

MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE

AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS:

alinhando sentidos, produzindo significados



Editora
UEPG

REITOR	EDITORA UEPG
Miguel Sanches Neto	Jeverson Machado do Nascimento
	CONSELHO EDITORIAL
VICE-REITOR	Beatriz Gomes Nadal
Ivo Mottin Demiate	Adilson Luiz Chinelatto
	Antonio Liccardo
PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS	Augusta Pelinski Raiher
Beatriz Gomes Nadal	Dircéia Moreira
	Giovani Marino Favero
	Ivana de Freitas Bárbola
	Névio de Campos

MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE

AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS:

alinhavando sentidos, produzindo significados

Copyright © by Mary Ângela Teixeira Brandalise & Editora UEPG

Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da Editora, poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Equipe editorial

Coordenação editorial	Beatriz Gomes Nadal
Supervisão editorial	Márcia Smaniotto
Preparação de originais e ficha catalográfica	Cristina Maria Botelho
Revisão	Marlon Magno Carvalho
Supervisão de provas	Eduarda da Matta
Projeto gráfico e diagramação	Cássia S. Malucelli Kury
Capa	Cássia S. Malucelli Kury
Crédito de capa	Photostogo

Brandalise, Mary Ângela Teixeira

B817 Autoavaliação de escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados [Livro eletrônico] / Mary Ângela Teixeira Brandalise. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2024.

247p. Livro eletrônico. PDF.

ISBN: 978-65-86234-65-7

1. Avaliação educacional. 2. Autoavaliação de escolas.
3. Currículo. I. Brandalise, Mary Ângela Teixeira. II. T.

CDD: 371.2

Elaborado por Rodrigo Pallú Martins – CRB 9/2034/O

Depósito legal na Biblioteca Nacional

Editora filiada à **ABEU**

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Editora UEPG

Praça Marechal Floriano Peixoto, 129

84010-680 – Ponta Grossa – Paraná

Fone: (42) 3220-3306

E-mail: vendas.editora@uepg.br

2024

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Registros (%) das ideias centrais componentes dos discursos dos sujeitos coletivos dos grupos focais.....	134
Tabela 2 - Registros (%) das ideias centrais componentes dos discursos dos sujeitos coletivos dos questionários/pais	135
Tabela 3 - Dimensões da autoavaliação dos setores da escola apontadas nos discurso dos sujeitos coletivos dos grupos focais.....	186
Tabela 4 - Dimensões da autoavaliação dos setores da escola apontadas nos discurso dos sujeitos coletivos dos pais	194
Tabela 5 - Avaliação dos aspectos/setores da escola na perspectiva dos pais.....	195

Lista de Ilustrações

Quadro 1 - Níveis de coerência necessários à atividade de avaliação.....	70
Quadro 2 - Áreas para autoavaliação de escolas.....	90
Quadro 3 - Processo cíclico da autoavaliação de escolas	95
Quadro 4 - Plano amostral para coleta de dados através de questionários enviado aos pais.....	115
Quadro 5 - Quadro síntese das ideias centrais dos discursos os sujeitos coletivos.....	133
 Gráfico 1 - Registros (%) das ideias centrais componentes dos discursos dos sujeitos coletivos dos grupos focais.....	 134
Gráfico 2 - Registros (%) das ideias centrais componentes dos discursos dos sujeitos coletivos dos questionários/pais.....	135
Gráfico 3 - Dimensões da autoavaliação da apontadas nos discursos dos sujeitos coletivos dos grupos focais.....	186
Gráfico 4 - Dimensões da autoavaliação da apontadas nos discursos dos sujeitos coletivos dos pais.....	194
Gráfico 5 - Avaliação dos aspectos/setores da escola na perspectiva dos pais.....	196

Lista de Siglas

AC	-	Ancoragem
ANEB	-	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	-	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAIC	-	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CENPEC	-	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIEP	-	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	-	Conselho Nacional de Educação/Portugal
CONSED	-	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DGIDC	-	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DSC	-	Discurso do Sujeito Coletivo
EDIF	-	Resultados Diferentes. Escolas de qualidade diferentes
EHC	-	Expressões-chave
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IC	-	Ideia Central
IIE	-	Instituto de Inovação Educacional

- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ME** - Ministério da Educação/ Portugal
- MEC** - Ministério da Educação e do Desporto/Brasil
- NRE** - Núcleo Regional de Educação
- PISA** - Programm for Internacional Student Assessment
- SAEB** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SEED** - Secretaria de Estado da Educação do Paraná
- SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- SME** - Secretaria Municipal de Educação
- UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Prefácio

Autoavaliação de escolas chega ao público no momento em que as discussões sobre os resultados da educação se publicizam e passam à condição de “debate público”. Educadores, mídia e sociedade tornam intensa a discussão sobre a qualidade das escolas e os modos de alcançá-la, ainda que em grande parte dos casos falem a partir de lugares e pressupostos bastante distintos.

A discussão proposta por Mary Ângela Brandalise vai em outra mão, ou na direção daqueles que compreendem que é possível para as escolas refletir sobre a qualidade da educação que realizam e delinear, a partir daí, modos de alcançá-la, isso porque a autoavaliação de escolas se contrapõe – em partes – ao movimento de reformas que atingem duramente as instituições pelo processo, já comum, de estabelecer metas externas e acompanhar seu alcance por meio de avaliações.

A concepção (oposta) é justamente a de que o desenvolvimento institucional das escolas se efetivará na medida em que as próprias instituições passem a definir suas concepções de qualidade e a estudar formas para atingi-la.

Quando feita internamente, a avaliação institucional se configura como o processo reflexivo-formativo da escola que precisa tornar claro, para si mesma, seu ponto de partida – a realidade, os anseios e a necessidade de sua comunidade interna e externa, além da realidade pedagógica existente – e de chegada – a qualidade escolar a ser coerentemente construída. Os indicadores da avaliação expressam o referencial contextual de qualidade da escola, mobilizando-a na definição das próprias metas e dos modos de alcançá-las.

É, então, no âmbito de tal debate que o livro chega ao público leitor, revelando aquilo que alguns céticos considerariam impossível ou inviável: o pensar sobre a qualidade da escola, expressado pela própria comunidade escolar por meio da autoavaliação.

Porém, aqui o improvável se mostra esperado quando alinhavamos a obra à trajetória da professora-pesquisadora, pois os anos de trabalho na escola básica e superior, a vivência da gestão educacional em diferentes tempos, espaços e lugares e a postura profissional marcada pelo compromisso, o estudo e a busca constante do acerto foram fundamentais para que Autoavaliação de escolas seja o que é: um livro significativo do ponto de vista do debate teórico que estabelece, original do ponto de vista dos dados que traz e inovador do ponto de vista da contribuição que dá para que as mudanças se façam de dentro das escolas e por elas mesmas.

Beatriz Gomes Nadal
Dezembro/2009

Sumário

Introdução.....	13
I. Avaliação educacional: questões contemporâneas.....	19
II. Avaliação educacional: contextos, concepções e relações.....	51
III. Autoavaliação de escolas: a relevância de um processo.....	79
IV. Caminhos da pesquisa: tecendo diálogos, construindo pontes.....	103
V. O processo de autoavaliação da escola.....	125
Sinalizando uma nova cultura de avaliação nas instituições escolares	199
Referências.....	209
Apêndices.....	221

Introdução

Há um lado luminoso da escola que importa desocultar, pois ele faz parte integrante e representa um traço muito vincado do cotidiano escolar.

(Joaquim Azevedo).

Diferentes perspectivas sobre a avaliação das instituições escolares vêm sendo analisadas e debatidas tanto no contexto brasileiro como no plano internacional. Trata-se de utilizar como objeto de estudo a escola e a avaliação que nela e dela se faz. Partindo-se da premissa que a avaliação interna da escola como processo coletivo não constitui ainda uma prática na grande maioria das instituições escolares e que é escassa a produção científica sobre esta problemática, em especial na literatura brasileira, é que desenvolvi uma pesquisa focalizando a possibilidade de construção de um processo de autoavaliação institucional significativa e efetiva para a escola básica. Alguns questionamentos percebidos em torno da temática foram fundamentais para desencadear o estudo:

- Como desenvolver um processo de autoavaliação na escola básica?
- Como o processo de avaliação institucional interna da escola é entendido pela comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, pais, alunos?
- Quais aspectos a comunidade escolar considera relevantes, quando solicitada a avaliar a escola?
- Quais são as condições necessárias para o desenvolvimento do processo de autoavaliação institucional na escola básica?

