recomendação de que “os países em desenvolvimento não devem negligenciar nada que possa facilitar-lhes a indispensável entrada no universo da ciência e da tecnologia [...]” com

vistas a “[...] participar na competição tecnológica internacional” (p. 74), é inevitável a pergunta: em que posição os países pobres adentrariam nesse mundo? Como produtores de conhecimento e de tecnologia ou como fornecedores de matéria-prima e, principalmente, de mão-de-obra barata e parcialmente qualificada, isto é, qualificada em nível operacional?

Acreditamos ser mais plausível a segunda opção. Ademais, a ampla retórica em prol de um indivíduo capaz de enfrentar numerosas situações, muitas vezes imprevisíveis, e que trabalhe em equipe parece-nos bastante alinhada aos pressupostos do modelo toyotista de produção. Daí depreendemos que as aprendizagens de conhecer e fazer – uma vez que “são, em larga medida, indissociáveis” (p. 93) –, conforme propostas, estão a serviço do atual modelo capitalista, cuja aceitação e perpetuação é buscada pelos dois outros tipos de aprendizagens: ser e conviver.

Conviver, segundo o relatório, é a mais importante de todas as aprendizagens. Carece, antes de tudo, que a pessoa conheça a si própria. Neste sentido, tal aprendizagem se relaciona à de ser (que também abarca a valorização das capacidades individuais):

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos (DELORS, p. 98).

A ênfase dada à questão da convivência se justifica num mundo em que as pessoas são interdependentes e que devem buscar a realização de projetos comuns, numa gestão incentivadora da harmonia entre as pessoas:

Fundamentalmente, a UNESCO estará servindo à paz e à compreensão entre os homens, ao valorizar a educação como espírito de concórdia, de emergência de um querer viver juntos como militantes da nossa aldeia global que há que pensar e organizar, para bem das gerações futuras. Deste modo, estará contribuindo para uma cultura da paz (ibid., p. 31).

Paz. Compreensão. Espírito de concórdia. São palavras que acenam para uma significação nobre e desejável. Mas de que maneira seriam alcançadas? Mediante a transformação da ordem vigente numa realidade mais justa e, por isso mesmo, que valorize a dimensão humana nas relações mundiais? Ou, a exemplo da

pax romana¹⁴ – garantida pelos irenarcas¹⁵ –, esses conceitos seriam impostos pelas nações mais ricas às mais pobres, que a eles devem se subordinar sem contestar, incorrendo em prejuízos especialmente econômicos e sociais às suas populações? Julgamos que tal proposta se enquadre no segundo caso.

Da mesma forma, convém refletir: como a paz, a compreensão e o espírito de concórdia – na perspectiva dos países ricos – podem ser alcançados num mundo sem justiça social, a não ser pela imposição da força e, principalmente, por estratégias que dissimulem as formas de dominação? Acreditamos, que, neste caso, a aprendizagem de conviver – e a de ser, a ela associada – serve como ardil para apaziguar eventuais conflitos que coloquem em xeque as formas capitalistas de acúmulo.

De Rossi (2004, p. 41) lembra que fomos “muito mal acostumados” a temer e a negar as diferenças e os conflitos como se fossem perigosos, como se dissolvessem relações entre pessoas, em vez de considerarmos experiências diversas e articulá-las. Referenciando-se em Chauí (1989), afirma categoricamente:

Acontece que a natureza da própria diferença dos movimentos autônomos é diferença intrínseca dos direitos (que definem a particularidade dos movimentos sociais). É preciso distinguir quando estamos diante de diferenças que devem ser mantidas e de interesses comuns que necessitam ser articulados.

Finalmente, observamos que tal relatório – ainda que demonstre avanços, especialmente de ordem compensatória frente às conseqüências do sistema – trata-se de um documento cuja posição ideológica está a favor da manutenção da ordem social e, conseqüentemente, dos países e das classes dominantes. Destarte, suas possibilidades em oferecer uma mudança no panorama verificado são extremamente limitadas.

Essa constatação, entretanto, não deve abalar a confiança dispensada à educação enquanto instrumento para a transformação da realidade. Nesse sentido, compartilhamos, uma vez mais, das idéias de Ferreira (2003, p. 28-29) que, ao abordar a necessidade da busca por princípios universais – fraternidade,

¹⁴ Construída sobre o alicerce da camuflada violência da opressão, a pax romana corresponde aos dois primeiros séculos do Império Romano, período de relativa paz, mantido pelas armas e pelo autoritarismo imperial. Entre dois parceiros, consistiria, na realidade, numa ordem de dominação.

¹⁵ Oficiais encarregados de manter a paz, nas províncias do Império Romano do Oriente (definição: <http://www.hostdime.com.br/dicionario/irenarca.html>)

solidariedade, justiça social, emancipação humana e bondade –, assim se manifesta:

Assegurar a todos os seres humanos, em todo o mundo, condições que lhe permitam uma vida digna e uma existência rica, exige um grande investimento e amplas mudanças políticas, mas, sobretudo, do papel decisivo da educação e das políticas públicas em fazer acontecer uma nova ética, que jamais poderá ser uma ética universal como tem sido apregoado e defendido. A nova ética precisa ser pluralista em respeito ao multiculturalismo, mas alicerçada em princípios que, estes sim, são perenes e universais, ainda que necessitem ser ressignificados sempre.

A fim de que surja essa nova ética, princípios universais precisam ser buscados, especialmente num mundo guiado por um ideário neoliberal.

1.3 – A educação sob influência neoliberal

Com o objetivo de oxigenar as formas de acumulação, o capitalismo buscou a renovação do modelo social-democrata europeu, substituindo-o pelo neoliberalismo, que promoveu a acentuação do domínio imperialista.

As políticas neoliberais, dentre as quais se inclui as de educação, foram e são desenvolvidas nos Estados Unidos e Inglaterra e exportadas a muitos países, que delas se apropriam, muitas vezes com pouca compreensão tanto das sérias críticas como dos efeitos negativos – verificados já nos países de origem – gerados por ela (APPLE, 2005).

O discurso pseudoprogressista contribui para sua aceitação. Pretendendo ser aceito e legitimado por setores da sociedade que ofereceriam resistência a seus interesses, o neoliberalismo apresenta uma retórica de aspecto inovador, que não tem somente a função de explicação, mas também de produção de práticas diretamente relacionadas à lógica de mercado: as pessoas e as instituições, especialmente a escola, são afetadas pelo modo capitalista de pensar e agir.

Entender, pois, sua lógica é essencial para o desmascaramento de suas reais intenções, especialmente quando se constata que o Brasil vem sendo um de seus grandes “consumidores”: mesmo tendo chegado tarde (em relação a outros países) – no início de 1990 –, o neoliberalismo consegue, até hoje, constituir-se predominância ideológica, filosófica e política no país.

Apresentada para as questões educacionais e mais especificamente para a escola, focaremos a retórica que tanto proclama o ensino de “qualidade para todos” e, ao mesmo tempo, ignora pontos essenciais para sua contextualização, como as relações de exploração, freqüentes, sobretudo, nos países periféricos. A respeito dessa perspectiva enviesada, que valoriza apenas os fatores intrínsecos à escola¹⁶ e desconsidera as influências do nível sócio-econômico, opõe-se Freitas (2005a, p. 16-17):

...[a escola] tem um papel a jogar na formação do aluno, mas esse papel não pode ser visto de forma ingênua, como se a escola tudo pudesse. Há limites sérios impostos de fora para dentro [...]. O papel da escola é o de "ensinar com qualidade todos os seus alunos" – sabedora de que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel.

Sob a ótica do neoliberalismo, a educação vive hoje uma crise, gerada especialmente pela expansão “desordenada” da oferta de vagas nas escolas e pela democratização do ensino, ocorridas a partir da segunda metade do século passado. Essa crise seria desencadeada pela improdutividade de práticas pedagógicas e administrativas, com reflexos no aumento de evasão, repetência e analfabetismo funcional. Vencer o problema exigiria, acima de tudo, melhorar a eficiência, a eficácia e a produtividade do sistema (GENTILI, 1996, p. 17). Mesmo porque, segundo essa visão, a crise far-se-ia predominantemente de ordem gerencial.

Esta visão é contestada por uma gama considerável de autores, dentre os quais Paro (2002, p. 109) que afirma que “não tem sentido atribuir o fracasso da escola à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares, antes de lhes fornecer os recursos passíveis de serem administrados”.

Os recursos citados, entretanto, na perspectiva neoliberal, existem e são suficientes: o problema consistiria na ineficiência do Estado em gerenciar seus sistemas. O caminho a ser trilhado seria a adoção de princípios de gerenciamento de mercado – quando não o repasse dessas funções ao próprio mercado, tirando-as da esfera estatal – para a saída da crise.

Tal visão acarreta graves problemas: o primeiro deles é conceber a Educação não como um bem público, mas como uma mercadoria (de alta ou baixa qualidade). Daí decorre transformar os alunos em clientes e os profissionais da área em prestadores de serviço; a instituição deve buscar a “qualidade total”, encampando os

¹⁶ Esses fatores, segundo Freitas (ibid., p. 17), seriam, por exemplo, recursos pedagógicos e escolares, tamanho da escola, estilo de gestão, treinamento de professor, entre outros.

ideais que esse conceito possui no campo produtivo, ou seja, uma qualidade que se refere

[...] primordialmente à qualidade do processo, não do produto, já que, com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento de mercado ao qual se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho. Em termos de processo de trabalho de educadores, trata-se de eliminar o que nas empresas classifica-se como refugo e retrabalho, isto é, peças, produtos ou serviços produzidos fora das especificações, que devem ser desprezados ou refeitos, com seus custos acrescidos, implicando em produtividade declinante. Neste caso, o refugo é o aluno que abandona a escola (investimento perdido) e o retrabalho é o repetente (BRUNO, 2002, p. 41).

Em outras palavras, a qualidade da escola pública, proposta pelo discurso neoliberal, é relacionada à serventia que o educando prestará ao mercado econômico: mão-de-obra “qualificada” e, preferencialmente, acrítica, incapaz de transformar as relações políticas, econômicas e sociais. Essa perspectiva serve à classe dominante e, conseqüentemente, prejudica a classe trabalhadora. Sousa (2002, p. 281) reforça nosso pensamento, ao afirmar que “gerir o sistema público de educação de acordo com a lógica da economia de mercado tende a promover não a sua democratização, mas o seu desmonte”.

Gentili (1994, p. 115) relata que esse discurso de qualidade impregnou a América Latina em fins da década de 80: “a retórica da qualidade se impôs rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e – mais dramaticamente – em um número nada desprezível daqueles que sofreram e sofrem as conseqüências do êxito dessas políticas conservadoras: os professores, os padres e os alunos”.

Diante desse cenário, perguntas são inevitáveis: a sociedade pode ser culpada por aceitar essa progressiva mercantilização? Se é, em que grau ocorre a sua culpabilidade? O que há de ser feito para que essa perspectiva possa ser superada, em benefício das camadas populares?

Procurando encontrar caminhos – eis que a resposta foge ao nosso alcance! – para, ao menos, a última questão, julgamos que um primeiro passo seria dissociar da tendência mercadológica a qualidade da educação. É necessário retomar o conceito real – historicamente buscado pelos movimentos sociais organizados – dessa qualidade: uma educação para a formação humana, que prepare para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, da participação política; uma educação que possa construir uma cultura pautada em valores universais para um mundo mais justo.

Entretanto, reconhecemos que até mesmo parte desses conceitos já foi encampada – e, claro, ressignificada – pela ideologia dominante. Ideologia que, por sinal, utiliza-se de discursos e de mecanismos para a aprovação mundial: conhecê-los, bem como analisar casos em que, dissimuladamente, se apresentam torna-se, pois, essencial ao nosso trabalho e, de certa forma, permite-nos aproximar de possíveis respostas para as perguntas anteriores.

1.3.1 – A mercantilização educacional

Estratégias bem articuladas para a mercantilização da educação têm sido levadas a efeito desde o advento da doutrina neoliberal. Entretanto para que sejam aceitas e legitimadas devem ser bem construídas. Nesse sentido, Apple (2005, p. 33) elenca quatro itens que devem ser buscados para se alcançar a subordinação de todos os segmentos sociais ao mercado:

1. Os serviços ou bens a serem focados devem ser reconfigurados para que possam, efetivamente, ser comprados e vendidos.
2. As pessoas que receberam esses bens e serviços do governo precisam ser convencidas a desejar comprá-los.
3. As condições de trabalho e o panorama dos empregados que trabalham nesse setor devem ser transformados, por um lado, de um modelo baseado em entendimentos coletivos e fornecimento de serviços ao "público", e, por outro, trabalhados a fim de produzir lucro para os proprietários e investidores, ficando assim sujeitos à disciplina do mercado.
4. Quando o negócio se desloca para os que anteriormente eram campos não-mercado, seus riscos devem ser segurados, ao máximo, pelo governo.

Nesse cenário, não é de se estranhar a venda da imagem de que tudo que é oferecido pela iniciativa privada é bom – inclusive a Educação enquanto mercadoria – sendo o contrário aplicado ao Estado. Esse pensamento justifica o descrédito na escola pública e o enobrecimento da particular, ao mesmo tempo em que advoga que o “gerenciamento” da primeira deve ser conduzido como o da segunda: em caráter empresarial.

O que fica escamoteado, porém, é o contexto em que se coloca a questão: além de se desconsiderar o capital cultural¹⁷ dos frequentadores da escola privada,

¹⁷ A noção de capital cultural, segundo Bourdieu (2001, p. 73-79), permite compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. O capital cultural pode existir sob três formas: 1) no estado incorporado – através de gostos, domínio maior ou menor da língua culta e informações sobre o mundo escolar, obtidos mediante trabalho de inculcação e assimilação, de fundo familiar; 2) no estado

ignora-se que se esta se apresenta hoje em melhores condições que a pública, é porque, dentre tantos motivos, seus “clientes” têm condição de pagar por uma forma particular de educação. Ademais, como também lembra Silva (1995, p. 19), se as escolas públicas estão no atual estado não é porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados: “elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder”. Assim, quanto menos instrumentalizada for a população, menor será o seu poder de pressão; maior, porém, será a força do capital para a manutenção da desigual e injusta realidade.

Dentro desse processo de mercantilização, a avaliação externa passa a ser de suma importância: oferece ao “consumidor” os parâmetros pelos quais ele possa se guiar para escolher as instituições de ensino, além de estimular a competição enquanto instrumento de “melhoria”, via *ranking*. Em suma, os números dizem tudo; o contexto é desprezado:

O movimento rumo à mercantilização e “escolha” requer a produção de informações estandardizadas baseadas em processos e “produtos” estandardizados, de tal forma a possibilitar comparações para que os “consumidores” tenham informações relevantes a fim de fazerem suas escolhas no mercado (APPLE, 2005, p. 27).

Nesse sentido, Sordi (2002, p. 71) reflete acerca da situação a que são expostas as instituições nas avaliações externas: enquanto algumas são levadas ao descrédito pela inseqüente publicização descontextualizada de seus resultados, outras podem se beneficiar do capital cultural e econômico de seus alunos, “cujos desempenhos são tomados como reveladores da qualidade institucional, sem que necessariamente algum valor lhes tenha sido agregado”.

Há também uma íntima – e à primeira vista, paradoxal – relação entre mercantilizar a educação e centralizar seu controle por parte do Estado. Como lembra Gentili (1995, p. 27), se, por um lado, há descentralização de instituições (do âmbito federal para o estadual e deste para o municipal) – repassando o fundo público a níveis cada vez menores –, por outro o modelo neoliberal centraliza funções como desenvolver sistemas de avaliação educacionais (provas de rendimento), estabelecer parâmetros e conteúdos básicos de um currículo nacional e criar estratégias de formação de professores submissos a esse plano. Ou seja:

objetivado – sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, entre outros (cuja aquisição necessita, além de capital econômico, o capital cultural no estado incorporado); e 3) no estado institucionalizado – através da materialização por meio dos diplomas escolares.

O Estado neoliberal é *mínimo* quando deve financiar a escola pública e *máximo* quando define, de forma centralizada, o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores (Ibid.).

Afonso (2002, p. 113), referenciando-se em Chitty (1994), explica que tais procedimentos caracterizam um estado não só neoliberal como também neoconservador: “para os neoliberais, a ênfase é sempre na liberdade de escolha, no indivíduo, no mercado, no governo mínimo e no *laissez-faire*; enquanto que os neoconservadores dão prioridades a idéias como o autoritarismo social, a sociedade disciplinada, a hierarquia e subordinação, a nação e o governo forte”. O autor sintetiza que, neste caso, a coexistência dessas correntes exige um Estado limitado em suas funções, mas, ao mesmo tempo, mais forte no seu poder de intervenção.

Diante dessas constatações, é justo inquirir: Como esse “novo” Estado concebe a questão da democracia e da autonomia da escola?

Antes que esboçemos quaisquer tentativas de resposta – que serão feitas no capítulo subsequente –, é ainda oportuno lembrar que, em termos de educação, o Brasil apresenta uma tendência histórica em seguir os passos dos Estados Unidos. Lá, a mercantilização caminha a passos largos e deixa-se evidenciar, por exemplo, na política popularmente conhecida como “Nenhuma criança será deixada para trás” ou NCLB (*No Children Left Behind*)¹⁸ ou na invasão publicitária realizada pelo *Channel One*¹⁹ (APPLE, 2005).

Diante desse quadro, pairam novas perguntas: que garantias temos de que, num futuro próximo, as avaliações externas não se tornem instrumentos descaradamente punitivos e, pior, sirvam para legitimar o gerenciamento da escola pública pela iniciativa privada? Igualmente, quem nos garante que, em breve, o poder da publicidade via indústria televisiva não venha a atingir as crianças dentro

¹⁸ Essa política determina que pelos menos 95% dos alunos de cada escola devem ser testados, mediante avaliação externa em larga escala: precisam se adequar ou exceder seus objetivos anuais. O não atendimento desses objetivos leva a uma notificação formal e as escolas que recebem fundos de nível I (*Title I*) incorrem em vários tipos de intervenções, mais severas a cada ano de não cumprimento. No quinto ano, a escola pode ser solicitada a fazer mudanças na sua gestão, o que pode incluir transformar-se em uma fundação-escola, com o Estado assumindo o controle, ou passar a sua administração a uma companhia privada.

¹⁹ Segundo Apple (2000), trata-se de um programa de notícias de televisão, produzido comercialmente, que é veiculado em 43% de todas as escolas públicas e privadas (Ensino Fundamental e Médio) dos Estados Unidos. Apresenta dez minutos de notícias nacionais e internacionais e dois minutos de comerciais.

de uma instituição que, em tese, deveria educá-las na e para a cidadania e não para o mercado consumista?

São questões para as quais não temos respostas.

1.4 – Implicações à prática educativa e avaliativa

Descritas e analisadas essas questões do contexto mundial, há, finalmente, que se entender que as práticas educativas e avaliativas – foco do presente trabalho – estão naturalmente subordinadas a essa ampla ordem vigente, guiada pelo capitalismo. Esse sistema, que constantemente se recicla a fim de garantir novas formas de acúmulo de capital, tem hoje no ideário neoliberal e neoconservador o seu braço de atuação, a qual se faz sentir através de uma rede de sofisticados mecanismos que vão desde o simples embotamento reflexivo – através da proposital confusão conceitual, expressa em itens anteriores – até as bem elaboradas (e bem-sucedidas) estratégias para a obtenção do consenso mundial.

O próprio sistema ainda cria os organismos multilaterais cuja atuação – sob a pseudo-alegação de auxiliarem o desenvolvimento econômico dos países mais pobres – visam à dominação política e econômica dos mesmos, subordinando-os aos interesses das nações mais ricas, dificultando, assim, reações que objetivem a mudança do *status quo*. Isso não significa, por outro lado, que tais políticas cumpram-se sem reação, uma vez que ela sempre existirá, ainda que, na atual conjuntura, não responda com a força necessária.

Nesse panorama, a questão da avaliação, que serve a esses organismos, tem um propósito claro: exercer um controle global sobre os resultados das políticas por eles determinadas. É nessa perspectiva que ocorre a “cultura avaliativa”, em âmbito mundial e já aceita sem resistência (ou reflexão): avaliar para saber se os países periféricos estão fazendo a “lição de casa”, isto é, cumprindo passivamente as imposições “superiores”. Da mesma forma, as avaliações da Educação nacional têm servido especialmente a esses fins externos: preocupam-se tão somente em aumentar índices – ignorando contextos importantes para seu entendimento – os quais são determinantes para o recebimento de novos empréstimos desses mesmos organismos.

Há que se observar também que o discurso em defesa do Estado mínimo – com a conseqüente privatização dos bens nacionais especialmente ao capital exterior – consiste em mais uma estratégia para aumentar a influência e o domínio das nações hegemônicas, ao mesmo tempo em que enfraquece a soberania nacional. Essa estratégia vê nos países mais pobres uma fértil possibilidade de aumento de lucros quando encontra, além de matérias-primas, mão-de-obra barata e semiquificada (em nível de ensino básico). É neste ponto que a prática educativa é afetada: busca atender a esses interesses (que são acompanhados e direcionados via avaliação em larga escala), em detrimento de uma formação mais humana, mais crítica, enfim, mais cidadã.

Reverter esse quadro não se constitui tarefa fácil. Entretanto, acreditamos no poder da escola em transformar a realidade, ao buscar construir, não sem esforço, um modelo mais humano e igual de sociedade, contrário à exploração. Essa missão pode ser desencadeada a partir de práticas contra-hegemônicas, que visem à conscientização da classe trabalhadora, valorizando seus anseios e dando-lhe voz e voto – um direito negado! – para a intervenção na realidade. Em termos de escola, a gestão democrática constitui-se um caminho auspicioso para esse fim. É sobre ela que falaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Abordamos, neste capítulo, a gestão democrática da escola pública sob o prisma dos aspectos legais: o aparecimento desse princípio nas leis nacionais apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, serve para evidenciar toda uma história de autoritarismo que deixou seqüelas no país. Pior: reflete-se até hoje em algumas escolas, consistindo-se em grande empecilho à implementação desse tipo de gestão.

Ao buscar uma compreensão mais abrangente de tal princípio constitucional, também acabamos, inevitavelmente, abordando os conceitos de gestão e de democracia, os quais, por sua vez, estão intimamente ligados à questão da participação. Este último vocábulo, dada à sua considerável amplitude de significados, mereceu uma análise pormenorizada: interessa-nos, especialmente, por constituir-se um poderoso instrumento a serviço da gestão democrática. Objetivamos, com isso, uma melhor clarificação conceitual para atingir os objetivos da pesquisa.

Pretendemos, também, explicitar as finalidades de tal tipo de gestão, bem como os motivos que nos levam a nela acreditar, desde que assentada em pressupostos emancipadores. Nesse sentido, também procuramos identificar quem são os sujeitos dessa gestão, fazendo reflexões sobre a importância de suas atuações. Por fim, comentamos a estreita relação existente entre gestão democrática, projeto político-pedagógico e avaliação institucional.

2.1 – Aspectos legais pertinentes

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, prescreve que o ensino será ministrado com base em sete princípios, dentre os quais se inclui, no inciso VI, o de “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Essa citação do texto

legal faz-se pertinente por revelar que tal termo é recente no país: começa a surgir a partir da promulgação da Carta Magna, evidenciando esforços da sociedade pela democratização da educação. Ainda que a regulamentação específica exija lei complementar, este princípio – que não aparece em outras constituições federais ou mesmo em leis infraconstitucionais anteriores – “se viu reproduzido nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas Municipais”, tal como lembram Catani e Oliveira (apud CURY, 2001, p. 201).

A Lei 9.394/ 96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 14, estabelece que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades”, em conformidade com os princípios de “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Inegável é o avanço trazido pela nova LDB acerca desse tipo de gestão, entretanto a gestão democrática – no caso, a da escola pública – ainda carece de parâmetros mais bem definidos para que possa, decisivamente, se efetivar enquanto prática nos estabelecimentos de ensino. Ao analisar, porém, os incisos anteriormente citados, Silva (2007, p. 1-2), salienta que “essa participação assume características propositivas (inciso I) de acompanhamento e controle (inciso II), que podem ser evidenciados pela participação em fóruns como os Conselhos de Escola e em processos de avaliação”.

Prevendo, em seus artigos 15 e 16 o direito da criança/ adolescente à “liberdade de opinião e expressão”, a Lei 8.069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente – também procura incentivar a participação desses sujeitos na tomada de decisões no que diz respeito à sua vida. Gadotti e Romão (2001, p. 17) estabelecem um paralelo entre essa liberdade de expressão – enfatizada como importante fator de formação da personalidade – e a gestão democrática, salientando que “a gestão democrática faz parte da própria natureza do ato pedagógico: ela se fundamenta numa concepção democrática da educação, contra uma concepção centralizadora e autoritária”.

No Estado de São Paulo, a gestão democrática da escola pública está amparada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), através do Parecer nº 67/98, aprovado em 18/03/98, que trata das Normas Regimentais Básicas para as escolas

estaduais. Submetido à apreciação do colegiado pela Secretaria de Educação, na apresentação do documento constam os seguintes termos:

[...] A autonomia da escola não deve ser um discurso vazio. Define-se em função de prioridades, visa reverter a baixa produtividade do ensino e deve estar comprometida com a meta da redução da repetência e com a melhoria da qualidade do ensino.

Nessa direção, a Secretaria da Educação vem pautando suas ações pela busca de mecanismos legais e institucionais capazes de assegurar os recursos financeiros necessários para cada escola e sua capacitação para exercer uma gestão autônoma e democrática, associada ao estabelecimento dos padrões curriculares básicos e a um sistema de aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação e de avaliação externa.

Em outras palavras, a escola deve ser autônoma para reverter a baixa produtividade do ensino e para se comprometer a diminuir os índices de repetência, o que, conforme alegado, garante melhor qualidade de ensino. A partir da análise dos termos dessa apresentação, depreende-se que o tipo de gestão democrática proposto – visivelmente influenciado por uma perspectiva neoliberal – está inspirado numa concepção eficientista do ensino. A autonomia da escola também está associada ao cumprimento de um currículo básico, além da capacitação de seus profissionais. À avaliação externa é dada grande importância, eis que se constitui um mecanismo regulador para o alcance de índices satisfatórios para a tão almejada qualidade.

Ademais, as Normas supracitadas – que abordam a gestão democrática do artigo 7º ao 10 – definem as finalidades dessa gestão como sendo “possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade do ensino ministrado” (art. 7º).

Nesse sentido, discutiremos logo à frente a questão da autonomia, amplamente vinculada à gestão democrática. Entretanto, não pode passar despercebida a indefinição que assume o termo “padrão adequado de qualidade do ensino”. A que tipo de qualidade o artigo se refere? O que se entende por qualidade? Aqui, por sinal, não há, como na introdução do documento, qualquer menção à “produtividade do ensino”, o que não significa que esta expressão não possa ser/ estar associada, de acordo com tais políticas, àquela pretensa qualidade.

Já o artigo seguinte determina que o processo de construção da gestão democrática “será fortalecido por meio de medidas e ações dos órgãos centrais e

locais responsáveis pela administração e supervisão da rede estadual de ensino, mantidos os princípios de coerência, equidade e co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais” (art. 8º).

Como se pode verificar, esse artigo deixa patente que os órgãos centrais não abrem mão de conduzir – via ações ou medidas específicas – os processos de implementação da gestão democrática. Daí, igualmente, decorre perguntar: a que tipo de gestão se refere e quais seriam suas finalidades? Essas questões procurarão ser, em parte, respondidas nos itens subseqüentes deste capítulo. Ademais, por que não incentivar a escola a definir e buscar caminhos – tendo o apoio de sua comunidade – para a sua própria construção democrática, considerando, pois, as suas especificidades? O *status quo* poderia ser abalado se a comunidade desencadeasse um processo de atuação verdadeiramente democrático? Neste último aspecto, acreditamos que sim.

Finalmente, o artigo subseqüente trata de clarificar em que moldes deverá ocorrer a gestão democrática. Julgamos de extrema importância sua transcrição, a considerar que define os fundamentos que alicerçam o tipo de gestão proposto pelo Estado:

Artigo 9º - Para melhor consecução de sua finalidade, a gestão democrática na escola far-se-á mediante a:

- I- participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica;
- II- participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar - direção, professores, pais, alunos e funcionários - nos processos consultivos e decisórios, através do conselho de escola e associação de pais e mestres;
- III- autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;
- IV- transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;
- V- valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.

Dos incisos expostos, as Normas dão destaque ao III, justamente o que trata da autonomia escolar, destinando o artigo seguinte especialmente para as determinações em relação ao assunto: termos como proposta pedagógica, plano de gestão, colegiados/ instituições, plano de aplicação de recursos financeiros e prestação de contas são constituintes dessa autonomia:

Artigo 10 – A autonomia da escola, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, será assegurada mediante a:

I- capacidade de cada escola, coletivamente, formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu plano de gestão;

II- constituição e funcionamento do conselho de escola, dos conselhos de classe e série, da associação de pais e mestres e do grêmio estudantil;

III- participação da comunidade escolar, através do conselho de escola, nos processos de escolha ou indicação de profissionais para o exercício de funções, respeitada a legislação vigente;

IV- administração dos recursos financeiros, através da elaboração, execução e avaliação do respectivo plano de aplicação, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecida a legislação específica para gastos e prestação de contas de recursos públicos.

Um estudo conceitual de “autonomia” permitir-nos-ia afirmar que tal palavra “vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de ‘autos’ (si mesmo) e ‘nomos’ (lei); autonomia significa autoconstrução, autogoverno: a escola autônoma seria aquela que se autogoverna” (GADOTTI, 2003, p. 10). O autor, porém, reconhece a não existência de uma autonomia absoluta na escola.

Em conformidade com o conceito acima explicitado, poderíamos questionar o inciso IV, por exemplo, que determina que o plano de aplicação de recursos deva ser submetido à aprovação de “órgãos ou instituições escolares competentes”. Se assim o é, então a que tipo de autonomia a lei alude, senão a feita de forma parcial, isto é, uma autonomia relativa? Neste aspecto, não rechaçamos essa autonomia relativa, porquanto a escola seja controlada por tais órgãos, cujas intervenções, às vezes, são necessárias para fazer cumprir direitos conquistados, como o acesso ao conhecimento historicamente acumulado por meio dos processos escolares. Opomo-nos, sim, à regulação autoritária.

Ainda de acordo com o autor (ibid., p. 47), “a luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade, portanto é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa”. Depreendemos a partir dessa citação que a autonomia deve privilegiar especialmente as classes desfavorecidas. Defendemos, também, que tal conceito é relacional: ninguém dá ou obtém autonomia, senão através da tensão entre o desejo e as forças repressoras da ordem vigente.

O supracitado artigo não avança nesse aspecto, pois vê a comunidade escolar como uma mera receptora de serviços da escola e não uma definidora de suas metas. Da mesma forma, há imprecisão, neste artigo, do termo “coletivamente”:

quem compõe o coletivo da instituição? Além disso, a participação da comunidade escolar se faz via Conselho de Escola: trata-se de uma participação indireta²⁰.

Verificamos, portanto, que, na escola, a autonomia não tem sentido de independência ou liberdade, mas sim se subordina a níveis superiores do sistema educacional. Conforme lembram Davis e Grosbaum (2004, p. 68), “a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira é processo construído coletivamente, sem perder de vista as diretrizes estabelecidas pelos sistemas de ensino e as condições para viabilizá-la na forma da lei”. Pelo menos esse é o conceito que fica explicitado pelo artigo. Contudo, cumpre lembrar que defendemos que essa autonomia – independente do grau em que se apresente – jamais sirva como pretexto para a desobrigação do Estado em relação à educação.

Ademais, a existência desses mecanismos legais, entretanto, não assegura a implantação automática da gestão democrática, ainda que possam representar uma evolução no modo de condução do estabelecimento de ensino. Ou, como diz Müller (2001, p. 28),

O avanço é que os instrumentos legais estão aí para serem cumpridos e aperfeiçoados, mudados e, principalmente, colocados em prática. Mas o mais importante é ainda a vontade das comunidades escolares de participarem e de se comprometerem com as melhorias possíveis de serem realizadas.

Logo, é essencial o comprometimento da comunidade para o surgimento de uma nova escola, superando o atual modelo. Porém, reconhecemos que, por outro lado, a dificuldade da participação desse segmento decorre não da eventual apatia em se envolver em questões públicas, mas, principalmente, por conta de obstáculos – como práticas autoritárias – construídos pelos que querem ter o poder da decisão. Depreendemos, a partir dessa constatação, que essa participação plena das classes populares nos processos decisórios não será alcançada com facilidade. Inevitavelmente, conflitos, travados a partir da conscientização política das pessoas, deverão ocorrer para a garantia desse direito.

²⁰ Consideramos participação direta quando há envolvimento da grande maioria das pessoas que compõem a escola (gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade) nas decisões. A indireta ocorre quando essas pessoas, em número menor, são representadas em colegiados, como no Conselho de Escola.

2.2 – Do autoritarismo à democracia

Conforme abordado no capítulo anterior, a democracia no Brasil é relativamente nova: começou a tomar forma especialmente a partir da transição para o regime democrático e a partir da promulgação da Constituição Federal, ocorridas em 1985/ 1988, respectivamente. Se tal conceito apresenta-se incipiente, evidencia-se que o país vivenciou uma longa história marcada por um autoritarismo que negou processos de participação à população. Essa cultura autoritária deixou graves seqüelas na sociedade, o que nos permite afirmar que seus resquícios ainda levarão tempo considerável para serem superados.

É nesse panorama que se encontra a atual escola: um campo de lutas entre concepções autoritárias e democráticas, uma batalha entre o antigo e o novo, que, em muitos momentos, se entrelaçam. A gestão da escola acompanha todo esse movimento e sofre diretamente suas influências, apresentando-se ora marcada pelo autoritarismo, ora pela democracia e, não raro, oscilante, num ponto de transição, entre uma e outra.

Segundo Müller (2001, p. 7), a gestão escolar pode ser *autoritária*, onde há comando centralizado e onde a grande maioria apenas cumpre o decidido por uma ou poucas pessoas, ou *democrática*, em que existem diálogo e discussão de propostas e onde as decisões sejam tomadas por um grande grupo. Ainda de acordo com o autor, uma gestão em transição de autoritária para democrática poderia ser chamada de *gestão em construção democrática*, ao passo que, ao contrário, denominar-se-ia *gestão em retrocesso*.

Encampamos, neste trabalho, essas classificações, por considerá-las elucidativas e cabais. Lembramos, porém, que mesmo ao se atingir a gestão democrática, esta nunca será um processo plenamente acabado: suas exigências são mutáveis e não se esgotam, vez que envolvem seres humanos inconclusos.

Nesse aspecto, é oportuno citar Freire (1996, p. 55), para quem homens e mulheres devem entender a história como possibilidade e não como determinação. A gestão democrática da escola evidencia essa possibilidade, ao conscientizar as pessoas a assumirem-se enquanto sujeitos da história e do mundo:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca... É neste sentido que, para mulheres e

homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar, não é possível (ibid., p. 38)

Por outro lado, as práticas autoritárias não colaboram para o desenvolvimento desse intento. Assim, ao se procurar determinar o tipo de gestão a que mais se aproxima o estabelecimento de ensino, tem-se pela frente uma tarefa árdua, uma vez que as relações entre vivência autoritária e vivência democrática podem estar visíveis ou, o mais comum, ocultas. Um quadro comparativo – focando os extremos de ambas as concepções – é explicitado a seguir, a partir do trabalho de Carvalho e Silva (2001, p. 44):

Vivência autoritária	Vivência democrática
Ausência de diálogo.	Liberdade de expressão, diálogo.
Nas relações escolares, há apenas um ganhador e vários perdedores.	A relação não é entre ganhadores e perdedores, mas um grupo em que todos ganhem.
Desigualdade no exercício do poder. Determina-se quem dá as ordens e quem as obedece.	Estimula-se o comportamento de independência, solicitam-se opiniões, evita-se a distância hierárquica.
Valorização da posição hierárquica, rejeição ao questionamento da ordem institucional ou do poder instituído.	Busca-se participação responsável, incentivo ao questionamento, à descoberta.
Autoridade exercida sem crítica ou revisão; a avaliação, quando existe, é punitiva.	Autoridade exercida possibilitando a crítica ao que está posto, avaliando e revendo posições.

Quadro 1 – Comparativo de relações entre vivência autoritária e vivência democrática

As vantagens de se adotar uma gestão em que prevaleça a vivência democrática – o que carece de tempo e comprometimento, especialmente para uma mudança cultural – é que ela proporciona o compartilhamento de responsabilidades, propiciando maior envolvimento da comunidade escolar, até porque “por mais iluminada que seja a descoberta de uma verdade ou por mais consistente e oportuna que seja uma tomada de decisão individual, se não socializada, ela corre o

risco de morrer com quem a descobriu ou ter dificuldade de ser implementada na prática” (ROMÃO, 2001, p. 23).

Em suma: as pessoas sentirão mais vontade de se engajar em uma iniciativa a partir do momento em que se vêem como peças importantes ou dela co-autoras. A capacidade do diálogo – exercida pelo expressar-se e ouvir o semelhante – passará a ser desenvolvida com vistas a favorecer uma intenção que é desejada pela maioria dos participantes. Quando tomados numa perspectiva de vivência democrática, conceitos como auto-estima, cooperação, respeito mútuo, responsabilidade e compromisso tendem a fazer-se presentes ao processo.

2.3 – Conceitos: gestão, democracia e participação

Muitas são as definições que podem ser aplicadas à gestão e à democracia. De qualquer forma, esta última – cuja etimologia vem do grego *demokratía*, de *dêmos* ‘povo’ + *kratía* ‘força, poder’ – encerra a idéia, em sua acepção mais comum, de um governo em que o povo exerce a soberania (HOUAISS, 2001, s/p).

Gadotti (2001, p. 38) liga o conceito de democracia ao de cidadania: esta última é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício daquela. A democracia fundamentar-se-ia em três direitos: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como salário, trabalho justo, saúde, educação e habitação; e direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos.

A teoria da democracia como participação (ou democracia participativa) – que repele práticas elitistas e autoritárias – utiliza como métodos para a sua construção, além da participação propriamente dita, a discussão e o diálogo, conceitos sem os quais ela deixa de existir. Convém, nesse sentido, recorrer a Freire (1997, p. 88), para quem “ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito que, no fundo, é o direito também a atuar”.

Já a democracia na gestão da escola é vista como uma possibilidade de se privilegiar múltiplas óticas nos processos decisórios, o que – além de valorizar a atuação dos diversos segmentos, ampliando a visão crítica e o exercício da

participação – tornam as decisões mais consistentes. Neste aspecto, lembra Silva (2002, p. 26):

Há uma forte crença na democracia enquanto conceito e prática que pode facilitar a gestão em todos os âmbitos. Possibilita a co-responsabilização de todos/as pelo sucesso e pelos eventuais erros do processo decidido coletivamente. Significa que as decisões são mais estudadas e fundamentadas, até porque envolvem várias pessoas que, via de regra, têm experiências diferentes.

Tomando como referência os autores supracitados, o conceito de democracia defendido neste trabalho constitui-se um direito que necessita ser constantemente buscado e, para se desenvolver, precisa ser exercido, através da participação, da discussão e do diálogo. Na gestão da escola, esse conceito dá voz e voto à comunidade, responsabilizando-a, também, pelos acertos e erros da instituição.

Já quanto ao vocábulo gestão, muitos puristas da língua portuguesa o consideram um galicismo – palavra, expressão ou construção afrancesada (FERREIRA, 1999, s/p) –, preferindo utilizar, em sua substituição, termos como administração ou, dependendo o caso, gerência de negócios. Para Casassus (2002, p. 52), porém, há uma considerável diferença entre gestão e administração:

Gestión es un concepto más genérico que administración. La práctica de la gestión hoy va mucho mas alla de la mera ejecución de instrucciones que vienen del centro. Las personas que tienen responsabilidades de conducción tienen que planificar y ejecutar el plan. El concepto gestión connota tanto las acciones de planificar como las de administrar.

Cury (2002, p. 201), ao recorrer ao estudo da origem etimológica da palavra gestão, relaciona-a à participação: “o termo gestão vem de *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não é só o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio), mas é algo que se traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia [...]”.

O mesmo autor, por outro lado, explicita o seu conceito de gestão democrática, à luz da Constituição Federal de 1988, convergindo, pois, na mesma direção dos outros autores anteriormente citados. Segundo suas análises, a gestão democrática da educação é

[...] transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática (2007, p. 494).

O presente trabalho, com base nessas colocações, considera que a gestão de uma escola consiste em não só administrá-la como também planejá-la: ambos os atos, numa gestão pautada em princípios democráticos, podem ser aperfeiçoados mediante a participação dos sujeitos da instituição.

Logo, a definição de um novo conceito é essencial para que a gestão democrática possa ser compreendida: participação. A íntima ligação entre o vocábulo e democracia leva-nos a afirmar que não é possível pensar nesta sem criar mecanismos para a efetiva realização daquela. Tal fato nos obriga a definir em que sentido utilizamos esta última palavra: conceituar, pois, participação – entendendo os graus e níveis em que ela se pode fazer presente ao processo – é essencial para a compreensão do alcance da gestão democrática na escola pública.

Para se chegar a tal entendimento, este trabalho toma como referência Bordenave (1994, p. 22-25), para quem participar é “fazer parte, tomar parte ou ter parte”, seja num âmbito de *microparticipação* – associação voluntária de duas ou mais pessoas numa atividade comum na qual elas não pretendem unicamente tirar benefícios pessoais e imediatos – ou de *macroparticipação* (ou participação social) – mediante o qual as diversas camadas sociais têm parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada.

Apesar de pertencerem a diferentes dimensões, ambos os processos – micro e macro – são complementares e devem estar integrados: a participação das pessoas numa abrangência de comunidade constitui-se um passo importante rumo à participação, enquanto cidadãos, em nível mundial. Reconhecemos, entretanto, que as camadas populares têm sido excluídas da macroparticipação, que carece que essas pessoas produzam, gerenciem e usufruam dos bens, o que definitivamente não se verifica, em especial para os grupos dominados.

A participação, por outro lado, pode ocorrer em vários graus. A figura a seguir²¹, a partir da qual referenciaremos futuras análises do objeto de estudo, constitui-se bastante elucidativa para a questão:

²¹ Concebida por Bordenave (ibid., p. 31), à qual optamos por acrescentar “autonomia” em oposição a “controle”.

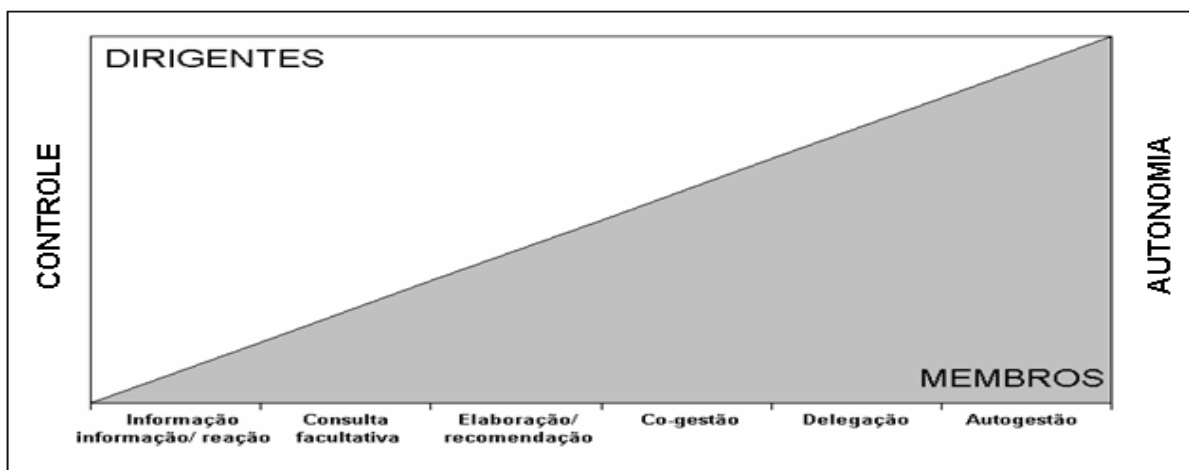


Figura 1 – Graus de participação das pessoas em processos decisórios

Daí se depreende que o menor grau de participação é aquele realizado em nível de informação; a autogestão, no outro extremo, representaria a participação plena das pessoas no processo decisório. Os graus de participação, na concepção do autor citado, poderiam ser elencados e definidos na seguinte conformidade:

Informação: dirigentes informam membros da organização sobre decisões tomadas; eventualmente, a reação dos membros à informação é levada em conta.

Consulta facultativa: os dirigentes podem, se e quando quiserem, consultar subordinados, solicitando críticas, sugestões ou dados para resolução de problemas. As decisões, entretanto, competem aos dirigentes.

Elaboração/ recomendação: subordinados elaboram medidas que a administração aceita ou rejeita, mas sempre justificando a posição assumida.

Co-gestão: a administração é compartilhada mediante mecanismos de co-decisão e colegialidade – administrados exercem influência direta na eleição de um plano de ação e na tomada de decisões.

Delegação: os administrados têm autonomia em certos campos ou jurisdições antes reservados aos administradores.

Autogestão: o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa.

Defendendo o princípio de que a participação se aprende ao participar, reconhecemos, que o salto qualitativo do autoritarismo à democracia na escola não ocorrerá de forma brusca, eis que se constitui um processo e, como tal, não pode ter atropeladas as suas etapas. Nesse sentido, para que seja efetivado, necessita de

uma conscientização da comunidade escolar: é assim que se poderá verificar, gradativamente, uma mudança consistente de acesso a graus cada vez mais elevados de participação decisória visando a chegar à autogestão.

Até que isso ocorra, entretanto, cumpre citar De Rossi (2004, p. 67), que, referenciando-se em Lima, observa que

Não podemos esquecer que as organizações são sempre pessoas em interação social, e os atores escolares dispõe de margens de autonomia relativa, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada. Todavia é sempre bom lembrar que a construção social das instituições envolve contribuições desiguais face à distribuição e controle não igualitário de recursos e de poderes entre diferentes atores sociais e grupos de interesse.

Observamos também que, através de uma participação consistente, além de se atingir graus cada vez maiores de alcance no processo participativo, as pessoas poderão, igualmente, galgar níveis cada vez mais altos, os quais são assim enumerados por Bordenave (ibid., p.33) – levando-se em conta a importância da decisão (do maior ao menor nível):

Níveis de participação					
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Formulação da doutrina e da política da instituição	Determinação de objetivos e estabelec. de estratégias	Elaboração de planos, programas e projetos	Alocação de recursos e administração de operações	Execução das ações	Avaliação dos resultados

Quadro 2 – Níveis de participação das pessoas em processos decisórios

De acordo com o quadro, podemos afirmar que se constitui mais comum os membros da escola terem acesso aos níveis 5 e 6 – somente avaliando e executando ações – do que participarem da formulação da doutrina da instituição – nível 1, por exemplo – o que, freqüentemente, acaba sendo a tarefa das lideranças, senão de burocratas e tecnocratas.

Neste aspecto, considerando os graus e níveis participativos, tem pouco valor o fato de a comunidade escolar ser freqüentemente informada do que acontece na escola, bem como ser chamada, constantemente, para avaliar seus resultados. A dimensão qualitativa da participação constitui-se superiormente mais relevante que a quantitativa: o importante não é pura e simplesmente a freqüência em que se toma parte, mas sim o alcance em que se toma parte. Faundez (1993, p. 84) corrobora

nosso pensamento: “quanto à participação, supomos que o valor dela não é proporcional nem ao número de participantes nem à sua frequência regular às atividades educacionais; a ênfase não é na quantidade, mas na qualidade”.

Cumpramos ainda lembrar que, na escola, a participação pode assumir um caráter direto, em que todos os interessados verdadeiramente participam, ou indireto (ou mediato), em que são representados nos colegiados e órgãos afins. Como bem salienta Cury (2002, p. 205),

a participação como fonte de gestão será tanto direta como no caso de consultas, assembleias, encontros ou mesmo questionários, quanto mediata através de órgãos colegiados como conselhos escolares, conselhos municipais, estaduais e o próprio conselho nacional.

Acreditamos, no entanto, que se a gestão democrática aqui defendida é aquela que visa à conscientização e emancipação das pessoas, o caráter direto da participação deve ser buscado. Mesmo porque nosso trabalho compartilha da visão de Horta (apud MÜLLER, p. 69), para quem a participação, no processo educativo, “assume seu verdadeiro sentido quando indica uma presença ativa de todos os interessados no processo de tomada de decisões, na execução e na avaliação de todas as atividades relacionadas com a definição dos objetivos, a organização e o funcionamento do sistema educativo em seus diferentes níveis”.

Finalmente, há que se dizer que deixamos de utilizar, no presente trabalho, o termo “gestão participativa”, empregado por autores como Lück et al (2002, p. 15):

Ao se referir a escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico.

Isso porque o consideramos vago para abarcar os aspectos anteriormente elencados. Uma gestão participativa não explicitaria o grau (ou mesmo o nível) em que ocorre a participação: assim, uma escola que apenas informa aos pais as suas decisões teria uma gestão participativa, ainda que num grau mínimo. Por outro lado, uma gestão democrática necessita de graus mais elevados de participação, pois, como defendido no início deste item, esse conceito dá voz e voto à comunidade escolar, responsabilizando-a, também, pelos acertos e erros da instituição.

Ademais, parece-nos que a expressão “gestão participativa” também tem sido utilizada por empresas²² para designar, grosso modo, o processo que visa o seu próprio desenvolvimento sem deixar de lado a participação do indivíduo²³. De qualquer forma, optamos por não utilizá-la, a fim de se evitar qualquer imprecisão conceitual.

2.4 – Gestão democrática: finalidades e razões para adotar

As propostas de gestão democrática podem incorporar diferentes sentidos ideológicos, que, evidentemente, geram distintas práticas, a considerar a teoria que as orienta. Uma visão centrada em uma concepção gerencialista e eficientista do ensino concebe a escola como uma empresa, atribuindo suas crises a um pretense mau gerenciamento, desconsiderando a contextualização político-econômico-social. Nesse sentido, os mesmos procedimentos aplicáveis à administração de empresas também o devem ser à instituição de ensino. Este trabalho repele, pois, essa perspectiva de gestão, tendo em vista que ela

[...] impulsiona a competição entre educadores, ao mesmo tempo em que tenta justificar a competitividade individual e a “ação coletiva” inspirada no mundo das organizações empresariais. Os conflitos ficam restritos aos desentendimentos interpessoais, enquanto os interesses divergentes e as assimetrias do poder são desconsiderados (DE ROSSI, 2004, p. 79)

Ademais, como lembra Paro (2002a, p. 7), a administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo: se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los.

Entretanto verifica-se que esta é, nos dias atuais, a visão predominante, construída sobre alicerces da doutrina neoliberal: o que está sendo pensado e

²² Trata-se de uma conjectura, a partir de pesquisa via internet (abril/ 2008): ao buscar pela expressão exata “gestão democrática” “da escola pública” e “da empresa” apareceram 16.600 e 280 resultados, respectivamente. Já quanto a “gestão participativa” “da escola pública” e “da empresa” ocorreram tão somente 39 e 31.

²³ Interessante observar, nesse sentido, as palavras de Antonio Luiz Mendes de Almeida Junior, diretor da Escola Superior Candido Mendes, UCAM: “[...] Presenciamos, hoje, muitas organizações sendo avaliadas pelo mercado em função dos seus ‘balanços sociais’ e não, como seria de esperar, somente pelos seus balanços contábeis. Neste ‘novo’ contexto corporativo, a gestão participativa pretende transformar as pessoas em parceiros do negócio, participando dos custos e benefícios da atividade empresarial. É a evolução do processo democrático”. (Disponível em http://www.varejista.com.br/novo_site/desc_materia.asp?id=12641 – acesso em abril/ 2008)

implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo.

Nessa concepção, a autonomia da escola – que passa pela descentralização administrativa e financeira – visa a que a instituição se adapte às condições locais, sem riscos de alterações ou perturbações indesejadas em todo o sistema: a participação dos sujeitos é necessária porque as responsabilidades aumentam com a descentralização operacional. Os órgãos superiores distribuem recursos e definem controles dos meios de acompanhamento, utilizando-se da avaliação de resultados para essa finalidade. Internamente, a participação dos sujeitos é necessária para que sejam tomadas decisões “consensuais”, o que evita conflitos e obstrução das medidas consideradas necessárias (BRUNO, 2002).

Oportuno salientar que, em termos de participação “democrática” desses sujeitos, já ocorrem denúncias da existência de canais que assumem um caráter “faz-de-conta”, servindo apenas para legitimar os interesses mencionados. Lück et al (2002, p. 16) afirmam que já se tem notícias de gestões em que

[...] os participantes do contexto organizacional são apenas convidados a simplesmente praticar a participação elementar de verbalização e discussão em grupo sobre questões já definidas anteriormente e que passam a ser legitimadas por essa discussão.

Julgamos que essa forma de gestão, cujas finalidades são camufladas, visa, como fim último, à manutenção da hegemonia por parte das classes dominantes. Logo, não é possível coadunar os interesses do capital – nas mãos de poucos, representantes dessas classes – com os anseios das camadas populares: a gestão democrática aqui defendida é em favor desta última, a considerar que o controle da escola pela classe trabalhadora constitui-se importante marco na luta contra-hegemônica. Além disso, a força coletiva proporcionada por uma gestão efetivamente democrática faz-se bastante eficiente em pressionar os escalões superiores a dotar a escola de mais autonomia e mais recursos:

Hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe “não”. Tornar-se-á muito mais difícil dizer “não”, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e esteja instrumentalizado pela conscientização que a sua própria organização propicia (PARO, 2002, p. 12).

Nesse sentido, cumpre lembrar que a imposição de escolhas tomadas por uma única pessoa – ou um grupo restrito – dificilmente compromete o coletivo com

sua execução e com seus resultados, de forma que a ampla participação coletiva e conscientizada sempre consistirá numa melhor opção, ainda que possa, naturalmente, ser falível. Para Romão (2001, p. 24), “por pior que seja a deliberação e a ação coletivas, o preço pago por sua falta de consistência e inoportunidade forçará, ainda que pela via negativa, um aprendizado do grupo, preparando-o melhor para as decisões e ações subseqüentes”.

Outro fator de extrema importância para a adoção desse tipo de gestão é que, a partir do momento em que defendemos que a escola deve formar para a cidadania, cabe a ela dar o exemplo, preparando não só os alunos como a comunidade escolar para a prática democrática: a democracia supõe a convivência e o diálogo entre pessoas que pensam e querem coisas distintas. Ademais, a participação efetiva proporciona que todos conheçam como a escola funciona, bem como seus atores, o que faz com que os laços de integração sejam estreitados, gerando benefício à instituição e a seus membros.

Uma gestão democrática ainda colaboraria para o surgimento de uma nova escola, em oposição ao modelo atual, que é excludente, fechado e autoritário e que, decididamente, tem que “mudar a cara”. Na visão de Freire (1995, p. 96), “essa escola que expulsa os alunos (e isso tem sido chamado de ‘evasão escolar’), que reproduz as marcas do autoritarismo deste país, nas relações dos educadores com os seus alunos, que tem bloqueado a entrada dos pais e da comunidade na escola, não tem uma ‘cara’ de que se possa gostar e manter”.

Gadotti (2002, p. 36), por sua vez, também lembra que a autonomia e a participação do coletivo escolar não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento:

Sua presença precisa ser sentida no Conselho de Escola ou Colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir às reuniões.

Por outro lado, o autor enumera como possíveis empecilhos à instauração de um processo democrático – enquanto um princípio do projeto pedagógico da escola – a pouca experiência democrática e a larga experiência autoritária da prática educacional, a mentalidade de se atribuir apenas a técnicos a capacidade de planejar e governar e o tipo de liderança que tradicionalmente domina a atividade política no campo educacional.

2.5 – Os sujeitos e seus papéis na gestão

A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI, 2001, p. 35)

A citação acima é extremamente relevante por, além de defender uma ativa participação da comunidade na escola, definir quem faz parte dessa comunidade: pais, mães, alunas, alunos, professores/ professoras e funcionários/ funcionárias. Esses, ao compartilharem das responsabilidades com a equipe gestora, constituem-se sujeitos na gestão democrática na/ da escola. Paro (2002, p. 12) tem pensamento semelhante, seja em relação a determinar quem são esses sujeitos, seja em indicar uma de suas missões: “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários, pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos”.

De Rossi (2004, p. 67) também define quem são os sujeitos da gestão democrática da escola, ao mesmo tempo em que lembra o pertencimento deles a grupos sociais diversos: “a gestão democrática colegiada comporta professores, pais de alunos, diretores, coordenadores, técnicos e funcionários de classes sociais, níveis de escolaridade, idades, religiões, ideologias, etnias diferentes”.

Independente do sentido da participação – ou porque gostamos de fazer as coisas juntos ou porque, através dela, o trabalho se torna mais eficiente e eficaz – defendemos que a habilidade de participar é aperfeiçoada mediante o exercício da participação. Para que isso ocorra, porém, é necessário que sejam oferecidas condições adequadas, conforme recomenda Faundez (1993, p. 84):

Todos que participam no processo de educação e desenvolvimento (e nesse grupo estamos incluídos) deveriam aprender a participar democraticamente. Para que isso aconteça, é necessário criar condições favoráveis à prática da democracia e praticá-la.

A participação dos sujeitos deve fazer-se pautada numa conscientização, preferencialmente oferecida pela própria organização. Como ainda afirma o supracitado autor (p. 86), “a consciência que não se solidifica em organizações, em atividades concretas, ou em progressos reais destinados a transformar o mundo

está condenada a ser uma falsa consciência”. Em outras palavras, a participação perde o sentido, deixando de constituir-se um instrumento de transformação institucional em prol do bem comum. Essa visão também é compartilhada por Lück (2002, p. 17), que adverte:

Toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, de que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar.

Ainda em se tratando dos sujeitos, merece uma reflexão à parte o papel executado pelo diretor na instituição: se numa gestão democrática, divide a responsabilidade com outros sujeitos, numa gestão autoritária, acaba centralizando todas as decisões, o que muitas vezes independe de sua vontade, mas não de seu cargo: isso acontece, na maioria das vezes, por conta do próprio sistema educacional. O atual modelo de gestão é, de acordo com Romão e Padilha (2001, p. 91), “baseado numa estrutura administrativa autocrática, vertical e hierarquizada, fundamentada numa rede de ensino ou num sistema educacional burocrático e fechado, que não admite ou que, no mínimo, dificulta a participação de seus representantes e das representações dos demais segmentos escolares e comunitários na gestão da unidade [...]”.

Há ainda que se considerar – partilhando da concepção já citada de Müller sobre os quatro tipos de gestão – a existência de gestões que estão na transição entre o autoritarismo e a democracia (ou vice-versa). Em que consistira o papel do diretor nesses casos? Sem a pretensão de discutir a polêmica da (in)existência do poder nas mãos do diretor, afirmamos que competiria a este profissional tomar a iniciativa de desencadear o processo de democratização, passando, gradativamente, ao compartilhamento e à delegação de atribuições junto ao coletivo escolar. Ainda que reconheçamos não se configurar um procedimento ideal, não vemos como negativa uma participação que – dada à falta de experiência de seus sujeitos – seja “provocada”, induzida. Para Bordenave (p. 78), “é claro que, ao fazê-lo, pode haver ocasionalmente intenções manipulatórias, mas também pode haver um honesto desejo de ajudar a iniciar um processo que vai continuar de maneira cada vez mais autônoma”.

2.6 – Relação entre gestão, projeto pedagógico e avaliação

A escola pública se salvará enquanto houver governos que se sintam pressionados pela opinião pública. Essa opinião será favorável se percebem [...] que há ali um projeto que é visível porque todos foram chamados a participar (SACRISTÁN, 1996, p. 166).

Ainda que não se constitua um princípio fácil de ser consolidado, a gestão democrática necessita de participação crítica para a construção de um projeto que, pautado pelo diálogo e pela mobilização das pessoas, expresse as intenções da instituição em atingir seus propósitos. Esse projeto recebe o nome de Projeto Político-Pedagógico²⁴ (ou, simplesmente, PPP), tendo em vista que, conforme explica Veiga (2001, p. 13), é político no sentido do compromisso da escola com a formação do cidadão e pedagógico porque define ações educativas, construções curriculares e formação continuada dos educadores.

Entretanto, tal como há diferentes sentidos ideológicos para a gestão da escola, os projetos político-pedagógicos também assumem a orientação de quem os concebe. Desta forma, conhecer esses sentidos é essencial para nossas análises. Recorremos, uma vez mais, a De Rossi, a qual afirma que alguns PPPs visam à regulação, enquanto outros buscam a emancipação das pessoas.

A noção de projeto regulador está a serviço de uma nova concepção de planejamento estratégico, que valoriza mais o produto do que o processo, desarticula a existência dos conflitos, por meio de novas formas de alinhamento, parte da retórica gerencialista e de discursos político-normativos para sustentar mudanças anunciadas (p. 14).

Concebido como instrumento de controle por políticas públicas assentadas na lógica empresarial e na economia competitiva de mercado, este modelo redefine as relações entre políticas, governos e educação, estando em sintonia com o projeto político do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), com o apoio do Ministério da Educação (MEC). Ainda segundo a autora (p. 30), por outro lado,

Projetos inspirados na lógica emancipadora pressupõem a gestão democrática e envolvem várias instâncias que atuam no campo da educação, tendo como objetivos primordiais a emancipação, o sucesso escolar, a inclusão e o compromisso sociais. Comportam grandes ideais emancipadores [...] pretendem libertar os homens das cadeias impostas por privilégios de raça, de classe, de cor, entre outros.

²⁴ Gadotti (2002, p. 34) afirma que todo projeto pedagógico é necessariamente político: não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Portanto, afirma que poderíamos apenas denominá-lo de “projeto pedagógico”.

Logo, é importante frisar que o presente trabalho – seguindo coerência com a significação ideológica dos conceitos adotados – concebe o Projeto Político Pedagógico da escola nos moldes deste último: a favor da emancipação das camadas populares, ao mesmo tempo em que deixa patente a sua oposição ao formato implementado pelo Banco Mundial. Assim, acredita, tal como Veiga (p. 18), que a finalidade desse documento seja instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Há que se observar que esse enfrentamento de conflitos não deve ser visto como a ausência desses ou uma garantia plena da paz. Mesmo porque as palavras de Chauí (1993) ecoam novamente aqui: é preciso distinguir quando estamos diante de diferenças que devem ser mantidas e de interesses comuns que necessitam ser articulados! Ademais, há que se considerar, em todos os momentos, a natureza humana – e conseqüentemente de conflito – dos envolvidos. Por outro lado, acreditamos, sim, que a participação de todos se constitua uma maneira mais evoluída de resolvê-los.

Outro aspecto que demanda atenção é que o projeto pedagógico escolar, além de apoiar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica e no envolvimento das pessoas, necessita da participação e da cooperação das várias esferas governamentais.

Destarte, há princípios que – adotados em conformidade com as condições concretas de cada escola – servem como balizadores tanto da gestão quanto do projeto pedagógico. Nesse sentido, não pode passar despercebida a contribuição de Libâneo (2004, p. 141-146), que propõe oito princípios a serem observados em prol de uma gestão democrática²⁵. Tratamos de assumi-los neste trabalho, explicitando e resumindo, a seguir, suas concepções básicas:

1) *Autonomia das escolas e da comunidade educativa*: As escolas devem traçar seu caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima, que se tornam co-responsáveis pelo seu êxito, ainda que o controle local e comunitário não possa prescindir das responsabilidades e da atuação de órgãos centrais e intermediários do sistema escolar.

²⁵ Em tal obra, o autor utiliza a expressão “gestão democrático-participativa”.

2) *Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar:* a equipe formula o PPP e decide com a comunidade. Ao diretor compete coordenar, mobilizar, motivar, liderar, delegar as responsabilidades, prestar contas e submeter à avaliação as decisões tomadas, bem como cobrar o cumprimento de responsabilidades compartilhadas.

3) *Envolvimento da comunidade no processo escolar:* ao preparar o PPP e avaliar serviços prestados, pais e outros representantes de colegiados são motivados a integrarem outras instâncias decisórias na sociedade civil, além de respaldarem governos para encaminhar ao poder legislativo projetos de lei que atendam melhor às suas necessidades educacionais.

4) *Planejamento das tarefas:* a escola busca atingir objetivos. Discutido e analisado publicamente pela equipe escolar, o plano de ação – construído via ação racional, estruturada e coordenada, estratégias de ação, provimento e ordenação dos recursos, cronogramas e formas de controle e avaliação – torna-se instrumento unificador das atividades escolares.

5) *A formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar:* Deve-se valorizar o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica da equipe. Dirigir uma escola implica conhecer seu estado real, observar e avaliar, analisar resultados e compartilhar experiências bem-sucedidas.

6) *Utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações:* é verificar a qualidade das aulas, o cumprimento dos programas, a qualificação e experiência dos professores, as características socioeconômicas e culturais dos alunos, etc. A democratização implica acesso de todos às informações.

7) *Avaliação compartilhada:* As decisões e procedimentos organizativos precisam ser acompanhados e avaliados, com base no princípio da relação orgânica entre a direção e a participação dos membros do coletivo. É preciso insistir que o conjunto das ações de organização do trabalho está voltado para as ações pedagógico-didáticas, em razão dos objetivos da escola.

8) *Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns:* valorização das relações interpessoais, da experiência individual, do clima amistoso. A equipe escolar precisa investir na mudança das relações autoritárias para as baseadas no diálogo. Nessas relações, há de se combinar exigência e respeito, severidade e tato humano.

Convém ressaltar que se a gestão democrática consiste num dos princípios básicos para a construção do projeto político-pedagógico, é íntima a relação deste com a questão avaliativa. Isso porque tal projeto toma forma a partir da constatação dos membros da comunidade local/ escolar que existe uma discrepância entre a situação real e uma situação ideal no estabelecimento de ensino: os caminhos para o alcance do estado almejado são definidos pelo projeto (que traz consigo a definição conjunta de princípios e linhas de atuação), enquanto o acompanhamento de suas ações – ou mesmo correção de rumos – são balizados pela avaliação, que, neste aspecto, assume caráter de instrumento de aperfeiçoamento institucional.

Fernandes (2002, p. 58) refere-se à importância e a ligação entre ambos: “sem um projeto pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar o seu futuro, faltará sempre a referência de todo o trabalho e suas concepções básicas; já a avaliação se coloca como processo balizador, para se perceber e redirecionar o projeto pedagógico”.

Dias Sobrinho (2003, p. 178) ressalta que quanto mais ampla, qualificada e intensa for a participação dos membros da comunidade educativa, mediada sempre por processos de negociação, maior será a possibilidade de a avaliação constituir-se instrumento para a transformação qualitativa.

Por fim, em se tratando de negociação, faz-se necessário considerar as observações de Freitas (2005b), que, recorrendo a um estudo de Bondioli (2004), valoriza o conceito de “qualidade negociada”, em que o projeto pedagógico local assume um significado negociável, sendo uma espécie de “pacto” entre o órgão público e o órgão gestor da rede, com compromissos e responsabilidades recíprocas. Há, neste caso, visando à qualidade, o acordo entre múltiplos atores: da escola para com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola (p. 922). A avaliação institucional, neste caso, é essencial, pois – justamente com um sistema de acompanhamento de desempenho discente – pode estimular a comunidade das escolas a engajar-se na construção de sua qualidade, melhorando sua organização.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES

Ampla é a produção de trabalhos no Brasil acerca de avaliação escolar. Entretanto, se podemos considerar que essa produção acadêmica tem-se demonstrado consistente tanto quantitativa quanto qualitativamente, fomentando a continuidade de debates e de pesquisas ao longo especialmente das últimas duas décadas, também constatamos que os trabalhos sobre a questão estejam, em sua grande maioria, relacionados à avaliação da aprendizagem. Saul (2001, p. 26)²⁶ e Gadotti (2002, p. 9) concordam que a quase totalidade da literatura referente à avaliação diz respeito à aprendizagem do aluno: trata-se do mais freqüente objeto de análise por parte dos estudiosos do assunto.

O mesmo não se pode dizer da avaliação institucional: o material encontrado – especialmente da escola pública – é escasso. Consulta realizada em janeiro/ 2008 (via sítio específico), ao Banco de Teses da CAPES, pode ser evocada para comprovar essa afirmação: ao se solicitar, no campo assunto, pesquisa sobre a expressão exata “avaliação institucional”, foram elencados 264 trabalhos (dissertações/ teses), produzidos entre 1987 e 2006. Desse total, apenas 8 referiam-se à avaliação institucional da escola pública. Essa busca também demonstrou que, predominantemente, os trabalhos sobre tal tema envolvem Instituições de Ensino Superior.

Isso confirma a afirmação de Belloni, Magalhães e Sousa (2000, p. 9), de que a avaliação institucional “[...] é uma área ainda incipiente do ponto de vista conceitual e metodológico; existem poucas experiências e tradição de avaliação sistemática de desempenho e de resultados, seja do funcionamento de instituições, seja da implementação de políticas públicas”.

A pouca bibliografia disponível em se tratando da escola pública básica não indica, porém, que esse tipo de avaliação seja desconhecido ou não praticado. Órgãos governamentais – seja nos âmbitos federal, estadual ou municipal – utilizam esse tipo de avaliação, na modalidade externa em larga escala, para avaliar

²⁶ Segundo a autora (p. 26), somente em meados dos anos 70 começaram a surgir no Brasil outros objetos de avaliação que não os da aprendizagem.

estabelecimentos, públicos e privados, que oferecem os níveis básico e superior de ensino.

A avaliação em larga escala – ainda que seja comumente tomada enquanto sinônimo de avaliação institucional – é realizada mediante a mensuração do desempenho escolar do aluno, com vistas a determinar o mérito da instituição: trata-se, portanto, de um elemento compositor da avaliação institucional. Seus objetivos merecem ser analisados, uma vez que, tal como lembra Dias Sobrinho (2004, p. 706),

A avaliação em nossos dias é cada vez mais assunto que interessa a toda a sociedade, especialmente àquelas comunidades mais preocupadas por seus resultados e efeitos. Mas, atualmente, são os Estados os principais interessados e aplicadores da avaliação, especialmente na perspectiva das reformas, do controle e da regulação. Tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública.

Julgamos, porém, que esse tipo de avaliação que apresenta cunho meritocrático – uma vez que procede a encontrar o mérito das instituições a partir do desempenho de seus alunos, estabelecendo indicadores das “melhores”, ou seja, via *ranking* – não contribui satisfatoriamente para a melhoria da instituição escolar. Isso porque, segundo Lafond (1998, p. 14), uma avaliação exclusiva de resultados escolares, dado ao seu cunho impessoal, não considera os problemas que a escola enfrenta diariamente: “essa avaliação tem um valor estatístico; é, sem dúvida, útil aos decisores nacionais, mas não dá de volta à escola qualquer tipo de ajuda”.

Isso não quer dizer, por outro lado, que uma avaliação externa tenha apenas características negativas em relação à comunidade escolar. Muito pelo contrário: pode-se fazer extremamente importante a partir do momento em que complementa os resultados da avaliação interna, fornecendo informações suplementares para o entendimento da realidade. A questão está em determinar a que fim serve a avaliação: controlar ou emancipar?

Na perspectiva adotada especialmente pelos governos, a finalidade é clara: segundo Müller (2001, p. 11), “esses órgãos vêm aplicando a avaliação institucional externa com uma lógica de não reforçar a autonomia da escola, mas como forma de controle e, com isso, não favorece sua prática e, sim, torna-a antipática a quem é avaliado”.

Acreditamos no poder da avaliação enquanto instrumento de aperfeiçoamento da realidade escolar. Não descartando a importância da avaliação externa nesses moldes, defendemos a relevância da auto-avaliação institucional numa perspectiva emancipatória, bem como a tomamos como foco principal de nossa pesquisa. Ademais, buscamos uma compreensão mais ampla desse fenômeno que é desconhecido e tampouco incentivado pelos órgãos governamentais.

Tal estudo exige, inicialmente, a abordagem de alguns aspectos históricos da avaliação em âmbito mundial, bem como a descrição de avaliações que são aplicadas à escola nacional. A partir daí, adentramos na discussão do conceito de “avaliação”, ao final da qual distinguiremos as que seguem uma abordagem de controle daquelas que têm uma perspectiva de emancipação. O capítulo é encerrado após elencarmos algumas razões para a adoção da auto-avaliação institucional.

3.1 – Aspectos históricos da avaliação

Pretendemos, neste item, apresentar um breve histórico das concepções avaliativas tomando como ponto de partida o século passado. Se fôssemos estudar a avaliação formal em seus primórdios, teríamos de concordar com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 61), que, considerando outros autores, sugerem que a avaliação remonte aos primeiros produtos de pedra lascada ou, no setor público, desde 2000 a.C., quando autoridades chinesas submetiam os servidores públicos a provas para avaliar seus desempenhos.

A opção de se iniciar o estudo a partir do século XX se dá porque naquele momento é que começaram a florescer as principais idéias que exercem influências até hoje no contexto educacional. Fazemo-lo, porém, de forma sucinta, referenciando-nos em Saul (2001).

A vertente mais antiga, datada do início do século passado, considera a avaliação sinônimo de medida: os testes padronizados, desenvolvidos com Robert Thorndike, atingiram o auge no período. Na década de 30, a mensuração pelos testes é ampliada, de modo que o “Estudo dos Oito Anos”, de Ralph Tyler e Smith, incluiu novos procedimentos avaliativos, como escalas de atitude, inventários, questionários, ficha de registro de comportamento, entre outros, para evidenciar o

comportamento dos alunos em relação aos objetivos previamente definidos. A avaliação, então, passava a adquirir uma nova concepção:

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos [...], a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, 1981, p. 99).

Esse tipo de avaliação – por objetivos – assumiu essencialmente um caráter de controle de planejamento. Sua trajetória prosseguiu com vários autores, como Taba, Mager, Popham e Baker, que, apesar de implementarem novas técnicas, não proporcionaram alterações substanciais à escola tyleriana. No Brasil, um número considerável de autores também a seguiu: a influência do pensamento positivista na avaliação da aprendizagem tomou conta do ambiente acadêmico. Essa influência, além de se fazer sentir nos cursos de formação dos educadores e mesmo nas bibliografias de concursos educacionais, subsidiou toda uma legislação – federal e estadual – sobre avaliação, originando leis, decretos e pareceres que orientaram práticas para as escolas, na época, de 1º e 2º graus²⁷.

Apesar da avaliação por objetivos constituir-se uma tendência forte até hoje, constatou-se que os esquemas de mensuração já não eram precisos para o diagnóstico de políticas complexas que então se implantavam, conforme observa Dias Sobrinho (2003, p. 24). Para esse autor, a comunidade de avaliação tratou de expandir seus alcances: o esforço mais importante consistiu em superar o sentido meramente descritivo e diagnóstico da avaliação. A contribuição essencial desse momento foi caracterizar a avaliação como um julgamento de valor. Nessa concepção, a avaliação

[...] não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. [...] Entretanto, embora incorpore as dimensões do julgamento de valor e se realize formativamente, essa avaliação, ligada aos conceitos de escola eficaz e pedagogia por objetivos, continua a tradição positivista da avaliação educacional que se fia na técnica bastante desenvolvida de elaboração de instrumentos como garantia de objetividade. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 25).

²⁷ Nesse ínterim, não pode passar despercebida a contribuição de Scriven, que, em 1967, faz a clássica distinção entre avaliação formativa, que se realiza ao longo do processo com introdução de modificações, e avaliação somativa, realizada depois de terminado um processo para verificar os resultados.

Assim, é que, ao longo da história, podemos afirmar que, no mínimo, três distintas concepções avaliativas merecem ser consideradas. Encontramos apoio em Hadji (1994, p. 35-37), que, ao formular hipóteses conceituais sobre a avaliação, cita e recorre ao exame dessas três definições, as quais, segundo ele, “são clássicas e ‘comumente admitidas’”. Conhecê-las é importante no sentido de identificar os conceitos que até hoje influenciam as práticas de avaliação na escola:

Conceitos clássicos da avaliação		
<i>1º momento</i>	<i>2º momento</i>	<i>3º momento</i>
A avaliação é idêntica à medida	A avaliação determina a congruência entre desempenho e objetivos	A avaliação centra-se num processo de juízo

Quadro 3 – Conceitos clássicos da avaliação desde o século passado

Da mesma forma também é importante apreender o histórico da evolução da avaliação institucional no Brasil: buscaremos, de forma igualmente sucinta, uma descrição das avaliações externas nacionais e, no caso, a avaliação externa adotada no Estado de São Paulo.

3.1.1 – A avaliação institucional no Brasil

São desconhecidos, por parte deste trabalho, quaisquer relatos ou literaturas relacionadas à prática efetiva da avaliação institucional na escola pública nacional até 1988, quando se iniciou a aplicação da avaliação externa em larga escala, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Ministério da Educação (MEC), sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Antes dessa data, porém, as instituições de ensino superior do país já haviam conhecido um número considerável de programas de avaliação institucional²⁸, concebidos e implementados pelo governo federal, afora experiências isoladas e internas, pouco divulgadas.

²⁸ A primeira avaliação institucional no Brasil ocorreu em 1976 e envolveu programas de Mestrado e Doutorado (Capes). Nos anos 80, surgem no país os primeiros textos sobre AI: a preocupação era com a qualidade, dado ao aumento de IES e de matrículas. Em 1983, foi apresentada a primeira proposta de avaliação do ensino superior, com a criação do PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Em 1990, houve crescimento de publicações na área, dada à efetivação de políticas neoliberais. Em 1993, surge, numa perspectiva emancipatória, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), de adesão voluntária e que teve considerável participação. Já em 1995, sucessivos mecanismos de avaliação, de perspectiva regulatória, foram

Da mesma forma, pouco se conhece acerca da avaliação interna (ou auto-avaliação) da escola, especialmente a pública: raras são as produções que abordam o assunto. Isso não significa, entretanto, que elas não ocorram. Em 1998, por exemplo, foi lançado o Prêmio de Referência em Gestão Escolar – elaborado numa parceria entre Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundação Roberto Marinho (FRM) – e, desde então, anualmente é promovido, visando a que as escolas se auto-avaliem.