- Por que as avaliações realizadas pelos organismos oficiais contribuem tão pouco para a melhoria dos processos de trabalho na escola?

As reflexões e questionamentos originaram a investigação voltada ao tema de avaliação da escola na busca de respostas para o problema da construção de um processo de autoavaliação institucional na escola básica, disponibilizando-se conceitos, procedimentos e instrumentos analíticos inovadores voltados ao desenvolvimento institucional. Partiu-se do pressuposto de que a avaliação interna das instituições escolares é necessária para o desenvolvimento institucional e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade educativa. Portanto, considerou-se a autoavaliação da escola como o objeto do estudo. A pesquisa teve como espaço/sujeitos da investigação professores, funcionários e pais de uma escola que oferta a Educação Básica, nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada num município paranaense. A construção do processo investigativo da temática escolhida teve as contribuições de Andaloussi, Afonso, Alais, Apple, Bogdan, Bonniol, Barbier, Canário, Cappelletti, Casali, Chizzotti, Dias Sobrinho, Freire, Frigotto, Garay, Gatti, Góis, Pérez Gómez, Gonçalves, Hadji, Haguette, Iannone, Lefèvre, Lima, Morin, Nóvoa, Gimeno Sacristán, Rodrigues, Santos Guerra, Saul, Simons, Thiollent e Vial, entre outros, como referencial teórico.

O livro está organizado em cinco capítulos, indicados a seguir:

Capítulo I – Avaliação educacional: questões contemporâneas – traz reflexões sobre a fundamentação teórica da avaliação educacional, abordando a centralidade da discussão na contemporaneidade: a presença do Estado avaliador e suas conseqüências, a crise da educação e da escola, as políticas públicas de avaliação. São discutidas as relações entre escola, currículo e avaliação, explicitando-se sua indissociabilidade. Destaca a complexidade da cultura escolar e dos tipos de cultura que se entrecruzam na escola: a cultura crítica, a social, a experiencial, a institucional e a acadêmica, propostas por Pérez Gómez.

Capítulo II – Avaliação educacional: contextos, concepções e relações – aborda a evolução das concepções de avaliação de um passado recente à atualidade, da avaliação como medida à avaliação como construção so-

cial, enfatizando as relações com os contextos sociais, políticos e econômicos. Faz uma reflexão sobre os espaços epistemológicos nos quais as investigações avaliativas podem se assentar. Discute, com apoio em Rodrigues (1995), as três grandes posturas epistemológicas da avaliação: a postura objetivista, que concebe a avaliação como técnica; a postura subjetivista, que concebe a avaliação como prática; e a posição dialética que, numa postura crítica, considera a avaliação como práxis. Aponta para uma matriz teórica emergente na qual o campo da avaliação poderá ser tratado, tendo como lugar epistemológico as teorias da complexidade. Por fim, ressalta a importância da coerência no desenvolvimento da avaliação da e na escola.

Capítulo III – Autoavaliação de escolas: a relevância de um processo – trata do referencial teórico sobre autoavaliação da escola, dando ênfase ao processo de avaliação na postura dialético-crítica, suas articulações e influências na práxis educativa. Destaca especialmente a importância das contribuições epistemológicas para construção de um processo coletivo de autoavaliação institucional. Discute a importância de se tomar a escola como objeto de estudo, opção caracterizada como uma abordagem mesoanalítica de compreensão e de intervenção nas instituições escolares, a qual valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, fazendo com que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas, em toda a sua complexidade, pelo prisma do trabalho interno das escolas. Nesse enfoque investigativo, os elementos de mediação ou intermediários revelam-se, articulam-se e são (re)construídos com os elementos resultantes das focalizações analíticas do tipo macro e micro. Para enfatizar que a autoavaliação da escola é um processo de compreensão e de captação dos sentidos das relações e estruturas que integram a vida total da instituição, o capítulo apresenta um diálogo com os autores que a fundamentam. Propõe o delineamento de um plano de autoavaliação da escola e destaca os desafios que emergem na institucionalização deste processo avaliativo.

Capítulo IV – Caminhos da pesquisa: tecendo diálogos, construindo pontes – fundamenta a opção metodológica escolhida para a realização do trabalho. Considerando-se o cotidiano escolar como espaço da investi-

gação, optou-se pela abordagem qualitativa, pesquisa-ação institucional, com a utilização da análise documental, do diário de pesquisa, do grupo focal e do questionário como procedimentos metodológicos. Explicitam-se os critérios de escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, da coleta e organização dos dados e da utilização do discurso do sujeito coletivo como estratégia metodológica para organizar os discursos individuais. A opção por essa forma de organização e desenvolvimento da pesquisa deve-se à crença de que a análise de um processo coletivo, como é a característica do objeto desta investigação, supõe necessariamente a existência de uma organização do tempo e do espaço que favoreça os envolvidos. Contribuiu também para a realização de uma pesquisa-ação institucional o fato de se acreditar que a pesquisa-ação é autoavaliativa, isto é, as propostas de intervenção são constantemente avaliadas devido ao envolvimento ativo do pesquisador e à ação por parte dos sujeitos envolvidos no processo.

Capítulo V – Autoavaliação da escola: alinhavando sentidos, produzindo significados – apresenta uma síntese oriunda de informações obtidas das diferentes fontes da pesquisa. O tratamento dos dados constituiu-se de momentos intensos de leitura, discussão e análise, os quais, integrados e articulados, tornaram-se marcos indispensáveis à compreensão da trama de significados produzidos nas relações estabelecidas entre pesquisadora e pesquisados. Também se constituiu como um momento especial de diálogo com o referencial teórico adotado para apreensão dos sentidos e significados que a comunidade escolar confere às ações educativas, bem como suas percepções sobre a instituição escolar em sua totalidade. Para organização e apresentação das respostas das questões fechadas dos questionários, os dados foram tabulados e organizados em tabelas e gráficos. Nas respostas das questões abertas e das discussões transcritas dos grupos focais, utilizou-se o software Qualiquantisoft, programa desenvolvido para o procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, o qual possibilitou a construção de uma série de discursos-síntese. O processo avaliativo desencadeado na instituição propiciou a construção coletiva de um conhecimento acerca da autoavaliação da escola. As intervenções e ações efetivadas ocorreram em mo-

mentos diferenciados do processo avaliativo da escola, compondo assim a dialética evolutiva da práxis.

Conclusão – Sinalizando uma nova cultura de avaliação nas instituições escolares – aponta as questões de maior importância desveladas no processo de construção da investigação, as quais possibilitam afirmar que a autoavaliação da escola pode ser desenvolvida nas instituições escolares, desde que assentada numa postura dialético-crítica, tendo os componentes da comunidade escolar como sujeitos desta ação. Explicita a complexidade que envolve a construção de um processo de autoavaliação da escola e aponta caminhos para a construção de uma nova cultura de avaliação nos espaços escolares, capaz de viabilizar tanto o desenvolvimento profissional quanto o institucional: a autoavaliação da escola como processo construído coletivamente nas instituições escolares.

Avaliação Educacional: questões contemporâneas

*Não há, em lugar nenhum, a escola ideal.
Tenhamos em mente, com humildade, esta premissa, sempre que
discutirmos o tema educação. A escola deve também manifestar suas
eventuais crises, questionando-se com humildade.
Sua herança decorre de um mundo já não existente. Seu futuro será
determinado pelo ritmo de sua transformação. A escola deve ser algo
permanentemente dinâmico. Deve tentar refazer-se a cada dia sempre e
sempre, mesmo não chegando jamais ao porto definitivo.*
(Jacques Marcovitch).

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA DISCUSSÃO CENTRAL

As discussões teóricas em torno da avaliação educacional situam-se no mesmo contexto que outras áreas relacionadas às ciências da educação: em busca de novos caminhos, novos sentidos, novas práticas educacionais.

Dissensos e contradições são inerentes aos fenômenos sociais, e não seria diferente nos processos avaliativos, uma vez que a avaliação carrega consigo a problemática sempre plural de valores, escolhas, significados.