Ainda que os manuais enalteçam o grande número de escolas inscritas a cada ano, desconhecemos qualquer trabalho que analise as bases teóricas e metodológicas desse instrumento, bem como o impacto de seus resultados. No nosso caso, a análise desse Prêmio é de grande importância ao trabalho e será aprofundada no último capítulo.

O Brasil também participa de avaliações internacionais²⁹, entretanto focaremos nossa descrição nos processos avaliativos de âmbito nacional (SAEB – atualmente composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) e do Estado de São Paulo (SARESP).

a) SAEB

Sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), através de seu Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica já realizou sete avaliações, referentes aos anos de 1990, 1993, 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005 e 2007. O primeiro envolveu somente a rede pública do Ensino Fundamental, sendo avaliadas a 1ª, a 3ª, a 5ª e a

implementados: o Exame Nacional de Curso (ENC, o “Provão”), questionários para os discentes (com questões econômicas e sobre o curso), a Análise das condições de Ensino (ACE), a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários. Finalmente, em 2004, surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que, regulador e emancipador, apresenta três subdivisões: 1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Avaliação de Desempenho dos Estudantes (AUGUSTO, 2007, p. 25-55).

²⁹ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, por exemplo, que ocorre a cada três anos, abrange distintas áreas do conhecimento e avalia o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A Unesco também avalia os alunos do Ensino Fundamental através exame Orealc – Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe.

7ª séries, em três áreas: Português, Matemática e Ciências. Em 1993, os levantamentos tiveram as mesmas características e procedimentos. A partir de 1995, as avaliações focaram a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio; a aplicação expandiu-se para as redes de ensino pública (federal, estadual e municipal) e particular, incorporando-se o Ensino Médio. Em 1997, foram mantidas as mesmas séries e níveis de ensino, ampliando-se, o número de disciplinas avaliadas no Ensino Médio. Em 1999, foram incluídas ao exame as disciplinas de História e Geografia. Nos dois exames subseqüentes, mantiveram-se duas disciplinas – Língua Portuguesa e Matemática³⁰.

A partir de 2005, a Portaria Ministerial nº 931, de março daquele ano, em seu artigo 1º, determinou que o SAEB passasse a ser composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. A ANEB manteve os mesmos objetivos do SAEB – sendo, nos meios educacionais, comumente utilizada esta antiga denominação para a avaliação – que, de acordo com a supracitada portaria (artigo 1º, § 1º), são:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
- e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;

Já a ANRESC – popularmente conhecida como Prova Brasil –, que avalia apenas as escolas públicas do ensino básico, apresenta os seguintes objetivos (art. 1º, § 2º):

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;

³⁰ A maior parte desses dados foi obtida mediante consulta ao portal do INEP (www.inep.gov.br)

- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam.

Ambas as avaliações aplicadas em 2005 – cujos moldes mantiveram-se na edição de 2007 – constituíram-se a base para o cálculo do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Além das questões da prova específica, também são aplicados questionários que são respondidos por alunos, professores e diretores, coletando outras informações da escola e do perfil daqueles que a integram.

Fernandes (2002, p. 94), referenciando-se em Belloni (2000), atenta para o fato de que esse tipo de avaliação acaba orientando, além de políticas educacionais, a definição de projetos pedagógicos de Secretarias e escolas, além de próprio cotidiano do professor, sendo, portanto, patente

[...] o perigo das provas padronizadas e seus efeitos negativos no cotidiano da escola. As provas do SAEB podem tornar-se mais importantes que as matrizes curriculares, que a competência e a criatividade do professor, que o projeto pedagógico da escola, que as características e necessidades de cada aluno em seu contexto cultural e social. O grande medo é que os conteúdos das provas definam os conteúdos a serem ensinados.

Ademais, em conformidade com a supracitada autora, outros “medos” relacionados à avaliação enquanto “padrão de referência” consistiriam no fato dessa prova eventualmente levar à homogeneização ou massificação, reforçando a cultura dominante e interferindo no papel da instituição na formação plural do cidadão e na preservação da pluralidade cultural da sociedade, além de abalar a própria história, valores e ritmos de cada escola.

b) ENEM

Concluída a sua décima edição (ocorre uma vez por ano), o Exame Nacional do Ensino Médio foi criado pela Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de Maio de 1998 e constitui-se uma avaliação, contextualizada e interdisciplinar, de desempenho do estudante ao término do Ensino Médio. Ao avaliar habilidades e competências que o

Ministério da Educação (MEC) espera que o candidato tenha adquirido ao término de sua escolaridade, o exame objetiva³¹:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais.

Desde que foi criado, o número de participantes do ENEM aumenta gradativamente. Parte desse aumento se refere à vinculação do exame ao ProUni – Programa Universidade para Todos –, lançado pelo governo federal em 2005. Satisfeitas as exigências para a participação no do exame e obtido resultado satisfatório nas prova objetiva e de redação, é concedida bolsa de estudos integral ou parcial para estudantes de baixa renda, nos cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. De acordo com o MEC³², mais de 600 instituições de ensino superior já estão cadastradas no INEP para utilizar os resultados do ENEM em seus processos seletivos, seja de forma complementar ou substitutiva. O exame também fornece levantamentos de dados sócio-econômicos através de um questionário preenchido pelo participante.

É válido aqui, mais uma vez, recorrermos a Fernandes (ibid., p. 96), que, elencando uma série de críticas acerca do exame – dentre as quais citamos algumas – reflete sobre a ambição e a abrangência dos objetivos do ENEM:

- É ambicioso querer avaliar, por uma única prova, possibilidades para o mercado de trabalho e chances futuras.
- Os objetivos são amplos e variados. Como saber se houve aproveitamento, no cotidiano, dos estudos feitos, por uma prova?
- Há inconsistência pedagógica e psicossocial na proposta, com grande reforço à competição.

Outra reflexão oportuna é acerca de os resultados do ENEM não serem contemplados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Da mesma forma, não seria plausível a subordinação desse exame ao SAEB, que, por sinal, em sua portaria, não o acolhe? Julgamos que sim, tendo em vista que, da

³¹ De acordo com a Portaria Ministerial nº 55, de 3 de abril de 2008, artigo 2º.

³² Dados obtidos no sítio <http://www.enem.inep.gov.br/>

maneira como se organiza, o ENEM ganha *status* de uma avaliação quase que “independente” no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação.

Igualmente, não seria por demais a pretensão de estabelecer uma relação – ainda que sutil – entre o ENEM e os antigos Exames de Admissão ao Ginásio, vigentes no cenário nacional de 1931 a 1971, em que durante quase quarenta anos, com pequenas modificações, alunos, de 10 a 13 anos, do Curso Primário e suas famílias aguardavam e se preparavam para serem aprovados nos exames para ingresso no Ginásio.

O ENEM apresenta tais traços a partir do momento em que se constitui um critério básico para o ingresso – via Programa Universidade para Todos (ProUni) – no Ensino Superior. O gradativo crescimento no número de IES que o adotam – inclusive enquanto instrumento substitutivo do próprio vestibular – reforça o nosso pensamento.

c) SARESP

Criado pela Resolução se nº 27, de 29 de março de 1996, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) apresentou, até o momento, dez edições, referentes aos anos de 1996, 1997, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2007. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo é o órgão responsável pelo exame, cuja participação é obrigatória para os alunos das escolas estaduais e opcional para as redes municipal e particular. O SARESP apresentou mudanças a cada edição, seja em relação às séries participantes, seja em relação ao componente curricular avaliado ou mesmo quanto à utilização dos resultados.

Em 1996, provas de Português (na qual se inclui a confecção de redação) e Matemática foram aplicadas nas 3ª e 7ª séries do Ensino fundamental. No ano seguinte, as 4ª e a 8ª série realizaram as provas, com acréscimo de questões de Ciências, História e Geografia. Em 1998, participaram do exame as 5ªs séries e 1º ano do Ensino Médio, de modo que apenas nesta última série foram preservados os componentes Ciências, História e Geografia. O esquema foi mantido até 2000. Nos dois anos subseqüentes, a avaliação atingiu as séries finais do Ciclo I (4ª série) e do Ciclo II (8ª série) do Ensino Fundamental. Já em 2003, o sistema passou a avaliar todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio, o que se repetiu nas duas edições

seguintes. Em 2007, avaliou-se a 1ª, 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. Questionário socioeconômico e cultural para levantamento de dados sobre os alunos também acompanhava essas avaliações.

Os objetivos da Secretaria Estadual de São Paulo com a realização desse exame são elencados no artigo 1º da supracitada resolução:

- I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;
- II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:
 - a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;
 - b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
 - c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar.

Algumas edições do SARESP foram marcadas por questões polêmicas, como a de 2000, cujos resultados justificaram a atribuição, pela Secretaria de Educação, no ano seguinte, de uma escala de cores – azul, verde, amarela, laranja e vermelha, correspondentes, na seqüência, aos melhores e piores resultados – que atribuía o mérito à instituição: as “azuis” eram tomadas como exemplos, ao passo que as “vermelhas” sofreram intervenções com vistas à melhoria dos índices. Já a edição de 2001 caracterizou-se pela pretensão de constituir-se um balizador para a promoção do aluno³³: aqueles que não atingissem um padrão mínimo de pontuação – ou mesmo aqueles que se ausentassem do exame – deveriam ficar em recuperação durante o mês de janeiro, ao final do qual passariam por novo exame de Língua Portuguesa, “com vistas à avaliação das competências e habilidades básicas previstas para o término desses ciclos”³⁴.

Ao analisarmos esse tipo de avaliação, fica explícito o caráter de meritocracia e controle que ela assume. As observações acerca do SAEB podem, igualmente, ser aplicadas a esse exame, levando-nos a pensar também na necessidade da formulação de avaliações que busquem abranger a riqueza e a diversidade cultural regional, não se prendendo tão somente a um modelo padronizado.

³³ A Resolução SE nº 124, de 13 de novembro de 2001, em seu artigo 2º, determina que a prova tem por objetivo “ aferir, junto aos alunos, as condições para continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituirão em indicador essencial para promoção do aluno”.

³⁴ É o que estabelece a Resolução SE 14, de 18 de Janeiro de 2002, em seu artigo 1º.

Por outro lado, há que se reconhecer que esses tipos de provas têm desencadeado a promoção de uma cultura avaliativa no país, a qual, por sua vez, exige um debruçar – uma ampla reflexão! – sobre a prática da avaliação.

3.2 – Conceituação

A avaliação sempre fez parte da vida e das relações do cotidiano humano. Todo e qualquer indivíduo a utiliza, a todo o momento e invariavelmente, para, como bem enumera Belloni (p. 14), “conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar ações”. Entretanto, esse tipo de avaliação, de cunho informal, não é focado pelo presente trabalho. O que se pretende, sim, é ampliar a compreensão sobre a avaliação formal, aquela que faz uso sistemático de informações para compreender e, ocasionalmente, proporcionar subsídios para a possível transformação de uma dada realidade.

O dicionário apresenta três acepções para o vocábulo avaliação: “1. Ato ou efeito de avaliar (-se); 2. Apreciação, análise; e 3. Valor determinado pelos avaliadores” (FERREIRA, 1999, s/p). Conceitua, também, as locuções avaliação formativa, como processo de avaliação realizado no decorrer de um programa instrucional visando aperfeiçoá-lo, e somativa, como processo de avaliação final de um programa instrucional visando julgá-lo.

Ainda que não apresente as duas locuções anteriormente mencionadas ligadas ao termo pesquisado, outro dicionário define avaliação como sendo, também, ato ou efeito de avaliar-se, atribuindo ao vocábulo os significados seguintes: 1. Cálculo do valor de um bem ou de bens; 2. Valor determinado por quem avalia; 3. Apreciação ou conjectura sobre condições, extensão, intensidade, qualidade etc. de algo; 4. Verificação que objetiva determinar a competência, o progresso etc. de um profissional, aluno etc. (HOUAISS, 2001, s/p).

Conclui-se a partir dessas consultas – especialmente das locuções constantes no primeiro dicionário, quanto à acepção 4, do segundo – que o termo avaliação, atualmente, tem ganho significados próprios relacionados à área educacional.

Achar uma definição cabal para a avaliação, contudo, parece-nos tarefa árdua, senão impossível, a considerar seus empregos e suas características. Ainda

que num sentido mais amplo, uma tentativa de aproximação, porém, pode ser feita ao se recorrer a Ristoff (1995, p. 46), que afirma que “a palavra avaliação contém a palavra ‘valor’ e, por isso mesmo, não podemos fugir dessa concepção valorativa”.

A definição do *Joint Committee*, de 1981 – citada e admitida por Nevo (1995, p. 10) como sendo a visão predominante, quase que consensual – igualmente associa avaliação a julgamento de valor e mérito:

A Joint Committee on Standards for Evaluation, composed of 17 members representing 12 organizations associated with educational evaluation, published their definition of evaluation as “the systematic investigation of the worth or merit of some object”.³⁵

Há, naturalmente, discordâncias acerca desse conceito, que se constituem as exceções. O supracitado autor lembra, por exemplo, a definição de Cronbach, do Stanford Evaluation Consortium, para quem avaliar não é fazer o papel de um juiz de basquetebol – decidir quem está certo ou errado – e sim simplesmente conduzir um estudo sistemático do que ocorre com um programa ou instituição e em consequência deles: seu objetivo é melhorá-los e instrumentalizar outros programas ou instituições com objetivos similares.

Julgamos, entretanto, essa definição um tanto incompleta, uma vez que não é possível “melhorar e instrumentalizar” um programa ou uma instituição sem que tenhamos um padrão referencial; portanto, não há como ignorar o aspecto valorativo da avaliação.

Em outras palavras, não desprezamos a importância da avaliação em determinar o mérito ou valor, de, no nosso caso, uma entidade, em conformidade, por exemplo, com o modelo estabelecido por Scriven (apud SAUL, *ibid.*, p. 36). O essencial, entretanto, é que reconheçamos seus objetivos, o que carece de um exercício reflexivo: Como será realizada? Para quê? Quem fará uso de seus resultados? Em que situação? A favor e/ ou contra quem ou o quê?...

Outra contribuição dada por Nevo é que a avaliação consiste num ato de coleta de informações, envolvendo descrição e julgamento: a primeira, com coleta sistemática de dados, possibilita informação objetiva; o segundo baseia-se em critérios de valores, normas sociais e preferências pessoais, ou seja, tem caráter subjetivo:

³⁵ *Joint Committee*, composto por 17 membros representantes de 12 organizações relacionadas à avaliação educacional, publicou sua definição de avaliação como “a investigação sistemática de valor ou mérito de algum objeto” (tradução livre).

We choose to define educational evaluation as an act of collecting systematic information regarding the nature and quality of educational objecte. This definition combines description and judgment but distinguishes between them because of their different nature. Description can be based on systematic data collection and thus result in highly objective information. Judgment is based on criteria which in most cases are determined by values, social norms, and personal preferences of stakeholders associàted with the evaluation. Judgment may thus be very subjective in nature. Description and judgment, though coexisting in most evaluations, are used in different proportions for different purposes and by different types of evaluators (ibid., p. 11).³⁶

Dias Sobrinho (2003, p. 50-51), por sua vez, converge à concepção do *Joint Committee*, tomando como análise uma gama de definições dadas por vários autores, elencadas por Clavier:

- A) Em sentido geral, avaliar é atribuir um valor a um objeto (Pelpel).
- B) No sentido mais amplo, avaliar é permitir um julgamento sobre um indivíduo ou uma coisa (M. Barlow).
- C) Ato deliberado e socialmente organizado que leva à produção de um julgamento de valor (Barbier).

Nas três citações, fica patente que a questão do julgamento (atribuição) de valor é inerente à prática avaliativa; a definição C, entretanto, direciona a avaliação para um sentido formal, diferente das anteriores que a tomam numa concepção geral, não se preocupando em distinguir aplicações formais/ informais. Logo, independente do subjetivismo/ objetivismo presentes na avaliação, ou mesmo no formalismo/ informalismo adotados em sua aplicação, a mesma sempre envolverá um julgamento de valor.

Mas qual é a finalidade de se formar um juízo de valor? Uma das respostas pode ser: para que possamos orientar tão somente nossas decisões. Outra, entretanto, tomaria esse juízo – além de orientar decisões – como um instrumento de planejamento, eis que possibilita uma reflexão acerca de onde estamos e para onde vamos. É nesta segunda concepção que se pauta o nosso conceito de avaliação.

³⁶ Escolhemos definir avaliação educacional como um ato de coletar informação sistemática, considerando a natureza e qualidade de objetos educacionais. Esta definição combina descrição e julgamento, mas os distingue por causa de sua diferente natureza. Descrição pode estar baseada em coleta sistemática de dados e assim pode resultar em informação altamente objetiva. Julgamento está baseado em critérios, os quais, na maioria dos casos, são determinados por valores, normas sociais e preferências pessoais de partes interessadas na avaliação. Julgamento pode ser assim muito subjetivo em natureza. Descrição e julgamento, enquanto coexistindo na maioria das avaliações, são usados em diferentes proporções para diferentes propósitos e por tipos diferentes de avaliadores (tradução livre).

Outro ponto: para atribuirmos um valor a um determinado objeto é necessário que tenhamos um parâmetro – esse valor é formulado por meio de um confronto entre uma situação real e uma situação ideal. A partir desta constatação, concordamos com Hadji (1994, p. 30), para quem o essencial da avaliação reside numa relação: “relação entre o que existe e o que é esperado, relação entre um dado comportamento e um comportamento-alvo, relação entre uma realidade e um modelo ideal”. Em suma:

O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto (LUCKESI, 2006, p. 76).

Caracterizada a avaliação de uma forma mais ampla, faz-se necessário aproximá-la, agora, da área focada pelo trabalho. Nessa direção, o termo “avaliação educacional” tem surgido com vários significados na literatura específica. Porém aqui explicitamos a concepção em que o tomamos, fazendo, pois, a necessária distinção com “avaliação institucional”.

A *avaliação educacional* refere-se à avaliação da aprendizagem ou do desempenho de alunos (ou de profissionais) e à avaliação de currículos. Concentra-se no processo de ensino-aprendizagem e nos fatores que interferem em seu desenvolvimento. A *avaliação institucional*, por sua vez, destina-se à avaliação de instituições (como a escola e o sistema educacional), políticas e projetos. Sua atenção está centralizada em processos, relações, decisões e resultados das ações de uma instituição ou do sistema educacional como um todo. Nesse sentido, para ser completa, a avaliação institucional contempla e incorpora os resultados da avaliação educacional (FERNANDES e BELLONI, p. 20). Convergem também para esta definição outros autores, como Leite (2005, p. 33) e Belloni, Magalhães e Sousa (2000, p. 16-17).

Clarificada essa distinção, adentramos no estudo conceitual do termo “avaliação institucional”, que, por sinal, segundo Dias Sobrinho (2003), já teria aparecido em 1934, nos Estados Unidos, nos trabalhos do pesquisador estadunidense Ralph Tyler: ao focar o comportamento do aluno, a avaliação institucional constituía-se, também, um instrumento para diagnosticar de maneira quantitativa a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos administrativos e pedagógicos.

Evidentemente, tal concepção passou por alterações ao longo dos anos. Atualmente, sob a ótica de alguns autores, ganha os significados que se seguem:

Avaliação institucional é um processo global, contínuo e sistemático, competente e legítimo, participativo, que pode envolver agentes internos e externos na formulação de subsídios para a melhoria da qualidade da instituição escolar (FERNANDES e BELONI, 2001, p. 23).

Um projeto que permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade. Como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado à sociedade na medida em que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão (LEITE, 2005, p. 33)

A avaliação institucional educativa deve ser um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações [...]. Como a educação comprometida com as necessidades e interesses públicos são de responsabilidade coletiva da comunidade educativa e do Estado, a avaliação há de ser democrática e participativa (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 44)

A avaliação institucional deve ser entendida como um processo democrático, capaz de envolver os diferentes segmentos da instituição; não se faz de repente, jamais deve ser efetuada “de cima para baixo” por meio de procedimentos burocráticos [...]. É um trabalho que se constrói durante um espaço de tempo geralmente longo e que exige paciência por parte daqueles que assumem a sua coordenação e que, obrigatoriamente, implica a existência de condições prévias favoráveis à sua implementação e desenvolvimento (BALZAN, 1995, p. 115).

As citações acima levam-nos a algumas constatações. Talvez a mais evidente seja a de que os quatro autores compartilham de semelhante modelo de avaliação, caracterizado especialmente pela oposição frente a abordagens consideradas clássicas e autoritárias. A avaliação institucional por eles advogada centra-se numa perspectiva em que se privilegiam a participação coletiva, a democracia, o diálogo, o processo, o aperfeiçoamento, a inclusão, a emancipação e a transformação, repelindo, pois, práticas orientadas pelo individualismo, autoritarismo, imposição, resultados, punição, exclusão, regulação e controle.

Ao tomá-los como referência, este trabalho concebe a avaliação institucional como sendo um processo contínuo e democrático que, comprometido com a melhoria, visa à avaliação da instituição escolar como um todo, levando em consideração as múltiplas óticas de seus agentes, seja na detecção de sucessos e dificuldades, seja na proposta, no acompanhamento e na intervenção para a qualidade.

É justamente neste momento que nosso conceito de avaliação se alinha a pontos defendidos nos capítulos anteriores: uma avaliação com tais características só pode ser desenvolvida numa gestão democrática – ou pelo menos em construção neste sentido – que valorize os sujeitos como agentes conscientes e transformadores da realidade social. Igualmente, tal avaliação caminha em consonância com uma educação que, antes de ter como meta o mercado de trabalho, busque a humanização³⁷ dos sujeitos e o desenvolvimento da cidadania. A escola que defendemos é o palco onde esse intento pode ser realizado.

Explicitada tal concepção de avaliação institucional, encontramos pontos de identificação com o paradigma da avaliação emancipatória, que, visando avaliar programas educacionais ou sociais, assim é concebido por Saul (2001, p. 61):

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. [...] tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas [...]. Os conceitos básicos envolvidos nessa proposta são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa.

3.3 – Avaliação: questões a considerar

Se se constitui difícil conceituar a avaliação, a tarefa não é menos penosa quando se tenta caracterizá-la tomando por referência os múltiplos contextos no qual ela se realiza. Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), durante as três últimas décadas, quase sessenta propostas diferentes relativas à forma segundo a qual a avaliação deve ser feita surgiram e entraram em circulação: essas diversas prescrições – chamadas hoje de modelos de avaliação – são implementadas com graus variados de fidelidade:

Para complicar ainda mais as coisas, algumas avaliações são planejadas sem menção consciente a nenhum quadro de referências conceituais, resultando, por isso, quando bem sucedidas, em mais uma abordagem da avaliação (ibid., p. 104)

³⁷ Tomamos aqui *humanização* de acordo com o conceito freireano: a ação transformadora de poder superar situações que oprimem. A humanização do homem, segundo Freire (1981, p. 18), é a sua libertação permanente e não se opera no interior da sua consciência, mas na história que eles devem fazer e refazer constantemente.

Isso não nos impede, entretanto, de nos referenciarmos em autores cujas idéias servem para balizar a nossa concepção avaliativa. É o que faremos.

Ao se pretender abordar as finalidades da avaliação, por exemplo, há, inicialmente, que se deixar claro que ela nunca é neutra: esta visão é encampada pelo presente trabalho. Na verdade, o próprio avaliador tem suas inclinações. Como ironizam os autores citados (ibid., p. 431), “o retrato de um avaliador completamente imparcial e neutro deve estar pendurado numa parede ao lado do unicórnio e de outras personagens exóticas do folclore”. Assim, a neutralidade passa longe da avaliação.

Ristoff concorda com essa posição:

Quando dizemos que avaliar tem a função de (a)firmar valores, estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultado de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científico-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos, ou outro (1995, p. 46).

Dias Sobrinho (2003), por sua vez, converge para a mesma concepção: o conceito de avaliação acaba revelando o posicionamento político e ideológico – a visão de mundo – de quem o emite. Em sua obra, faz a citação que se segue, a partir da qual se pode inferir a não neutralidade avaliativa: “A avaliação é sempre dependente do mandato ou das intenções daqueles que a empreendem [...] (Dominicé)”.

Essa não-neutralidade do ato de avaliar aplica-se, naturalmente, à avaliação institucional: seus resultados, ao sofrer interferências do contexto em que ela é aplicada, podem variar. Antes de negar tais influências, porém, há a necessidade identificá-las para entendê-las. Verificar a que interesses servem e como é que esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é “uma actividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos” (HOUSE apud AFONSO, 2005, p. 19).

Outro aspecto a ser ressaltado: a avaliação pode se constituir num instrumento de poder, a partir do momento em que possibilita – e legitima – a tomada de decisões. Depresbíteres (1999, p. 13), por exemplo, afirma que, na sua origem mais remota, a avaliação serviu realmente como instrumento de poder e ameaça. Cita o caso de Jephah, líder do povo gileadite, que, pretendendo distinguir

os seus dos epharaimites, submetia as pessoas à pronúncia da palavra *shibboleth*: quem apresentava dificuldade era eliminado³⁸.

Ademais, não podemos ignorar que uma gama considerável de autores considera que a finalidade da avaliação é obter dados para se tomar uma decisão:

Another widely-accepted definition of evaluation suggested by leading evaluators such as Cronbach (1963), Stufflebeam (1969), and Alkin (1969) is: providing information for decision making (NEVO, 1995, p. 10)³⁹.

A avaliação consiste em atribuir um julgamento de valor sobre um objeto ou uma pessoa, no momento em que devemos tomar uma decisão a respeito desse objeto ou pessoa (TOUGSIGNANT apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 51).

Essa questão do poder tem dado “ares” negativos à prática avaliativa, de modo que, raramente a avaliação é associada a uma coisa boa e que, portanto, valha a pena. Contestamos, pois, essa visão, por considerá-la extremamente parcial: se é verdade que a avaliação serve para diagnosticar e corrigir o que está errado, ela também serve para – igualmente – diagnosticar e reforçar os sucessos de uma instituição. Assim, a avaliação consiste num poderoso instrumento para o diagnóstico de pontos fortes e fracos. Julgamos que esse aspecto da prática deva ser explicitado a todos os que o desconhecem e fazem parte de um processo avaliativo, independente de estarem na posição de avaliadores ou de avaliados.

Acreditamos, por outro lado, que as avaliações institucionais externas em larga escala, freqüentemente aplicadas pelos órgãos públicos, não têm colaborado para que esse sentido negativo desapareça; pelo contrário: da maneira como são conduzidas, acabam por reforçá-lo. Nosso pensamento encontra apoio em Ristoff (1995, p. 47), para quem “somos uma sociedade em que o humor punitivo, apesar dos seus inúmeros e óbvios fracassos, conseguiu distorcer o que há de mais precioso na avaliação – a sua capacidade de construir – tornando-a mero instrumento de classificação; [...] a avaliação precisa ser um processo de construção, e não uma mera medição de padrões estabelecidos por iluminados”.

Lembramos, também, que a avaliação institucional pode ser classificada sob diferentes denominações, levando-se em consideração uma gama considerável de aspectos relacionados à sua prática. Além do mais, tais denominações – ainda que sinalizem para procedimentos idênticos – podem receber diferentes nomenclaturas,

³⁸ A história encontra apoio no relato bíblico (Juízes, 12:5-6).

³⁹ Outra definição largamente aceita de avaliação, sugerida por avaliadores como Cronbach (1963), Stufflebeam (1969) e Alkin (1969) é: prover informações para a tomada de decisão (tradução livre).

atribuídas por diferentes pesquisadores. Em outras palavras, não há uma padronização classificatória. Neste trabalho encampamos, porém, as concepções a seguir, atendo-nos a uma análise da avaliação institucional externa e interna.

Müller (2001, p. 20), referenciando-se em autores citados por Requena, classifica a avaliação institucional pela sua finalidade e função, em *formativa* ou *somativa*; por sua extensão, em *global* ou *parcial*; por seus agentes avaliadores, em *interna* ou *externa*; por seu momento de aplicação, em *inicial*, *processual* ou *final*. Quanto à opção política pode ser *burocrática* – quando o avaliador presta um serviço incondicional à autoridade educativa que possui o controle sobre a distribuição dos recursos educacionais –, *autocrática* – um serviço condicional às autoridades governamentais que oferece uma validação externa à sua política em troca da aceitação das recomendações do avaliador – e *democrática*, quando é um serviço de informações à comunidade e trata sobre as características do programa educativo.

3.4 – Emancipação x Controle

De maneira sumária, podemos atestar a existência de duas correntes principais na avaliação institucional. De um lado, aquela que visa à identificação do mérito de uma instituição, geralmente através de testes aplicados a seus alunos, estabelecendo *rankings* como forma de estimular a competição entre instituições e assim se alcançar a pretensa qualidade. De outro, a menos conhecida, que consiste num processo democrático que visa ao aperfeiçoamento da instituição, a partir da identificação, formulação e acompanhamento de objetivos, sob a ótica de seus agentes. Fernandes e Belloni (2004, p. 21) chamam-nas, respectivamente, de avaliação meritocrática ou para controle e avaliação para transformação e aperfeiçoamento.

Atentaremos a analisar a lógica que percorre a primeira, que, amplamente utilizada pelo Estado, constitui-se instrumento de regulação e controle.

Ao se avaliar os estabelecimentos de ensino em larga escala e ao se considerar os desempenhos descontextualizados dos alunos para aferição da

qualidade de ensino, o Estado avaliador⁴⁰ – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados, sobretudo acadêmicos – difunde a idéia de que a escola é tão simplesmente a única responsável pela construção do sucesso do estudante. Nessa posição, o papel do Estado, é, pois, extremamente confortável: verifica a “produtividade” – e cobra resultados! – através de sua avaliação. Tal como expresso nos capítulos anteriores, trata-se de um procedimento calcado num ideário neoliberal:

Este encaminhamento, ao tempo em que se revela estimulador da competição entre as escolas, responsabilizando-as, individualmente, pela qualidade de ensino e re-situando o compromisso do poder público com seus deveres, é expressão no campo educacional da defesa do Estado mínimo, em busca da maior eficiência e produtividade (SOUSA, 2002, p. 265).

Não é por demais lembrar que essas políticas, entretanto, não são privilégio do Brasil: iniciaram-se em países como Estados Unidos e Inglaterra, especialmente a partir de 1990. Afonso (2005) afirma que “sobretudo nos países anglo-saxônicos, as funções mais importantes que estão a ser imputadas aos sistemas de avaliação são essencialmente as que remetem para a selecção dos indivíduos e para a ‘gestão produtivista’ do sistema educativo”. Corroborando a visão diagnóstica de Apple (2005), feita no capítulo inicial deste trabalho, o autor argumenta:

Nestes países, onde se tem procurado criar um *mercado educacional*, a avaliação tem um papel fundamental porque ela permite uma informação sobre o sistema educativo que é percebida como um instrumento importante para fundamentar as escolhas dos *consumidores* da educação (ibid., p. 19).

Especificamente em relação ao Brasil, constata-se que tanto o governo federal quanto os estaduais têm implementado tais políticas públicas: o desempenho dos alunos – aferido através desse tipo de avaliação – tem ganho status de indicador de eficiência da própria escola e, conseqüentemente, do próprio sistema de ensino.

A UNESCO apóia a realização desse tipo de avaliação, contanto que garanta padrões de “objetividade” e tenha seus resultados divulgados para toda a sociedade: a avaliação assim adquire o sentido de prestação de contas. Conforme consta no Relatório Delors (2006, p. 171),

⁴⁰ Esta expressão significa, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos (AFONSO, 2005, p. 49)

[...] o que é necessário é desencadear um dispositivo de avaliação objetivo e público de modo a apreender a situação do sistema educativo, assim como o seu impacto no resto da sociedade; a importância dos orçamentos públicos consagrados à educação justifica bem que a coletividade peça contas antes de se pensar em aumentá-los ainda mais.

Essa posição é contestada por autores como Dias Sobrinho (2003, p. 39), para quem a avaliação não pode se confundir com a prestação de contas, com a mensuração e muito menos com o mero controle. “Sua intencionalidade é radicalmente distinta da simples regulação: [...] na opinião pública e em muitos setores da administração central e até mesmo em determinados âmbitos acadêmicos se dá o equívoco, carregado de pesadas consequências, de identificar-se avaliação com medida e controle”.

Cumprir dizer, uma vez mais, que o presente trabalho não rechaça a importância que pode assumir uma avaliação externa – muito pelo contrário: reconhece sua relevância, a partir do momento em que possibilita o levantamento de dados que podem se constituir comparativos ou complementares a uma avaliação de âmbito interno. Entretanto, repele os modos e os fins como são aplicadas essas avaliações em larga escala, pelo fato de julgar que a transformação da escola deve vir de dentro para fora e não no sentido inverso, como é o que se pretende atualmente.

Neste caso, valoriza a avaliação institucional interna de aperfeiçoamento, numa perspectiva democrática e reflexiva: a competição e classificação devem ficar longe do processo, uma vez que visam a comparativos de diferentes realidades e desconsideram quesitos importantes, como o capital cultural e social do aluno. Ademais, nossa proposta ao endossar esse tipo de avaliação é que ela se constitui um instrumento de emancipação – tomando-se aqui o termo no sentido adotado por Saul – e não de regulação e controle, que é a vertente mais conhecida e divulgada.

Os princípios que norteiam esse tipo de avaliação institucional da escola e que são defendidos pelo presente trabalho alinham-se aos referências expressos por Fernandes (2002, p. 43), os quais, numa perspectiva transformadora e de aperfeiçoamento, podem ser assim enumerados:

a) Adesão voluntária: deve ser um projeto desejado por toda a comunidade, o que só se consegue ao estimular a participação de todos que fazem a escola em reuniões democráticas;

- b) Avaliação total e coletiva: a escola deve ser avaliada em todos os seus setores por todos que fazem a comunidade escolar (pais, alunos, funcionários, gestores, professores e comunidade do bairro).
- c) Respeito à identidade da instituição: a escola é situada historicamente e tem especificidades que deverão ser levadas em consideração, num processo avaliativo que tem que ser construído internamente (auto-avaliação). Uma avaliação externa pode constituir-se complementar.
- d) Unidade de “linguagem”: deve haver um entendimento comum dos conceitos, princípios e finalidades do projeto, a considerar as inúmeras concepções avaliativas.
- e) Competência técnico-metodológica: deve-se ter uma base científica que direciona o projeto e legitima os dados coletados. Caso não haja pessoal especializado nessa questão, o importante é traçar com segurança a linha metodológica, analisar bem os dados e acompanhar seus passos para garantir fidedignidade.

Ademais, reconhecemos que o ato de avaliar – dentro da concepção defendida, por si só, ainda que seja um processo de suma importância para o desenvolvimento da escola, não é suficiente para se alcançar todas as melhorias desejadas e justas. Nesse sentido, concordamos com Bruno (2002, p. 44) para quem melhorar a qualidade da educação implica “criar novas formas de organização do trabalho na escola [...] que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais”.

3.5 – Auto-avaliação: por que adotar?

A avaliação, em grande número de escolas básicas, é um privilégio do aluno. Ele que, hierarquicamente, é a última peça numa escala de poder. Não é estranho que só ele seja avaliado? Essa dinâmica é reveladora de fenômenos de poder, privilégio e domínio. O sentido democrático da avaliação exige mudar de perspectiva: não basta avaliar o aluno, nem mesmo o aluno e o professor, é preciso avaliar toda a instituição escolar, pois há muitas outras variáveis que interferem nos processos educativos que se desenvolvem numa escola (MELCHIOR, 2004, p. 9).

Da mesma forma que as avaliações externas em larga escala consideram o descontextualizado rendimento do aluno como indicativo da qualidade escolar, observamos que a grande maioria das escolas toma a avaliação da aprendizagem – concebida na relação aluno-professor – como o parâmetro interno segundo o qual se baseiam para afirmar que a instituição é boa ou ruim. Nesse sentido, concordamos com a supracitada autora: a escola deve ser avaliada em todos os aspectos, por

todos os seus segmentos, dentro de um princípio democrático. A escola tem que se avaliar para melhorar. Essa visão – extremamente simples e esclarecedora – é a que norteia nosso trabalho. Acreditamos que a auto-avaliação institucional, nos moldes aqui defendidos, se constitua importante instrumento para o alcance dessa melhoria.

Nossa crença também é reforçada quando – concordando com Sordi (2002, p. 69) – verificamos que as avaliações externas têm acarretado medo, a partir do momento em que, impostas, preocupam-se tão somente com resultados: não raro, pode haver casos em que os avaliados optam pela fabricação de bons desempenhos, para mascarar a realidade. De acordo com a autora, “essa subversão do real valor da avaliação pode ser mais bem equacionada quando insistimos na realização da auto-avaliação institucional”.

Julgamos, também, que esse procedimento consista numa verdadeira avaliação qualitativa, que – longe de ser aquela concebida a partir do rendimento do aluno e que atesta “eficiência, eficácia e produtividade” da escola – encampa os pressupostos de qualidade concebidos por Demo (2002), segundo o qual existem dois tipos de qualidade – a formal e a política: “a primeira se refere a instrumentos e a métodos; a segunda, a finalidades e a conteúdos; uma não é inferior à outra, apenas cada uma delas tem uma perspectiva própria” (p. 3).

O que está em jogo na avaliação qualitativa é principalmente a *qualidade política*, ou seja, a arte da comunidade de autogerir-se, a criatividade cultural que demonstra em sua história e espera para o futuro, a capacidade de inventar o seu espaço próprio, forjando sua autodefinição, sua autodeterminação, sua autopromoção, dentro dos condicionamentos objetivos (id., *ibid.*, p. 18).

Balzan (1995) corrobora nossa preocupação com o aspecto qualitativo, ao mesmo tempo em que prega que esse tipo de avaliação, naturalmente, é um modelo que tem que ser constantemente aperfeiçoado: “avaliação e qualidade apresentam-se, pois, como dois segmentos que se completam de modo indissociável; há necessidade de se avaliar para desenvolver a qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação” (p. 119).

A questão da qualidade também tem que se fazer presente no momento de análise de dados, uma vez que difere daquela de cunho exclusivamente quantitativo, em que “os números falam por si mesmos”. Nesse aspecto, ressalta Melchior (2004, p. 54), que cabe, durante as análises, “identificar as causas do insucesso com

parâmetros de valores, considerando a individualidade do avaliando e o contexto em que aconteceu a avaliação [...]: é necessário verificar todas as variáveis [...] e as relações entre elas”.

Assim, a auto-avaliação institucional possibilita um comparativo entre a escola real e a escola ideal, estabelecendo – através de um projeto político-pedagógico, confeccionado a partir da participação de todos os seus segmentos – o caminho a ser trilhado para o aperfeiçoamento. Serve, da mesma forma, enquanto instrumento de acompanhamento constante nessa caminhada, corrigindo rumos, quando necessário. Ao valorizar a participação dos agentes escolares – dando-lhes voz e voto nas decisões – acaba, também, elevando e tornando mais consistente a autonomia da escola.

Ademais, observamos que o comprometimento dos segmentos escolares para com a transformação só ocorrerá a partir do momento em que seus agentes se constituam autores ou participantes das propostas. Daí a importância da auto-avaliação. Nessa perspectiva, tal prática diferencia diametralmente da estabelecida pelo ideário neoliberal: a democracia se faz presente mesmo antes do processo avaliativo, quando os próprios agentes escolhem as dimensões a serem avaliadas, os critérios e mesmo os instrumentos:

A avaliação das ações desenvolvidas pela escola assume características de auto-avaliação organizada e realizada por seus membros (gestores/as, docentes, funcionários/as e organismos colegiados) e usuários/as diretos/as (alunos/as, pais/mães) e pode variar em abrangência, profundidade e periodicidade e, de acordo com os objetivos propostos, envolver pessoas e utilizar os mais variados instrumentos (SILVA, 2007, p. 02)

Diante desses aspectos positivos elencados, compartilhamos da mesma indignação de Müller (p. 19): por que os governos não dão a devida importância a esse tipo de avaliação? Por que não estimulam e instrumentalizam as escolas – e conseqüentemente todos os sujeitos que dela fazem parte – a realizarem a avaliação interna?

É válido ressaltar, entretanto, que a avaliação institucional não se constitui a panacéia para todos os males educacionais, mas certamente consiste num importante passo para a melhoria do estabelecimento e da educação. Também admitimos que os processos aqui defendidos naturalmente enfrentam limitações.

Leite (2005, p. 120), ao reconhecer os principais limites de sua proposta de Avaliação Participativa (AP) nas universidades, elenca-os na seguinte conformidade:

dependência de autovigilância e de auto-interesse da comunidade, dificuldade em alcançar a análise do todo institucional, carência de tempo para desenvolvimento do processo e mudança de cultura, presença de participantes que preferem uma avaliação pronta a pensar, jogo de poder presente nas relações sociais e nas formas de avaliar, prescindência de uma avaliação externa, entre outros. Acreditamos que essas limitações também sejam inerentes às condições de funcionamento da escola.

Finalmente, reconhecemos, por outro lado, que o termo auto-avaliação pode, evidentemente, estar impregnado por métodos ou processos distintos dos que aqui são defendidos.

Mesmo nas auto-avaliações, podem prevalecer as perspectivas positivistas e os modelos tecnológicos. Isso geralmente ocorre quando a participação se restringe às autoridades de uma instituição e se objetiva prestar contas dos resultados obtidos em face dos *inputs* recebidos e melhorar a racionalidade administrativa. Esta é, pois, uma avaliação interna predominantemente burocrática, formal e legalista (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 125).

Mesmo apresentando esses limites, no entanto, acreditamos que a auto-avaliação institucional é importante e válida. Por essa razão, nos capítulos IV e V, estaremos descrevendo e analisando esse tipo de processo, que, ainda que de forma tímida, foi implementado em uma escola pública da rede estadual paulista.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O presente capítulo é subdividido em dois itens principais. O primeiro visa a explicitar os procedimentos metodológicos adotados: uma abordagem qualitativa, que toma como estratégia um estudo que faz uso da técnica de triangulação de dados – fontes, informantes e perspectivas teóricas – e de recursos de análise de conteúdo. No segundo, ocorre a descrição minuciosa das singularidades do estabelecimento de ensino, bem como do processo e dos resultados da auto-avaliação interna nele realizada.

4.1 – Percurso Metodológico

O presente estudo se caracteriza como sendo uma pesquisa qualitativa. Segundo Chizzotti (2006, p. 28), esse tipo de pesquisa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas⁴¹ de análise, adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (id., ibid.).

As características dessa abordagem de pesquisa, conforme explicitado por Schofield e Anderson (1984), são: “a) é realizada em ambientes naturais, como escolas ou bairros; b) utiliza o pesquisador como o principal “instrumento” tanto da coleta quanto da análise dos dados [...]; c) enfatiza a “descrição substantiva”, isto é,

⁴¹ Segundo o autor, essas tradições ou multiparadigmas seriam derivados do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e/ou do construtivismo.

obter dados “reais”, “ricos”, “profundos”, que iluminem os tipos de ação do cotidiano e seu significado segundo o ponto de vista daqueles que estão sendo estudados [...]; d) tende a se concentrar mais nos processos sociais do que principal ou exclusivamente nos resultados; e) emprega múltiplos métodos de coleta de dados [...] e f) usa uma abordagem indutiva em relação à análise dos dados, extraindo seus conceitos da massa de detalhes particulares que constituem o banco de dados” (apud WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004, p. 112).

O presente trabalho se enquadra nessas caracterizações, especialmente quando analisa o fenômeno da auto-avaliação institucional na escola e as impressões e os sentimentos dos sujeitos participantes desse processo, bem como procura obter suas opiniões sobre demais aspectos da instituição, com vistas a descobrir os significados a eles atribuídos. Neste caso, a descrição “substantiva” da realidade também engloba uma ampla consulta aos documentos institucionais, que trazem a “versão oficial” da vida da escola. O foco da pesquisa concentra-se na busca da compreensão dos processos do objeto de estudo – o que não exclui a análise de seus resultados – tendo à frente um pesquisador que tanto coleta quanto analisa os dados.

Cumprir dizer também que dados quantitativos, ainda que se tratem de minoria no presente trabalho, não são desprezados, por se constituírem complementares (e não excludentes) à abordagem escolhida.

O desenvolvimento do estudo – a exemplo das fases elencadas por André (2005, p. 47) na estratégia de estudo de caso – seguiu três etapas. A primeira buscou determinar a unidade de análise, confirmar (ou não) as questões iniciais, estabelecer os primeiros contatos para entrada em campo, localizar os participantes e definir mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Na segunda etapa, a delimitação do estudo consistiu na seleção de aspectos mais relevantes, determinação do recorte e coleta de dados. Finalmente, na última, iniciou-se a organização do material coletado, o qual possibilitou – através da leitura e releitura – a construção das categorias descritivas, gerando um conjunto inicial de categorias que foram reexaminadas e modificadas num momento subsequente, ainda que a categorização por si só não tivesse esgotado a análise.

Em tal momento, as orientações de André foram novamente consideradas:

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo (ibid, p. 56).

As etapas acima descritas foram seguidas na organização do presente trabalho de pesquisa: a auto-avaliação interna da escola foi o estudo definido. Para isso, houve contato do pesquisador com a direção escolar – que se demonstrou bastante receptiva à proposta – e com os sujeitos, que aceitaram livremente participar. A problemática partiu de indagações particulares do próprio pesquisador sobre a prática profissional. O recorte abrangeu as impressões dos sujeitos acerca da prática da auto-avaliação institucional e a verificação das possíveis contribuições que essa pode trazer à escola. A última etapa consistiu em descrever e analisar as declarações dos sujeitos em confronto com os documentos disponíveis na escola e com o referencial teórico adotado, perfazendo, assim, uma triangulação de dados.

4.1.1 – Técnicas e instrumentos utilizados

Conforme expresso na introdução deste trabalho, há considerável aproximação entre pesquisador e objeto de estudo. Isso pode acarretar, segundo Gomes (1994, p. 68), “a ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, como ‘transparentes’, ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida a seus olhos”. Ainda segundo o autor, “essa ilusão pode levar a uma simplificação dos dados, conduzindo a conclusões superficiais ou equivocadas” (ibid.).

Com vista a minimizar significativamente ou controlar eventuais efeitos dessa ilusão, seguimos as orientações de André (2005) – já expressas igualmente naquela introdução – para quem a consulta e o confronto de fontes, de informantes e perspectivas teóricas são oportunos neste caso.

Assim é que recorreremos à técnica de triangulação de dados com vistas a atingir maior fidedignidade e validade dos resultados ora apresentados. Essa técnica, tal como lembra Triviños (1987, p. 138),

[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno

social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

Essa triangulação, conforme ressalta o autor, é feita levando-se em conta três aspectos distintos do estudo. No primeiro aspecto, salientam-se os processos e produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções do sujeito, através de entrevistas e questionários, principalmente. No segundo, ressaltam-se os elementos produzidos pelo meio, quer sejam documentos, instrumentos legais, instrumentos oficiais, estatísticos e informações quantitativas (da escola ou do sistema escolar ou relativas a ele etc.). A terceira perspectiva de análise se refere a processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macroorganismo social, no qual está inserido o sujeito. Em suma: busca-se o cotejamento entre os dados expressos pelos informantes, documentais e bibliográficos.

Assim é que recorreremos ao uso das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, além da utilização do questionário, com perguntas predominantemente abertas, enquanto instrumento de coleta de dados.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos e tem a vantagem de

[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2007, p. 65).

A pesquisa documental também se assemelha muito à bibliográfica: diferem apenas pelo fato de que esta última utiliza-se fundamentalmente de contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, ao passo que a primeira vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Quanto ao material de consulta da pesquisa documental é válido lembrar que

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (ibid., p. 66)

Finalmente, deve ser ressaltado que quanto à utilização de questionário para coleta de dados, Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem esse instrumento como sendo “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser

respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Já a escolha pelas perguntas abertas é justificada uma vez que “permitem ao informante responder usando a própria linguagem, e emitir opiniões”, segundo essas autoras (p. 204).

4.1.2 – Caracterização dos sujeitos

O planejamento da pesquisa foi orientado para a obtenção de resultados qualitativos, que permitiram identificar e analisar questionários de 23 participantes, os quais foram escolhidos por representar os diferentes núcleos da escola. Esses questionários foram entregues no início do presente ano e recolhidos, em média, uma semana após.

O primeiro critério para inclusão dos sujeitos da pesquisa foi o consentimento desses, a partir do esclarecimento feito pelo próprio pesquisador e, principalmente, pela leitura, plena compreensão e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴². No caso dos sujeitos menores de idade, seus responsáveis – devidamente esclarecidos e cientes do conteúdo do termo – assinaram, a fim de que fosse possível a participação.

Foram incluídos os seguintes agentes dos núcleos escolares: a) profissionais integrantes do funcionalismo público municipal ou estadual, tendo trabalhado na escola, ininterruptamente, desde, no mínimo, o ano de 2004 (quatro anos), com vistas a garantir maior fidedignidade de dados à pesquisa; b) alunos e pais que freqüentam a escola desde 2004, ininterruptamente, fato que, teoricamente, lhes possibilita um maior tempo de conhecimento da instituição investigada. c) corpo docente: neste caso, houve exceção quanto ao tempo de trabalho na escola – foi reduzido a dois anos (a partir de 2006), tendo em vista a alta rotatividade anual que a escola apresenta (há somente três professores efetivos) dessa categoria profissional; d) idêntico critério foi adotado para a inclusão dos gestores.

Não foram incluídas as pessoas que, apesar de fazerem parte dos núcleos escolares, não satisfizeram as exigências de inclusão acima citadas.

Novos critérios – de exclusão pós-inclusão – levaram em consideração o grau de interesse de participação dos sujeitos, verificado pelo pesquisador no momento

⁴² Esse termo, assim como o próprio projeto de pesquisa, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 14/12/07, sob nº 918/07.

de um “pré-convite”: apesar de não ter havido recusa, evidenciou-se que uns estavam mais interessados em tomar parte do que outros. Tal fato foi verificado, por exemplo, junto ao núcleo de Professores de Ciclo II (5ª a 8ª série). Neste caso, foram excluídos os profissionais que, mesmo tendo “aceitado” participar, se demonstraram apáticos à proposta.

Aliados a esse importante critério, ainda há que se ressaltar, especificamente, os seguintes aspectos: a) no caso de funcionários, privilegiou-se a escolha por apenas um representante de cada função; b) quanto aos alunos, foram selecionados aqueles que apresentavam maior competência de expressão, oralmente e por escrito; c) em relação aos pais, houve uma “mescla” entre integrantes do Conselho de Escola (2) e da Associação de Pais e Mestres (2), bem como dos que não faziam parte desses colegiados (2); d) já quanto a escolha dos docentes, conforme já dito, o interesse/ apatia constituiu-se em fator decisivo; e e) a definição dos gestores – diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico – excluiu este último, por ser ele o responsável pelo presente trabalho de pesquisa.

Os participantes deste trabalho são divididos em núcleos e, com vistas à preservação de suas identidades, a partir do capítulo V, serão identificados de acordo com as seguintes denominações:

Segmentos	Nº de participantes	Identif. Núcleos	Identificação das pessoas
Direção	2	N1	D1 e D2
Funcionários	3	N2	F1, F2 e F3
Professores Ciclo 1 (1ª a 4ª série)	3	N3	PI-1, PI-2 e PI-3
Professores Ciclo 2 (5ª a 8ª série)	3	N4	PII-1, PII-2 e PII-3
Pais/ mães (Responsáveis)*	6	N5	R1, R2, R3, R4, R5 e R6
Alunos**	6	N6	A1, A2, A3, A4, A5 e A6
Notas: * R1 e R6 pertencem à APM; R3 e R4 integram o Conselho de Escola; R2 e R5 não fazem parte de nenhum colegiado.			
** 4 da manhã, 1 da tarde e 1 da noite (proporcional ao nº de classes que participaram do processo de avaliação) Séries a que pertencem os estudantes: A1 – 4ª, A2 – 5ª, A3 – 7ª, A4 – 8ª, A5 – 8ª e A6 – 2º Termo (Suplência)			

Quadro 4 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

4.1.3 – O procedimento de análise de dados

O corpus⁴³ do trabalho consistiu-se na reunião de uma matriz de dados confeccionada a partir das informações fornecidas pelos participantes – cuja elaboração é descrita a seguir – e documentos da instituição, como os Planos de Gestão (2003-2006 e 2007-2010), Projetos Político-Pedagógicos (2005, 2006 e 2007) e Planos de Referência (anos base 2005 e 2006). A esse, foram acrescentadas as contribuições da pesquisa bibliográfica

Além dos dados documentais, especialmente as respostas do questionário foram submetidas à análise de conteúdo, tomando como referencial, em todos os momentos, as orientações de Franco (2007), que destaca o novo sentido ganha, atualmente, esse tipo de análise (p. 17):

É preciso levar em conta que os usos iniciais da análise de conteúdo estiveram limitados, principalmente, a análise de dados “naturais” ou “disponíveis” [...]. Cada vez mais, porém, a análise de conteúdo passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados, verbais e/ ou simbólicos, mas obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador.

Para a realização dessa tarefa, definiram-se, inicialmente, as unidades de análise, compostas de unidades de registro e unidades de contexto.

Nas unidades de registro, consideradas a menor parte do conteúdo, privilegiou-se o estudo por tema, uma vez que, segundo a autora (p. 43), “uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito”.

As unidades de contexto – o “pano de fundo” que dá significado às unidades de análise – foram obtidas através da caracterização dos informantes, seja em relação a suas condições de subsistência ou às particularidades de sua inserção em grupos sociais diversificados. Apesar de ser considerado em todos os momentos da análise, o contexto não é divulgado quando se refere à identidade dos sujeitos (preservação), sendo devidamente explicitado, quando necessário, nos demais casos.

⁴³ Segundo Bardin (1977, apud Franco, 2007, p. 53), o corpus é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

Os participantes responderam a um questionário predominantemente aberto com uma média de 32 questões, agrupadas nas categorias, formuladas a priori, com base em critérios semânticos, de perfil (profissional/ pessoal), concepções sobre avaliação, envolvimento/ participação no processo avaliativo da escola e avaliação da instituição. Em sua grande maioria, o instrumento trazia perguntas semelhantes acerca desses temas, porquanto comum a todos os núcleos. Perguntas específicas – formuladas unicamente para um determinado núcleo – constituíram-se poucas, porém foram necessárias para melhor elucidação do estudo⁴⁴.

Recolhidos os 23 questionários, procedeu-se a uma pré-análise do material. A partir das impressões iniciais, as respostas foram reagrupadas em novas categorias, seguindo, igualmente critérios semânticos: perfil dos participantes, avaliação institucional, infra-estrutura da escola, expectativas e avaliação, relacionamento entre núcleos, avaliação da atuação profissional e sucesso/ dificuldades/ sugestões de melhoria escolar.

Conforme lembra Franco (p. 59), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Trata-se, pois, de um processo em que as informações vão sendo refinadas, visando a uma maior precisão:

Esse longo processo – o da definição das categorias – na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória (ibid., p. 59-60)

No caso do reagrupamento citado anteriormente, este ocorreu mediante a utilização de software de planilha eletrônica (Excel 2007), gerando uma matriz de análise composta de 24 colunas – entre as quais foram distribuídos, além da inicial com espaço reservado às perguntas em linha, os nomes codificados dos 23 sujeitos – e 43 linhas – nas quais constaram as questões formuladas e suas respectivas respostas (uma parte dessa matriz é aqui apresentada no anexo “D”).

Os dados deste trabalho de pesquisa foram analisados de forma descritiva/ interpretativa, correspondendo à abordagem qualitativa. Ao se fazer a análise

⁴⁴ Nessa classe se enquadra, por exemplo, a questão “O que você espera da escola em que seu (sua) filho (a) estuda?”, constante, evidentemente, apenas nos questionários dos pais.

horizontal de cada item, puderam-se perceber as convergências e as divergências nas respostas dadas pelos diferentes sujeitos. Nesse momento, é oportuno registrar que a frequência de uma determinada resposta foi devidamente considerada: a pesquisa qualitativa não despreza incidências, da mesma forma que também valoriza minorias divergentes, buscando entendê-las, através de uma contextualização mais ampla. A partir de inferências iniciais, houve a criação de hipóteses, que foram examinadas e submetidas ao crivo da confirmação (ou não) no confronto com dados de outras fontes (documentos da escola e bibliografia específica). Neste aspecto, a pesquisa documental acompanhou o percurso de categorização estabelecida através das falas.

A última etapa – e certamente a mais difícil – consistiu-se num reagrupamento final dos dados, em quatro categorias amplas (com suas respectivas subcategorias), os quais, apesar de não pretenderem conformar-se aos objetivos estabelecidos, demonstraram-se estar adequados aos propósitos da pesquisa. As categorias foram assim reagrupadas: 1) gestão e participação dos sujeitos, 2) Concepções e impressões sobre o processo avaliativo, 3) Características teórico-metodológicas da auto-avaliação da escola e 4) Autoconhecimento institucional. Desta maneira, de forma sucinta, o processamento de dados ocorreu conforme as seguintes etapas: a) leitura e releitura das respostas; b) compreensão e análise dessas respostas; c) categorização; d) comparação; e) análise horizontal, identificando pontos de convergência e divergência e f) reagrupamento em novas categorias amplas.

4.2 – Caracterização da escola e de sua auto-avaliação

A pesquisa foca suas análises na escola em relação ao período compreendido entre os anos de 2005 e 2007, quando foi desencadeado e, gradativamente, implementado o processo de auto-avaliação institucional, conforme constam nos documentos consultados, os quais, oportunamente, serão explicitados na seqüência deste capítulo. Num estabelecimento de ensino marcado por grande rotatividade de profissionais – especialmente gestores e professores, além do próprio corpo discente –, o período da pesquisa também leva em conta a possibilidade de oferecer a análise, dentro de uma linha temporal delimitada, de um trabalho executado por praticamente a mesma equipe gestora. Conforme consta no

Prêmio de Referência/ 2006 (p. 24), “a atual direção da escola executou seu trabalho nos períodos de 05/ago/03 a 21/abr/04, retornando apenas em 13/dez/04 [...]. Já a coordenação pedagógica recebeu novo profissional no início de 2005 [...]”. Ainda de acordo com o Plano de Gestão 2007-2010 (p. 07), a nova vice-diretora assumiu a função no início de 2006. Os três profissionais encerraram a atuação em dezembro de 2007.

4.2.1 – Os documentos analisados

Para se alcançar os objetivos propostos, além de se recorrer aos questionários, foram analisados, referentes ao período estipulado, os seguintes documentos da escola, considerados de grande relevância pelo pesquisador:

Planos de Gestão – versões 2003/ 2006 e 2007/ 2010. Exigido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o documento, com vigência de quatro anos, consiste num relatório completo de descrição e análise da escola. Segundo o art. 29, do Parecer CEE nº 67/98, que estabelece as normas regimentais básicas para as escolas estaduais, “o plano de gestão é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica”. Ainda de acordo com o artigo, o referido documento deve contemplar:

- I – Identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;
- II – Objetivos da escola;
- III – Definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;
- IV – Planos dos cursos mantidos pela escola;
- V – Planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola;
- VI – Critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional.

Projetos Político-Pedagógicos – versões 2005, 2006 e 2007. Documentos que explicitam as ações a serem desenvolvidas pela instituição com vistas a um trabalho de qualidade. Conforme já abordado em capítulo anterior, constitui-se político no sentido do compromisso da escola com a formação do cidadão e pedagógico porque

define ações educativas, construções curriculares e formação continuada dos educadores (VEIGA, 2001, p. 13).

Prêmio de Referência em Gestão Escolar – versões Ano base 2005 e 2006. Instrumento possibilita que “o Conselho de Escola ou outro órgão equivalente, integrado por representantes de todos os segmentos da sua comunidade” realizem sua auto-avaliação “de forma abrangente, participativa e dinâmica” (p. 11). A avaliação da escola é realizada com base nos resultados obtidos no ano anterior: verificam-se as deficiências e elabora-se um plano de ações para o ano atual⁴⁵. A escola é avaliada em cinco dimensões: gestão de resultados educacionais, participativa, pedagógica, de pessoas e de serviços e recursos. Iniciado em 1998, o Prêmio é elaborado numa parceria entre Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundação Roberto Marinho (FRM). Oferece diploma e prêmio de R\$ 10.000,00 para a escola que se destaca em nível nacional e R\$ 2.000,00 e uma coletânea de vídeos educativos para a escola indicada como melhor classificada de cada Estado/ Distrito Federal, além de contemplar a direção escolar com viagem de intercâmbio de experiências. Seus objetivos são:

- a) estimular o desenvolvimento da gestão democrática na escola, tendo como foco o compromisso com uma aprendizagem de qualidade;
- b) valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem por iniciativas e experiências inovadoras e bem-sucedidas de gestão escolar;
- c) apoiar o desenvolvimento de uma cultura de auto-avaliação da gestão escolar; e
- d) incentivar o processo de melhoria contínua na escola, pela elaboração de planos de ação, tendo como base a sua auto-avaliação (PRÊMIO DE REFERÊNCIA, 2006, p. 7)

Outros documentos – como atas de reuniões, por exemplo – foram devidamente pesquisados e considerados. Boa parte está inserida, entretanto, como anexo dos supracitados documentos. As lacunas deixadas pelos registros por escrito, felizmente poucas, buscam ser preenchidas recorrendo-se à vivência do pesquisador, que acompanhou o processo.

⁴⁵ A versão ano base 2005, por exemplo, se refere à análise dos resultados daquele ano, a qual acontece nos primeiros meses de 2006: o plano de ação leva em consideração esses resultados para diagnosticar as deficiências e estabelecer novas metas.

4.2.2 – Instrumentos da auto-avaliação

A auto-avaliação institucional da escola foi feita com a utilização dos seguintes instrumentos:

1) Reuniões coletivas de planejamento, replanejamento e de resultados finais⁴⁶. Nessas reuniões, a avaliação consiste em detectar pontos fortes e fracos do estabelecimento, segundo a ótica dos participantes. Isso ocorre mediante:

a) Ampla discussão (através de pontos de vista individuais ou formulados em grupos menores, expressos depois ao grupo maior) e

b) Questionários de escala, cujos resultados são imediatamente computados e submetidos à verificação de seus significados pelos segmentos.

2) Análise do coletivo tomando como base o Prêmio de Referência em Gestão Escolar, edições 2005/ 2006.

3) Questionário para aferição da opinião dos alunos sobre a atuação de todos os membros da escola.

4) Questionário aplicado nas Reuniões de Pais e Mestres.

4.2.3 – Os núcleos compositores da escola

Os grupos de pessoas que integram a escola são divididos na conformidade que se segue. Tanto as funções quanto a divisão por núcleos são estabelecidas pelo Parecer 67/98 (aprovado em 18/03/1998), do Conselho Estadual de Educação:

⁴⁶ A reunião de planejamento ocorre no início do ano; o replanejamento, no meio; e a reunião de resultados, ao final. Outras reuniões dessa espécie – geralmente para correção ou retomada de rumos – também ocorreram em caráter extraordinário em 2006 e 2007.

Núcleos	Profissionais	Funções
Direção	Diretor e Vice-Diretor	I - a elaboração e execução da proposta pedagógica; II - a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros; III - o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos; IV - a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos; V - os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos; VI - a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade; VII - as informações aos pais ou responsável sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica; VIII - a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas. Subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados, no tocante às normas vigentes e representar aos órgãos superiores da administração, sempre que houver decisão em desacordo com a legislação.
Técnico-Pedagógico	Professor Coordenador Pedagógico	I - elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica; II - coordenação pedagógica; III - supervisão do estágio profissional.
Administrativo	Secretária e Agentes de Org. Escolar	I - documentação e escrituração escolar e de pessoal; II - organização e atualização de arquivos; III - expedição, registro e controle de expedientes; IV - registro e controle de bens patrimoniais, bem como de aquisição, conservação de materiais e de gêneros alimentícios; V - registro e controle de recursos financeiros.
Operacional	Agentes de Serviços e Merendeiras	Atividades de I - zeladoria, vigilância e atendimento de alunos; II - limpeza, manutenção e conservação da área interna e externa do prédio escolar; III - controle, manutenção e conservação de mobiliários, equipamentos e materiais didático-pedagógicos; IV - controle, manutenção, conservação e preparo da merenda escolar.
Corpo Docente	Professores (Ciclo I e II)	I - participação na elaboração da proposta pedagógica da escola; II - elaboração e cumprimento do plano de trabalho; III - zelo pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecimento de estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - cumprimento dos dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaboração com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
Corpo Discente	Alunos (Ciclo I e II)	Livre acesso às informações necessárias a sua educação, ao seu desenvolvimento como pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho.

Quadro 5 – Integrantes dos núcleos compositores da escola e suas funções

Afora esses grupos, considera-se, pois, o segmento de pais/ mães/ responsáveis pelos alunos como integrante ao coletivo escolar, embora o seja externamente. Logo, o presente trabalho, no capítulo de análise de dados, incluirá esse segmento quando da descrição dos sujeitos. Deve ser ressaltado, também, que a comunidade local, reduzida, é composta por essas pessoas, que moram próximas à escola, que, lembramos, localiza-se em zona rural⁴⁷.

⁴⁷ O Plano de Gestão 2007-2010 estipula que 98% dos alunos fazem uso do transporte público municipal, pois “moram em propriedades rurais localizadas de 2,5 a 12 Km distante da escola” (p. 6).

4.2.4 – Caracterização da escola

A escola localiza-se em zona rural de cidade do interior de São Paulo. Em 2007⁴⁸, oferecia ensino fundamental a 122 alunos do Ciclo I (1ª a 4ª série) e a 146 do Ciclo II (5ª a 8ª série) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) a 18, perfazendo um total de 286 estudantes. O Plano de Gestão 2007/ 2010 (p. 9) define o corpo discente como sendo formado

[...] por alunos provenientes de diversos bairros, de sítios da redondeza, que utilizam transporte escolar para freqüentarem a escola. [...] As famílias têm algum tipo de problema que interfere no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (pais separados, abandonos de lar, alcoolismo, etc.). O nível de escolaridade dos pais da maioria é até a 4ª série do E. F. [...]. Quase todos possuem casas com instalações elétricas e água de poço. A maior fonte de informação é a TV e, para alguns, apenas o rádio. [...] Grande parte dos alunos de 4ª a 8ª série trabalha em período diverso ao do horário escolar para ajudar a família. Os do noturno trabalham o dia todo. A escola, na opinião desses alunos, representa um lugar de busca de saber e de relacionamento social. [...] Há grande mobilidade dos alunos devido à migração rural. Eles mudam constantemente devido à busca pelo trabalho durante as colheitas.

Naquele ano, funcionavam 4 salas de aula de manhã (5ª, 6ª, 7ª e 8ª série), 4 à tarde (1ª, 2ª, 3ª e 4ª) e 2 à noite (8ª e 1º Termo – EJA). Seus segmentos eram formados pelo seguinte número de profissionais⁴⁹ – Direção: 2; Técnico-Pedagógico: 1; Administrativo: 4; Operacional: 5; Corpo Docente Ciclo I: 5 e Ciclo II: 14.

De acordo com o referido documento (p. 7), a identidade educacional pauta-se em

princípios de uma gestão participativa e democrática, zela pelo desenvolvimento global dos alunos, de forma que possam dominar competências mínimas⁵⁰ para uma participação ativa no presente século. Para tanto, os educandos são avaliados continuamente e em todos os aspectos – a avaliação deixou de lado o caráter classificatório para se tornar diagnóstica – por profissionais capazes de realizar um trabalho de significativa qualidade dentro de suas especificidades.

⁴⁸ Essas informações constam no Plano de Gestão 2007-2010, elaborado no início de 2007 e apresentado à Diretoria de Ensino em meados daquele ano. Não estão incluídos os números relacionados a profissionais e a alunos que faziam parte de escola, também rural, de pequeno porte (duas classes), vinculada à instituição analisada.

⁴⁹ Compõe o núcleo técnico-pedagógico o professor coordenador pedagógico; o administrativo, secretária e agentes de organização escolar; e o operacional, agentes de serviço e merendeiras.

⁵⁰ Ao especificar essas competências, a escola, segundo o plano, segue os Códigos da Modernidade (Bernardo Toro): 1) domínio da leitura e da escrita; 2) capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; 3) capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; 4) capacidade de compreender e atuar em seu ambiente social; 5) recebimento crítico dos meios de comunicação; 6) capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; e 7) capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo

O atual Plano de Gestão da escola é elaborado em conformidade com o Prêmio de Referência/ 2006 (confeccionado no início de 2007): utiliza-se das dimensões fornecidas por este documento (gestão de resultados educacionais, participativa, pedagógica, de pessoas e de serviços/ recursos) – bem como de suas categorias e aspectos – para identificar a atual situação da escola e formular objetivos para a escola o alcance do almejado. Transcrevemos, de forma concisa, os principais pontos (p. 10-12):

Gestão de resultados educacionais: Há valorização do PPP, que é “elaborado, acompanhado e avaliado por todos os núcleos escolares, em três momentos anuais: planejamento (início do ano), replanejamento (meio) e reunião de análise/ retrospectiva (final)”. Há bom relacionamento entre escola e Conselho Tutelar; a instituição, porém, enfrenta problemas de “grande rotatividade discente, uma vez que recebe alunos cujas famílias acompanham o ciclo das colheitas e para as quais a importância da assiduidade escolar é tema ainda a ser desenvolvido”. Utiliza resultados da avaliação interna (junho/ 2006) e externa (Saresp/ 2005) para, respectivamente, afirmar que há satisfação da equipe de trabalho em atuar na escola e, igualmente, do corpo discente.

Gestão participativa: Afirma que os segmentos escolares definiram, em 2005, “uma nova identidade educacional para a escola”. Cita que “os colegiados [...] são freqüentemente chamados para as decisões mais importantes”. Explicita a intenção da equipe gestora em ampliar a participação dos pais nesses colegiados, “a exemplo do que já ocorre nas Reuniões de Pais e Mestres (RPM)”. Reconhece a necessidade de se criar um instrumento para apurar a opinião dessas pessoas. Admite que o corpo discente ainda “não atingiu um grau de autonomia que lhe possibilite atuar sem a orientação de outros segmentos da escola”. Afirma que a integração da escola e comunidade, em 2006, “rendeu articulação e parcerias com os setores público e privado”.

Gestão pedagógica: Ressalta as atualizações oferecidas aos professores e demais profissionais da escola (palestras, capacitações, além de materiais de apoio), inovações aos alunos – seja em termos de materiais (softwares, DVD’s, som e TV em todas as salas, jogos educativos, etc.) ou de projetos (atividades extra-classe, com passeios culturais) – e práticas pedagógicas inclusivas, que tratam com equidade portadores de necessidades. Alunos com defasagem de aprendizagem também recebem atendimento a suas necessidades, ainda que a equipe gestora

reconheça, neste caso, “que alguns professores tenham dificuldades em trabalhar com essa questão, dado, talvez, aos resquícios de uma tendência pedagógica tradicional”.

Gestão de pessoas: Utiliza de dados da avaliação institucional para afirmar que este tipo de gestão é o que apresentou os melhores índices em 2006. Afirma que as decisões mais importantes são submetidas à votação em assembleias “em que todo o coletivo participa, o que melhora o ambiente de trabalho”. A avaliação institucional interna – a 1ª em meados do ano, envolvendo avaliação dos núcleos escolares e a 2ª no final, referente à visão do corpo discente acerca da equipe – possibilitou que situações fossem “mais bem visualizadas e auxiliou na melhoria do desempenho da equipe: mesmo o desconforto inicial que alguns membros sentiram ao ser avaliados por alunos desapareceu, depois do entendimento do objetivo da avaliação”.

Gestão de serviços e recursos: Afirma que a escola tem certa autonomia financeira, graças à realização constante de eventos e patrocínio do comércio da cidade. Cita que a utilização desses recursos financeiros é devidamente acompanhada pelos órgãos colegiados, sendo respeitados os princípios da gestão pública. Há a necessidade de se ampliar o número de materiais – especialmente os computadores – bem como melhorar a acomodação desses (espaço físico reduzido). Já quanto aos serviços de secretaria, cita que “a comunidade é prontamente atendida em suas solicitações, a considerar o aumento da eficiência e da eficácia do trabalho deste segmento escolar, a partir da aquisição e da utilização de modernos computadores”.

4.2.5 – O processo de auto-avaliação da escola

Os relatos que se seguem procuraram descrever os processos de auto-avaliação adotados pela escola, dentro da linha temporal de 2005 a 2007. Os resultados aparecem no item denominado “resultados e ações desenvolvidas”.

a) 2005

Até 2005, não constam na escola quaisquer documentos que demonstrem que havia, afora gestores e corpo docente, a participação de outros segmentos

escolares nas reuniões de planejamento ou de replanejamento. Também não há registro de quaisquer evidências que sinalizem para intenções de se realizar uma avaliação institucional.

Para o desencadeamento do processo, há que se considerar que, no início daquele ano, a Secretaria Estadual de São Paulo, através da Diretoria de Ensino da Região da escola, solicitou que suas unidades apresentassem um projeto político pedagógico à apreciação do órgão. Se consistente e pertinente à realidade escolar, o mesmo poderia obter apoio financeiro da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), subordinada àquele órgão, para sua execução.

A possibilidade da obtenção de recursos extras para a realização de atividades que contemplassem a aprendizagem dos alunos consistiu-se, pois, num fator de motivação para a elaboração desse documento. Essa constatação é evidenciada nas considerações finais do PPP-2005 (p. 47), onde é ressaltado que tal projeto tinha nascido de “um desejo coletivo” para atender os pedidos de alunos que solicitavam “[...] atividades que envolvessem toda a escola e, ao mesmo tempo, ultrapassassem os limites físicos da sala de aula”:

A boa vontade de todos os envolvidos na dinâmica escolar, no entanto, não era suficiente para arrostar os obstáculos essencialmente financeiros (verdadeiros empecilhos à realização dos pedidos dos estudantes) desta U. E., apesar de sua incessante luta – com promoções constantes – para angariar recursos.

Ainda que o desejo fosse “coletivo”, competiu aos professores fornecer as primeiras sugestões para dar forma ao novo PPP:

Os professores, por sua vez, desde o início do ano letivo, estiveram bastante empenhados em fazer um diagnóstico da situação do ensino na mencionada escola e, feito o trabalho, apresentaram sugestões de subprojetos que visassem a respostas positivas às questões. Neste aspecto, os encontros durante os HTPCs⁵¹ tornaram-se extremamente produtivos (ibid.).

No mesmo documento, há registro de que o coletivo escolar “composto, além dos docentes/ discentes, pela direção, coordenação, pais dos alunos, funcionários, APM, Conselho e Grêmio Estudantil” engajou-se em mudar a escola, através de “idéias que não paravam de brotar”. Tinham, pois, um caráter informal: não há

⁵¹ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo: constituem-se reuniões semanais na qual participam os professores da unidade escolar. São conduzidas pelo diretor e/ ou professor coordenador pedagógico.

registros da realização de reuniões específicas com outros grupos – afora os professores – até meados do ano.

É justamente nesse período que se verifica a primeira ata de participação dos demais segmentos da escola – incluindo-se todos os funcionários e alguns alunos e pais – na reunião de replanejamento⁵², a qual possibilitou que essas pessoas expressassem suas opiniões acerca de pontos positivos e negativos referentes à escola durante o 1º semestre, bem como sugestões para que as dificuldades fossem sanadas e os sucessos reforçados. Entretanto, vale frisar que os pais e alunos participantes⁵³ eram membros de outros colegiados da escola, como bem demonstra a ata elaborada em 25/07/05, que atesta que, naquele dia, reuniu-se

[...] o coletivo da entidade de ensino – composto pelos núcleos de direção, pedagógico, administrativo, operacional, docente e discente, além de integrantes da APM, Conselho de Escola e Grêmios Estudantil (PRÊMIO DE REFERÊNCIA, 2005, p. 81).

Esse replanejamento também serviu para a revisão de subprojetos especiais⁵⁴ constantes no PPP, uma vez que o recurso financeiro necessário havia sido aprovado, ainda que sua disponibilização à escola só ocorresse em setembro daquele ano: reforçou-se, pois, que tais subprojetos teriam também participação – entendida como acompanhamento e avaliação – de todos os segmentos escolares, especialmente dos pais.

O apoio financeiro foi bem recebido e comemorado: apresentava-se como uma oportunidade dos alunos ampliarem o conhecimento mediante a participação em diferentes projetos que, em sua maioria, ofereciam oportunidade de contextualização do estudo através de atividades extra-classe. Todos os setores da escola – especialmente os pais – foram convidados e participaram da maioria

⁵² A reunião de replanejamento visa, entre outros assuntos, à retomada do projeto pedagógico, seja para correção de rumos, seja para manutenção de objetivos. Em se tratando de auto-avaliação, consistiu-se no primeiro encontro em que todos os segmentos explicitaram suas opiniões sobre o estabelecimento de ensino. Desconsideramos, pois, nesta pesquisa, outras reuniões que são comuns nas instituições, como as da Associação de Pais e Mestres ou do Conselho de Escola, que, apesar de contarem com a presença de representantes de vários segmentos, não têm como foco o processo formal de auto-avaliação institucional.

⁵³ Três desses pais e três desses alunos (metade dos representantes de cada segmento) são sujeitos desta pesquisa.

⁵⁴ Esses subprojetos, a maioria comuns ao Ciclo I e II, visavam à interdisciplinaridade, ainda que fossem divididos em disciplinas: Eu, personagem de minha história/ jornal (Português), Xeque-Mate (Matemática), Planeta Mundo (Geografia), Meio Ambiente e Vida (Ciências), Eu e meu corpo/ Ecoturismo (Educação Física), Pintando Arte (Educação Artística), História e Música de mãos dadas (História) e clássicos de Shakespeare (Inglês). O apoio financeiro consistia em verbas para aquisição de materiais de que a escola não dispunha e para transporte (alguns subprojetos deviam ser complementados com atividades extra-classe).

dessas atividades, conhecendo, em boa parte delas, atrações culturais de outras cidades enquanto complementação do estudo dos alunos.

Esse fato reforçou o relacionamento desses segmentos com a escola. Assim, essas pessoas passaram a compartilhar suas impressões sobre o desenvolvimento das ações e sobre o alcance de metas do projeto pedagógico. A ampla divulgação desses projetos – a escola confeccionou três tablóides (outubro/ novembro/ dezembro), de 8 páginas e 1.200 exemplares cada – possibilitou informações àqueles pais que não tinham hábito de participar. Ao final daquele ano letivo, as percepções acerca do projeto foram positivas:

O Projeto Político-Pedagógico de 2005 apresentou subprojetos que foram monitorados e avaliados não só pela equipe gestora e professores, como também pelos funcionários e especialmente pelos pais, participantes que foram da grande maioria das ações desencadeadas [...] O PPP foi amplamente discutido e avaliado por todo coletivo escolar, cujo parecer – unânime – optou pela continuidade das ações no próximo ano (PRÊMIO DE REFERÊNCIA, 2005, p. 27).