Questões epistemológicas, éticas, ideológicas, sociais, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas imprimem complexidade ao fenômeno avaliativo. Não há como compreender avaliação e educação sem entender os fenômenos históricos e sociais.

Uma análise mais atenta pode apontar algumas direções emergentes para a avaliação educacional, buscando uma legitimação na própria Educação. O campo teórico desenvolvido nas últimas décadas na área de avaliação

é denso, no sentido de que se precisa romper com práticas avaliativas que reproduzem as desigualdades sociais na escola e na sociedade.

No entanto, há que se perceber uma enorme dicotomia entre a teoria produzida e a prática existente nos meios educacionais, especialmente em termos de efetivação de posturas avaliativas mais críticas, democráticas e emancipatórias.

Para entender essa dicotomia, faz-se necessária uma análise das atuais políticas de avaliação educacional e uma compreensão mais abrangente dos processos sociais, visto que os processos avaliativos passam cada vez mais pela referenciação a contextos políticos, econômicos e culturais. Isso implica uma compreensão sociológica da avaliação e do que vem ocorrendo no contexto mundial com a educação, face aos fenômenos da globalização, da internacionalização da economia, da reestruturação produtiva e das novas relações de trabalho.

Os avanços da ciência e da tecnologia impõem novas formas de relações sociais na produção de bens materiais. A associação da microeletrônica à informatização, à microbiologia e à engenharia genética possibilitou a criação de novos materiais e novas formas de energia que alteraram os meios e modos de produção, desencadeando um processo de grandes transformações tecnológicas, com uma mudança avassaladora na base material da sociedade, de uma tecnologia rígida para uma tecnologia flexível.

Tal processo de mudança, da base técnica rígida para uma base técnica de tecnologia flexível, nos últimos anos vem afetando diferentes setores da vida social e produtiva, caracterizando essa nova fase da humanidade como a *sociedade do conhecimento*.

Nesse contexto, o conhecimento passa a ser considerado a nova base material das relações sociais entre povos, grupos e pessoas, em substituição à força física e à riqueza.

A necessidade crescente do uso do conhecimento e da tecnologia na produção e na vida social supõe o desenvolvimento de novas competências pelos trabalhadores que vão além da memorização, da repetição e da padronização de procedimentos, ditados pelo modelo fordista-taylorista.

Se o modo de produção baseado na organização fordista-taylorista mostrou-se, ao longo do século, como um dos instrumentos mais eficazes para as empresas no aspecto competitivo, esse cenário começa a sofrer alterações no final da década de 1970 pelo uso da informática, da microeletrônica e das telecomunicações. (FELDMANN, 2003, p. 141).

Sendo o conhecimento o objeto por excelência do trabalho educativo, novos desafios se impõem, também, aos profissionais da educação e da escola. Como espaço de conhecimento, de difusão e criação do saber, a instituição^[1] escolar precisa adequar-se a tais processos de transformação para atender às demandas do atual momento histórico e adequar-se à nova realidade social.

O conhecimento, como nova base material das relações sociais, pressupõe reflexões/ações educativas e pedagógicas em que participem agentes da prática: alunos, docentes e comunidade, partindo dos princípios da socialização de conhecimentos e da consequente produção e cotidianização do pensar sócio-histórico.

Daí o grande desafio da educação e da escola hoje: incorporar a reflexão sobre os processos de construção do ser humano, do conhecimento, dos valores, da ética e da identidade. Dessa forma, o conhecimento – objeto da educação e de sua gestão – passa a ser compreendido como produção, processo e construção. É uma mudança significativa na gestão dos processos sociais.

[...] à mudança de eixo que ocorre na passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, no que diz respeito à relação entre homem e conhecimento, que agora não passa mais pelos modos de fazer, enquanto memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis. Pelo contrário, esta relação passa agora pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem através de situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre aluno e conhecimento, exigindo não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas

[1] A noção de instituição é equívoca na medida que podemos abordá-la tanto como algo que já está aí quanto como algo em vias de se instituir. Define-se, então, como o movimento pelo qual as forças sociais se materializam em formas sociais. A dinâmica e a dialética do instituído (universalidade), do instituinte (particularidade) e da institucionalização (singularidade) fazem dessa noção “um objeto flutuante no limite do real, envolto sem cessar nas ondas do imaginário”. (ARDOINO; LOURAU, 2003, p. 25-26).

metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos. (KUENZER, 1999, p. 171).

Tal aceção aponta para a necessidade de avanços teóricos e práticos em direção à análise da escola e de seus processos educativos. Novos conhecimentos e novas práticas em relação à gestão, à organização escolar, ao currículo, à proposta pedagógica, à formação dos professores, ao ensino, à aprendizagem e à avaliação tornam-se fundamentais para dar nova feição às instituições escolares.

Nessa perspectiva é que se aponta também para a necessidade de formação dos profissionais da educação – diretores, professores e funcionários – para o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes permitam compreender a totalidade da prática educativa. Fundamental nesse processo de formação é o conhecimento do contexto histórico-institucional no qual e para o qual o profissional atua, a fim de viabilizar efetivas intervenções educativas que contribuam para diminuir as desigualdades sociais, para democratizar os conhecimentos e para uma formação humana que possibilite a participação efetiva na vida social e produtiva.

A CRISE DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA: UMA CRISE INSTITUCIONAL

Nas últimas décadas, os estudos sobre a educação e a escola apontam para uma profunda crise de legitimidade da educação escolarizada, denominada por Rui Canário (2005) de “crise mundial da educação”, que pode ser entendida como “crise da escola”, em correlação com a larga crise de legitimidade do Estado-providência.^[2]

[2] O Estado-providência é a forma política dominante nos países centrais na fase de “capitalismo organizado”, constituindo, por isso, parte integrante do modo de regulação fordista. Baseia-se em quatro elementos estruturais: um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objetivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos da benevolência estatal. (SANTOS, 1993, p. 43-44).

É um estado de dúvidas e incertezas, de ruptura do equilíbrio decorrente do enfrentamento da escola com o novo contexto político, econômico, social, enfim, com a sociedade.

Com o processo de massificação e democratização da escola é possível perceber a mudança de direção que marca o irreversível rompimento do equilíbrio característico da escola moderna e o movimento gradual e progressivo para uma dupla perda de sua coerência:

Por um lado, essa perda de coerência é externa, na medida em que a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir [...] Por outro lado, essa perda de coerência é interna, na medida em que o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada nem com as missões impossíveis que lhe são atribuídas. (CANÁRIO, 2005, p. 87).

Devido à perda de legitimidade da escola, na medida em que faz o contrário do que diz, reproduzindo e/ou acentuando desigualdades sociais, emerge um abismo cada vez maior das expectativas sociais nela depositadas e as possibilidades da sua concretização. Assim, a escola sofre um descrédito, um déficit de sentido para os que nela se inserem: professores e alunos.

Canário (2005) assevera que nesse contexto de crise e mutação das instâncias de socialização, dos sistemas políticos e dos sistemas de valores, a escola partilha de um fenômeno social de “desinstitucionalização”, uma crise institucional. Na mesma linha de pensamento, Lucía Garay (1998, p. 132-133) argumenta que:

A crise atual da educação e da escola é uma crise institucional, porque hoje se rompeu e perdeu legitimidade a ordem simbólica unívoca que estruturou as funções e a vida institucional da escola durante mais de um século. A capacidade de gerar ideais educativos, constituídos em metas desejáveis para os sujeitos da educação, está em déficit. Os ideais que marcavam a identidade de ser escolar, estudante, professor e mestre estão quebrados. Fica a interrogação acerca da capacidade das instituições educativas de gerar novos ideais, de promover valores que parecem deslocados pelo império de uma racionalidade pragmática, que não consegue dar sentido ao fazer, que, pelo contrário, parece instaurar um fazer cujo sentido é excluído pouco a pouco.

Segundo a autora, trata-se de uma crise estrutural, que afeta as funções e os papéis dos atores educativos e os próprios fundamentos institucionais. As escolas como instituições desenvolvem suas próprias lógicas segundo a diversidade de funções que adquirem, tanto para a sociedade em seu conjunto e para os setores sociais que as promovem e sustentam como para os indivíduos singulares que são seus atores, os quais, com suas práticas cotidianas, as constituem, sustentam e modificam.

Devido ao rompimento da ordem simbólica, que investia as instituições educativas de legitimidade e autoridade, provocado pelas mudanças estruturais econômicas, sociais, políticas e educativas de nossa sociedade^[3] advindas da crise da modernidade, das atuais políticas neoliberais que envolvem a privatização crescente, da redução do papel do Estado no financiamento da educação, da soberania do mercado, dos baixos salários e do desemprego, entre outras questões, está-se diante de um paradoxo: por um lado, parece quase impossível aos educadores pensarem seriamente, em profundidade e até com certo otimismo a necessária transformação institucional da educação e das escolas que se impõe na contemporaneidade; e, por outro, a implacável necessidade de projetar, criar, construir e institucionalizar um novo modo de pensar a escola, pois, como afirma Rui Canário (2005, p. 61), “a crise da escola exprime mais a crise do modo de pensar a escola”.

Nas escolas concretas, nos coletivos que as formam, essa dificuldade de antecipar o futuro, de projetar, é agreda por onde se deixa ver a ebulição, o ruído da crise institucional da escola e, através dela, a profunda crise educativa de nossa sociedade. É precisamente aqui, nas unidades educativas concretas, onde localizamos a

[3] Segundo Alípio Casali (2001, p. 116-117), tais mudanças deslocam-se para o campo da Pedagogia: “num movimento análogo, a pedagogia sofreu um deslocamento: agora, do polo do indivíduo (singularidade) para um espaço *meso*, onde as microestruturas e macroestruturas se encontrariam para cimentar a realidade social. Um espaço intermediário (COULON, 1995, p. 44), onde a singularidade e a universalidade supostamente se amalgamam: o âmbito da cultura, do institucional, com sua variedade de formas e composições; o âmbito das *parcialidades*. Nem mais a abstração do universal, nem a abstração do indivíduo isolado. O lugar da educação agora seria o grupal, o setorial, o parcial, o segmento do todo, o espaço intermediário onde se constroem identidades com algum rosto coletivo, o multicultural. Além do individual, aquém do universal. Os temas, abundantemente, afloram: classe, etnia, gênero, grupos de idade, grupos de opção sexual [...]” (grifo do autor).

análise e a intervenção institucional como uma ferramenta privilegiada, instituinte da reflexão, da elaboração e produção de projetos. (GARAY, 1998, p. 134).

Admite-se que para compreender a crise da escola e analisá-la criticamente há que se voltar às suas origens e relações com a sociedade moderna, por ser um período em que geralmente tal processo não ia além do instituído, dado que a articulação da escola com a sociedade, seu desenvolvimento, autoridade e legitimidade reconheciam uma base humano-racional absoluta, constituída em ideal e em dever-ser. Tal postura implica(va) não questionar o não dito para não desarmar as construções idealizadas e dogmáticas.

Ao discutir a questão da crise do capitalismo e da educação, Almerindo Janela Afonso^[4] apoia-se no pensamento de Habermas, o qual sugere quatro possíveis tendências para crise: a crise econômica, que tem por ponto de origem o sistema econômico com as crises de acumulação; a crise de racionalidade, que se expressa na incapacidade do sistema administrativo dar conta com sucesso dos imperativos do sistema econômico; a crise de legitimação, que se origina no sistema político quando este deixa de contar com a “lealdade das massas”; e a crise de motivação, cuja origem está no sistema sociocultural, interpretada como uma crise de sentido para a vida.

O autor, estudioso na área de avaliação, associa os fundamentos da *teoria das crises* de Habermas com as mudanças que vêm ocorrendo no campo da educação e, em particular, nos sistemas educativos em relação à problemática da avaliação educacional. Aponta que a crise de racionalidade administrativa é oriunda da recessão econômica de meados dos anos 1970, quando houve diminuição da crença dos benefícios da educação e da escola como igualdade de oportunidades, instalando-se uma crise educacional nas estratégias administrativas e organizacionais.

[4] Para maior aprofundamento do tema, conferir Almerindo Janela Afonso (2000), cujo livro originou-se de sua tese de doutoramento em Educação, defendida em julho de 1997. Sociólogo e professor de Sociologia da Educação e Políticas Educativas da Universidade do Minho, em Portugal, Afonso estuda as mudanças que estão ocorrendo no campo da avaliação, seja comparando projetos de vários países, seja investigando condicionantes econômicos e políticos, seja identificando os impactos dos projetos de avaliação da escola.

Tal processo desencadeou um questionamento da qualidade da escola pública e um descrédito no sistema educacional, gerando uma crise de legitimação que se refletiu nas discussões sobre o currículo, por acreditar-se que ele podia assumir um papel ideológico importante para criar uma nova base de consentimento e coesão sociais. Adveio daí a reivindicação do direito a um currículo nacional comum.

Quando se percebeu, no início dos anos 1980, que o currículo caracterizava-se mais como um mecanismo de diferenciação social e educacional, de perpetuação das desigualdades, e que não atendia às necessidades sociais, adentrou-se em um profundo pessimismo e desesperança em relação à escola e às perspectivas de futuro que ela parecia não ser capaz de atender, gerando a fase da crise de motivação. Nas palavras de Almerindo Afonso (2000, p. 108):

Independentemente dos sintomas específicos desta nova fase [...] terá sido por esta altura percebida uma crise de motivação dos jovens que volta a estimular mudanças na política educativa visando agora, sobretudo, a introdução de novas formas de avaliação, é precisamente neste período que surgem os chamados *records of achievement* – os novos ‘registos de avaliação’ que passaram a ser vistos (e propagandeados) como forma de avaliação capaz de promover a motivação dos alunos.

A correlação entre as mudanças sociais e as mudanças nas políticas educacionais revela que as tentativas de superação das crises geradas na educação e nas escolas estão muito longe de circunscrever-se somente ao contexto escolar, mas resultam da interação dos fatores econômicos, sociais e políticos profundamente imbricados nas mutações do Estado e do capitalismo no âmbito nacional e global.

A percepção de tais implicações na reformulação das políticas educativas e avaliativas é essencial para compreensão do papel da avaliação nas políticas contemporâneas, porque delas decorre uma nova forma de pensar a sociedade, o Estado, a educação e, consequentemente, a avaliação educacional.

A AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS ESCOLARES E DA ESCOLA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Muitas discussões e inquietações a respeito da avaliação dos sistemas escolares e da escola são apresentadas por vários educadores, confirmando que, atualmente, não são poucos nem simples os desafios que se impõem à avaliação da educação.

Ao voltar-se para programas, instituições e projetos com nítido sentido social e de amplo interesse, ao envolver recursos públicos e ao ser executada por muitas pessoas, especializadas ou não, a avaliação tornou-se declaradamente um fenômeno político, por mais que ideologicamente se queira apresentá-la como exclusivamente técnica. A avaliação em nossos dias é cada vez mais assunto que interessa a toda a sociedade, especialmente àquelas comunidades mais concernidas 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. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 4).

Na acepção do autor, a avaliação como uma política pública tem efeitos não só sobre o sistema educacional – quando instrumentaliza reformas educacionais e desencadeia mudanças nos currículos, na gestão educacional, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas escolas, nas concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social – mas também nas transformações desejadas para a sociedade que se quer consolidar ou construir.

De fato, as mudanças na educação ora são uma consequência natural das transformações na sociedade e no mundo, ora uma exigência do novo contexto no qual a escola precisa inserir-se. Nessa perspectiva, a educação – entendida como processo amplo que se configura em função do indivíduo e da sociedade – e o conhecimento são os caminhos mais estratégicos da construção da qualidade educativa.