Concluimos que o PPP [...] foi devidamente executado [...], atingindo plenamente os objetivos propostos no projeto inicial. Ressalte-se, outrossim, que esta U. E., durante o ano letivo vindouro, estará engajada na continuidade do mesmo, uma vez que considera tal prosseguimento fundamental para o desenvolvimento de seus estudantes (RELATÓRIO DE FECHAMENTO⁵⁵, 2005, p. 9).

A importância desse relato se dá no sentido de mostrar que a escola, antes de procurar desencadear um processo de auto-avaliação institucional propriamente dito – ainda que sinalizasse para essa intenção –, buscou incentivar a participação de seus segmentos nas atividades educativas. O estreitamento de laços de participação foi essencial neste caso.

Por outro lado, 2005 também foi marcado pelo início da participação da equipe gestora no Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares – o Progestão⁵⁶, a partir de meados do ano. Esse curso possibilitou um novo olhar sobre o estabelecimento de ensino, influenciando as práticas de gestão escolar.

⁵⁵ Encaminhado à Diretoria de Ensino, em dezembro daquele ano, com vistas à prestação de contas. Tal relatório foi redigido pela equipe gestora, após reunião de final de ano com os núcleos escolares.

⁵⁶ O PROGESTÃO, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é um curso de formação continuada e em serviço, organizado na modalidade à distância, para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino. Trata-se de proposta inovadora no campo da formação continuada de dirigentes escolares, adotada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, em parceria com um grupo de Secretarias de Educação, que se consorciaram para assegurar o financiamento da produção dos materiais instrucionais do Programa para posterior uso descentralizado.

b) 2006

O início de 2006 foi marcado por grandes expectativas, a considerar o avanço – seja em termos de projeto pedagógico, seja em ampliação da participação de outros segmentos no cotidiano escolar – verificado no ano anterior. De acordo com a ata de reunião específica, compareceram à escola, em três dias no início do ano, o coletivo

composto pelo diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, funcionários, professores, pais e alunos, além de representantes da comunidade local e da Escola da Família⁵⁷ [...] a fim de acompanhar e participar das reuniões do Planejamento Escolar/ 2006 (PRÊMIO DE REFERÊNCIA, 2006, p. 23).

Desses três dias, dois envolveram questões avaliativas. Com ampla participação de todos os segmentos e especialmente de representantes de pais e alunos, o primeiro dia de reunião expôs uma retrospectiva dos projetos desenvolvidos no ano anterior, buscando apurar, sob a ótica dos presentes, dificuldades e sucessos dessas atividades.

O segundo dia apresentou, além de princípios norteadores do projeto político-pedagógico da escola – gestão democrática, valorização dos profissionais, qualidade de ensino, relação escola/ comunidade, autonomia e democratização do acesso –, um debate entre os participantes, que foram divididos em grupos compostos por representantes de vários segmentos. O objetivo era o levantamento de situações escolares que deveriam ser aperfeiçoadas ou mantidas. Após tal discussão, um representante de cada grupo ia à frente e expunha as observações ao grupo maior, que convergia ou divergia da posição. A etapa final do encontro consistiu na elaboração de um plano de ações, construído a partir da proposta dos participantes, para resolução ou minimização dos problemas verificados e/ ou valorização dos sucessos obtidos. As idéias expressas foram a base para a elaboração do Projeto Político Pedagógico daquele ano.

Construído coletivamente como no anterior, este se demonstrava mais sofisticado e consistente. O apoio da Secretaria Estadual de Educação, especialmente em relação aos recursos financeiros para a continuidade das ações, porém, ficou aquém do esperado, consideravelmente inferior ao de 2005; a

⁵⁷ Segundo a Secretaria de Educação do Estado, o Programa Escola da Família – uma de suas realizações, em parceria com a Unesco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Faça Parte/ Brasil Voluntário e instituições de ensino superior conveniadas – foi lançado em agosto de 2003 e objetiva abrir as portas das escolas estaduais aos finais de semana oferecendo atividades de cultura, esporte, saúde e qualificação profissional para alunos, pais, professores e comunidade do entorno escolar.

aprovação de recursos foi parcial: menos de um quinto em relação ao valor do ano anterior (apesar do valor total solicitado superar aquele). O órgão passou a adotar um sistema informatizado para a avaliação dos projetos da escola, denominado Suporte à Implementação do Currículo. Se por um lado a informatização do sistema auxiliava no processamento das informações para os especialistas da Secretaria Estadual, por outro deixava de analisar a riqueza das particularidades da escola: fotos, depoimentos, gráficos com descrições qualitativas, entre outros dados, constantes nas páginas de seu extenso relatório. Infere-se que, nesse momento, o apoio à construção do Projeto Político-Pedagógico por parte da Secretaria Estadual – considerando as especificidades do estabelecimento – passou a esmaecer. Esse sistema de avaliação de projetos permaneceu até fins de 2007. Em 2008, com as mudanças na Secretaria Estadual de Educação, o apoio a esse tipo de realização não ocorreu.

Transcorrida a reunião de planejamento, a Diretoria de Ensino, ainda em fins de março do mesmo ano, submeteu à apreciação das escolas o Manual de Orientações para participação no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar – ano base 2005. Tratava-se de um instrumento, com questões já prontas, que visava à auto-avaliação da instituição, sugerindo, para tal, análise sob múltiplas óticas, especialmente a dos colegiados⁵⁸. Dividia a instituição em cinco tipos de gestão – de resultados educacionais, participativa, pedagógica, de pessoas e de recursos e serviços – atribuindo a cada uma delas seis questões, que deviam ser respondidas após ampla discussão. Essas perguntas necessitavam ser pontuadas quantitativamente, com a definição do nível de atendimento (oscilando entre 0 e 100%), e qualitativamente, com a análise descritiva das ações que comprovavam tais índices. Posteriormente, os aspectos deficientes seriam elencados num plano de ação.

Ainda que houvesse orientações do Progestão em como elaborar instrumentos para uma ampla avaliação da instituição – dividindo-a em dimensões, categorias e aspectos –, a escola ainda não o havia construído: o referido prêmio abreviou esse trabalho. Mesmo que não fosse o ideal – porque esses critérios deveriam ser construídos coletivamente, levando em consideração as

⁵⁸ De acordo com o manual do Prêmio de Referência (2006, p. 11), “para realizar a auto-avaliação, a escola mobiliza o seu Conselho Escolar ou órgão equivalente, integrado por representantes de todos os segmentos de sua comunidade, de modo que essa auto-avaliação seja realizada de forma abrangente, participativa e dinâmica”.

particularidades da instituição – a possibilidade de detecção de pontos fortes e fracos do estabelecimento, com seu respectivo plano de melhoria, apresentava-se como viável.

A proposta foi submetida à apreciação do Conselho de Escola⁵⁹, que a aceitou, procedendo à avaliação das dimensões abrangidas pelo manual. O próprio colegiado, porém, entendeu que apenas sua visão – ainda que contasse com representatividade de segmentos da escola – não seria bastante para a análise de todas essas dimensões e decidiu que os demais núcleos escolares também deveriam participar. Na falta da determinação e de oferecimento de pessoas para a constituição de um grupo de trabalho para esse fim, sugeriu que o coordenador pedagógico ficasse responsável pela coleta dessas informações, o que foi aceito. O instrumento passou a ser analisado e respondido, gerando um plano de ação (apresentado como anexo “A”, ao final deste trabalho), bastante útil à escola porquanto possibilitou a implementação de melhorias.

Já alguns conceitos estudados sobre auto-avaliação institucional no PROGESTÃO foram colocados em prática a partir de meados de 2006. Na reunião de replanejamento, ocorrida em 14/07/06, a equipe gestora submeteu à apreciação de todos os setores – que já adquiriam o hábito da presença a essas reuniões – as concepções de uma avaliação de aperfeiçoamento, ressaltando especialmente seu objetivo de melhorar a instituição e não de punir ou classificar as pessoas que nela trabalham. Explicitou que seriam avaliadas várias ações dos núcleos, de forma que os resultados seriam discutidos coletivamente. Apesar de certo desconforto verificado num primeiro momento, os integrantes debateram acerca da possibilidade e a aceitaram. Neste momento, alguns pontos deficientes que envolviam a atuação dos núcleos – já detectados pela auto-avaliação do Prêmio de Referência – foram novamente abordados, desta vez num questionário de escala quantitativa (notas de 0 a 10). Os membros assinalaram seus pontos de vista e, minutos após, com a utilização de planilha eletrônica, os dados foram apresentados em gráficos, possibilitando um debate profícuo a partir da interpretação dos resultados. Mereceu, pois, destaque a avaliação de relacionamento entre núcleos – em que o avaliado, a partir do seu segmento, analisava suas relações com os demais grupos. Novas

⁵⁹ De acordo com atas específicas, anexas ao Plano de Referência/ 2006 (p. 46-8), o Conselho de Escola analisou e respondeu o instrumento em 03/05/06; duas reuniões de HTPC – 17/05 e 24/05/06 – serviram ao mesmo propósito. Os funcionários também participaram.

ações foram estabelecidas para a continuidade do trabalho. Na ata que descreve o processo, à página 24 do Prêmio de Referência/ 2006, atesta-se:

[...] O cronograma da reunião foi o que se segue: [...] Leitura e debate de texto⁶⁰ acerca da avaliação institucional, ao final do qual a equipe aceitou a implantação desse tipo de instrumento na escola; [...] distribuição dos instrumentos de avaliação (versando sobre temas pertinentes a toda a equipe e relacionamento entre núcleos) e coleta de respostas com digitação imediata em planilha para confecção de gráfico. [...] Apresentação dos gráficos da avaliação, comentários sobre aspectos que merecem atenção e definição de ações.

Passada essa reunião, os núcleos escolares – a exemplo do ano anterior – foram convidados a acompanhar o desenvolvimento de projetos extra-classe⁶¹ e novamente participaram, avaliando-os. As impressões foram, igualmente, positivas. Com o apoio de patrocinadores do setor privado, novos jornais (nos mesmos moldes que do ano anterior) – cuja distribuição ocorreu em nível municipal, a cargo da própria escola, e regional, feita pela Diretoria de Ensino –, foram lançados em julho e dezembro. Serviram, igualmente, para informar os pais acerca das atividades da escola. A última reunião de Pais e Mestres de 2006 foi marcada por uma participação jamais vista na escola.

Para finalizar aquele ano, a implementação de mais uma etapa da avaliação ocorreu, considerada pela equipe gestora como a mais polêmica: privilegiou-se a voz dos próprios estudantes (de 4ª a 8ª séries), dando-lhes oportunidade de avaliar o desempenho de cada profissional da escola. Os critérios (figura na seqüência) e a data da realização, que não foi divulgada, foram estabelecidos pela equipe gestora, que também cuidou de fazer a aplicação: não houve discussão com quaisquer outros segmentos. A iniciativa enfrentou resistências iniciais por parte de alguns professores, especialmente daqueles que atuavam há mais tempo no magistério. Ainda assim, a avaliação ocorreu: os estudantes foram conscientizados sobre a importância e sobre os critérios do instrumento e avaliaram a atuação de professores, funcionários e equipe gestora. Preencheram o questionário 81 alunos – mais de um terço do corpo discente, a amostragem natural daquele dia – dos três períodos de aula.

⁶⁰ Texto acerca dos objetivos e finalidades da auto-avaliação institucional de aperfeiçoamento, constante no Caderno de Estudo – Módulo 9 do Progestão – Como desenvolver a avaliação institucional na escola? (Fernandes e Belloni, 2004), constante nas referências bibliográficas.

⁶¹ Naquele ano, a Secretaria de Educação patrocinou um projeto de implementação ao currículo sobre preservação ambiental e biodiversidade. Além desse, os pais também acompanharam outras atividades extra-classe, iniciativas promovidas por outros órgãos públicos ou privados, que ocorriam dentro da cidade.

Modelo de Ficha Avaliativa: Alunos avaliam professores		Profissional A Prof. Português					
		Sempre/Ótimo	Muitas vezes/Bom	Às vezes/Regular	Nunca/Insuficiente	Não sei avaliar	Não quero avaliar
O professor explica o conteúdo de forma que você entenda facilmente?							
O professor conduz a turma, evitando comportamentos inadequados?							
O professor estabelece relacionamento saudável e profissional com os alunos?							
Como você avalia o professor?							

Modelo de Ficha Avaliativa: Alunos avaliam gestores e funcionários		Profissional B Merendeira					
		Sempre/Ótimo	Muitas vezes/Bom	Às vezes/Regular	Nunca/Insuficiente	Não sei avaliar	Não quero avaliar
Desempenha bem funções, em prol de uma escola melhor para os alunos?							
Estabelece um relacionamento saudável e profissional com os alunos?							
Como você avalia o profissional?							

Figura 2 – Itens da ficha para avaliação dos profissionais da escola (sob a perspectiva dos alunos)

Os resultados individuais, em forma de gráficos, foram somente entregues aos avaliados, ao final do ano letivo, pelo diretor. Não houve discussão particular acerca desses resultados, exceto a sugestão de que o profissional refletisse sobre o que lhe era apresentado. Já resultados gerais (núcleos) constaram na reunião de planejamento do ano seguinte. O coletivo refletiu acerca dos dados apresentados, fazendo suas observações. Os resultados foram considerados coerentes.

c) 2007

Em 2007, adotaram-se as mesmas práticas. O planejamento foi realizado em três dias. A ata que o descreve, datada de 23/02/07, consta em livro específico da escola e apresenta os seguintes termos:

Compareceram a esta U. E., nas datas abaixo especificadas, o coletivo da escola [...], composto pelo diretor, vice-diretora, coordenador pedagógico, funcionários, professores, pais e alunos, a fim de acompanhar e participar do Planejamento Escolar/ 2007.

No segundo dia de planejamento, foi colocada em discussão a identidade da instituição, a fim de que se refletisse acerca da escola almejada. Segundo a citada ata, houve debates sobre conceitos de “educação, cidadão, avaliação, missão escolar, relacionamento com a comunidade, índice e opinião dos alunos”. Naquele

mesmo dia, ocorreu o diagnóstico dos pontos positivos e negativos⁶², sob as múltiplas óticas, do estabelecimento de ensino – a retrospectiva de 2006 havia ocorrido no primeiro dia. Dado às incertezas do apoio financeiro da Secretaria Estadual para a realização de projetos de enriquecimento curricular, cada professor responsabilizou-se por coordenar e prosseguir em sua realização, mesmo que a falta de recursos pudesse comprometer o andamento.

Ainda assim, a Secretaria de Educação aprovou parcialmente o subprojeto específico apresentado, ao mesmo tempo em que apoiou plenamente a adesão da escola a outro subprojeto que realizava em nível estadual⁶³. Ambos tiveram a participação dos segmentos escolares: seja na elaboração, no acompanhamento e na avaliação.

Na reunião do dia seguinte, os critérios adotados para a avaliação dos profissionais da escola pelos alunos foram colocados em discussão para eventual reformulação. Houve uma série de perguntas, ao final das quais o coletivo optou por mantê-los⁶⁴. Verificava-se que esmaecia a resistência a esse tipo de avaliação, a qual passava a dar lugar, ainda que timidamente, a uma cultura avaliativa.

A exemplo do ano anterior, após a fase de planejamento, a Diretoria de Ensino disponibilizou aos estabelecimentos de ensino o novo manual do Prêmio de Referência. A escola procedeu de forma idêntica à do ano anterior, logrando êxito em verificar que 2006 tinha se constituído extremamente profícuo, dado ao alcance das metas estipuladas: boa parte das deficiências apontadas, foi solucionada ou minimizada (PRÊMIO DE REFERÊNCIA, 2006, p. 29-32)⁶⁵. A auto-avaliação foi realizada nos mesmos moldes que no ano anterior. O replanejamento também.

Em julho, ocorreu a segunda avaliação dos profissionais da escola, sob a ótica de 94 alunos dos três períodos (conforme quadro 9, constante à frente). A data da realização, dessa vez, fora divulgada. Um estudante sugeriu que um aplicador externo – e não a equipe gestora – procedesse à avaliação, recomendação que foi devidamente considerada e atendida.

⁶² No item “resultados e ações desenvolvidas” são citados quais foram esses pontos.

⁶³ O projeto específico tinha como temática o Meio Ambiente; o outro projeto – confeccionado dentro dos moldes do Programa Viva Japão, apoiado pela Secretaria – visou ao estudo da cultura japonesa.

⁶⁴ Houve uma sugestão, aceita, para reformulação de uma das perguntas do questionário, que poderia oferecer dúvidas no momento da interpretação.

⁶⁵ Na análise do ano base de 2006, a superioridade dos resultados fez com que a escola figurasse entre as finalistas do Estado para a conquista do Prêmio de Referência.

Ainda naquele mês, uma nova etapa de avaliação foi implementada: questionário para apurar a opinião dos pais, utilizado em reunião específica. Esse questionário era constituído de seis perguntas a respeito da escola e do ensino oferecido: cinco questões qualitativas (sempre, às vezes, nunca) e uma quantitativa (nota de 0 a 10):
















EE XXXXX (julho/07) – Perguntas:	Sempre	Às vezes	Nunca							
1) Seu filho gosta de vir à escola?										
2) Você acredita que a escola seja importante para a educação de seu filho?										
3) Você está satisfeito com o ensino que a escola oferece ao seu filho?										
4) Quando vem à escola, você é bem atendido por funcionários e professores?										
5) A relação entre a escola e a comunidade (pais, alunos, moradores) é boa?										
6) Que nota você daria para a Escola ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

Figura 3 – Questionário de avaliação da escola, respondido pelos pais em reunião específica

A conscientização da importância da avaliação, bem como orientações acerca do preenchimento, foi feita aos pais pela equipe gestora no início do encontro. O instrumento foi aplicado durante a reunião, com o apoio dos alunos do Grêmio Estudantil. Constataram-se dificuldades de preenchimento por parte significativa dos pais; o grau de instrução desses, por ser elementar, foi apontado como uma das causas dessa dificuldade. Os resultados foram extremamente satisfatórios, talvez em boa parte pelo impacto de oferecer, pela primeira vez, essa oportunidade aos pais. Por outro lado, ainda que se reconhecendo as limitações do instrumento – e mesmo não se cogitando numa mudança de procedimento de coleta de informações – uma segunda avaliação no mesmo formato foi aplicada ao término do ano, com os mesmos critérios: os resultados foram levemente inferiores.

4.2.6 – Resultados e ações desenvolvidas

A participação da escola no Prêmio de Referência em Gestão Escolar, em 2006 e 2007, rendeu dois relatórios, com 100 e 110 páginas, respectivamente, extremamente minuciosos na análise da instituição, bem como de confecção de um

plano de ação de melhoria. Uma parte de seus resultados consta como anexo “B” do presente trabalho de pesquisa.

Quanto às reuniões de planejamento e replanejamento, conforme relatado, as atas registram que ocorreram cinco⁶⁶ até o término de 2007, as quais contaram com a participação de todos segmentos. Os pontos positivos e negativos, entretanto, figuram na elaboração de duas delas somente:

[25/07/05] **Aspectos positivos:** entrosamento e amizade da equipe, comunidade atuante, escola segura, abertura dos gestores ao diálogo, passeios realizados, bom material didático, gincanas promovidas, autonomia das escolas vinculadas, caderno de ocorrências, integração da equipe, dinâmica das reuniões, novas tecnologias, nova pintura do prédio, cursos (capacitações), Conselho e APM atuantes, entre outros. **Aspectos negativos:** o reduzido espaço físico da escola, a falta de troca de experiências, classes pequenas, fofocas e interferências de funcionários em funções que não lhe competem, alunos de outro período na quadra de Educação Física, 7ª série numerosa, falta de definição de uma cota para xérox, alunos não alfabetizados, melhorar limpeza e sala do reforço, difícil acesso à biblioteca, número reduzido de computadores entre outros.

[22/02/07] **Pontos fortes:** grupo de ACD, qualidade da merenda, carinho dos alunos, controle via caderninho, envolvimento dos alunos em projetos (ex.: horta, jardim, passeios...), visitas culturais a locais até então desconhecidos pelos alunos, arrumação da biblioteca, computadores e novas tecnologias, participação do Grêmio, festas, apresentações dos alunos do Ciclo 2 para os do Ciclo 1 (período inverso), união dos professores, atenção ao projeto de saúde bucal, uniformização e TV's nas salas. **Pontos fracos:** sistema de empréstimo de livros para alunos, falta de responsabilidade de estudantes com o material escolar, desperdício de merenda, qualidade ruim do apagador e da lousa, necessidade de se instalar mais painéis nas classes, espaço físico pequeno da escola, necessidade de se continuar com a música ambiente e de se criar um trabalho integrado de leitura (Ciclo 2 – todas as disciplinas), mais aulas de reforço, RPMs só à noite, festas escolares em sábado e novas tecnologias com problemas de operacionalização.

Consta também, em tais atas, que, com base nesses problemas, houve uma ampla discussão, com coleta de opiniões para posterior elaboração de plano de metas, visando à solução ou minimização das dificuldades apontadas.

Já o questionário aplicado nos planejamentos de 2006 e 2007 – que teve a participação de 29 e 27 pessoas, respectivamente – apresentou vinte questões em cada ocasião: onze (que variavam de um ano para outro) envolviam assuntos específicos e nove (que permaneceram idênticas) avaliavam o relacionamento entre núcleos. Os resultados, expressos em médias aritméticas, foram apresentados em gráfico de colunas (recursos de projetor de multimídia), servindo como suporte para ampla discussão do contexto que evidenciavam:

⁶⁶ Os livros de atas de 2006 e 2007 também registram que a discussão dos resultados finais de cada ano foi realizada na última Reunião de Pais e Mestres.

Questões 14/07/06 (29 pessoas)		Média
1) Atendimento da equipe gestora (diretor/ vice/ coord.) às solicitações		9,1
2) Trabalho em equipe (especialmente projetos da escola)		8,7
3) Assiduidade e pontualidade dos professores		9,3
4) Material de apoio didático (retro, jogos, TV, computador)		9,2
5) Participação da escola em concursos e eventos externos		9,3
6) Respeito a direitos dos alunos, inclusive de participar em reuniões		9,4
7) Qualidade da merenda escolar		9,2
8) Organização do material limpeza/ secretaria/ pedagógico		8,6
9) Higiene e limpeza da escola (banheiros, salas, pátios...)		8,4
10) Salas de aula (estado das carteiras, iluminação, ventilação...)		8,7
11) Monitoramento dos alunos nas aulas de atividades e intervalo		8,3

Quadro 6 – Itens do questionário aplicado em reunião de planejamento/ 2006 e resultados

Questões 10/07/07 (27 pessoas)		Média
1) Você se sente à vontade para dar sugestões à Direção da escola?		7,5
2) A Direção dá retorno às suas sugestões de maneira profissional?		7,8
3) A Coordenação contribui na solução dos problemas do dia-a-dia?		8,3
4) Você se sente reconhecido(a) como parte importante da escola?		8,0
5) Ao propor atividade extra, encontra apoio para esse tipo de realização?		7,6
6) Os recursos necessários ao seu trabalho estão disponíveis na escola?		8,0
7) Há clima de cooperação dos funcionários da escola com o seu trabalho?		8,0
8) Você considera adequada a conduta dos alunos da escola?		7,3
9) Você está satisfeito com o seu trabalho?		8,7
10) Você aprova a realização deste tipo de pesquisa na escola?		8,4
11) Você aprova ser avaliado pelos alunos ao final de cada semestre?		7,7

Quadro 7 – Itens do questionário aplicado em reunião de planejamento/ 2007 e resultados

Quanto ao relacionamento entre núcleos, os resultados foram os que se seguem (presentados num comparativo entre as duas ocasiões de aplicação):

Questão (14/07/06 – 10/07/07) – Avalie seu relacionamento com:	2006	2007	Difer.
12) Núcleo de direção (diretor/ vice-diretora)	9,7	9,0	-7,2 %
13) Núcleo técnico-pedagógico (coordenador pedagógico)	9,4	9,1	-3,2 %
14) Núcleo administrativo (secretária e agentes organização)	9,4	9,2	-2,1 %
15) Núcleo operacional (agentes de serviço e merendeiras)	9,4	8,9	-5,3 %
16) Corpo Docente – Professores do Ciclo 1 (1ª a 4ª série)	9,3	9,1	-2,2 %
17) Corpo Docente – Professores do Ciclo 2 (5ª a 8ª série)	9,0	8,4	-6,7 %
18) Corpo Discente – Alunos do Ciclo 1 (1ª a 4ª série)	9,6	8,9	-7,3 %
19) Corpo Discente – Alunos do Ciclo 2 (5ª a 8ª série)	9,3	8,0	-14,0 %
20) Pais e/ ou responsáveis pelos alunos dos Ciclos 1 e 2	9,1	7,7	-15,4 %

Quadro 8 – Comparativo de média aritmética 2006/ 2007 acerca do relacionamento entre núcleos da escola

Na avaliação sob a ótica do corpo discente, a participação dos alunos representou pouco mais de um terço da escola, envolvendo o seguinte número de alunos por classe:

Classes e número de alunos participantes da avaliação			
Dezembro/ 2006		Junho/ 2007	
Classes	Alunos	Classes	Alunos
4ª A (tarde)	18	4ª A (tarde)	24
6ª A (manhã)	24	6ª A (manhã)	28
7ª A (manhã)	22	8ª A (manhã)	16
7ª B (noite)	8	8ª B (noite)	16
8ª A (noite)	9	6º EJA (noite)	10
Total	81	Total	94

Quadro 9 – Número de alunos participantes da avaliação de profissionais da escola 2006/ 2007

Já os resultados individuais da avaliação eram apresentados aos profissionais da escola conforme figura abaixo (em que os números correspondem à quantidade de votos):

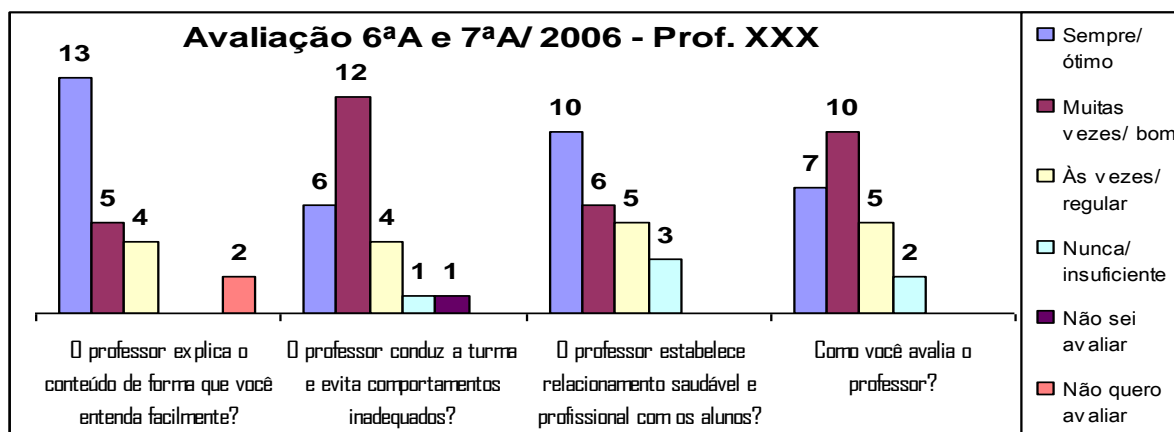


Figura 4 – Exemplo de gráfico de resultados, apresentado aos profissionais da escola após a avaliação dos alunos

Os resultados gerais dessa avaliação, em porcentagem, foram devidamente estudados dentro nas reuniões de planejamento e replanejamento de 2006 e 2007, sendo expostos na sala dos professores, de forma que permitiram uma comparação entre resultado individual e índice médio obtido:

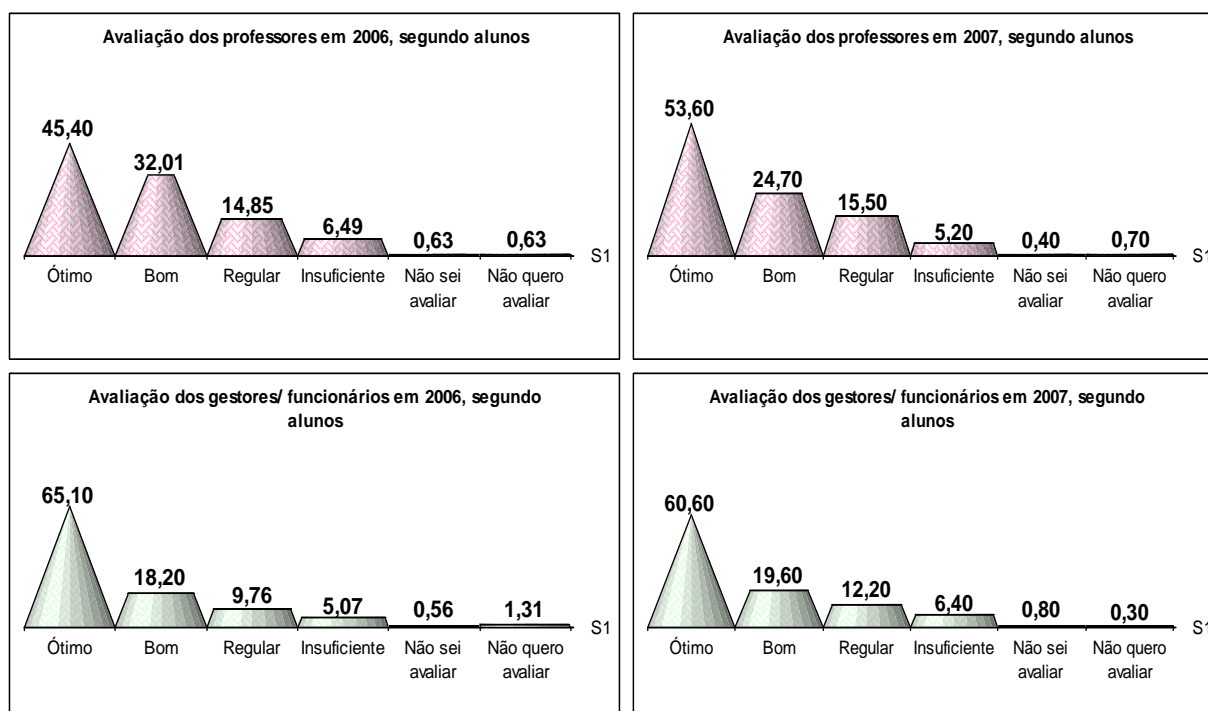


Figura 5 – Resultados gerais da avaliação realizada pelos alunos sobre a atuação dos profissionais da escola

Os resultados dos questionários respondidos nas duas reuniões de APM em 2007 foram:

Resultados das Avaliações Reuniões de Pais e Mestres	Jul./ 2007 Votantes: 100				Dez./ 2007 Votantes: 109				Comparativo de %							
	Sempre		Às vezes		Nunca		Bco/ Nulo		Sempre		Às vezes		Nunca		Bco/Nulo	
	Jul./ 07	Dez./ 07	Jul./ 07	Dez./ 07	Jul./ 07	Dez./ 07	Jul./ 07	Dez./ 07	Jul./ 07	Dez./ 07	Jul./ 07	Dez./ 07	Jul./ 07	Dez./ 07	Jul./ 07	Dez./ 07
1) Seu filho gosta de vir à escola?	87	6	2	5	91	9	1	8	87,0	83,5	6,0	8,3	2,0	0,9	5,0	7,3
2) Você acredita que a escola seja importante para a educação de seu filho?	96	1	0	3	100	3	1	5	96,0	91,7	1,0	2,8	0,0	0,9	3,0	4,6
3) Você está satisfeito com o ensino que a escola oferece ao seu filho?	91	4	1	4	89	13	0	7	91,0	81,7	4,0	11,9	1,0	0,0	4,0	6,4
4) Quando vem à escola, você é bem atendido por funcionários e professores?	94	4	0	2	94	6	3	6	94,0	86,2	4,0	5,5	0,0	2,8	2,0	5,5
5) A relação entre a escola e a comunidade (pais, alunos, moradores) é boa?	86	10	0	4	91	12	0	6	86,0	83,5	10,0	11,0	0,0	0,0	4,0	5,5
6) Que nota você daria para a escola?	9,223				9,277				Diferença na nota média 0,053							

Quadro 10 – Resultados dos questionários aplicados durante as Reuniões de Pais e Mestres

A partir da análise dos resultados (elencados ao longo deste item), a escola estipulou planos de melhoria, nos anos de 2006 e de 2007, balizando-se nas dimensões do Prêmio de Referência. Esses planos constam como anexos “A” e “C”,

ao final deste trabalho. Tais ações foram definidas coletivamente, de modo que se distribuíram as tarefas entre os integrantes da instituição.

Já a avaliação do alcance dos objetivos estabelecidos em 2006, realizada no ano seguinte, demonstrou índices positivos, apontados em percentuais médios. Tais índices figuram, igualmente, como anexos, entretanto, podem ser sintetizados na seguinte conformidade:

Dimensões de Gestão				
<i>De resultados</i>	<i>Participativa</i>	<i>Pedagógica</i>	<i>De pessoas</i>	<i>De recursos</i>
Diminuir pela metade o número de alunos não alfabetizados, montar biblioteca em local adequado e baixar a média de faltas de alunos.	Envolver profs. em projetos inter/ trans-disciplinares, auxiliar Grêmio na execução de metas, apurar níveis de satisfação (prática da escola).	Melhorar desempenho dos alunos no Saresp; estreitar laços de relacionamento entre professores e pais/responsáveis pelos alunos.	Criar instrumento para avaliar o desempenho dos profissionais, com vistas a detectar pontos fortes e fracos no cumprimento das metas educacionais.	Proporcionar aos professores o conhecimento de recursos pedagógicos que sirvam para melhorar as aulas, incrementando-as.
85%	85%	90%	100%	92,5%

Quadro 11 – Síntese de objetivos estabelecidos e resultados alcançados em 2006 (Prêmio de Referência)

4.2.7 – Clima de trabalho

Ao procurar descrever anteriormente as etapas do processo de auto-avaliação da escola, a todo o momento consideramos que a instituição é espaço para desenvolvimento não só de alunos, como também das demais pessoas que nela atuam, via inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas. Neste sentido, a adoção desse tipo de avaliação carece – além de lideranças engajadas nesta tarefa e da encampação de uma cultura avaliativa – de um clima escolar favorável. Dentre as várias concepções apresentadas por Brunet, adotamos clima no sentido de “a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho” (1992, p. 126).

Sergiovanni (1991, apud Matos, 2008, p. 4) afirma que o clima tem uma relação importante com a eficácia da escola e o seu desenvolvimento, quando articulado com a liderança escolar:

Favorable school climates can result in more or less effective schooling depending on the quality of educational leadership that exists to channel climate energy in the right directions⁶⁷

Matos reforça a importância da liderança escolar para a manutenção de um clima propício, lembrando que “a liderança é a força que une as pessoas de modo a formarem um todo em movimento” (ibid., p. 2).

Brunet (1992, p. 130), referenciando-se em Likert (1974), identifica dois grandes tipos de clima (seja numa organização, escola ou qualquer outra instituição) – cada qual com duas subdivisões – que se situam numa escala que vai de um sistema muito autoritário (fechado) a muito participativo (aberto). No quadro abaixo, procuramos sintetizar tais classificações, ressaltando a íntima relação existente entre o clima escolar e o tipo de gestão adotado:

Clima de tipo autoritário		Clima de tipo participativo	
<i>Sistema 1</i>	<i>Sistema 2</i>	<i>Sistema 1</i>	<i>Sistema 2</i>
<i>Autoritarismo explorador</i>	<i>Autoritarismo benévolo</i>	<i>De caráter consultivo</i>	<i>Participação de grupo</i>
A direção não confia nos seus professores. A maior parte dos objetivos, assim como as decisões, é elaborada no topo da organização e é transmitida diretamente sem quaisquer comentários.	A direção tem uma confiança condescendente nos seus professores. A maior parte das decisões é tomada no topo, mas por vezes verifica-se alguma delegação de poderes.	A direção tem confiança nos professores; a elaboração das políticas e das decisões gerais é feita no topo, mas é permitida uma participação a diversos níveis organizacionais.	A direção tem uma confiança total nos professores. O processo de tomada de decisão está disseminado por toda a organização. Todos os membros unem os seus esforços para atingir os fins e os objetivos da organização

Quadro 12 – Tipos de clima que podem ser verificados em uma organização, escola ou qualquer instituição

Quanto à escola analisada, seus registros apresentam poucos dados que possibilitem maiores inferências sobre a questão. Dentre esses dados, são oportunas as citações abaixo:

A equipe gestora acredita que a melhoria nas relações profissionais e humanas interfere diretamente na qualidade de ensino, uma vez que é mais prazeroso (e mais fácil) aprender num ambiente onde imperam o respeito e a harmonia. Assim, além das palestras sobre motivação, ao final de cada bimestre letivo são promovidas confraternizações – geralmente após a reunião do Conselho de Classe e Série – onde é exaltado o trabalho da equipe escolar (PLANO DE GESTÃO 2007-2010, p. 39).

[...] a abertura ao diálogo e a valorização das decisões baseadas na votação em assembléias melhoram consideravelmente o ambiente de trabalho. A

⁶⁷ Climas escolares favoráveis podem resultar em mais ou menos educação escolar efetiva, dependendo da qualidade de liderança educacional que existe para canalizar energia de clima nas direções certas (trad. livre).

valorização do trabalho da equipe, evidenciada nos encontros através de dinâmicas e reflexões, além de ser freqüentemente enaltecida, também é constante na escola (PRÊMIO DE REFERÊNCIA 2005, p. 35).

Tais citações, se vistas sob o ângulo daqueles que redigiram ambos os documentos acima, levam-nos a inferir que há na escola um clima que se identifica muito mais ao tipo participativo que autoritário. Neste aspecto, relatórios balizados pelos Prêmios de Referência 2005 e 2006 – que apresentavam dimensões, categorias e aspectos semelhantes – possibilitam dados para análises. A dimensão de gestão participativa foi a que obteve melhores resultados de um ano para outro. Já a gestão de pessoas foi a que obteve os níveis mais elevados em 2006. Daí decorre inferir a importância dada pela instituição às questões de ordem relacional. Tais resultados encontram-se detalhados nos anexos “A” e “C” deste trabalho, ainda que possam ser sintetizados no seguinte quadro:

Dimensão avaliada	% Médio atingido		Diferença %
	2005	2006	
De resultados	84,17	90,83	7,91
Participativa	80,83	94,50	16,91
Pedagógica	79,33	90,83	14,50
De pessoas	84,17	96,33	14,45
De recursos	86,00	87,83	2,13

Quadro 13 – Comparativos de percentuais médios, verificados nos Prêmios de Referência 2005/ 2006

Isto não significa, por outro lado, que haja ausência de conflitos, pois o “ambiente onde imperam respeito e harmonia” também apresenta freqüentes tensões: o episódio de aplicação da primeira avaliação de desempenho dos profissionais da escola sob a ótica dos alunos, conforme já exposto, foi conflituoso. Embora não haja registro por escrito, a vivência do pesquisador pôde atestar um pequeno grupo de professores reunir-se, um dia após, com a direção escolar e questionar tal aplicação: fora realizada sem aviso prévio e sem que conhecessem os critérios e o que poderia ser feito com os resultados. Tais profissionais, num primeiro momento, viram a avaliação como sendo um instrumento punitivo, à disposição especialmente da direção escolar, e ofereceram resistências à realização.