Analisando a instituição escolar, num período aproximado ao anteriormente apresentado, Franco Cambi (1999, p. 625), afirma que a escola caracterizou-se, de 1945 até hoje, por um papel social central e por uma organização cada vez mais aberta, cada vez mais capaz de colocar-se em sintonia com uma sociedade em transformação. O autor aponta que, nesse período, nos países socialmente mais avançados e industrializados, a escola caracterizou-se pelo seu crescimento no sentido social, pelo seu papel no desenvolvimento econômico, pela função exercida na ordem democrática e pelas fortes tensões reformadoras. Ele assim sintetiza seus argumentos:

A escola contemporânea parece assim dividida por esses quatro aspectos problemáticos que, no curso dos decênios, entrelaçaram-se e acentuaram-se de maneira variada, mas também marcharam juntos para dar à escola o perfil complexo que lhe é próprio nas sociedades industriais avançadas e democráticas e para manter abertos aqueles problemas de estrutura (e antinômicos, contraditórios) que ainda hoje a atravessam: a oposição entre escola de massa e escola de elite, entre escola de todos e escola seletiva; a oposição entre escola de cultura (desinteressada) e escola profissionalizante (orientada para um objetivo); a oposição entre escola livre (caracterizada pela liberdade de ensino, como quer uma instância de verdadeira cultura da escola) e a escola conformativa (a papéis sociais, a papéis produtivos). São, justamente, problemas abertos, que ainda caracterizarão por muito tempo a escola nos decênios vindouros (é previsível) e que devem ser enfrentados sem exclusivismos e sem fechamentos, com a nítida consciência de que a escola contemporânea é ainda uma escola em transformação, que procura dar resposta a situações, culturais e de mercado de trabalho profundamente novas, e em contínuo devenir. (CAMBI, 1999, p. 628).

O enfrentamento dos efeitos provocados pelas políticas e mudanças estruturais na sociedade e na escola contemporânea nos remete a pensar no papel da escola na constituição do sujeito individual e social, observando que isso passa necessariamente pela transformação e (re) construção dos coletivos e práticas institucionais. “*Construções imaginárias* de cada sujeito, mas também construções imaginárias compartilhadas, institucionais, da instituição sobre si mesma [...] Verdadeiras *teorias imaginárias, razões coerentes* de seus êxitos e fracassos”. (GARAY, 1998, p. 133, grifo do autor).

Em tal perspectiva, os sujeitos e as instituições podem abrir-se a novos pensamentos, podem ressignificar suas ações e criar novas simbolizações para além dos significados instituídos, dando novo sentido e legitimidade às funções da educação escolarizada, porque a escola tem um papel fundamental neste processo instituinte pelo “sentido de matriz e matrizante dos modelos de pensar, ou não pensar, e por sua capacidade de instaurar a cognição e a busca da verdade e, sobretudo, de abrir suas fronteiras instalando um lugar para interrogar-se, questionar-se a si mesma”. (GARAY, 1998, p. 133).

Insere-se nesse movimento institucional e social a questão da avaliação educacional e, portanto, a *avaliação nas e das escolas*.

Ao estudar as mudanças que vêm ocorrendo no campo da avaliação, Almerindo Afonso (2000) sugere que uma problematização da relação da avaliação com os processos de mudança social pode ser objeto de discussão da sociologia da avaliação, com foco centrado na sua utilização como suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis *societais* e institucionais. O autor defende que:

O estudo da avaliação educacional não pode deixar de remeter para os diversos e dispersos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais que ao longo do tempo têm vindo a condicionar a escolha de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação – eles próprios referenciáveis a concepções antropológicas, filosóficas ou pedagógicas, cuja compreensão exige o conhecimento aprofundado de períodos históricos específicos, ou de determinadas conjunturas políticas, sociais e econômicas. Por sua vez, no eixo predominantemente sincrônico, o estudo da avaliação educacional (enquanto vetor estruturante de uma política pública específica como a educação) não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (essencialmente ao nível do Estado, do mercado e também da comunidade) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interação de fatores internos e externos, e que atualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação. (AFONSO, 2000, p. 17).

Desde o início dos anos 1980, a avaliação educacional vem se constituindo como um dos campos mais expressivos das políticas e reformas educativas. Essa renovação do interesse pelo campo da avaliação por parte dos

governos neoconservadores e neoliberais, segundo o autor, deve-se a três razões essenciais:

1. à necessidade que os países têm de dispor de uma mão de obra qualificada;
2. à necessidade de, num clima de austeridade orçamental, melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos e diminuição das despesas públicas;
3. à nova partilha de responsabilidades entre autoridades, centrais e locais, na gestão das escolas face às políticas educacionais, com objetivos de descentralização e de desconcentração.^[5] (AFONSO, 2000, p.15).

De certa forma, as razões apontadas explicam o fato de a avaliação ter adquirido uma grande centralidade pelos organismos governamentais, com uma crescente produção de orientações, por agências internacionais e supranacionais, para utilização de provas e testes estandarizados e padronizados com fins comparativos, visando à uniformização de currículos e livros didáticos, além de mudanças na avaliação dos alunos. Impõe-se assim um controle sobre as escolas, sobre os professores e sistemas educativos, subordinando-os, consequentemente, às lógicas próprias do mercado e da competitividade econômica.

Os Estados ampliaram suas ações de controle e fiscalização no intuito de controlar os gastos e resultados das instituições e órgãos públicos, a fim de assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que consideram ser qualidade. Alguns autores^[6] apontam esse fenômeno como a emergência do “Estado avaliador”, expressão que significa, em sentido amplo

[5] Os conceitos de descentralização e desconcentração são discutidos por Costa et al. (1997, p. 21), que conceituam o primeiro como a redistribuição – entre instâncias governamentais, entre poderes estatais e entre o Estado e a sociedade – de competências, recursos e encargos originários dos organismos centrais; e o segundo como a perspectiva ou política que tem por finalidade transferir o espaço de decisão do nível central para as unidades executoras. A questão da descentralização coloca-se não como uma ação dissociada do compromisso com a qualidade e a equidade, mas como uma possível estratégia mediadora para o alcance dos objetivos educacionais. A descentralização constitui um movimento de recuperação do poder de decisão, ato político voltado para um fazer pedagógico consciente e comprometido. Diferente da desconcentração, um mero deslocamento do centro de decisão, sem modificações significativas na estrutura do sistema. (MOREIRA, 1998, p. 164).

[6] Afonso, Dias Sobrinho, Cappelletti, Bolívar, entre outros educadores, fazem referência ao Estado avaliador em suas publicações sobre avaliação. (AFONSO, 1999, p. 139-164).

[...] que o Estado *adoptou* um *ethos* competitivo decalcado no que tem sido designado por *neodarwinismo social*, passando a admitir a lógica e a ideologia do mercado para redefinir e reorganizar o *domínio público*, nomeadamente através da importação para o campo educacional de modelos de gestão privada, cuja ênfase é posta no que são definidos como resultados ou produtos da educação. (AFONSO, 2004, p. 17, grifo do autor).

Para o autor, não há dúvida de que nessa perspectiva os governos tratam a educação escolar como uma *quase-mercadoria*^[7] que deve, necessariamente, submeter-se às exigências de mercado para que tenha qualidade. Na sua aceção, a avaliação passa a ser adotada como um pré-requisito para que sejam implementados mecanismos de controle e de responsabilização mais sofisticados ao setor público e, portanto, à educação pública.

Pelo fato de a tônica da avaliação no contexto do Estado avaliador ter um viés positivista, em outras palavras, uma preocupação com o produto mais do que com o processo, fica evidente “como as mudanças nas políticas governamentais podem, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas”. (AFONSO, 2000, p. 50).

Assim, aliado a uma filosofia de mercado educacional, o Estado avaliador impõe à educação e às escolas uma política avaliativa baseada no controle de resultados e de prestação de contas à sociedade, de tal forma que os dados da avaliação venham subsidiar decisões políticas e governamentais

[7] “Quase-mercadoria”, derivada de “quase-mercado”: são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. Compreende a combinação da regulação do Estado com os elementos de mercado que têm a finalidade de ampliar o controle sobre as escolas. Para aprofundamento do tema, ver Afonso (2000, p. 113-120), capítulo III, “Estado, mercado e avaliação: esboço para uma articulação teórica”. A noção de “quase-mercado” que, tanto do ponto de vista operativo quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, pode ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias. As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Dias Sobrinho (2002a) trata da nova lógica da privatização e do quase-mercado educacional, reconstruindo os sentidos que estas expressões estão adquirindo no âmbito das reformas gerais e no quadro da “modernização” da educação superior. Essas transformações tocam a essência da educação e modificam os sentidos da “formação e da “qualidade educativa”. Requerem um aumento do poder controlador e fiscalizador do Estado e se ligam a uma nova noção de “autonomia”, subordinada à ideologia da eficiência e ao cumprimento de objetivos ou metas, e controlada pela “avaliação”.

necessárias às reformas educativas, porque a avaliação é um processo profundamente político e pode ser utilizada para legitimar a autoridade que a realiza, no caso o Estado.

As mudanças percebidas nas políticas avaliativas possibilitam argumentar que as especificidades contemporâneas nas práticas avaliativas constituem um dos indicadores da relação escola e sociedade, aliado ao maior interesse dos governos pela avaliação, devido à possibilidade que têm de exercer o controle da adequação do nível educacional, pelo atendimento aos interesses de mercado e pela diminuição dos compromissos e responsabilidades do Estado.

ESCOLA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Sabe-se que as escolas devem cumprir sempre uma série de funções de socialização, de educação, de aprendizagem, de promoção da cidadania, de instrução, de estimulação, de integração. Porém, elas estão submetidas a pressões sociais que expressam diferentes interesses e deparam-se constantemente com dilemas decorrentes das políticas econômicas, sociais e educacionais.

Há nesse sentido uma grande contradição, pois tende-se a

[...] tomar a escola, o sistema escolar como um fator de mobilidade social, quando ao contrário tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, de seleção, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Segundo Xavier Bonal (1998), a socialização e o controle social eram identificados como funções fundamentais do processo de transmissão de conhecimentos e hábitos, o que dá importância à educação e sua relação com a totalidade social. O autor explicita que a escola é uma caixa preta que para alguns possibilita uma mobilidade social e para outros a reprodução das posições de origem. Nessa perspectiva, a escola acaba(ou) sendo legitimadora das desigualdades sociais existentes na sociedade: para alguns, o fracasso escolar; e para outros, o sucesso escolar.

Essa realidade dos anos 1970 – o ressurgimento dos marxistas e das movimentações estudantis e o fracasso das políticas de igualdade de oportunidades – possibilita compreender o surgimento de uma sociologia crítica da educação em oposição ao funcionalismo tecnológico.

Com as teorias da reprodução, passou-se a destacar a importância do conflito e da ideologia na educação. A tese está centrada no pressuposto de que a escola, longe de ser uma instituição ideologicamente neutra, distribui posições sociais em função de méritos individuais, contribuindo para um mecanismo de reprodução das posições sociais de origem dos indivíduos. Por isso, há que se concordar com Bourdieu (1998, p. 58) ao manifestar-se a respeito de tal problemática:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar, estritamente, dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima.

Advém daí o questionamento: até que ponto o Estado institucionalizado, adotando uma postura avaliativa baseada no controle, na medição, na comparação, na seleção, na certificação, possibilita ou proporciona o combate às desigualdades sociais?

Tal questionamento decorre do fato de que, ao falarmos da escola e da educação escolarizada, é necessário considerar-se que se está diante de

[...] fenômenos que ultrapassam o âmbito da transmissão da cultura como conjunto de significados ‘desinteressados’ que nutrem os currículos escolares. Educação escolar e instituições criadas para esse fim são as respostas práticas a necessidades de um tipo específico de sociedade, a determinados modelos de vida e a uma certa hierarquia de valores. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 148).

Com sua estrutura, seu funcionamento, sua prática interna e o papel designado para seus agentes, as instituições escolares são produtos históricos criados pela sedimentação e amálgama de ideias diversas, interesses variados e práticas multiformes. É que na escola convivem pessoas, e pessoas de diferentes origens sociais e culturais, com biografias e histórias de vida concretas, com desejos, aspirações e expectativas pessoais específicas.

ESCOLA E CURRÍCULO: A CONCEPÇÃO DE CULTURA NO PROCESSO EDUCATIVO

O caráter institucional da escola, com experiências vividas de um grupo social, aponta que a concepção da cultura no processo educativo é fundamental para compreensão da educação escolarizada: esquecendo-a, estaríamos falando de ações e práticas esvaziadas, de certa maneira, de seu sentido.

Sem conteúdos culturais densos, considerados como substanciais e relevantes, a escolaridade perde sua significação moderna de elevação dos sujeitos e uma de suas mais fundamentais funções de socialização. O debate essencial da educação é, então, aquele que gira em torno de qual projeto cultural queremos que ela sirva. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 148).

Isso significa entender cultura^[8] como criação e produção humana. Como política cultural, o currículo é uma determinação da ação e da prática social. Envolve a construção de significados e valores culturais, considerando-se o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais.

O campo de teorização e investigação dos Estudos Culturais^[9], que têm como conceito unificador a ideia de “construção social”, caracterizando o objeto sob análise como um artefato cultural, contribui para compreensão da perspectiva culturalista do currículo porque procura

[8] Pérez Gómez (2001, p. 17) afirma: “considero cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.”

[9] Segundo Marisa Vorraber Costa (2002, p.138), os Estudos Culturais vêm se caracterizando como um campo instável, amplo e diversificado de análises culturais. Os trabalhos nesse novo campo reconhecem as sociedades capitalistas industriais como lugares de divisões desiguais, no que se refere à etnia, sexo, divisões de gerações e classes, dentre tantas outras. A cultura é um dos principais lócus em que são estabelecidas tais divisões, mas também em que elas podem ser contestadas. É na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Nesse sentido, os textos culturais são muito importantes, pois são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada.

[...] descrever as diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo como resultado de um processo de construção social. [...] o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social. (SILVA, 2004, p. 135).

Na concepção proposta, o autor salienta que há estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais. Discutindo a teorização crítica sobre currículo desenvolvida por Henry Giroux, – *O currículo como política cultural* –, sintetiza suas ideias ao afirmar que:

O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal e individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputas, de significados que são impostos, mas também contestados. Na visão de Giroux, há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural. (SILVA, 2004, p. 55-56).

Como política cultural,^[10] o currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamentos diferentes, razão pela qual não se pode considerá-lo um elemento inocente e neutro de transmissão do conhecimento social: o currículo é um espaço de poder que reproduz culturalmente as estruturas sociais, é um aparelho ideológico do Estado capitalista. Enfim, é um território político, resultado de um processo sócio-histórico que, indiscutivelmente, carrega consigo as marcas das relações sociais de poder presentes na sociedade contemporânea.

As teorias críticas enfatizam, portanto, que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Já nas teorias pós-críticas, consideram-se da mesma forma tais

[10] “Política cultural: a expressão vem sendo utilizada para referir-se às estratégias políticas implicadas nas relações entre o discurso e o poder. Em geral, diz respeito a como as identidades e subjetividades são produzidas e como elas circulam nas arenas políticas, aquelas formas sociais nas quais as pessoas se movem. A escola, o currículo e o livro didático são exemplos de arenas da política cultural onde os embates identitários se dão segundo relações assimétricas de poder.” (COSTA, 2002, p. 139).

relações, porém o poder torna-se descentrado, encontra-se espalhado por toda a rede social, não sendo o Estado seu único centro. Não se trata de minimizar o papel do Estado nas relações de poder, mas de se insurgir contra a ideia de que o Estado seria o órgão central e único do poder.

Michel Foucault (1979)^[11] estuda o poder não como uma dominação global e centralizada, mas discute os micropoderes relacionados com a produção de determinados saberes. O saber é compreendido como prática, como acontecimento, como dispositivo que se articula com a estrutura econômica a partir de práticas políticas disciplinares. Não se considera pertinente a distinção entre ciência e ideologia, porque todo saber tem sua gênese em relações de poder. Saber e poder se implicam mutuamente. O saber enquanto tal encontra-se dotado estatutariamente, institucionalmente de determinado poder. Portanto, ele funciona na sociedade provido de poder.

As teorias pós-críticas continuam enfatizando o papel formativo do currículo, entendendo-o como uma questão de identidade, de saber e poder. No entanto, nessa postura teórica

[...] o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em cheque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não se limitam à análise do poder no campo das relações econômicas do capitalismo. O mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. (SILVA, 2004, p. 149).

O currículo nunca é uma reunião neutra de conhecimentos. A relação entre escolaridade, poder político, econômico e cultural é parte constitutiva da própria existência da escola. Compreendê-la exige olhar a escola e o currículo de forma que não permaneçam invisíveis as conexões entre o que se faz nas instituições escolares, como educadores e educandos, e as relações mais amplas de poder, porque

[11] Foucault argumenta que a questão do Estado adquire grande importância para a análise histórica de como o poder pode ser tomado como explicativo da produção de saberes, a partir das práticas de governo, da gestão governamental, da população como seu objeto, dos dispositivos de segurança e seus mecanismos básicos.