Neste caso, a direção tratou de explicitar os conceitos de uma avaliação de aperfeiçoamento, justificando a aplicação sem aviso de data tendo em vista receio

de que alunos pudessem, nas respostas, eventualmente ser influenciados pelos avaliados, a considerar o ineditismo da prática. Os conflitos foram superados através da negociação: acertou-se que todos os profissionais da escola participariam da definição dos critérios da próxima avaliação – o que ocorreu, sem que fosse apresentada qualquer modificação significativa – e saberiam, com antecedência (o que também ocorreu), do acontecimento. Em suma: a negociação entre equipe gestora e os demais setores da escola logrou êxito na promoção de um clima colaborativo que, não fugindo de conflitos, buscou reconhecer diferentes visões sobre o processo.

Igualmente, não pode passar despercebida a existência de atas que registram conflitos de profissionais – professor e funcionário – com alunos, os quais foram solucionados internamente. Ainda que não haja registro, a vivência do pesquisador também permitiu verificar conflitos entre membros da escola com a equipe gestora. Esta última recebeu, em várias ocasiões, representantes do núcleo de pais de alunos, os quais formulavam reclamações acerca da atuação profissional de alguns integrantes da equipe escolar.

Há que se lembrar, também, que a manutenção de um clima de trabalho propício exigiu, além da participação e do diálogo, a cobrança da execução de tarefas. O livro de atas nº 18, registra à página 37, reunião especial de HTPC, ocorrida em 13/09/06, envolvendo equipe gestora, professores e funcionários, em caráter excepcional, reunião essa que

[...] teve por finalidade definir, redefinir ou relembrar ações para a continuidade de um trabalho de sucesso até o final do ano letivo na unidade escolar. Os assuntos em pauta foram divididos na seguinte ordem: a) Secretaria [seguem quatro orientações], b) Parte disciplinar [oito orientações], c) Pesquisa [três] e d) Recursos pedagógicos [cinco].

Extenso, o documento trazia, na quase totalidade de seu corpo, a retomada de regras para o bom funcionamento da instituição, deixando evidenciar iniciativas de seus dirigentes para que uma gestão balizada pela participação não fosse entendida ou transformada numa gestão *laissez-faire*.

4.2.8 – Possíveis razões da escola em se avaliar

O presente estudo envolve uma instituição que faz parte, consoante explicitado na introdução deste trabalho, de uma Diretoria Regional de Ensino, que,

à época, tinha a ela subordinadas 86 escolas, divididas entre 13 cidades. Até o início de 2007, não havia notícias de que, dentre esse número de escolas, houvesse a prática da auto-avaliação institucional, devidamente registrada. A questão da excepcionalidade de tal estabelecimento em desenvolver esse processo avaliativo obriga a buscar o entendimento dos possíveis motivos pelos quais ele foi iniciado.

Inicialmente, não podemos negar que uma auto-avaliação institucional, sob a perspectiva de aperfeiçoamento, não consegue se desenvolver numa gestão autoritária. Logo, o perfil dos gestores – que lideraram o desencadear do processo e demonstraram-se receptivos à prática – constituiu-se importante. O clima de trabalho da instituição, de caráter participativo, igualmente favoreceu a implementação. Entretanto, dois outros aspectos merecem ser elencados, uma vez que, acreditamos, tiveram considerável peso para tal desencadeamento.

O primeiro deles foi a busca pelo reconhecimento do nome da escola e a elevação da auto-estima de todos que nela atuavam: anteriormente, havia, ao que se deduz, a partir de leitura sutil de alguns documentos – bem como do editorial do informativo escolar (dezembro/ 2006) –, a visão de que a instituição se tratava tão simplesmente de uma “escolinha” de zona rural, com condições inferiores a outras escolas da cidade, maiores e localizadas na zona urbana.

O projeto político-pedagógico de 2006 (p. 8), ao se referir às realizações do ano anterior, atesta que houve

[...] o resgate do nome da entidade de ensino e da auto-estima de seu coletivo: a então "escolinha [nome do bairro onde está inserida]" [...], a partir dos projetos vultosos que lhe foi dado realizar, abandonou o antigo cognome para se tornar a Escola Estadual [...], amplamente conhecida na cidade e na Diretoria de Ensino.

Dar voz aos integrantes de todos os segmentos escolares, especialmente aos alunos, evidenciando sua força enquanto agentes transformadores da realidade, foi essencial para o resgate de reconhecimento/ auto-estima, que, por sua vez, melhorou a qualidade da instituição escolar. Não podemos negar, entretanto, que o caminho para essa recuperação também teve uma motivação extrínseca. É aqui que citamos o segundo aspecto, considerado, por nós, de suma importância para o desencadeamento do processo de auto-avaliação.

Conforme já relatado, empecilhos de ordem financeira consistiam em obstáculos para a realização de ações pela melhoria da instituição. A possibilidade de obtê-los – concretizando intenções do coletivo em prol especialmente do corpo

discente – motivou a união de forças para a confecção de um projeto político-pedagógico devidamente alinhado às particularidades da instituição e, por essa mesma razão, elaborado necessariamente sob múltiplas óticas. A obtenção de tais recursos junto à Secretaria Estadual de Educação estimulou a filosofia, encampada pelo grupo, de que “é possível”. A partir daí, a escola vivenciou um clima extremamente favorável à execução de iniciativas inéditas, que favoreciam o desenvolvimento da escola como um todo, com foco especial aos alunos.

A participação no Prêmio de Referência, nos dois anos seguintes, consolidou a prática da avaliação sob as múltiplas óticas. Neste caso, os integrantes já tinham desenvolvido o gosto por avaliar a instituição, colaborando na confecção e no envolvimento para um plano de melhorias. Contudo, há que se atentar que tal prêmio – estimulante da competição entre estabelecimentos de ensino (nos âmbitos regional, estadual e nacional) – também representava uma possibilidade de que a escola fosse projetada a níveis superiores, obtendo ainda mais reconhecimento (tanto que figurou entre as dez melhores do Estado, em ambas as participações). Também não se pode ignorar que, dentre as premiações, especialmente as de R\$ 2 e 10 mil (oferecidas às campeãs estaduais e nacional) motivaram a participação.

Daí decorre afirmar que as motivações da escola em desenvolver sua prática avaliativa foram, predominantemente, extrínsecas ao processo, o que, se, por um lado apresenta mérito limitado, por outro está longe de ser o ideal para um estabelecimento de ensino. Tal afirmação parte do pressuposto de que motivadores externos aumentam o risco de não continuidade da prática, tão logo deixem de existir. Por isso, insistimos que a instituição deve se pautar em razões intrínsecas – como o reconhecimento da importância da ampla participação de seus sujeitos, num clima de freqüente negociação –, buscando assim um propósito que valorize a dimensão humana da escola e exclua práticas competitivas que visem a premiações (recursos financeiros ou prestígio).

CAPÍTULO V

A AVALIAÇÃO DESENVOLVIDA PELA ESCOLA: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Tem este último capítulo a finalidade de apresentar os dados especialmente obtidos junto aos sujeitos participantes, procedendo-se à análise e discussão dos itens a que se propõe. Isso não significa, entretanto, que algumas constatações a que chegamos se baseiem única e exclusivamente em seus relatos. O capítulo anterior, por exemplo, ao descrever a instituição, já fornece importantes dados que dão suporte às análises. Ademais, há que se lembrar que, neste momento, os capítulos iniciais de base teórica constituem-se norteadores das reflexões acerca dos achados da pesquisa.

5.1 – A gestão e a participação dos sujeitos

Uma das questões relevantes ao processo de auto-avaliação institucional é que sua perspectiva de sucesso se amplia em virtude do envolvimento dos sujeitos que o integram. Assim, conforme aprofundaremos mais adiante, a forma de organização da gestão e do exercício do poder (expresso na tomada de decisões relevantes) no interior da instituição constitui-se fator importante para uma avaliação que – pretendendo ser de aperfeiçoamento – tem que, enquanto pressuposto, incluir, democraticamente, a todos, sem exceção. Aqui nos deteremos aos aspectos da gestão que se referem diretamente ao nosso problema, sem esquecer ou deixar de admitir a existência de outros pertinentes ao tema da gestão.

Em diversos documentos pesquisados, a escola intitula-se seguidora dos “princípios da gestão democrática e participativa” (abaixo, grifos nossos):

A escola pretende seguir a linha de *gestão democrática e participativa*, abrindo, cada vez mais, suas portas para que a comunidade sinta-se "em casa", de modo que desenvolva sentimentos e ações positivas em relação ao progresso do estabelecimento de ensino (PLANO DE GESTÃO 2007-2010, p. 12).

Na elaboração do presente projeto, o aspecto facilitador deveu-se à maciça participação de todos os núcleos escolares em sua confecção, dentro dos *princípios de uma gestão democrática e participativa* (RELATÓRIO FINAL DO PPP/ 2006).

[...] A respectiva reunião sobre o assunto com os pais dos alunos, contemplando os *princípios da gestão democrática e participativa*, necessita da presença do mencionado diretor (EXCERTO DO OFÍCIO Nº 62/ 2005).

Apesar de não aparecer em nenhum documento pesquisado a definição do conceito de gestão democrática – ou mesmo de “democrática e participativa”, conforme constante nos escritos da escola –, a instituição justifica a utilização desse termo a partir das formas como as linhas do Projeto Pedagógico são implementadas, as quais, de acordo com o Plano de Gestão 2007-2010 (p. 11), podem ser assim resumidas:

- a) Dá-se abertura de expressão e participação ao coletivo escolar a fim de que sejam detectados os pontos positivos e negativos da instituição.
- b) Solicita-se que tais núcleos elejam as principais necessidades da escola.
- c) Define-se, especialmente através da equipe gestora e professores, o embasamento teórico do PPP.
- d) Respeita-se a proposta de ações do coletivo, devidamente orientada pelo embasamento definido, frente aos problemas diagnosticados.
- e) Convida-se o coletivo para participar dessas ações, de modo que a avaliação não fique apenas na relação professor/ aluno.
- f) Reúne-se esse coletivo, mais uma vez, para a análise dos resultados, possibilitando que opte pelo cancelamento ou pela continuidade do projeto no ano seguinte.

Entretanto, a análise das respostas dos questionários faz-se essencial para uma aproximação maior do tipo de gestão adotado pela escola, levando-se em conta principalmente a participação dos sujeitos nos processos decisórios.

Em termos de se sentirem à vontade para expressar suas opiniões em reuniões específicas ou em outros momentos, houve unanimidade de respostas afirmativas tanto de funcionários quanto de alunos. Esses últimos, entretanto, disseram expressar suas opiniões aos seguintes profissionais:

A1	A2	A3	A4	A5	A6
<i>Ao professor.</i>	<i>Ao professor.</i>	<i>Expresso minha opinião a todos.</i>	<i>Tenho liberdade de dar minha opinião sobre tudo a todos.</i>	<i>Sempre me dirijo aos gestores da escola.</i>	<i>Falo com quem tenho mais liberdade: o coordenador.</i>

Quadro 14 – Comentários dos alunos acerca de a quem expressam suas opiniões na escola

Uma possível leitura é que, à medida do avanço das séries, os discentes passam a não só opinarem dentro da sala de aula, como fora dela, chegando, por fim, aos próprios gestores. Essa fala também serve para evidenciar que existe, na escola, a abertura ao diálogo. Por outro lado, pode-se depreender que ainda há uma personalização da participação e o não reconhecimento (consolidação) de instâncias

participativas como Conselho de Escola, por exemplo (ou de outra forma que há representatividade e autoridade reconhecida), tornando professores e gestores indicados para receber as críticas, sugestões e elogios de alunos. Mas há aquele que afirma ter liberdade sem explicitar se a utiliza para dar “opinião sobre tudo a todos” ou de alguma outra maneira. Há a hipótese de que o processo é inicial e a cultura é de que os especialistas sabem mais ou detêm o poder real na escola, conforme se indica alguns parágrafos à frente.

Corroborando a análise feita de que os alunos ainda não alcançaram representatividade nas decisões da instituição, verifica-se que o Grêmio Estudantil é pouco atuante, fato que é reconhecido até mesmo no referido documento (p. 24):

A participação gremista ainda está aquém do ideal [...]. Isso porque os alunos ainda não chegaram a um alto grau de autonomia que lhes possibilite atuar com maior independência, sem terem de ser orientados por outros profissionais da escola. A autonomia discente com responsabilidade é questão que merece olhar atento de toda a equipe escolar.

Quando presentes às reuniões mais freqüentes da escola (APM, Conselho de Escola e RPM), os alunos se fazem de acompanhantes dos pais. Perguntados se são convidados às reuniões, verificam-se respostas como

Não. Não temos reuniões porque somos crianças (A1).

Sim. Participo da Reunião de Pais, junto com meus pais, desde quando eu entrei nesta escola (A4).

Não. Acho que uma reunião deve ser feita para os pais (A5).

Essas declarações denotam que esses estudantes, em se tratando da temática “reuniões”, ainda não se vêem ou se colocam como sujeitos capazes de decidir e julgar. Ou mesmo incorporam a cultura escolar de exclusão histórica de alunos em reuniões. Entretanto, possibilitada a oportunidade de avaliar o desempenho dos profissionais da escola, suas opiniões assumem diferentes posições frente às respostas anteriores. Ao justificar se concordam em praticar essa avaliação, os mesmos assim se manifestam:

Sim. Para ver como está se saindo (A1).

Sim. Porque os alunos têm o direito de avaliar e expressar sua opinião sobre os professores e todos que trabalham na escola (A4).

Sim. Porque se estiver algo errado, é solucionado mais cedo e mostra também o rendimento dos professores (A5).

É possível inferir, a partir desses relatos, que a avaliação interna pode lograr êxito em desenvolver o conceito de cidadania na escola, preparando o aluno para exercê-la, ao dar-lhe voz e voto para julgar e decidir, fato que é reforçado em uma gestão democrática e que, evidentemente, não se verifica numa gestão autoritária.

Os funcionários, por sua vez, ao discorrerem sobre sua participação nas reuniões da escola, acabam afirmando sentirem-se parte de uma equipe, o que denota diminuição da distância entre administradores/ administrados:

Aqui todos nós trabalhamos em equipe, procurando sempre o melhor. É muito bom, porque a gente batalha junto (F-2).

Há um trabalho em equipe. Nosso relacionamento é excelente (F-1).

Já os professores ao se referirem às condições de trabalho na instituição, acabam por ressaltar aspectos que servem igualmente à caracterização da gestão:

Há organização, sistema democrático, relação aberta, confiança e liberdade de comunicação (PII-3).

O relacionamento com os gestores é muito bom: temos uma relação aberta, dialogando sempre que preciso (PI-3)

Entretanto, de acordo com o gestor, a participação da comunidade precisa melhorar:

Ainda falta maior participação da comunidade e melhores condições de trabalho (D1).

Alguns pais apontam para a necessidade de se estreitar laços de cooperação entre os segmentos da escola, especialmente na relação entre professores e pais, com vistas a melhorar a aprendizagem dos alunos:

[...] acho que os professores deveriam ter maior contato com os pais (R6).

Esse relato encontra apoio no resultado das avaliações institucionais de 2006 e 2007: os dados quantitativos na primeira acenam para índices inferiores – em relação a outros grupos – tanto do corpo docente do Ciclo 2 quanto do segmento de pais na questão de relacionamento entre os núcleos da escola. No ano seguinte, esses índices pioraram. Em 2006, a pior média de relacionamento (9,0) foi atribuída ao núcleo de docentes do Ciclo 2; o segmento de pais obteve a penúltima posição (9,1). No ano seguinte, as médias baixaram para 8,4 e 7,7, respectivamente, uma

queda de 6,7 e 15,4%. O quadro comparativo (quadro 8), no capítulo anterior, apresenta demais informações.

A posição tomada pelo sujeito ainda é reforçada pelo fato de reuniões como as do Conselho de Classe e Série – relevantes especialmente por abordarem a questão da aprendizagem dos alunos – serem fechadas: apenas professores e gestores dela participam. Não há participação de demais segmentos, conforme atestam as atas. Daí decorre afirmar que participação defendida pela escola é relativa: nem todos os segmentos participam de todas as reuniões.

Essas constatações ajudam-nos a compreender um pouco mais nosso objeto de discussão neste item e parecem autorizar-nos afirmar que a instituição apresenta – vez que a democracia se desenvolve através da participação, da discussão e do diálogo – uma gestão em construção democrática (MÜLLER, 2001). Isso porque ainda que haja ampla abertura ao diálogo com os segmentos – a fim de se discutir assuntos relevantes à melhoria da instituição –, sua participação não é plena.

Ainda em termos de participação (BORDENAVE, 1994), verifica-se, seja através dos documentos pesquisados, seja pela voz dos sujeitos, que ela chega a atingir – na maioria das vezes – o grau de co-gestão. Nesse estágio, a gestão da escola é compartilhada via co-decisão e colegialidade, de modo que administrados chegam a eleger um plano de ações e tomam decisões. Entretanto, ainda não têm autonomia de exercerem funções que são tradicionalmente prerrogativas da equipe gestora. Da mesma forma, os segmentos da escola alcançam níveis médios de participação, ao elaborarem, conjuntamente, planos, programas e projetos, além de explicitarem estratégias para o alcance de objetivos, ainda que, conforme se pôde apurar, a palavra final caiba aos gestores.

5.2 – O processo avaliativo: concepções e impressões

Ao focar o processo avaliativo desenvolvido pela instituição, tem este item a pretensão de conhecer as concepções que os sujeitos trazem acerca da avaliação da/ na escola e de quem a pratica e quem deve praticá-la. Procura, nesse sentido, desvelar a sua “leitura do mundo”, direcionada por seus valores e vivências, que invariavelmente servem de elementos organizadores de suas participações no processo da avaliação desenvolvida. Já em se tratando de impressões, objetiva-se

trazer à luz as percepções que os participantes apresentaram acerca da avaliação implementada na escola.

5.2.1 – Concepções de avaliação

Ao responderem sobre o que é avaliação e suas finalidades, gestores e funcionários referiram-se predominantemente à avaliação institucional, enquanto os professores a associaram à avaliação de aprendizagem. Percebe-se, pois, que a concepção de avaliação está atrelada ao segmento de que a pessoa faz parte:

É um procedimento para diagnosticar avanços e dificuldades da unidade escolar, sua finalidade é auxiliar a aprendizagem dos alunos e o trabalho de professores e de toda a equipe da escola (D1).

É você poder falar o que pensa, o que acha, procurando sempre o melhor para todos. Serve para cada um dar a sua opinião: se concorda ou se precisa mudar alguma coisa (F2).

É um processo diagnóstico e formativo que deve ocorrer diariamente para analisar o desempenho do aluno, diagnosticando deficiências e sucessos alcançados para replanejamento de atividades; serve também para a auto-avaliação do professor (PI-1).

Os alunos, igualmente, ficam divididos entre esses dois tipos de avaliação:

É uma prova para saber se o aluno entendeu a matéria. É usada para reforçar o aprendizado (A2).

É dar a minha opinião sobre algo, para melhorar o que está sendo avaliado (A3).

Esta segunda concepção, entretanto, pode estar associada à participação dos alunos na avaliação do desempenho dos profissionais da escola: a questão de “dar a opinião sobre algo” – que aparece com significativa predominância nas declarações dos discentes – consiste em um conceito novo na escola, desenvolvido a partir do processo de avaliação institucional. A resposta do funcionário converge no mesmo sentido. Neste caso, há a possibilidade de que essa conceituação tenha nascido e se desenvolvido a partir das reuniões avaliativas de que participou.

Na mesma linha, evidenciam-se as diferentes visões da avaliação dos pais/mães que participaram das reuniões de auto-avaliação (abaixo R3 e R6) daqueles

que somente puderam opinar na Reunião de Pais e Mestres (R5), via questionário simplificado:

[Avaliar] é expressar minha opinião sobre alguma coisa, para corrigir possíveis erros e elogiar quando alguém merece (R3).

[Avaliar] é o modo de cada um dizer o que acha de algo, no sentido de sempre procurar o melhor; é opinar em assuntos que achamos que não estão se desenvolvendo normalmente e dar sugestões para a melhoria (R6).

[Avaliar] é o meu conceito sobre a escola e sobre o que ela tem feito pelos meus filhos. De uma forma geral, serve para saber o que os pais pensam (R5).

Destarte, constata-se que o processo de auto-avaliação demonstra força em modelar concepções. Isso nos leva a afirmar que é de suma importância conhecer a teoria que o orienta, porquanto “conduz” as pessoas a abraçar suas concepções, o que certamente constitui fato positivo ou negativo, dependendo da ótica e das intenções de quem o implementa.

Ainda sobre as concepções avaliativas, ao se tomar o termo escola em sentido amplo, os segmentos expressaram suas opiniões acerca de quem de fato avalia dentro da instituição e quem deveria ter a incumbência de avaliar:

Na escola tradicional, só professores avaliam, mas numa escola voltada para a qualidade, toda a comunidade escolar deve avaliar. Mas todos também têm de ser avaliados, vendo a avaliação como um instrumento para melhorar a qualidade de ensino (D1).

Os professores. Mas todos devem avaliar (PI-1).

São os professores que avaliam, mas todos deveriam avaliar (F3).

Funcionários e pais, entretanto, na visão de alguns ainda são excluídos do processo educacional:

Quem avalia são os que fazem parte do processo educacional: aluno, professor, coordenação e direção. Quanto a quem deve avaliar, depende do que se pretende: se for a aprendizagem, professor e aluno; se for o desempenho do professor, o aluno, o professor e a coordenação/ direção. (PI-2).

A questão da necessidade de múltiplas óticas no processo avaliativo também foi ressaltada:

Quem avalia na escola, em aspectos cognitivos e de aprendizagem, são as professoras; em relação a comportamento, todos os que convivem com a criança: professores, pais, outras crianças. Mas todos que estão envolvidos com o dia-a-dia da criança devem avaliar, porém cada um na sua área. Acredito que uma única pessoa não faria uma avaliação completa, seja dos alunos ou da escola (R2).

Os alunos tomaram o termo escola em sentido estrito – isto é, referiram-se à própria instituição – e predominantemente disseram que na escola todos têm direito a avaliar.

Todos avaliam na escola: desde o diretor até os alunos. Todos devem avaliar (A3).

Alguns, entretanto, tomaram a avaliação como instrumento de poder:

Na escola, quem avalia são os alunos, gestores, docentes e funcionários. Acho que, além dos alunos e gestores, mais ninguém deveria avaliar (A5).

Essas declarações levam-nos a inferir que, de forma predominante, os participantes reconhecem a existência de um processo avaliativo real na escola – conduzido essencialmente pelos professores e secundariamente pelos gestores – e um processo que deveria acontecer na escola ideal, em que todos pudessem avaliar. Com base nessa observação, é oportuno questionar: chegar-se-ia a esse tipo de reflexão – do direito de avaliar/ ser avaliado – se não fosse implantado um mecanismo de auto-avaliação institucional? Acreditamos que não.

Da mesma forma, não se pode ignorar que o processo de auto-avaliação acaba desencadeando forças para o surgimento de uma estrutura de participação democrática que vai, aos poucos, se solidificando. Isto significa que, uma vez oferecida a oportunidade de voz e voto aos sujeitos, esses buscarão patamares cada vez maiores de participação. E ainda que possa haver retrocesso no processo democrático – porque pode, a exemplo dos avanços –, a estrutura não se regredirá ao ponto inicial, quando a escola desconhecia esse tipo de prática.

5.2.2 – Impressões sobre a auto-avaliação

Acerca de concordar com o tipo de avaliação institucional desenvolvido pela escola, houve unanimidade de respostas afirmativas. Os principais motivos alegados para esse consenso foram:

Para fazer algumas melhorias e correções necessárias, como na qualidade do trabalho (D2).

Para que a escola se conheça melhor e tente resolver alguns problemas urgentes (PI-1).

A escola é um organismo vivo: torna-se necessário o processo avaliativo (PII-1).

[Nessa avaliação], todos têm o mesmo direito (F3).

Para que haja uma boa relação entre todos (R1).

É através da avaliação que podemos dar nossa opinião para a melhoria da escola (A6).

Assim, dois motivos principais se afiguram na aprovação dos sujeitos à prática da avaliação institucional interna. O primeiro – defendido especialmente pelos segmentos que tradicionalmente têm maior participação nos rumos da escola (gestores e professores) – vê a avaliação como um instrumento capaz de proporcionar autoconhecimento à instituição, detectando especialmente os pontos negativos, que carecem de intervenção. O segundo – encampado por aqueles cuja participação nesses rumos sempre foi mínima (quando não inexistente) – concebe a auto-avaliação como oportunidade de “direitos iguais”, de “dar a opinião” sobre a vida escolar, interferindo em suas decisões, valorizando o caráter emancipatório. Ambos os motivos não se excluem: pelo contrário, são complementares; mas a importância a eles atribuída muda conforme a perspectiva do sujeito pesquisado.

Ao se aprofundar na questão das possíveis contribuições que essa prática possa trazer à escola, novos dados foram obtidos. Perguntados se acreditam que esse tipo de avaliação ajude a escola e se consideram que, até aquele momento, o instrumento tinha trazido melhorias à instituição, alguns participantes fizeram as observações seguintes:

Sim. É uma forma de conhecer e discutir em conjunto como avançar e conquistar objetivos. Até o momento, vários diagnósticos foram feitos e trabalhados a partir da visão do coletivo escolar (D1).

Sim, pois com a participação de todos, podemos identificar problemas e soluções. Com as avaliações, foi possível identificar algumas deficiências e tentar resolvê-las (PII-2).

Por outro lado, a questão dos diagnósticos e das intervenções é colocada em xeque por outros sujeitos:

As escolas vivem em constantes mudanças e a avaliação é um meio de se corrigir e continuar com o que está dando certo. Ainda é cedo para se ver resultados, mas acredito em mudanças (PI-3).

Considerando a fala da professora, pode-se presumir que a avaliação é um mecanismo em fase inicial na prática escolar e que, naturalmente, carece de que

seja desenvolvido. Esse aspecto é confirmado pela observação de outra professora, que questiona a abrangência e a intensidade do processo:

[...] Se trabalhada em todos os ângulos, há melhoria; porém, tem que ser mais intensa (PII-1).

A partir desse relato, infere-se que alguns (ou talvez muitos) “ângulos” da escola deixaram de ser contemplados pela avaliação institucional, que, ao que se deduz, não foi trabalhada na “intensidade” (ou mesmo na frequência) necessária.

Da mesma maneira, a fala de alguns sujeitos, ainda que de forma implícita, acaba revelando as contradições do processo, como, por exemplo, a “aceitação” da avaliação, por todos, enquanto um instrumento bem-vindo:

[A avaliação] aproxima o grupo quando esse é profissional, visando à melhoria e progresso. Para os que não viram avaliação como cobrança, “pegar no pé”, ela veio para o trabalho ficar melhor (PI-2).

O relato evidencia resistência por parte de integrantes, que, antes de verem a avaliação como instrumento a serviço da melhoria, tomaram-no como uma prática punitiva, a serviço de quem a implementava. Uma possibilidade é que esta fala possa esconder episódios como o da primeira avaliação de desempenho dos profissionais sob a ótica dos alunos, em que – à exceção da equipe gestora – todos foram avaliados de repente, sem aviso prévio, o que causou resistências por parte de alguns professores, conforme já relatado no capítulo de descrição. A partir dessa verificação, é possível supor que o processo de implementação de uma avaliação institucional não ocorre com plena tranquilidade, pois comporta, não raro, momentos de tensão relacional entre as pessoas e/ou entre os segmentos.

Sobre as deficiências apresentadas pelo processo de auto-avaliação, houve pequena predominância de respostas em apontar que ela precisa ser melhorada. Essas melhorias estariam relacionadas a:

Maior conscientização e participação da comunidade e dos alunos (D1).

Maior comprometimento e honestidade por parte de algumas pessoas que participam (PI-1).

A aceitação da crítica (PII-3).

A consciência de ser avaliado (F3).

À exceção da primeira fala, que permite uma compreensão clara acerca de seu significado, as subseqüentes tocam aspectos mais subjetivos. A segunda

declaração leva a inferir que, na instituição, há integrantes que, durante as reuniões, não expressariam suas opiniões com honestidade, não se comprometendo em cumprir o acordado.

Já a questão da aceitação da crítica – presente nas duas últimas declarações – certamente constitui um dos pontos mais polêmicos a respeito da avaliação institucional, uma vez que “lidar com o sucesso é simples e gostoso; resultados ‘ruins’ merecem atenção mais delicada, pois não devemos destruir ninguém”, conforme ressalta Fernandes (2002, p. 84), lembrando que

Este cuidado não pode significar proteção, escamoteio, fazer vista grossa, ou “passar a mão na cabeça” do gestor, professor, aluno, servidor, ou pai/mãe faltoso com sua responsabilidade educativa. Exigir com firmeza e doçura, orientando e acompanhando cada pequeno progresso. Isto é tarefa do educador, sem desistir, até que se conquiste a situação desejada.

Neste aspecto, nenhuma fala dos sujeitos – explícita ou implicitamente – sugere que tenha havido qualquer espécie de pressão ou “perseguição” frente a resultados ruins. O que se verifica, através de registros diversos, é que a escola via-se constantemente na necessidade de marcar reuniões para retomada de regras, o que, se por um lado pode significar “exigência com firmeza” também permite supor que, em dados momentos, havia esforço no sentido de que os conceitos de democracia e de participação não fossem confundidos com permissividade.

O núcleo de alunos não apresentou sugestões de melhoria à prática avaliativa, à exceção de duas falas de seus integrantes:

[Para melhorar] a avaliação tem que incluir o método de ensino e o comportamento dos professores (A6).

O diretor tem que começar a avaliar (A1).

Esses relatos, entretanto, parecem sugerir que, sob a ótica desses alunos, a avaliação deva ser utilizada enquanto um instrumento de poder, numa perspectiva autoritária. Tanto “método de ensino” quanto “comportamento de professores” foram devidamente avaliados (conforme figura 2, no capítulo anterior: os discentes opinaram sobre procedimentos didático-metodológicos e sobre o relacionamento dos professores), embora este aspecto não tenha sido reconhecido pelo respondente. Da mesma forma, propor que tão simplesmente o diretor avalie tudo consiste num retorno às raízes da história autoritária vivenciada pelo país. Assim, é possível deduzir que se comprova a afirmação defendida no início deste trabalho: a escola é

um campo de lutas entre concepções autoritárias e democráticas, uma batalha entre o antigo e o novo, que, em muitos momentos, se entrelaçam.

Quanto à posição dos pais, respostas afirmativas foram unânimes acerca de concordarem em avaliar a instituição em que o filho estuda. Ao se referirem ao que deve ser avaliado, bem como aos principais motivos que justificaram essas respostas, assim declararam:

Os pais devem acompanhar e verificar se o conteúdo programático sugerido está sendo cumprido e se as atividades extra-curriculares programadas também. Porque depende dos primeiros anos de estudo da criança o seu desenvolvimento cognitivo, interesse na aprendizagem, curiosidade e ensinamentos básicos para toda a vida (R2).

[Devem ser avaliados] método de ensino, higiene, comportamento de professores e alunos. Para melhorar (R3).

[Deve ser avaliado] tudo. Para que continue como tem sido durante os quatro anos que eu conheço (R5).

Tudo: comportamento com os colegas, professores, direção, coordenação e funcionários, situação da escola (R6).

Evidencia-se, inicialmente, que os pais julgam importante avaliar a escola em que os filhos estudam, posição que se inscreve num incipiente movimento democrático dentro da instituição, a considerar que, tradicionalmente, os rumos das escolas sempre foram definidos por especialistas. Tal movimento – além de ampliar a auto-estima de seus participantes, a partir da valorização de suas vozes – também demonstra, ainda que implicitamente, confiança da instituição em acolher – e eventualmente encampar – tais vozes. Essa participação, na escola analisada, entretanto, ainda não atinge graus de decisão, limitando-se a, na maioria das vezes, um caráter consultivo e, mais raramente, de co-gestão.

É plausível, também, associar as respostas dos pais (acerca do que deve ser avaliado na instituição) à participação que tiveram nas reuniões de avaliação institucional. A primeira declaração é balizada pela formação acadêmica do respondente, enquanto a terceira faz-se insuficiente para explicitar o que deve ser avaliado: ambos os sujeitos não marcaram presença a tais reuniões. Por outro lado, as outras duas declarações são expressas por pais integrantes dessas reuniões, estando em conformidade com os quesitos que, coletivamente, foram discutidos e adotados pela instituição. Tal fato nos leva a crer que há, nesses pais, o contínuo

desenvolvimento de uma consciência mais crítica, a partir da participação que “se aprende ao participar”.

5.3 – Características teórico-metodológicas da auto-avaliação da escola

O fazer avaliativo da escola segue determinados procedimentos que anunciam ou enunciam suas opções político-pedagógicas, as quais se materializam em procedimentos práticos “molhados” de teoria. Desvelá-los nos ajudará a aproximarmos mais criteriosamente do objeto e de sua apreensão.

Relacionadas, no capítulo anterior, as possíveis razões pelas quais foi desencadeada a auto-avaliação institucional na escola, há que se lembrar que o processo foi balizado especialmente por duas perspectivas teórico-metodológicas: a primeira, pelo PROGESTÃO, que apresentou conceitos de uma avaliação de aperfeiçoamento, a qual foi encampada pela instituição; a segunda, pelo Prêmio de Referência em Gestão Escolar – anos base 2005 e 2006. Começamos, por este último instrumento, a análise das teorias que orientaram as práticas na instituição.

5.3.1 – O Prêmio de Referência em Gestão Escolar

A auto-avaliação desencadeada na instituição pautou-se, em parte significativa, nos referenciais teóricos e metodológicos do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. Ao instrumento foi dada grande relevância pela equipe gestora, a ponto de ser o principal norteador na elaboração do Plano de Gestão 2007-2010, devidamente aprovado pela Diretoria de Ensino da Região. Por sinal, a adoção do instrumento ocorreu por sugestão daquele órgão e não, num primeiro momento, por iniciativa interna e exclusiva da instituição, o que evidencia pelo menos uma postura de questionável autonomia desta em relação àquela, em detrimento de uma participação maior de sua comunidade.

Há, conforme já dito, poucos trabalhos que analisem o Prêmio de Referência, a exemplo do que faz Reis (2005, p. 49), de forma extremamente sucinta, em sua dissertação, afirmando que “este programa tem recebido a adesão de instituições

com maior nível de competitividade, principalmente em função da motivação pelos prêmios concedidos às escolas classificadas como de melhor desempenho e do conceito de classificação; neste sentido, perde-se o conteúdo construtivo e renovador da avaliação institucional tanto para estas, quanto para aquelas escolas que não se candidatam à participação no programa, por motivos diversos”.

Para a instituição analisada, porém, o instrumento demonstrou-se bastante eficaz em desencadear e orientar o processo de auto-avaliação. Nesse caso, não se pode negar sua importância, tampouco rechaçar sua utilidade e validade. Entretanto, se por um lado tal meio abrevia o trabalho das escolas interessadas em se avaliar – como foi o caso do estabelecimento em análise –, oferecendo um completo material com questões já prontas, por outro serve como importante ferramenta para balizar as ações educacionais em conformidade com os interesses de suas entidades organizadoras.

Esse é um aspecto que não fica evidente e, ao que se deduz, passou despercebido pela ótica dos gestores e também dos participantes. Essa hipótese é reforçada pela constatação de documentos da instituição em apenas ressaltarem aspectos positivos do instrumento, a exemplo da Ata de Reunião Extraordinária do Conselho de Escola e APM, de 04/04/07 (livro de atas nº 18, p. 34):

[O diretor] falou, a exemplo do ano passado, da sugestão de se candidatar a escola a concorrer ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar/2006. Alguns membros que haviam acompanhado o processo do ano passado, prontamente manifestaram-se favoráveis, enquanto que, para os que ainda não o conheciam, o diretor falou sobre a importância da iniciativa em possibilitar que toda a escola faça a sua auto-avaliação, para lograr êxito em identificar os pontos positivos [...] e os pontos negativos [...]. Mostrou, também o instrumento confeccionado no ano anterior e que possibilitou diagnósticos sobre a realidade da escola, permitindo importantes intervenções.

Esses aspectos positivos também aparecem nos questionários, em que nenhum participante se opôs a esse tipo de avaliação, abraçando-a por representar uma “melhoria democrática” à escola:

Concordo porque é importante poder dar as nossas opiniões (F2).

Para uma boa convivência, todos devem participar e opinar nas decisões (PII-2).

Entretanto, pode-se afirmar que houve falta de uma maior crítica reflexiva sobre as finalidades a que servia o instrumento: aliado à solicitação da Diretoria de Ensino, o discurso acerca dos objetivos do prêmio consistiu-se suficiente e, por si só, justificou sua adoção. Uma hipótese que consideramos bastante plausível, neste caso, é que se verifica grande dificuldade de os profissionais da escola (em sentido amplo) – especialmente os gestores – conciliarem as atribuições do cargo com a função simultânea de pesquisadores. Isso pode ocorrer em virtude da complexidade da gestão escolar e do tempo que a ela se despende, o que – se não impede – pelo menos dificulta a dedicação dessas pessoas a estudos mais aprofundados na área educacional. Trata-se de uma questão cuja superação pode colaborar para o surgimento de um quadro de profissionais mais críticos.

Quanto à linha teórico-metodológica do Prêmio de Referência (anos base 2005/ 2006, aplicadas em 2006/ 2007, respectivamente) – cujos resultados avaliativos constam nos anexos “A” e “C” –, esta consiste em propagar os ideais das entidades promotoras, especialmente os da UNESCO, que visam principalmente ao aumento de índices relacionados à aprendizagem, característica de uma gestão escolar “que avança”: “[O Prêmio] tem servido como instrumento de sensibilização, motivação e orientação para o avanço da gestão escolar, sobretudo nas questões que estabelecem a melhoria dos níveis de aproveitamento dos alunos” (PRÊMIO DE REFERÊNCIA – ANO BASE 2006, p. 5).

A base conceitual desenvolvida nos três primeiros capítulos de nosso trabalho permite-nos desvelar alguns aspectos do instrumento. O primeiro ponto é que a edição de 2006 demonstra-se mais “sofisticada” em relação à anterior: suas perguntas – ainda que tenham objetivos semelhantes – carecem de maior atenção na análise para o entendimento de suas finalidades. A exigência de levantamento de novos índices – como os de distorção série/ idade – também faz parte das alterações verificadas.

Em ambas as edições, algumas questões são marcadas pela utilização de termos que carecem de clarificação conceitual. Aqui incluímos, por exemplo, “aspectos indispensáveis da vida cidadã”. A que tipo de cidadania o instrumento alude? Como os respondentes interpretarão o conceito de cidadania: talvez a defesa de direitos enquanto consumidor, talvez gozo de direitos e deveres civis e políticos? Existe imprecisão conceitual.

Já ao procedermos à análise dos fins a que se propõe o instrumento, podemos observar – considerando as cinco dimensões avaliadas – o que se segue.