[...] os saberes cientificamente credenciados (universais), que circulam no interior da comunidade científica, são vinculados, por origem e por destino, aos saberes culturais (parciais) que circulam no interior dos diversos grupos sociais, *incluída a escola*, e vinculados igualmente aos saberes produzidos e apropriados pelos indivíduos (singulares). [...] A educação não tem e não pode ter um continente sólido para suas ações. Seu espaço próprio é um certo campo dinâmico de forças interativas, sempre tenso e sujeito a reacomodações. (CASALI, 2001, p. 109-110, grifo nosso).

Há que se reconhecer, portanto, que a visão do currículo como cultura da escola rejeita a visão convencional que o vê como um veículo de transmissão do conhecimento. Então, é aqui o espaço de política cultural em que, efetivamente, se criará e produzirá cultura, constituindo-se um terreno de construção e produção de significações. Parafraseando Casali (2001, p. 109), há uma indissociabilidade epistemológica e ética entre o singular, parcial e universal, que tem consequências diretas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola – logo, sobre o currículo.

A concepção de currículo baseada em três elementos integradores da concretização da realidade curricular como cultura da escola – conteúdos, formatos e condições – define o “currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 34).

Interpretando a definição, pode-se dizer que o currículo é, antes de tudo, uma seleção de conteúdos culturais que integram o projeto educativo da escola, indo além de uma simples seleção de conhecimentos pertencentes aos diversos âmbitos do saber elaborado.

As condições políticas, administrativas e institucionais possibilitam a realização do currículo. A filosofia curricular ou orientação teórica, sustentada por uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais, levam a uma determinada concepção de currículo que condiciona a prática, reflete-se nela ou ainda reflete o caráter de totalidade que a escola deve assumir. A classificação

das posturas curriculares^[12] no campo de teorização do currículo é feita geralmente de modo similar pelos teóricos, abrangendo desde as mais tradicionais até as mais progressistas.

Normalmente, são apresentados quatro tipos de ideologias curriculares:

- a ideologia acadêmico-escolar, identificada com a pedagogia tradicional;
- a ideologia da eficiência social (vinculada à orientação chamada de “tecnologia educativa”), que pretende qualidade da educação como eficiência e eficiência como rendimento escolar;
- a ideologia do estudo da criança (centrada na pessoa), que enfatiza a unicidade da pessoa nos processos e mudanças individuais;
- a ideologia da reconstrução social, que se identifica com a teoria crítica do currículo e que associa qualidade com relevância, centrando o problema da relevância da demanda criada pelos setores sociais e imposta à educação”.

Decidir-se por uma definição de currículo pressupõe, necessariamente, decidir-se por uma determinada concepção curricular, que inclui compromissos sociais e políticos. Uma vez tomada a decisão, a definição assume significado. Ao desenvolver a prática, todo educador torna evidente suas opções, cuja efetivação está no desenvolvimento do currículo.

Toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica (uma proposta sobre o que e como se deve ensinar, aprender ou avaliar, o papel dos diferentes sujeitos em tudo isso, seus modos de se relacionar, etc.) e reflete uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural, etc. (TORRES, 1995, p. 16).

A tomada de posição implica, certamente, que, dependendo da concepção curricular adotada, ter-se-á a definição de currículo, representando a visão que o grupo de educadores tem de mundo, das pessoas e de si mesmo. A noção de currículo como uma filosofia de vida em ação possibilita afirmar que todo trabalho pedagógico é norteado pelo referencial de valores contidos na concepção curricular adotada pela escola.

[12] Gimeno Sacristán (1998, p. 38) apresenta algumas classificações e faz um esboço das quatro orientações básicas: o currículo como soma de exigências acadêmicas; o currículo: base de experiências; o legado tecnológico e efficientista no currículo; e o currículo como configurador da prática.

Trata-se de uma acepção ampla de currículo, para além de um conjunto de conteúdos disciplinares, mas como um “conjunto de saberes e procederes teóricos e práticos, explícitos e implícitos, didáticos e organizacionais, cognitivos e comportamentais, endógenos e exógenos, que constituem a ação escolar cotidiana”. (CASALI, 2001, p. 109).

Na perspectiva atual, o currículo é tido tanto como uma atividade prática quanto – ou até mais do que – teórica. Não é um elemento de ordem administrativa, nem unicamente pedagógico. É, sim, um elemento central de referência para se analisar o que a escola é de fato, pois nele se entrecruzam diversas práticas que a permeiam:

[...] currículo é a expressão da função socializadora da escola [...] é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 32).

Portanto, o currículo entendido como a expressão da função socializadora da escola engloba todo o processo educativo, as atividades programadas e desenvolvidas. Desempenha a função de explicitar os aspectos de desenvolvimento e socialização dos educandos. Ao citar tais aspectos, o currículo estabelece intenções educativas quanto ao planejamento e ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Logo,

[...] o currículo não é pensado como uma coisa, como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Esse processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele corresponda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social. (APPLE, 1997, p. 210).

Entende-se assim que o desenvolvimento do currículo não acontece de forma linear. Ele se dá através de contradições e conflitos, diferentes interpretações e os diversos graus de aceitação e rejeição de posturas cristalizadas. Caracteriza-se como um processo dinâmico e dialético.

O currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos, que num verdadeiro e complexo social, dão significado

prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um enfoque processual para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 129).

Na acepção dos autores, pode-se perceber que o currículo é algo que se constrói, pois seus conteúdos e formas não são indiferentes aos contextos nos quais se situam; muitos tipos de ações interferem em sua configuração.

Concebido como *práxis*, o currículo acaba sempre numa prática pedagógica, pois, sendo a expressão da função social e cultural da escola, está impregnado de todo tipo de prática escolar. O currículo constitui-se numa confluência de práticas, e é assim definido por Gimeno Sacristán (1998, p. 26): “O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converge em configurador, por sua vez de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.”

Em essência, todas as práticas e finalidades da instituição escolar acabam por ter um reflexo nas linhas diretrizes do currículo, visto que o valor da escola se manifesta pelo que ela faz ao desenvolvê-lo. Como afirma Michael Apple (2001, p. 157): “A ‘prática’, então, nunca pode ser divorciada de uma visão histórica, ética e política, sob pena de se perder algo no processo.”

ESCOLA E CURRÍCULO: AS DIFERENTES CULTURAS QUE SE ENTRECRUZAM NO ESPAÇO ESCOLAR

Gerar aprendizagem é o papel social da escola e é através do currículo que ela vai efetivar a sua função como instituição. Para compreender a vida da escola e seus efeitos nas novas gerações é preciso:

[...] entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados. Ao interpretar os fatores que intervêm na vida escolar como culturas, estou ressaltando o caráter sistêmico e vivo dos elementos que influem na determinação dos intercâmbios de significados e nas condutas dentro da instituição escolar, assim como a natureza tácita, imperceptível e pertinaz dos influxos e elementos que configuram a cultura cotidiana. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 12).

A percepção e análise das diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar levam à compreensão do que acontece cotidianamente na escola, nas situações mais diversas, e também dos seus efeitos nos pensamentos, nos sentimentos e nas condutas dos alunos. O enfoque cultural da vida da escola e, portanto, do currículo, pressupõe uma mudança de perspectiva para compreensão dos fenômenos de socialização e educação que ocorrem no cenário escolar, porque a rede complexa de culturas que interagem no espaço escolar constitui:

[...] uma rica e espessa teia de significados e de expectativas por onde transita cada sujeito em formação, precisamente no período mais ativo na construção de seus significados e de sua identidade. [...] As diferentes culturas que se cruzam na escola sofrem, de forma indesculpável, as implacáveis determinações da complexa vida contemporânea; por isso, a pretensão de intervir educativamente no desenvolvimento das futuras gerações requer a compreensão de influxos sutis, onipresentes e freqüentemente invisíveis, porque fazem parte do cotidiano. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 18).

Com o objetivo de estudar e compreender a complexidade da cultura escolar, o autor propõe a seguinte classificação para os tipos de culturas que se entrecruzam no espaço escolar: crítica, social, experiencial, institucional e acadêmica.