A dimensão de resultados é a mais valorizada: o aumento dos índices de frequência, permanência, reprovação e aproveitamento constitui-se uma das categorias mais importantes e, conseqüentemente, a que mais deve ser buscada pela escola. Esses índices devem ser socializados especialmente junto aos pais e à comunidade, o que, além de caracterizar a “prestação de contas” da escola, coloca tais pessoas como “fiscais” na exigência da “qualidade educacional”, abreviando o trabalho do Estado. Por sinal, o papel deste, de acordo com o instrumento, fica praticamente intocado: compete prioritariamente, quando não exclusivamente, à escola o desenvolvimento de medidas para o sucesso do aluno.

O Prêmio de Referência ainda advoga que os resultados internos da aprendizagem dos alunos devam ser comparados com as avaliações externas. Esse comparativo, entretanto, antes de possibilitar dados complementares para o entendimento da realidade escolar, serve como balizador do Projeto Político Pedagógico, conduzindo a escola a uma adequação à concepção defendida pelos organizadores do instrumento. Ao monitoramento de tal projeto – via avaliação – é dada grande relevância, ainda que se desprezem as características assumidas por esse acompanhamento avaliativo: se de controle ou de emancipação.

Na dimensão participativa, valorizam-se pontos como a informação e a comunicação aberta da escola junto aos pais e à comunidade para a “transparência das decisões”. Entretanto, essa participação pregada ocorre em graus e níveis mínimos (BORDENAVE, 1994): a própria comunidade não é estimulada a participar diretamente e decidir. Logo, ao contrário do que possa parecer, a gestão democrática não é incentivada pelo instrumento.

Nessa dimensão, ainda há o incentivo de que a escola busque parcerias com “entidades, empresas, profissionais, instituições diversas”, bem como prepare seus alunos para ações solidárias. Em suma, a proposta está devidamente alinhada aos pressupostos já expressos no capítulo inicial deste trabalho, quer sejam: uma abertura cada vez maior da instituição ao mercado (APPLE, 2005) – um potencial patrocinador das atividades educacionais – e a preparação dos alunos para o desenvolvimento de um espírito solidário – quando não de caridade! – o que pressupõe o embotamento da busca por uma ordem social mais justa.

A atualização do currículo com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – estes, como já visto, iluminados pela perspectiva da UNESCO, via Relatório Delors – é buscada pela dimensão pedagógica. A instituição também é incentivada a zelar pelos princípios de inclusão e de necessidades diferenciadas/ especiais dos alunos, o que, implicitamente, pode lograr êxito em persuadir que, na escola, não existem alunos “excluídos” e sim os que ainda não foram incluídos. Ademais, em nenhum momento, acena-se em investigar a forma como acontece essa inclusão, bem como o nível em que ela ocorre. Já as diferenças de capital cultural dos alunos buscam ser sanadas através do incentivo à utilização adequada de recursos didáticos e tecnologias dentro da escola: a questão sócio-econômica é ignorada (FREITAS, 2005a).

Na dimensão de pessoas, o instrumento prega o desenvolvimento de ações e dinâmicas para mediar conflitos e que visem a um compromisso ético e solidário: evitam-se, assim, quaisquer tipos de perturbações ao sistema e à ordem vigente. Valoriza a avaliação para melhoria do desempenho profissional, ainda que não expresse em que perspectiva ela ocorre. Daí pouco importar se essa avaliação assume características punitivas ou de aperfeiçoamento.

A última dimensão – a de serviços e recursos – enaltece formas alternativas da escola criar e obter recursos para a execução de seu projeto pedagógico. Trata-se, pois, de mais uma tarefa que se impõe ao gestor escolar: conseguir recursos para complementar o pouco investimento do Estado na área educacional. Sob o pretenso discurso de descentralização e autonomia, o instrumento tende à desresponsabilização do Estado nos investimentos da instituição. Há valorização, também, de um atendimento ágil da secretaria não só à comunidade – com o que concordamos – mas também ao sistema de ensino. Finalmente, é incentivada a participação da comunidade – na posição de “fiscal” – para a avaliação e aplicação dos recursos financeiros e da correta utilização dos materiais pedagógicos.

A escola analisada referenciou-se nesses ideais para a sua auto-avaliação. E, conforme pode ser conferido nos anexos anteriormente citados, obteve considerável êxito em aumentar os índices de um ano para outro (tais resultados, em certas dimensões de análise, obtiveram avanços de quase 17% e estão constantes no Quadro 13, já apresentado no capítulo anterior). Assim, é possível afirmar que a escola ficou, de forma não-consciente, a serviço das “modernas” concepções da Educação, bem como daqueles que as advogam.

5.3.2 – A auto-avaliação de aperfeiçoamento

Em oposição à avaliação meritocrática, a perspectiva de avaliação de aperfeiçoamento – conforme registrada em documentos da instituição e ressaltada por seus membros e pelos sujeitos da pesquisa – foi adotada na escola a partir do referencial teórico fornecido pelo Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), o qual foi estudado pelos gestores, em reuniões, em 2005, e aplicado no ano seguinte.

De acordo com o módulo específico do programa, as ações metodológicas para o desenvolvimento da avaliação deveriam respeitar três critérios: “a visão de totalidade – a escola deve ser avaliada no seu todo –, participação coletiva – pais, alunos, funcionários, professores, gestores e representantes da comunidade devem avaliar – e planejamento e acompanhamento – o processo tem que continuar para que não se limite ao levantamento de informações” (FERNANDES e BELLONI, 2001, p. 44-46).

Em nossa análise acerca desse tipo de avaliação, utilizamos os norteadores elencados por Fernandes (2002, p. 43-44), já citados anteriormente, quer sejam: a) adesão, b) avaliação total, c) respeito à identidade, d) unidade de “linguagem” e e) competência técnico-metodológica.

A respeito da adesão, verificamos que houve o desejo coletivo de participação de todos os segmentos. Esse desejo formou-se através da valorização das vozes daqueles que raramente participavam de processos decisórios na escola, os quais se reconheceram enquanto agentes capazes de intervir na realidade. Encontros trataram de explicar as bases da iniciativa e foram essenciais à adesão.

As reuniões específicas de avaliação institucional, conforme constam em documentos, tiveram a participação de representantes de todos os núcleos escolares, inclusive pais e alunos, ainda que se fizessem presentes, na maioria das vezes, com um número inferior ao desejado, mas suficiente para garantir representatividade. Quanto a avaliar todos os setores da escola, isso não ocorreu na perspectiva do PROGESTÃO, que advogava que os colegiados escolares deveriam definir as dimensões, categorias e aspectos de análise. Tal ação, quando não substituída por instrumento já pronto (Prêmio de Referência), limitou-se a discutir questões formuladas sob a ótica da equipe gestora.

Nesse aspecto, o respeito à identidade da escola não foi devidamente levado em consideração: ao se adotar um instrumento padrão para as avaliações (Prêmio de Referência), a instituição eximiu-se da necessidade de criar suas próprias ferramentas avaliativas, deixando de definir coletivamente o seu foco de análise: suas singulares dimensões, categorias e aspectos.

Já a unidade de “linguagem” – o entendimento comum de conceitos, princípios e finalidades da avaliação – foi obtida, mas não sem resistência e conflito. A aplicação da primeira avaliação dos integrantes da escola pelos alunos foi polêmica, uma vez que, conforme já relatado, foi tomada inicialmente, especialmente pelo núcleo de professores, não como de aperfeiçoamento, mas sim de caráter meritocrático e punitivo.

Finalmente, a competência técnico-metodológica – a base científica que direciona o projeto e legitima dados coletados, porque adequados à realidade da escola – foi atendida em parte. O estudo do referencial adotado não foi aprofundado, limitando-se a seguir – e parcialmente – as orientações do programa. A coleta de dados foi feita com a utilização de questionários que, ainda que bem formulados, ficaram exclusivamente sob responsabilidade dos gestores. As questões e critérios avaliativos só foram discutidos antes da aplicação de uma avaliação posterior, ocorrida numa segunda etapa.

Destarte, ainda que se objetivasse a realização de uma avaliação institucional de aperfeiçoamento, o processo desencadeado pela escola atendeu parcialmente aos princípios daquela. Não pretendemos, com essa assertiva, retirar o mérito da instituição, mas, ao contrário, reconhecemos suas contribuições, ao mesmo tempo em que apontamos para pontos que não foram alcançados com êxito. Podemos afirmar que – a exemplo da gestão democrática, sendo construída a cada dia –, a avaliação de aperfeiçoamento, até onde foi possível verificar, igualmente, passa por uma fase de construção no referido estabelecimento de ensino.

5.4 – Autoconhecimento institucional

Além das questões abordadas anteriormente, a participação dos sujeitos na pesquisa também possibilitou a coleta de dados complementares, não contemplados nas avaliações que a própria escola realizou. O intuito deste item é discutir,

referenciando-se nos participantes, as informações – acerca do tema pesquisado – que podem oferecer elementos para o autoconhecimento da instituição.

5.4.1 – Pais e alunos: expectativas sobre a escola

Indagados sobre o que esperam da escola em que seus filhos estudam, os pais apresentaram as respostas que se seguem:

R1	R2	R3	R4	R5	R6
<i>Exatamente o que esta escola faz: bons resultados nos estudos e muito entretenimento.</i>	<i>O fundamental para que ele se desenvolva em todos os aspectos: cognitivo, físico e psicológico.</i>	<i>Que o ensino seja de boa qualidade e que o relacionamento entre pais, profs. e funcionários seja bom.</i>	<i>Respeito, desempenho e rendimento nos estudos, além de uma boa qualidade de ensino.</i>	<i>Que continue como tem sido durante os quatro anos que conheço: que lute para o melhor do meu filho.</i>	<i>Que consigamos a construção de uma nova escola, com espaço suficiente para o aluno estudar e brincar melhor.</i>

Quadro 15 – Expectativas dos pais em relação à escola

Bons resultados, desenvolvimento discente em todos os aspectos, relacionamento, valores, qualidade de ensino, melhoria de infra-estrutura. Decididamente, os pais expressam crenças. Acreditam no poder da escola em oferecer a seus filhos uma educação de qualidade, capaz de abarcar todos esses sonhos. Em nenhum momento, produzem (ou reproduzem) comentários conformistas ou derrotistas acerca da instituição. A maioria, porém, reconhece que deve haver um movimento que busque aproximar a escola real daquela com que sonham.

Acerca de seus desejos, metade dos pais diz que essa expectativa está sendo atendida, ao passo que os demais afirmam que esse atendimento ocorre “em parte”, elencando algumas razões de descontentamento. Entre elas, destaca-se a atuação de professores:

Existem excelentes professores, mas alguns deixam muito a desejar (R4).

[...] O ensino é bom, mas poderia ser melhor se o Estado deixasse muitas vezes a direção e a coordenação escolher os professores, pois nem sempre alguns atendem às expectativas da escola (R6).

Esta última fala, porém, vai além da crítica a tais profissionais, sendo única no sentido de responsabilizar, também, o Estado pelos problemas verificados. Entretanto, mesmo avançando em suas posições, no sentido de detectar o problema

numa estrutura maior, o entrevistado delega aos especialistas da escola (diretor e coordenador) a função de escolher professores. Uma posição que, se por um lado, reconhece limitações técnicas dos pais – ainda que possam apresentar propostas sobre um perfil profissional mais condizente com a escola – para a seleção do docente (com o que concordamos), por outro, acena para a possível manifestação de uma cultura de exclusão de pais do processo educacional, convencidos de que foram, ao longo do tempo, de que a grande maioria das ações da escola só compete a especialistas.

Acreditamos que, neste caso, para esses pais, tomar parte na avaliação institucional pode constituir-se um caminho inicial a fim de que, gradativamente, possa ser revertida tal cultura, respeitados os limites técnicos acima citados. Evidentemente, com essa posição, não pretendemos atribuir à participação dos pais um poder de resolução de todos os problemas educacionais, daí indicarmos suas limitações. Por outro lado, não pretendemos desmerecê-la. Ao contrário: um processo de melhoria passa, necessariamente, pela contribuição de todos/as, e pais/mães compõem esse conjunto.

Porém, se existem críticas à atuação especialmente de alguns docentes, os pais também reconhecem a existência de problemas de outra ordem, que independem da atuação daquele profissional:

Em 2007, houve superlotação de classe, deixando a professora sobrecarregada: caiu muito a qualidade do ensino [...] (R2).

Tal relato, entretanto, não seria possível se o respondente não tivesse interação com a escola e com aqueles que nela atuam, o que poderia incorrer em – por desconhecimento – responsabilizar pela situação aqueles que não devem sê-lo. Essa interação, conforme constante no Plano de Gestão 2007-2010 (p. 57), é buscada pela escola:

Em todos os momentos do trabalho escolar, há acompanhamento e avaliação de forma participativa e sistemática, especialmente nas reuniões. [...] Nas atividades extra-classe, quando os alunos transpõem os muros escolares em atividades de socialização e novas descobertas, há maciça participação dos pais, que acompanham os filhos e estreitam ainda mais os laços de participação na escola e de contato com seus membros.

Dessa forma, em ambas as declarações dos sujeitos, evidencia-se a importância da participação dos segmentos escolares, seja para a interação com o cotidiano escolar – avaliando constantemente –, seja para o desenvolvimento de

uma consciência em que o sujeito possa se vir enquanto interventor na realidade – (re)definindo os rumos escolares.

Os discentes, por sua vez, também opinaram acerca do que uma boa escola deve oferecer aos alunos, acrescentando se a instituição em análise o faz e justificando a sua resposta:

Um ensino de qualidade. Em parte. Às vezes, tem professores que não dão aula com amor e dedicação (A3).

Educação boa, ambiente agradável para estudar. Sim. Apesar da escola ser pequena, os professores têm respeito por todos nós (A4).

Bons diretores, professores e funcionários, um ambiente agradável e uma boa infra-estrutura. [...] Alguns pontos a escola pode melhorar (A5).

Nota-se, a partir das duas primeiras falas, a valorização do discurso comum: os alunos, a exemplo dos pais respondentes, querem um “ensino de qualidade”, uma “educação boa”, ainda que tenham dificuldade de precisar o significado desses termos, possivelmente herdados de outras pessoas com quem convivem – dentro ou fora da escola – e que, talvez, tenham idêntica dificuldade de defini-los.

De qualquer forma, o primeiro aluno associa qualidade à atuação docente; o segundo acrescenta a valorização do “ambiente agradável”; mesmo assim, considera o trabalho do professor mais importante que a estrutura física. Parece-nos pertinentes tais observações, porquanto o professor é peça fundamental no processo de aprendizagem: sem sua mediação com outras dimensões e insumos, as possibilidades de sucesso discente ficam minimizadas. Contudo, não basta apenas sua presença para a garantia da qualidade. Há outros fatores que interferem diretamente no trabalho institucional, como, por exemplo, a necessidade de ações coletivas, questão que é discutida no próximo item.

Neste sentido, a última declaração acena para a importância de uma boa equipe de profissionais, igualmente valorizando ambiente e infra-estrutura. Porém, o papel da avaliação – direito anteriormente reconhecido pelos mesmos, por dar voz aos discentes e possibilidade de interferência nas ações da instituição – não é lembrado. Predominantemente, a “educação de qualidade” ainda é vista como sendo aquela que mais se aproxima da escola tradicional: professor que “passa matéria” e aluno “que aprende” passivamente. Uma visão diferente da que aqui é defendida, a qual, em consonância com as idéias de Ferreira (2003) – já expressas no capítulo

inicial –, vê a educação como sendo aquela que, via conscientização, tem uma função transformadora da sociedade, para a construção de um mundo em que se valorize a formação humana e a cidadania.

Essa visão inicial dos discentes sobre a “qualidade” – repetimos: construída ao longo do tempo –, pode não refletir o que alunos mais críticos pensariam. Daí dizer que o senso de cidadania e de participação, nesta escola, carece de que seja mais bem desenvolvido, reconhecendo-se, neste sentido, o mérito da avaliação como um instrumento capaz de, em parte, promover esse intento, seja indicando lacunas a serem trabalhadas, seja dando voz aos seus participantes.

5.4.2 – Pontos fortes e fracos da instituição

Independente do segmento a que se destinavam, as três últimas questões constantes no questionário solicitavam ao participante que indicasse cinco pontos positivos e cinco negativos acerca da instituição; solicitavam, igualmente, que o mesmo apontasse para formas de melhorar aquilo que, sob sua ótica, não estava bom. Dado ao grande número e ampla variedade de respostas, recorreu-se, inicialmente, a um levantamento quantitativo (considerando-se as respostas de todos os sujeitos) – já que esses dados foram passíveis de quantificação –, seguindo as orientações de Franco (2005, p. 58):

Em grande parte das investigações, qualquer que seja o tema explicitado, o mesmo passa a ter mais importância para a análise dos dados, quanto mais freqüentemente for mencionado. Neste caso, o indicador correspondente será a freqüência observada acerca do tema em questão. [...]. Da mesma forma do que ocorre com o conteúdo latente, podem existir temas não explicitamente mencionados, mas subjacentes às mensagens, passíveis de observação por parte do investigador e cuja freqüência de ocorrência passa a ser, também, um elemento indispensável para que se possa efetuar uma análise mais consistente e uma interpretação mais significativa.

Assim, interessou-nos a incidência de respostas que se apresentavam com maior teor de significado – explícita ou implicitamente – quanto ao assunto pesquisado. Consideramos que, na quantidade, existe uma significação que não pode ser desprezada. Da mesma forma, valorizamos a discrepância, por não ignorar a contradição presente às declarações. Mereceu nosso foco questões relacionadas à participação do sujeito enquanto ator do cotidiano escolar, dos rumos da escola.

Neste aspecto, os pontos positivos do estabelecimento relacionaram-se com maior freqüência – em ordem decrescente de maior incidência geral – à atuação da equipe gestora, disciplina dos alunos, participação da comunidade na escola, desenvolvimento de projetos e relacionamento entre pessoas. Tal constatação demonstra-se coerente com as análises anteriormente realizadas: os sujeitos reconhecem a existência – a partir do posicionamento dos gestores – de um clima participativo, que, além de se fazer importante a um bom relacionamento entre os núcleos escolares, também possibilita o desenvolvimento de projetos.

Entretanto – ainda que tenha aparecido anteriormente na fala de alguns sujeitos e mesmo em documentos da instituição –, apenas uma vez, sob a ótica dos 23 sujeitos, é citado o trabalho em equipe como ponto forte do estabelecimento de ensino. Essa discrepância é reforçada no levantamento de aspectos negativos, quando três respondentes, de diferentes núcleos, disseram constituir-se uma dificuldade da escola o fato de algumas pessoas demonstrarem “baixo comprometimento com o trabalho coletivo”.

Tais falas acabam demonstrando uma fragilidade do funcionamento da instituição, reconhecida pelos próprios membros. É possível, neste caso, admitir que estejam coerentes os documentos que explicitam a constante valorização do trabalho em equipe. Daí, porém, afirmar que esse trabalho coletivo efetivamente tenha ocorrido é uma distância muito grande. De maneira semelhante, não passa despercebido que os respondentes, ao fazerem tal constatação, detêm conhecimento e crença nas possibilidades do trabalho coletivo, ao menos no discurso.

O que pode ser inferido, também, a partir da constatação do “baixo comprometimento”, é que alguns participantes – talvez a maioria – demonstram sonhos: há o desejo, verdadeiro, de que a escola atinja padrões altos de qualidade (de que é merecedora), a qual, naturalmente, venha a se refletir na satisfação de seus membros em dela participar e nela atuar, como peças-chave, pelo seu constante aperfeiçoamento.

Ainda a respeito dos pontos negativos, estes se referiram, em sua grande maioria, à infra-estrutura do estabelecimento de ensino: predominantemente, o ponto desfavorável mais incidente foi o pequeno espaço físico, seguido da quadra esportiva descoberta e da “biblioteca”, utilizada também como sala de informática, de vídeo e dos professores. Em outras palavras, afora a questão do “comprometer-

se”, aspectos relacionais ou de participação não foram citados, seja de maneira explícita ou implícita.

Já no momento de sugerir melhorias àquilo que não está bom, poucas foram as recomendações dos sujeitos. Houve, diferentemente do levantamento de pontos fortes e fracos, um número significativo de lacunas vazias, o que permite inferir que os diagnósticos de sucessos e dificuldades são mais fáceis de ser obtidos se comparados à formulação de propostas para o aperfeiçoamento da realidade.

Naquele item do questionário, os sujeitos apontaram, predominantemente, para a construção de uma nova escola, identificando limitações infra-estruturais da instituição, que, por sinal, foram citadas com considerável incidência (a grande maioria das respostas). Por outro lado, na fala de três sujeitos, aparece a sugestão de que, para melhorar, é necessário “aumentar o comprometimento de todos”, sem, no entanto, apresentar propostas para a consecução desse objetivo.

Neste caso, procuramos tão somente registrar essa constatação, uma vez que não pretendemos cobrar que as pessoas que apresentam problemas devam, obrigatoriamente, apontar para soluções: tratar-se-ia de uma iniciativa que poderia parecer autoritária, tornando-se uma prática inibidora (ou, ao menos, gerando artificialidade) nas avaliações futuras.

Por outro lado, essas constatações permitem-nos deduzir que existe um desejo – encampado por quase a totalidade dos participantes – de se mudar a cara da escola, física e internamente. A infra-estrutura física, entretanto, não é a única que tem que passar por mudanças: há, necessariamente, que se desencadear ações para melhorar o funcionamento do estabelecimento de ensino, como o desenvolvimento de mecanismos que intensifiquem o comprometimento de todos para a transformação da unidade escolar.

Devido a dificuldade verificada no preenchimento daquele item do questionário, também é possível inferir que, mesmo sendo constante a participação do coletivo nas reuniões – logrando êxito na identificação de sucessos/ fragilidades, ainda há dificuldade em se estabelecer caminhos para a superação de situações adversas. Da mesma forma, a união de forças para um trabalho coletivo – porque, parece-nos ocorrer, em alguns momentos, de forma fragmentada – e, conseqüentemente, comprometido com a qualidade de ensino, é algo que deve ser aperfeiçoado pela instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de convivência onde nem sempre interesses se assemelham. Um processo interno de auto-avaliação institucional a movimenta. Acolhe contradições e, conseqüentemente, tensões. Dada à sua natureza de inconclusão, faz-se instituinte, não instituído. A gênese da auto-avaliação da escola analisada edificou-se sobre um clima predominantemente participativo (em oposição a autoritário), o qual, invariavelmente, refletiu posições político-pedagógicas de seus gestores, que, conduzindo o processo, procuraram alinhar-se aos pressupostos de uma gestão democrática e de uma avaliação de aperfeiçoamento.

Isso não significa, porém, que a instituição realizou tal tipo de gestão: a partir dos graus e níveis de participação verificados, ocorreu uma construção nesse sentido. De forma semelhante, a avaliação levada a efeito não pôde ser classificada como de aperfeiçoamento, embora tivesse avançado nesse intento.

A centralização da avaliação nas mãos dos gestores e a dificuldade apresentada na criação de dimensões, categorias e aspectos por parte do coletivo – optando-se pela utilização de instrumento já pronto (Prêmio de Referência) – constituíram-se alguns dos empecilhos. Entretanto, há que se reconhecer que a avaliação valorizou as vozes dos sujeitos (dos vários segmentos), enquanto agentes transformadores da realidade. Destarte, é possível afirmar que a escola desenvolveu – ainda que tenha apresentado as limitações acima mencionadas – uma gestão que visou a uma construção emancipatória, porquanto tais dificuldades, antes de diminuir seus méritos, podem significar o início de caminhada rumo à superação do estágio atual.

A necessidade de angariar recursos financeiros e a busca por reconhecimento do nome da instituição – e da elevação da auto-estima daqueles que nela atuavam –, ao motivar a união de forças para a confecção de um projeto pedagógico sob múltiplas óticas, foram propulsores da prática avaliativa.

Desempenhando significativo papel no processo estudado, o Prêmio de Referência – estimulante da competição entre escolas pela busca da “qualidade” – balizou boa parte da avaliação, sendo, igualmente, um de seus instrumentos desencadeadores. Neste aspecto, não rechaçamos sua importância. De forma semelhante, entendemos que, por vezes, uma mesma ferramenta que serve ao Estado avaliador – sob uma perspectiva de controle – ao interferir numa instituição, conduzida por seres humanos inconclusos, traz em si a possibilidade de iniciar, ainda que não sejam seus objetivos, movimentos de emancipação.

Atentamos, entretanto, para o fato de que a escola deve buscar um propósito que não pode ser a mera premiação – recursos financeiros ou prestígio –, a exemplo do ocorrido com a instituição em análise, guiada que foi por uma prevalecente motivação extrínseca.

Este propósito deve superar a competitividade para dar lugar à consciência dos sujeitos para a prática democrática, aquela em que se vejam como atores da realidade, na luta coletiva pelo advento de uma escola de qualidade. Para que surja uma instituição que – frisamos uma vez mais – ofereça uma educação para a formação humana, que prepare para o exercício da cidadania (e, conseqüentemente, da participação política) e que possa construir uma cultura pautada em valores universais para um mundo com mais justiça social.

Neste sentido, ainda que timidamente, a auto-avaliação logrou êxito em desenvolver o conceito de cidadania – consciência de direitos/ deveres e exercício da democracia – na escola, a partir do momento em que ofereceu a possibilidade aos seus integrantes, compositores dos vários segmentos, de, após reflexões, avaliar a instituição e serem avaliados.

Da mesma forma, despertou idéias e evidenciou vozes que, mesmo reconhecendo fragilidades da instituição investigada, demonstraram a crença e os sonhos de seus participantes em – divergindo de discursos conformistas ou derrotistas – “mudar a cara” da escola, superando o atual modelo. Criou, ainda, uma estrutura de participação que, aos poucos, tende a se consolidar e, ainda que seja possível haver retrocessos no processo, não se regredirá ao ponto inicial.

O caso pesquisado permite-nos afirmar, também, que uma auto-avaliação demonstra força em modelar concepções: se bem conduzida, pode obter sucesso no sentido de que os participantes encampem suas linhas. Assim, é de vital importância que, especialmente seus condutores (leia-se: o coletivo escolar), conheçam e compreendam a base teórico-metodológica que a orienta.

No estabelecimento analisado, os sujeitos aprovaram a prática. Gestores e professores – profissionais que, tradicionalmente, têm maior participação nas decisões da escola – perceberam-na enquanto um instrumento proporcionador de autoconhecimento à instituição, detectando especialmente os pontos negativos, que carecem de intervenção.

Já os demais núcleos – funcionários, pais e alunos (cuja participação nos rumos escolares sempre foi mínima, quando não inexistente) – viram-na como oportunidade de “direitos iguais”, de “dar a opinião” sobre a vida escolar, de interferir em suas decisões. Viram-na como ferramenta de emancipação, capaz de esmaecer

a cultura (histórica!) de exclusão de tais segmentos na definição das ações institucionais. Tais motivos são complementares, e a importância a eles dada muda conforme a perspectiva do sujeito pesquisado.

Esses fatos nos levam a crer que a avaliação institucional interna, sob uma perspectiva de aperfeiçoamento, em oposição à meritocrática e em larga escala – desenvolvida pelos órgãos governamentais –, é uma possibilidade bastante auspiciosa para as escolas que, corajosamente, pretendam adotá-la. Adoção essa que se constitui uma decisão política que não prescinde de opções éticas em torno da construção de uma educação de qualidade social.

Porém esse desejo de adoção – obrigatoriamente coletivo! – deverá, de preferência, vir de dentro para fora, por iniciativa de sua comunidade. Isto não significa que eximimos as políticas públicas de se dedicarem a encorajar o processo. Ao contrário. Elas são importantes para, ao menos, proporcionar impulsos iniciais. O que nos parece inviável, entretanto, é esperar que órgãos centrais especialmente guiados por uma ótica neoliberal e neoconservadora estimulem-nas amplamente.

Há espaço para a avaliação institucional de aperfeiçoamento na escola pública básica, desde que haja a real intenção de se valorizar a gestão democrática, capaz de promover um clima participativo e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma cultura avaliativa, que – longe de mérito ou punição – vise à revisão de práticas e à transformação cotidiana do estabelecimento de ensino e – por que não? – chegue a produzir reflexos nas próprias relações da comunidade.

A escola em análise, embora tenha iniciado a caminhada, tem um percurso significativo a percorrer: a avaliação institucional interna, enquanto prática de busca de melhoria, ainda se constitui um grande desafio. Não só para a instituição, mas também – e principalmente – para sistemas e políticas educacionais.

Decididamente não se trata de tarefa fácil. Tomar tal avaliação como processo capaz de aprimorar consciências e promover a prática da cidadania, buscando o seu caráter emancipador, é superar a limitada perspectiva daqueles que apenas a vêem como ferramenta para apurar resultados descontextualizados. É dar mais um significativo passo – um salto qualitativo! – em direção à qualidade da educação.

Acreditamos, firmemente, nessa possibilidade, desejando que a pesquisa ora desenvolvida continue aberta a contribuições, que – independentes de complementá-la, reforçá-la ou contestá-la – tragam perspectivas progressistas para a escola e para aqueles que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Globalização, liberalismo econômico e educação brasileira: quem controla a produção do conhecimento científico? In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005 – (Série Pesquisa; vol. 13).

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

_____. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

AUGUSTO, Rosana. **A Auto-avaliação Institucional na visão dos coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação das Instituições de Ensino Superior de Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-Campinas, Campinas, 2007.

BALZAN, Newton César. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação Institucional: Teoria e Experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Coleção Primeiros Passos; 95)

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outra providências. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 16/07/1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 26/fev/2008.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 23/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9394.htm#art92>. Acesso em 26/fev/2008.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia de escola. In: Nóvoa, António (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no Capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 4. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, Maria Celeste da Silva; SILVA, Ana Célia Bahia. **Progestão: Módulo V – Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?**. Brasília: Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004.

CASASSUS, Juan. Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tension entre los paradigmas do tipo A y el tipo B. In: **Em Aberto** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). v. 19. n. 75 (jul/ 2002) – Brasília: O Instituto, 1981.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1993.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v.23 – n. 3 – p. 409-576 – set/ dez. 2007. Porto Alegre: ANPAE, 2007.

_____. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 4. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 7. ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2002 – (Coleção polêmicas de nosso tempo, 25).

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2004 – (Coleção Cotidiano Escolar).

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação ética e política em função da Educação como direito público ou como mercadoria?** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25., n. 88, p. 703-725, Especial – Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo, Cortez, 2003a.

_____; RISTOFF, Dilvo Ilvo (Orgs.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate.** Florianópolis: Insular, 2003b.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Gramática.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1990.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação.** [Tradução de Lígia Ciapinni e Eliana Martins]. São Paulo: Cortez, 1993 – (Coleção questões da nossa época; v. 18)

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto.** 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

_____. BELLONI, Isaura. **Progestão: Módulo IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?.** Brasília: Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **É possível humanizar a formação no mundo globalizado? Sim, é possível!** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI.** Versão 3.0. Rio de Janeiro: Lexikon Informática Ltda., 1999 (correspondente à versão integral do Novo Dicionário Aurélio – Século XXI, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, publicado pela Editora Nova Fronteira).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007 – (Série Pesquisa; vol. 6).

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora Sim, Tia Não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água: 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005a.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas: CEDES, vol. 26, n. 92, Especial - out. 2005, p. 911-933

_____. Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas: CEDES, v. 25, n. 86, jan./ abr. 2007, p. 133-170

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003 – (Coleções Questões da Nossa Época; v. 24)

_____. Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da Escola Cidadã; v. 1).

_____; ROMÃO, José Eustáquio. Introdução – Escola e Democracia: um tema revisitado. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da Escola Cidadã; v. 1).

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo**. 1. ed. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HADJI, Charles. **Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. 4. ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001 (correspondente à versão integral do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

LAFOND, André Claude. A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In: LAFOND et al. **Autonomia, Gestão e Avaliação da Escola**. 1. ed. Porto: ASA, 1998.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 – (Temas básicos de Educação e Ensino).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MATOS, Ana Isabel Rio Tinto de. **Liderança, Clima de Escola e Inovação: Inter-relações Etológicas**. IV Congresso Português de Sociologia/ 2008. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dd6bf61a9b_1.pdf. Acesso em 06/ago/2008.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação institucional da escola básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MÜLLER, Ademir. **Avaliação institucional da gestão escolar na escola pública: a democracia no processo decisório**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVO, David. **School-Based Evaluation: a dialogue for school improvement**. Oxford: Pergamon, 1995.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002a.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

PRÊMIO DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR – ANO BASE 2006. *Manual de Orientações*. Brasília: Publicação Consed/ Undime/ Unesco/ FRM, 2006.

REIS, Maria de Lourdes Oliveira. **Características teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação institucional em uma escola da rede pública estadual de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Orgs.). **Avaliação Institucional: Teoria e Experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão democrática do Ensino Público: condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da Escola Cidadã; v. 1).

_____; PADILHA, Paulo Roberto. Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2001 (Guia da Escola Cidadã; v. 1).

SACRISTÁN, José Gimeno. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo**. 1. ed. Brasília: CNTE, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Assembléia Legislativa. **Constituição do Estado de São Paulo** anotada. **Constituição Federal** atualizada/ supervisão de Marco Antonio Hatem Beneton e Maurílio Maldonado; coordenação de Maria Helena Alves Ferreira e Sílvia Regina Soares Rogeri. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 67/98 – CEF/ CEM**, aprovado em 18-03-98. Processo CEE nº: 152/98 – Interessada: Secretaria de Estado da Educação/ Assunto: Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais/ Relatores: Conselheiros Francisco José Carbonari e Francisco Aparecido Cordão. Disponível em http://www.ceesp.sp.gov.br/pareceres/pa_67_98.htm. Acesso em 03/jan/2008

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

SAVIANI, Dermeval. A história da escola pública no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**. Lorena: Centro Unisal, ano 05, nº 8, p. 185-201.

SILVA, Itamar Mendes da. **A Avaliação Institucional e a Gestão Democrática na Escola**. Grupo de Trabalhos/ 2007 – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2830--Int.pdf>. Acesso em 14/fev/2008.

_____. **Conselhos de Escola na Cidade de São Paulo**. São Paulo, Instituto Pólis/ PUC-SP, 2002. 48p. (Observatório dos Direitos do Cidadão: acompanhamento e análise das políticas públicas da cidade de São Paulo, 9). Disponível em http://www.polis.org.br/obras/arquivo_124.pdf. Acesso em 10/05/08

_____. **Conselhos Tutelares e Educação: um novo caminho para reverter a exclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica/ São Paulo, São Paulo, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo**. 1. ed. Brasília: CNTE, 1996.

_____. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 3. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1995.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: políticas e práticas**. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 4. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 7. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1981.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 15. ed. Campinas/ SP: Papyrus, 2002 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Gente, 2004.

ANEXOS

**ANEXO A –
Avaliação via Prêmio de Referência 2005
e Plano de Melhoria da Escola para 2006**

Gestão de resultados Educacionais/ 2005		NÍVEL DE ATENDIMENTO				
Avalia os resultados obtidos pela escola em sua função de propiciar a formação integral de seus alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar da sua aprendizagem. Considera a qualidade do ambiente escolar e a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação desses resultados, com o objetivo de melhorá-los, em compatibilidade com o projeto pedagógico escolar.		Atende em nível superior 90 a 100%	Atende acima da média 70 a 89%	Atende medianamente 50 a 69%	Atende abaixo da média 10 a 49%	Não atende Até 10%
A	É promovida a formação integral dos alunos, em função dos princípios éticos, políticos e estéticos e da articulação entre áreas do conhecimento e aspectos indispensáveis da vida cidadã.		X			
B	É identificado o caráter educativo do ambiente físico, social e cultural da escola na organização de seus espaços e práticas.			X		
C	É constatada a melhoria dos índices de frequência às aulas, permanência, aprovação e aproveitamento escolar de seus alunos e correção de fluxo escolar, mediante análise comparativa de resultados obtidos nos três anos anteriores.			X		
D	São divulgados aos pais e comunidade, os resultados das ações educacionais voltadas para a aprendizagem dos alunos.	X				
E	São constatados índices positivos de satisfação dos pais, dos alunos e dos professores com a escola, a partir de levantamentos periódicos.		X			
F	São adotados mecanismos de monitoramento e avaliação da implementação do projeto pedagógico da escola, e propostos planos de melhoria para sua implementação, junto aos professores, alunos e pais.		X			

Gestão participativa/ 2005		NÍVEL DE ATENDIMENTO				
Avalia práticas de gestão participativa: institucionalização e funcionamento de órgãos colegiados – conselhos escolares, APMs, grêmios estudantis e outros,- planejamento participativo,- estabelecimento de parcerias,- participação de professores, pais, alunos e funcionários, comunicação e socialização das informações.		Atende em nível superior 90 a 100%	Atende acima da média 70 a 89%	Atende medianamente 50 a 69%	Atende abaixo da média 10 a 49%	Não atende Até 10%
A	São definidos, cooperativamente, o projeto pedagógico, o papel, função, valores, princípios e objetivos da escola, como orientadores de ações conjuntas e articuladas, no cotidiano escolar.			X		

B	É verificada a atuação de órgãos colegiados, expressando comprometimento, iniciativa e forte colaboração voltada para a melhoria da aprendizagem dos alunos.		X			
C	É realizada a avaliação das práticas educacionais, de forma participativa, sistemática e organizada, envolvendo órgãos colegiados, professores, funcionários e alunos.				X	
D	São promovidas parcerias com entidades, empresas, profissionais, instituições diversas, visando à melhoria da gestão escolar, ao enriquecimento do currículo escolar e à aprendizagem dos alunos.		X			
E	É observada uma prática de comunicação e informação aberta, de modo a promover a socialização e a transparência de decisões e ações, com melhores resultados do trabalho escolar		X			
F	É estimulada e apoiada a organização dos alunos e de outros segmentos para que atuem em ações conjuntas, solidárias, cooperativas e comunitárias.	X				

Gestão pedagógica/ 2005		NÍVEL DE ATENDIMENTO				
Avalia o trabalho pedagógico realizado na escola: atualização e enriquecimento do seu currículo, pela adoção de processos criativos e inovadores, implementação de medidas pedagógicas que levem em conta os resultados de avaliação dos alunos e a atuação dos professores articulada o projeto pedagógico e com as necessidades de melhoria do rendimento escolar.		Atende em nível superior 90 a 100%	Atende acima da média 70 a 89%	Atende mediana-mente 50 a 69%	Atende abaixo da média 10 a 49%	Não atende Até 10%
A	São atualizados, continuamente, o currículo escolar e sua implementação, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura.			X		
B	São identificados, ao longo do ano letivo, os resultados e as dificuldades de aprendizagem dos alunos e são desenvolvidas ações pedagógicas, tendo por objetivo a melhoria contínua do rendimento e sucesso escolar.			X		
C	É claramente manifestado o comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos, pela articulação com as famílias e a comunidade e entre o seu plano de trabalho e o projeto pedagógico.				X	

D	São realizados inovações e projetos de melhoria da prática pedagógica da escola, que resultem na elevação da auto-estima e na formação integral do aluno.	X				
E	É realizado na escola o processo pedagógico, considerando os princípios de inclusão, as necessidades diferenciadas e/ou especiais dos alunos		X			
F	E realizada a organização de turmas, horários e atividades extra-classes, a partir de critérios-pedagógicos, de modo a assegurar a qualidade do Ensino e a favorecer a aprendizagem dos alunos.	X				

Gestão de pessoas/ 2005		NÍVEL DE ATENDIMENTO				
Avalia o trabalho de gestão tendo por referência o compromisso das pessoas – professores, funcionários, pais e alunos, com o projeto pedagógico, levando em conta as formas de incentivo a essa participação, o desenvolvimento de equipes e lideranças, e a valorização e motivação das pessoas, a formação continuada e a avaliação de seu desempenho		Atende em nível superior 90 a 100%	Atende acima da média 70 a 89%	Atende medianamente 50 a 69%	Atende abaixo da média 10 a 49%	Não atende Até 10%
A	São promovidas na escola ações de formação continuada e em serviço, para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como para elevar a motivação e auto-estima dos profissionais, tendo em vista a melhoria do atendimento às necessidades escolares cotidianas.		X			
B	É promovida, regularmente, a integração entre os profissionais da escola, pais e alunos, visando a articulação de suas ações, à unidade de propósitos e de concepção educacional.		X			
C	São promovidas dinâmicas e ações para desenvolver equipes e lideranças, mediar conflitos e favorecer a organização dos segmentos escolares, em um clima de compromisso ético e solidário.		X			
D	São adotadas práticas avaliativas do desempenho de professores e funcionários, ao longo do ano letivo, para promover a melhoria contínua desse desempenho, no cumprimento de objetivos e metas educacionais.				X	
E	E estabelecida a unidade de atuação dos diversos segmentos da comunidade escolar, pela promoção do conhecimento e compreensão da legislação educacional, do regimento da escola e demais normas legais que orientam os direitos e deveres de profs., funcionários, pais e alunos.		X			
F	São promovidas práticas de valorização e reconhecimento do trabalho e esforço dos professores e funcionários da escola, no sentido de reforçar ações voltadas para melhoria da qualidade do ensino.	X				

Gestão serv. apoio, rec. físicos e financeiros/ 2005		NÍVEL DE ATENDIMENTO				
Avalia a gestão dos serviços de apoio (segurança, limpeza, secretaria e outros), dos recursos físicos (uso, conservação e adequação, instalações e equipamentos) e da captação e aplicação de recursos financeiros.		Atende em nível superior 90 a 100%	Atende acima da média 70 a 89%	Atende medianamente 50 a 69%	Atende abaixo da média 10 a 49%	Não atende Até 10%
A	É colocado à disposição da comunidade escolar serviço ágil e atualizado de documentação, escrituração e informação escolar, devidamente organizado - registros, documentação alunos, diários de classe, estatísticas, legislação e outros.	X				
B	É promovida a utilização apropriada das instalações, dos equipamentos e dos materiais pedagógicos existentes, para a implementação do projeto pedagógico.			X		
C	São promovidas ações que favorecem a conservação, higiene, limpeza, manutenção e preservação do patrimônio escolar — instalações, equipamentos e materiais pedagógicos.		X			
D	São buscadas formas alternativas para criar e obter recursos, espaços e materiais complementares para a melhoria da realização do projeto pedagógico da escola.		X			
E	É disponibilizado o espaço da escola, nos fins de semana e período de férias, para a realização de atividades que congreguem a comunidade local, de modo a garantir maximização de seu uso e socialização de seus bens.			X		
F	É planejada, acompanhada e avaliada a execução dos recursos financeiros da escola, levando em conta as necessidades do projeto pedagógico, os princípios da gestão pública e a prestação de contas à comunidade.	X				

Tabela do Plano de Ação para melhoria da escola e da gestão para o ano de 2006

Gestão de Resultados Educacionais

Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis*	Período
1) Alunos com problemas de Alfabetização	Diminuir pela metade o índice de alunos não alfabetizados (hoje em torno de 8%)	<ul style="list-style-type: none"> - Promover 6 h/ semana aulas de recuperação paralela (grupo de reforço) para esses alunos, com professores alfabetizadores. - Buscar auxílio de psicólogo para auxiliar nas questões da aprendizagem 		<p>Já iniciado em abril/ 2006 até o término do atual ano letivo</p> <p>De agosto/06 até o término do ano letivo</p>
2) Necessidade de um local para a montagem da biblioteca da escola	Montar, em local adequado, biblioteca que seja funcional e acessível.	<ul style="list-style-type: none"> - Transferir os alunos da sala de computadores para a sala reformada (a maior - vide croqui da página 47) - Montagem das prateleiras na nova sala (agora desocupada) - Organização do acervo de livros da escola e controle de empréstimos 		<p>Início de junho/ 06</p> <p>Até o final de junho/ 06</p> <p>Durante o mês de agosto/ 06</p>
3) Diminuição do índice de falta dos alunos à escola	Mediante a adoção de várias medidas, fazer com que a média de faltas dos alunos (de 3,47/ aluno em 2005) regrida a, no máximo, 3,00.	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar atenção especial dos professores a essa questão, os quais devem comunicar a equipe gestora acerca de faltas constantes. - Estabelecer contato imediato com os responsáveis pelo aluno e, em caso, de não os encontrar, comunicar o Conselho Tutelar a respeito. 		<p>Já em curso, não tendo término</p> <p>Já em curso, não tendo término</p>

* Os nomes foram omitidos para a preservação da identidade dos envolvidos

Gestão Participativa

Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis	Período
1) Aperfeiçoamento da articulação entre os professores, especialmente os do Ciclo II	Envolver mais os professores em projetos interdisciplinares ou no trabalho com temas que contemplem a transdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar, durante os HTPC's, semana de Gincana interna da escola (paralela à Gincana da Cidadania de São Paulo) Integrar todo o coletivo na realização da Semana da Saúde na escola, quando serão abordados temas como alimentação, higiene corporal, drogas, DST's e noções de primeiros socorros. Planejar e providenciar os recursos financeiros, materiais e humanos para o Desfile de 7 de Setembro (Ciclo II) 		<p>Durante o mês de junho/ 06</p> <p>1ª semana de agosto/ 06, por ocasião da volta às aulas (após as férias escolares)</p> <p>De meados de agosto até a data da realização</p> <p>Já em curso no presente ano letivo</p> <p>A partir da próxima Reunião de Pais e Mestres, em julho/ 06 até o término do ano letivo (com continuidade).</p>
2) Implantação de horário de reunião entre Grêmios Estudantil e coordenação pedagógica e/ ou direção escolar	Auxiliar o Grêmio Estudantil da escola a levar a efeito as metas traçadas enquanto entidade representativa dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> Destinar, às segundas-feiras, uma hora de contato da equipe gestora com os membros do Grêmio Estudantil, a fim de serem realizadas reivindicações dos alunos da escola. 		
3) Criação de instrumento de avaliação escrita que possibilite a análise da prática educacional na escola	Apurar, mediante metodologia científica, os níveis de satisfação dos colegiados, professores, pais e alunos em relação à prática educacional na escola, promovendo intervenções quando necessário	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar instrumento simplificado contendo questões sobre a prática educacional verificada na unidade escolar, que devem ser respondido durante as reuniões da APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série Reunião de Pais e Mestres e de Planejamento com todos os núcleos e, na sala de aula, pelos alunos. 		

Gestão Pedagógica

Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis	Período
1) Acompanhamento constante, por parte da equipe gestora, do trabalho docente relacionado às habilidades e competências do Saresp	Melhorar desempenho dos alunos no exame do Saresp, de forma que os resultados da escola fiquem, no mínimo, nos mesmos patamares da Diretoria de Ensino (todas as séries)	<ul style="list-style-type: none"> – Propor aos professores a revisão das habilidades e competências visadas pelo exame nos últimos anos, a fim de que sejam trabalhadas - mediante atividades específicas - essas questões – Revisão e reaplicação da avaliação de 2005 (depois de serem levantadas as principais dificuldades), com vistas a esclarecimento de dúvidas e mesmo preenchimento de gabaritos 		<p>– Ao longo de todo o ano letivo</p> <p>Atividade já realizada no início do ano; a ocorrer próximo à Saresp/ 2006</p>
2) Aperfeiçoamento da articulação entre professor e comunidade	Estreitar os laços de relacionamento entre os docentes e os responsáveis pelos alunos, com vistas a, a partir dessa união, melhores resultados de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> – Incluir os pais dos alunos em todas as atividades extra-classe programadas no PPP/2006 e as que, ao longo do ano letivo, surgirem, a fim de acompanhar os filhos e o docente. 		<p>Já em curso no presente ano letivo</p>

Gestão de Pessoas

Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis	Período
1) Criação de um instrumento de avaliação do trabalho de professores e funcionários durante o ano	Avaliar o desempenho de tais profissionais com vistas a detectar pontos favoráveis e/ou desfavoráveis (que devem receber intervenções) no cumprimento de objetivos e metas educacionais	<ul style="list-style-type: none"> – Adotar um instrumento individualizado de análise de desempenho, cujos critérios de avaliação devam ser claros e objetivos, possibilitando também ao profissional que faça a sua auto-avaliação 		<p>Ao final de cada bimestre, tendo início a partir de agosto/ 06</p>

Gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros:

Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis	Período
1) Incentivo à equipe docente acerca do uso de recursos pedagógicos diversificados, em especial os que se referem às novas tecnologias	Proporcionar aos professores o conhecimento de recursos pedagógicos que servem para incrementar a prática, tornando a aula mais motivadora	<p>– Substituir sistema de conceitos em papeleta pelo informatizado, de modo que os professores possam digitar os resultados no computador</p> <p>– Orientar os professores no trabalho com jogos educativos e, em especial, com os computadores, mediante a adoção de softwares específicos para as disciplinas escolares</p>		<p>Já em curso no presente ano letivo, com ótimos resultados</p> <p>Jogos da Copa (softwares) em junho/ 06 e outros ao longo do ano letivo, com acompanhamento</p>

**ANEXO B –
Avaliação: Resultados do Plano de Melhoria de 2006**

Tabela do Plano de Ação para melhoria da escola e da gestão - Projeto "Rumo à excelência escolar"

Gestão de Resultados Educacionais					
Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis	Período	Resultados obtidos
1) Alunos com problemas de Alfabetização	Diminuir pela metade o índice de alunos não alfabetizados (hoje em torno de 8%)	<ul style="list-style-type: none"> - Promover 6 h/ semana aulas de recuperação paralela (grupo de reforço) para esses alunos, com professores alfabetizadores. - Buscar auxílio de psicólogo para auxiliar nas questões da aprendizagem 		Já iniciado em abril/ 2006 até o término do atual ano letivo De agosto/06 até o término do ano letivo	100% Meta cumprida na totalidade, mediante utilização do Projeto de Recuperação da Secr. de Educação do Estado 50% Não contratada por falta de recursos. Parte dos alunos atendida no serviço público.
2) Necessidade de um local para a montagem da biblioteca da escola	Montar, em local adequado, biblioteca que seja funcional e acessível.	<ul style="list-style-type: none"> - Transferir os alunos da sala de computadores para a sala reformada (a maior - vide croqui da página 47) - Montagem das prateleiras na nova sala (agora desocupada) - Organização do acervo de livros da escola e controle de empréstimos 		Início de junho/ 06 Até o final de junho/ 06 Durante o mês de agosto/ 06	100% Os alunos foram devidamente transferidos, ficando a sala livre para a biblioteca 100% Trabalho executado dentro dos prazos estipulados 65% Livros foram organizados, mas não catalogados ainda.
3) Diminuição do índice de falta dos alunos à escola	Mediante a adoção de várias medidas, fazer com que a média de faltas dos alunos (de 3,47/ aluno em 2005) regnada a, no máximo, 3,00.	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar atenção especial dos professores a essa questão, os quais devem comunicar a equipe gestora acerca de faltas constantes. - Estabelecer contato imediato com os responsáveis pelo aluno e, em caso, de não os encontrar, comunicar o Conselho Tutelar a respeito. 		Já em curso, não tendo término Já em curso, não tendo término	80% A maioria dos professores, após orientações, passou a comunicar as faltas excessivas à equipe gestora. 100% Estreitados laços entre escola e Conselho Tutelar, que, nas RPM's, também veio para palestras sobre assunto

Média (%) =

85

Gestão Participativa					
Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis	Período	Resultados obtidos
1) Aperfeiçoamento da articulação entre os professores, especialmente os do Ciclo II	Envolver mais os professores em projetos interdisciplinares ou no trabalho com temas que contemplem a transdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar, durante os HTPC's, semana de Gincana interna da escola (paralela à Gincana da Cidadania de São Paulo) Integrar todo o coletivo na realização da Semana da Saúde na escola, quando serão abordados temas como alimentação, higiene corporal, drogas, DST's e noções de primeiros socorros. Planejar e providenciar os recursos financeiros, materiais e humanos para o Desfile de 7 de Setembro (Ciclo II) Destinar, às segundas-feiras, uma hora de contato da equipe gestora com os membros do Grêmio Estudantil, a fim de serem realizadas reivindicações dos alunos da escola. 		<p>Durante o mês de junho/ 06</p> <p>1ª semana de agosto/ 06, por ocasião da volta às aulas (após as férias escolares)</p> <p>De meados de agosto até a data da realização</p> <p>Já em curso no presente ano letivo</p>	<p>100% Atividades realizadas por toda a equipe, alcançando grande êxito.</p> <p>75% Temas foram trabalhados, mas de forma isolada (profs. em suas disciplinas e profiss. da saúde por conta própria). Não houve semana específica.</p> <p>85% O desfile foi organizado e obteve sucesso. A maioria do corpo docente integrou-se.</p> <p>75% A meta de reunião em datas específicas (2ªs-feiras) não foi cumprida, dado ao grande nº de compromissos dos gestores. Mas os encontros foram realizados 1 vez/ semana.</p> <p>90% Instrumento de avaliação interna de aperfeiçoamento devidamente elaborado e utilizado nas várias reuniões, com divulgação dos resultados e intervenções. Entretanto, ainda não usado durante as Reuniões de Pais e Mestres.</p>
2) Implantação de horário de reunião entre Grêmio Estudantil e coordenação pedagógica e/ ou direção escolar	Auxiliar o Grêmio Estudantil da escola a levar a efeito as metas traçadas enquanto entidade representativa dos alunos				
3) Criação de instrumento de avaliação escrita que possibilite a análise da prática educacional na escola	Apurar, mediante metodologia científica, os níveis de satisfação dos colegiados, professores, pais e alunos em relação à prática educacional na escola, promovendo intervenções quando necessário	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar instrumento simplificado contendo questões sobre a prática educacional verificada na unidade escolar, que devem ser respondido durante as reuniões da APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe e Série Reunião de Pais e Mestres e de Planejamento com todos os núcleos e, na sala de aula, pelos alunos. 			

Média (%) =

85

Gestão Pedagógica					
Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis	Período	Resultados obtidos
1) Acompanhamento constante, por parte da equipe gestora, do trabalho docente relacionado às habilidades e competências do Saresp	Melhorar desempenho dos alunos no exame do Saresp, de forma que os resultados da escola fiquem, no mínimo, nos mesmos patamares da Diretoria de Ensino (todas as séries)	<ul style="list-style-type: none"> Propor aos professores a revisão das habilidades e competências visadas pelo exame nos últimos anos, a fim de que sejam trabalhadas - mediante atividades específicas - essas questões Revisão e reaplicação da avaliação de 2005 (depois de serem levantadas as principais dificuldades), com vistas a esclarecimento de dúvidas e mesmo preenchimento de gabaritos 		Ao longo de todo o ano letivo	<p>80% A maior parte dos trabalhos foi acompanhada durante reuniões de HTPC's.</p> <p>Acompanhamento poderia ser mais intenso em sala de aula.</p> <p>85% Avaliações do Saresp do ano anterior foram reaplicadas (Ciclos 1 e 2). Preenchimento de gabaritos não, devido a não ocorrência do Saresp em 2006.</p>
2) Aperfeiçoamento da articulação entre professor e comunidade	Estreitar os laços de relacionamento entre os docentes e os responsáveis pelos alunos, com vistas a, a partir dessa união, melhores resultados de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Incluir os pais dos alunos em todas as atividades extra-classe programadas no PPP/2006 e as que, ao longo do ano letivo, surgirem, a fim de acompanhar os filhos e o docente. 		Já em curso no presente ano letivo	<p>100% Pais participaram de todas atividades extra-classe promovidas. Montaram, inclusive, comissões para auxiliar a escola na realização de eventos como a formatura.</p>

Média (%) = 90

Gestão de Pessoas					
Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis	Período	Resultados obtidos
1) Criação de um instrumento de avaliação do trabalho de professores e funcionários durante o ano	<p>Avaliar o desempenho de tais profissionais com vistas a detectar pontos favoráveis e/ou desfavoráveis (que devem receber intervenções) no cumprimento de objetivos e metas educacionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> Adotar um instrumento individualizado de análise de desempenho, cujos critérios de avaliação devam ser claros e objetivos, possibilitando também ao profissional que faça a sua auto-avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> Equipe gestora 	Ao final de cada bimestre, tendo início a partir de agosto/06	<p>100% Criados instrumentos de avaliação de aperfeiçoamento em que os núcleos (em especial corpo docente) escolares puderam avaliar um ao outro. Os resultados possibilitaram intervenções significativas.</p>

Média (%) = 100

Gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros:					
Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis	Período	Resultados obtidos
1) Incentivo à equipe docente acerca do uso de recursos pedagógicos diversificados, em especial os que se referem às novas tecnologias	Proporcionar aos professores o conhecimento de recursos pedagógicos que servem para incrementar a prática, tornando a aula mais motivadora	<p>– Substituir sistema de conceitos em papelão pelo informatizado, de modo que os professores possam digitar os resultados no computador</p> <p>– Orientar os professores no trabalho com jogos educativos e, em especial, com os computadores, mediante a adoção de softwares específicos para as disciplinas escolares</p>		Iniciado em 2006, com resultados iniciais satisfatórios	100% A equipe docente aderiu em sua totalidade ao uso do sistema informatizado de conceitos e faltas. A papelão manuscrita foi abolida.
				Jogos da Copa (softwares) em junho/06 e outros ao longo do ano letivo, com acompanhamento	85% Jogos educativos foram normalmente utilizados pelos docentes. Entretanto, houve rotatividade de professores, cuja resistência à informática teve de ser retrainhada. Alunos micros da sala apresentaram problemas técnicos.

Média (%) =

92,5

**ANEXO C –
Avaliação via Prêmio de Referência 2006
e Plano de Melhoria da Escola para 2007**

Gestão de Resultados Educacionais/ 2006		NÍVEL DE ATENDIMENTO				
Abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Destacam-se como indicadores de qualidade: a avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; a análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados; a identificação dos níveis de satisfação da comunidade escola com o trabalho da sua gestão; e transparência de resultados.		Inferior	Abaixo da média	Médio	Acima da média	Superior
		Até 10%	10 a 49%	50 a 69%	70 a 89%	90 a 100%
Avaliação do projeto pedagógico	São realizadas, anualmente, práticas de avaliação e socialização dos objetivos e metas alcançados pelo projeto pedagógico, com o envolvimento de representantes da comunidade escolar?				X	
Rendimento escolar	A escola nos últimos três anos, tem realizado registros, análises e socialização das taxas de aprovação, reprovação e abandono, com vistas a identificar necessidades e implementar ações de melhoria?				X	
Frequência escolar	A escola, nos últimos três anos, tem realizado acompanhamento e controle da frequência dos alunos e adotado medidas para assegurar a sua permanência, com sucesso, na escola?				X	
Uso dos resultados de avaliação	A escola analisa os resultados de aprendizagem de seus alunos, de forma comparativa com os resultados das avaliações nacionais, estaduais e/ou municipais, identifica necessidades e propõe ações de melhoria?				X	
Satisfação alunos, pais, professores e demais profissionais	São levantados e analisados de forma sistemática, indicadores da satisfação dos alunos, pais, professores e demais profissionais da escola, em relação à gestão, às práticas pedagógicas e aos resultados da aprendizagem?				X	
Transparência de resultados	São divulgados, periodicamente, aos pais e à comunidade, os resultados de aprendizagem dos alunos e as ações educacionais implementadas para a melhoria do ensino?					X

Gestão Participativa/ 2006		NÍVEL DE ATENDIMENTO				
Abrange processos e práticas que respondam ao princípio da gestão democrática do ensino público. São destacados como indicadores de qualidade: o planejamento e a avaliação do projeto pedagógico e dos planos de ação da escola, de forma participativa, a atuação de órgãos colegiados - conselhos escolares, APMs, grêmios estudantis e outros; o estabelecimento de articulações e parcerias; e a utilização de canais de comunicação com a comunidade escolar.		Inferior	Abaixo da média	Médio	Acima da média	Superior
		Até 10%	10 a 49%	50 a 69%	70 a 89%	90 a 100%
Projeto Pedagógico	O projeto pedagógico da escola é formulado ou validado, anualmente, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e expressa a missão, os valores, os objetivos, as metas e estratégias propostos como marcos orientadores da educação oferecida pela escola?					X

Avaliação participativa	Os planos de ação e as práticas pedagógicas são acompanhados e avaliados de forma participativa e sistemática, envolvendo representantes dos pais, alunos, professores e da comunidade, de modo a orientar propostas de melhoria?				X	
Atuação dos colegiados	Os organismos colegiados são atuantes e expressam comprometimento, iniciativa e efetiva colaboração na construção, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico da escola?				X	
Integração escola - comunidade	São realizadas articulações e parcerias com as famílias, com os demais serviços públicos (saúde, infra-estrutura, trabalho, justiça, assistência social, cultura, esporte e lazer), associações locais, empresas e profissionais, visando à melhoria da gestão escolar, ao enriquecimento do currículo e à aprendizagem dos alunos?					X
Comunicação e informação	São utilizados canais de comunicação com a comunidade escolar a respeito dos planos e realizações da escola e resultados das aprendizagens dos alunos com vistas a prestar contas e dar transparência à gestão escolar?					X
Organização dos alunos	Existem práticas bem-sucedidas de estímulo e apoio à organização de alunos para que atuem em ações conjuntas, solidárias, cooperativas e comunitárias, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades e à formação <i>para a cidadania</i> ?				X	

Gestão Pedagógica/ 2006		NÍVEL DE ATENDIMENTO				
Abrange processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola. Destacam-se como indicadores de qualidade: a atualização periódica da proposta curricular; o monitoram. da aprendizagem dos alunos; o desenvolv. da inovação pedagógica; as políticas de inclusão com equidade; o planejam. da prática pedagógica; e a organiz. do espaço/ tempo escolares.		Inferior	Abaixo da média	Médio	Acima da média	Superior
		Até 10%	10 a 49%	50 a 69%	70 a 89%	90 a 100%
Proposta curricular contextualizada	A proposta curricular é atualizada, periodicamente, para atender os interesses e as necessidades dos alunos e da comunidade, em consonância com o projeto pedagógico da escola, as Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais e Estaduais bem como com os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea?				X	
Monitoramento da aprendizagem	São realizadas práticas de análise dos resultados de aprendizagem (avanços alcançados e dificuldades enfrentadas pelos alunos); e são desenvolvidas ações pedagógicas, tendo por objetivo a melhoria contínua do rendimento escolar?				X	
Inovação pedagógica	São desenvolvidas práticas pedagógicas inovadoras para atender as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, com a utilização adequada de recursos didáticos e tecnologias educacionais que favoreçam o trabalho em equipe, a inter-disciplinaridade, a contextualização e a apropriação dos saberes?				X	

Inclusão com equidade	São realizadas práticas pedagógicas inclusivas que traduzam o respeito e o atendimento equitativo a todos os alunos, independentemente de origem sócio-econômica, gênero, raça, etnia e necessidades especiais?					X
Planejamento da prática pedagógica	As práticas de planejamento das aulas pelos professores são realizadas de forma sistemática, coletiva e cooperativa, em consonância com a proposta curricular da escola e com base nos avanços e necessidades individuais dos alunos?				X	
Organização do espaço e tempo escolares	São realizadas práticas de organização dos ambientes, horários de aula e atividades extra-classe, de modo a assegurar práticas pedagógicas que aprimoram a qualidade do ensino e o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos?				X	

Gestão de Pessoas/ 2006		NÍVEL DE ATENDIMENTO				
Abrange processos e práticas de gestão, visando ao envolvimento e compromisso das pessoas (professores e demais profissionais, pais e alunos) com o projeto pedagógico da escola. São considerados indicadores de qualidade: a integração entre profissionais da escola, pais e alunos; o desenvolvimento profissional contínuo; o clima organizacional; a avaliação do desempenho; a observância dos direitos e deveres; e a valorização e o reconhecimento do trabalho escolar.		Inferior	Abaixo da média	Médio	Acima da média	Superior
		Até 10%	10 a 49%	50 a 69%	70 a 89%	90 a 100%
Visão compartilhada	E promovida, regularmente, a integração entre os profissionais da escola, pais e alunos, visando a uma concepção educacional comum e à unidade de propósitos e ações?					X
Desenvolvimento profissional	São promovidas, por iniciativa da escola, ações de formação continuada com base na identificação de necessidades dos docentes e demais profissionais em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para a implementação do projeto pedagógico?				X	
Clima organizacional	São promovidas dinâmicas e ações para desenvolver equipes e lideranças, elevar a motivação e auto-estima dos profissionais e mediar conflitos, em um clima de compromisso ético, cooperativo e solidário?					X
Avaliação do desempenho	São adotadas, por iniciativa da escola, práticas avaliativas do desempenho de professores e demais profissionais, ao longo do ano letivo, para promover a melhoria contínua desse desempenho no cumprimento de objetivos e metas educacionais?					X
Observância de direitos e deveres	São desenvolvidas práticas de conhecimento e observância da legislação educacional, do regimento da escola e demais normas legais que orientam os direitos e deveres de professores, demais profissionais, pais e alunos?				X	

Valorização e reconhecimento	São promovidas práticas de valorização e reconhecimento do trabalho e esforço dos professores e demais profissionais da escola no sentido de reforçar ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino?					X
------------------------------	--	--	--	--	--	---

Gestão de Serviços e Recursos/ 2006		NÍVEL DE ATENDIMENTO					
Abrange processos e práticas eficientes e eficazes de gestão dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros. Destacam-se como indicadores de qualidade: a organização dos registros - utilização adequada das instalações e equipamentos: a preservação do patrimônio escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros.		Inferior	Abaixo da média	Médio	Acima da média	Superior	
		Até 10%	10 a 49%	50 a 69%	70 a 89%	90 a 100%	
Documentação e registros escolares	São realizadas práticas de organização, atualização da documentação, escrituração, registros dos alunos, diários de classe, estatísticas, legislação e outros, para um atendimento ágil à comunidade escolar e ao sistema de ensino?						X
Utilização das instalações	São utilizados de forma apropriada as instalações, os equipamentos e os materiais pedagógicos, incluindo os recursos tecnológicos, para a implementação do projeto pedagógico da escola?			X			
Preservação do patrimônio	São promovidas ações que assegurem a conservação, higiene, limpeza, manutenção e preservação do patrimônio escolar instalações, equipamentos e materiais pedagógicos?			X			
Interação escola - comunidade	É disponibilizado o espaço da escola, nos fins de semana e período de férias, para a realização de atividades que congreguem a comunidade local, de modo a garantir a maximização de seu uso e a socialização de seus bens?						X
Captação de recursos	São buscadas formas alternativas para criar e obter recursos, espaços e materiais complementares para a melhoria da realização do projeto pedagógico da escola?						X
Gestão de recursos financeiros	São realizadas ações de planejamento participativo, acompanhamento e avaliação da aplicação dos recursos financeiros da escola, levando em conta as necessidades do projeto pedagógico, os princípios da gestão pública e a prestação de contas à comunidade?				X		

Tabela do Plano de Ação para melhoria da escola e sua gestão para o ano de 2007

Gestão de Resultados Educacionais

Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis*	Período
1) Alunos com profundas defasagens na aprendizagem; e alguns professores, em especial do Ciclo 2, com dificuldades em trabalhar com essa questão	Diminuir pela metade o índice de alunos não alfabetizados (hoje em torno de 6%) ou com profundas defasagens de aprendizagem. Auxiliar professor, especialmente do Ciclo 2, a trabalhar com defasagens profundas.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover 6 h/ semana aulas de recuperação paralela (grupo de reforço) para esses alunos, com professores alfabetizadores. Encaminhar alunos, quando necessário, a psicólogos, fonoaudiólogos e outros. - Buscar auxílio de PEB's I (1ª a 4ª) ao PEB II (5ª a 8ª), oferecendo-lhe material específico para trabalhar com alunos. 		Já iniciado em abril/ 2007 até o término do atual ano letivo De agosto/07 até o término do ano
2) Criação de instrumento de avaliação para a análise da prática educacional na escola pelos pais que participam da RPM	Apurar, mediante metodologia científica, os níveis de satisfação dos pais em relação à escola, a fim de que se promovam as intervenções qdo. necessárias	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar instrumento simplificado contendo questões sobre a prática educacional verificada na unidade escolar, que deve ser respondido, durante as Reuniões de Pais e Mestres pelos pais e/ ou responsáveis do aluno. 		Ao longo do ano letivo ou enqto. for necessário. A partir da próxima Reunião de Pais e Mestres em julho/ 07 até o término do ano (c/ continuidade).
3) Diminuição do índice de falta dos alunos à escola	Mediante a adoção de várias medidas, fazer com que a média de faltas dos alunos (de 3,68/ aluno em 2006) regrida a, no máximo, 3,00.	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar atenção especial dos professores a essa questão, os quais devem comunicar a equipe gestora acerca de faltas constantes. - Estabelecer contato imediato com os responsáveis pelo aluno e, em caso, de não os encontrar, comunicar o Conselho Tutelar a respeito. - Trabalhar conscientização tanto dos alunos quanto dos pais acerca da importância da assiduidade às aulas. 		Já em curso, não tendo término Já em curso, não tendo término Já em curso, não tendo término

* Os nomes foram omitidos para a preservação da identidade dos envolvidos

Gestão Participativa

Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis	Período
1) Ampliação da abertura ao Grêmio Estudantil, de modo a fortalecer sua participação e sua autonomia.	Auxiliar o Grêmio Estudantil da escola a levar a efeito as metas traçadas enquanto entidade representativa dos alunos, garantindo-lhe, gradativamente, autonomia plena para a execução dos projetos escolares.	<ul style="list-style-type: none"> – Designar professor, de boa competência relacional, para auxiliar alunos na definição de objetivos e confecção de projetos. – Destinar, às quintas-feiras, uma hora de contato da equipe gestora com os membros do Grêmio Estudantil, a fim de serem ouvidas as reivindicações, criando projetos com metas e ações. 		Já em curso desde o início do ano letivo
2) Aumento da participação de pais na Associação de Pais e Mestres (APM)	Aumentar, em pelo menos 25%, a participação de pais na Associação de Pais e Mestres (APM) da escola, a exemplo do já ocorrido em Reuniões de Pais e Mestres	<ul style="list-style-type: none"> – Estender o convite aos pais quando de sua presença na escola ou durante as Reuniões de Pais e Mestres, esclarecendo-os acerca da importância de integrar esse colegiado 		Já em curso desde o início do ano letivo

Gestão Pedagógica

Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis	Período
1) Organização da sala de leitura, de modo a facilitar o acesso dos alunos aos livros que se encontram nas prateleiras	Ao facilitar esse acesso, objetiva-se que o maior número possível de alunos da escola possa desenvolver o hábito da leitura prazerosa ou mesmo da pesquisa, a partir do contato com livros específicos da sala de leitura.	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar ao corpo operacional da escola que organize o layout da sala, de forma que se torne mais funcional e atraente, zelando pela sua conservação. - Solicitar ao Grêmio Estudantil, devidamente auxiliado por professores, a organização e catalogação dos livros e manutenção da conservação. 		Mês de maio/ 07 para mudança de layout; conservação constante. A partir de jun/07 a catalogação; a conservação será constante.
2) Incentivo aos professores para que se utilizem das novas tecnologias e de outros recursos pedagógicos para incrementação das aulas.	Proporcionar aos professores o conhecimento de recursos pedagógicos que servem para incrementar a prática, tornando a aula mais motivadora	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer com que o corpo docente pratique o uso da informática, a partir das necessidades, como, por exemplo, digitação das notas e faltas em planilha eletrônica. - Orientar os professores no trabalho com jogos educativos e, em especial, com os computadores, mediante a adoção de softwares específicos para as disciplinas escolares 		Já em curso no presente ano letivo.
3) Aperfeiçoamento da articulação entre os professores, especialmente os do Ciclo II	Envolver mais os professores em projetos interdisciplinares ou no trabalho com temas que contemplem a transdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, durante os HTPC's, semana de Gincana interna da escola (paralela à Competição de Inverno de São Paulo) - Integrar todo o coletivo na realização da Semana da Saúde, quando serão abordados temas como alimentação, higiene corporal, drogas, DST's, etc. - Planejar e providenciar os recursos financeiros, materiais e humanos para o Desfile de 7 de Setembro (Ciclo II) 		Softwares de jogos no 1º sem. No 2º, softwares específicos da disciplina. Durante o mês de junho/ 07 1ª semana de agosto/ 07, após as férias escolares. De meados de agosto até a data da realização

Gestão de Pessoas

Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis	Período
1) Intensificação da aplicação de instrumento de avaliação do trabalho de professores e funcionários durante o ano	Avaliar o desempenho de tais profissionais com vistas a detectar pontos favoráveis e/ou desfavoráveis (que devem receber intervenções) no cumprimento de objetivos e metas educacionais.	– Adotar um instrumento individualizado de análise de desempenho, cujos critérios de avaliação devam ser claros e objetivos, possibilitando também ao profissional que faça a sua auto-avaliação.		Ao final de cada bimestre, tendo início a partir de maio/ 07
2) Trabalho constante de orientação ao coletivo escolar acerca das normas e regimento do estabelecimento de ensino	Fazer com que todos os componentes da equipe escola tenham conhecimento do aspecto legal que rege o funcionamento da escola e colaborem para a manutenção de um clima cordial e propício à aprendizagem.	– Através da disponibilização de palestras, capacitações e dinâmicas, durante encontros de confraternização, transmitir aos membros da equipe noções sobre o regimento escolar, normas e legislação específica, a fim de que a escola também se aperfeiçoe nesse tema.		Preferencialmente ao final de cada bimestre letivo, quando da realização das confraternizações.

Gestão de Serviços e Recursos

Desafios	Objetivos e Metas	Ações	Responsáveis	Período
1) Potencialização da disponibilização dos recursos de informática aos alunos, especialmente da internet.	Proporcionar aos alunos o domínio das novas tecnologias, bem como a utilização da internet como fonte de pesquisa escolar.	<p>Preparar professores que desconhecem tal tecnologia para a sua utilização durante as aulas.</p> <p>Solicitar auxílio aos alunos monitores da escola para que auxiliem professores sem experiência.</p> <p>Solicitar auxílio ao Núcleo Tecnológico da Diretoria de Ensino da Região de Moji-Mirim para que sejam agilizadas as instalações de banda larga na escola (que é de zona rural)</p>		Freqüentemente ao longo do ano letivo (atividades com computadores); pesquisas na internet começarão tão logo seja instalada a rede na escola.
2) Melhoria nas acomodações dos materiais de limpeza, de escritório e principalmente pedagógicos	Possibilitar que tais materiais possam ser localizados com rapidez, utilizados adequadamente e conservados, em consonância com a filosofia japonesa do programa 5S.	<p>Estudar - toda a equipe - a filosofia do 5 S e fazer as devidas adequações à realidade escolar.</p> <p>Desenvolver senso de organização, utilização e conservação desses materiais junto a todo o coletivo.</p> <p>Arrumar o ambiente em que esses materiais são acomodados e zelar pela sua constante arrumação</p>		Ações de melhoria de ambiente em curso desde o início do ano; Implantação 5S a partir de agosto de 2007, no replanejamento.

**ANEXO D –
Parte da matriz utilizada na análise de dados**

MATRIZ PARCIAL DE ANÁLISE

Avaliação Institucional	<i>Sujeito</i> XX XXXXXX	<i>Sujeito</i> XX XXXXXX	<i>Sujeito</i> XX XXXXXX	<i>Sujeito</i> XX XXXXXX	<i>Sujeito</i> XX XXXXXX
O que é avaliação?	Procedimento para diagnosticar avanços e dificuldades da UE	É um processo global, contínuo e participativo, que envolve todos	Processo diagnóstico e formativo que deve ocorrer diariamente para analisar o desemp. do aluno	É um instrumento pelo qual avalio as minhas metas/ objetivos iniciais	Um dos meios de se diagnosticar em que fase do conhecimento se encontra o aluno
Para que serve?	Auxiliar aprend. dos alunos, no trabalho dos professores e de toda a equipe escolar	Auto-conhecimento, permitir identificar avanços e insuficiências	Diagnost. defic./ suc. alcançados p/ alunos e replanejar atividades.; serve também p/ auto-avaliação do prof.	Serve para avaliar as metas/ objetivos atingidos e os que não foram atingidos	Perceber se o aluno está absorvendo o conhecimento e se a sala entende. Tb para perceber a formação do aluno
Quem avalia na escola?	Na trad., só profs; numa escola voltada para a qualidade, toda a comun. escolar	Professores	Os professores	Quem faz parte do processo educacional (aluno, professor, coorden., direção)	O professor
Quem deve avaliar na escola?	Todos. Mas todos têm de ser avaliados, vindo a aval. como instrum. para melhorar a qualidade de ensino	Todos (professores, gestores, alunos, funcionários, pais e comunidade)	Todos	Depende do que se pretende: aprendiz., prof. e aluno; desemp. do prof., o aluno; prof. e coord., a direção	Os professores
Já avaliou por escrito o trabalho de todos na escola? Se já, desde quando?	Sim. Há três anos	Sim. Há um ano	Sim. Aproximadamente nos anos de 2006 e 2007	Sim. Durante 2007	Sim. Desde 2007
Concorda com esse tipo de avaliação? Por quê?	Sim, é ferramenta para atingir objetivos propostos ou mudar rumos.	Sim. Para fazer algumas melhorias e correções necessárias, como a qualidade do trabalho.	Sim. Para que a escola se conheça melhor e tente resolver alguns problemas urgentes	Sim, pois podemos aprimorar o que está bom e melhorar o que está em déficit ou não ideal	Sim. É importante para que a direção avalie melhorias
Falta algo para que esse tipo de avaliação seja melhorado?	Sim. Maior conscientização e participação da comunidade e alunos.	Sim	Sim. Maior comprometimento e honestidade por parte de algumas pessoas que participam	Não	Não, a avaliação é completa
Acredita que esse tipo de avaliação ajude a escola?	Sim. É uma forma de conhecer e discutir em conjunto como avançar e conquistar objetivos	Sim. Ajuda a melhorar a qualidade do ensino, mantendo uma educação diferenciada	Sim. Avaliamos a nós e aos outros, o que possibilita conscientização	Sim, pois aproxima o grupo quando esse é profissional, visando à melhoria/ progresso	Sim. Escolas vivem em constantes mudanças e a avaliação serve para se corrigir ou continuar o certo
Considera que até o momento esse tipo de aval. trouxe melhoria à escola?	Sim. Vários diagnósticos foram feitos e trabalhados a partir da visão do coletivo escolar	Sim. Maior participação de todos	Sim. Um comportamento melhor e consciente de nossas responsabilidades	P/ os que não viram avaliação como cobrança, "pegar no pé", ela veio pro trabalho ficar melhor, prazeroso	Ainda é cedo para ver resultados, mas acredito em mudanças

**ANEXO E –
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)