A cultura crítica, também denominada de *alta cultura ou cultura intelectual*, é aquela alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas. Compreende o conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história. “É um saber destilado pelo contraste e escrutínio público e sistemático, pela crítica e reformulação permanente. [...] Esta cultura crítica evolui e se transforma ao longo do tempo e é diferente para os diferentes grupos humanos.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 21).

A cultura social compreende o conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, que é hoje formado por um contexto internacional de intercâmbio e interdependências. Diferencia-se da cultura crítica porque os significados que se produzem na crítica social não sofre-

ram o contraste público, sistemático, crítico e reflexivo; ao contrário, seus conteúdos são difundidos e assimilados via persuasão ou imposição .

As leis de livre mercado, como estrutura reguladora dos intercâmbios na produção, na distribuição e no consumo; sua configuração política como *democracias formais*, como estados de direito constitucionalmente regulados; e a *avassaladora presença dos meios de comunicação*, potencializados pelo desenvolvimento tecnológico da eletrônica, vêm provocando, na sociedade contemporânea, profundas transformações na sua forma de viver, de produzir, de consumir e de se relacionar. Isso implica uma redefinição “dos processos de socialização dos cidadãos, e em relação aos quais a educação escolar tem de organizar especificamente sua intervenção”. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 83-84).

A cultura experiencial compreende o conjunto de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular e espontânea, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola. A cultura experiencial do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, é o reflexo de uma cultura local, construída a partir de aproximações empíricas e aceitações sem elaboração crítica. No entanto, e apesar de estar constituída por esquemas de pensamento e ação fragmentada carregados de lacunas, insuficiências, erros, contradições, mitos e preconceitos, “ela é a plataforma cognitiva, afetiva e comportamental sobre a qual se assentam suas interpretações acerca da realidade, seus projetos de intervenção nela, seus hábitos essenciais e seus comportamentos cotidianos”. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205).

A cultura institucional compreende o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica. No entanto, para entender a importância das interações que se produzem no contexto escolar, é necessário entender as características dessa instituição social em relação às determinações da política educativa que as diferentes e superpostas instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar.

Assim, numa perspectiva sociológica, entender a cultura institucional da escola requer um esforço para compreensão das inter-relações entre a sala de aula, considerada como âmbito microsociológico; a escola, como instituição/organização, como âmbito mesossociológico; o papel do Estado, representado pelos sistemas educacionais/secretarias, como âmbito macro sociológico; e o fenômeno da globalização e das instâncias internacionais, considerado no âmbito megassociológico, e suas correspondências nas interações particulares que definem a vida da escola.

De modo análogo, é imprescindível compreender a dinâmica entre as características das estruturas organizacionais e as atitudes e interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos presentes no espaço. O desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa; o desenvolvimento pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional. Entende-se, nessa perspectiva, o desenvolvimento institucional como sendo as mudanças nas escolas na qualidade de instituições que desenvolvem as suas capacidades e formas de atuação voltadas à melhoria permanente. É fácil compreender a influência que essa cultura tem sobre as aprendizagens vivenciais e acadêmicas dos indivíduos nela inseridos.

A *cultura acadêmica*, refletida nas definições que constituem o currículo, compreende o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende inculcar as novas gerações através da instituição escolar. Ela é concretizada no currículo trabalhado na escola.

O sistema educativo em seu conjunto, e a cultura acadêmica em particular, podem ser entendidos como uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e os significados, sentimentos e comportamentos emergentes das novas gerações. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 261).

Quando faz referência ao funcionamento da cultura acadêmica, o autor aponta que há três funções complementares que a escola pode e deve cumprir no cenário pós-moderno de socialização: *a função socializadora, a função instrutiva e a função educativa*.

Pérez Gómez define a *função socializadora* da escola como um processo de socialização que constitui uma primeira mediação social no desenvol-

vimento individual e na construção de significados, argumentando que os aspectos da cultura contemporânea se fazem presentes nos intercâmbios cotidianos fora e dentro da escola. Ou seja, o processo de socialização muda e se especializa na medida e no ritmo das sutis e aceleradas transformações sociais, que vão condicionando as novas gerações na sua maneira de pensar, sentir, agir, viver e atuar:

A escola, como instituição social em que se encontram grupos de indivíduos que vivem em meios sociais mais amplos, exerce poderosos influxos de socialização. A cultura social dominante no contexto político e econômico a que pertence a escola impregna, inevitavelmente, os intercâmbios humanos que se produzem nela. Portanto, as contradições que encontramos nas demandas divergentes daquela cultura social caracterizam também os intercâmbios humanos dentro da escola. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 261).

A segunda função, denominada de *função instrutiva* da escola, é desenvolvida através dos processos de ensino-aprendizagem, de forma sistemática e intencional, para aperfeiçoar o processo de socialização espontânea, compensar suas lacunas e deficiências em relação às desigualdades sociais e preparar os seres humanos para a convivência na sociedade.

No espaço de um currículo comum de uma escola obrigatória e gratuita, deve-se enfrentar o desafio didático de diversificar as orientações, os métodos e os ritmos, de modo que os alunos que, em seus processos de socialização desenvolveram atitudes, expectativas, conceitos, estratégias e códigos mais pobres e distanciados da cultura pública, intelectual, possam se incorporar a esse processo de recriar, viver, reproduzir e transformar tal cultura. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 263).

Já a *função educativa* da escola se expressa quando a cultura acadêmica serve para que o indivíduo reconstrua de modo consciente seu pensamento e atuação, através de um processo de reflexão crítica sobre a própria experiência de aprendizagem:

A função educativa da escola requer autonomia e independência intelectual e se caracteriza precisamente pela análise crítica dos próprios processos e influxos socializadores, inclusive legitimados democraticamente. A tarefa educativa da escola se propõe, portanto, a utilizar o conhecimento e a experiência mais de-

purados e ricos da comunidade humana para favorecer o desenvolvimento consciente e autônomo nos indivíduos de modos próprios de pensar, sentir, atuar. Enfim, a potencialização do sujeito. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 264).

Depreende-se do pensamento do autor que, por um lado, é necessário que a instituição escolar rompa as barreiras artificiais entre a escola e a sociedade, e por outro, que se comprometa com a análise e a reconstrução das contingências sociais, constituindo-se como uma comunidade viva de aprendizagem, na qual docentes e discentes aprendem ao mesmo tempo que vivem e vivem ao mesmo tempo que aprendem os aspectos mais diversos da experiência humana. Dessa forma, a emergência e o fortalecimento do sujeito se situam como objetivo prioritário da prática educativa, porque:

Viver a cultura na escola, interpretá-la, reproduzi-la e recriá-la, mais do que apreendê-la academicamente, requer a mesma amplitude e flexibilidade que a vida, isto é, conceber a sala de aula como um foro aberto e democrático de debate, contraste e recriação das diferentes perspectivas presentes com maior ou menor implantação na comunidade multicultural da sociedade pós-moderna. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 266).

Portanto, as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais são determinantes no processo educativo e nas decisões curriculares. Daí decorre que as discussões que envolvem o currículo, na contemporaneidade, deixaram de ser apenas técnicas; elas voltaram-se, também, para discussões que envolvem um caráter sociológico, político, ético, cultural.

É pelo desenvolvimento do currículo que se revela o valor social e cultural da escola. As realidades do desenvolvimento curricular do ensino e aprendizagem, da vida dos professores e alunos, da vida das escolas, têm que acontecer de forma articulada para que as instituições escolares realmente funcionem.

O complexo cruzamento de culturas – crítica, social, experiencial, institucional e acadêmica – que se produz na escola constitui-se como responsável definitivo pela natureza, sentido e consistência do que os alunos(as) aprendem em sua vida escolar.

O pensamento de Paulo Freire, que tem no conceito antropológico de cultura um dos eixos centrais de sua epistemologia, aponta o quanto é importante a construção de currículos que considerem a cultura como criação e produção humana, concepção esta que amplia sua noção ao não fazer distinção entre cultura erudita e popular, conceituando-a como resultado de qualquer trabalho humano.

Consequentemente, faz sentido falar em cruzamento de “culturas” nos espaços escolares, para compreender a teorização curricular na perspectiva culturalista. Conclui-se, assim, que o currículo, sob a ótica cultural, é processo e é produto do entrelaçamento de “culturas”, sendo tecido cotidianamente pelos sujeitos nelas inseridos e comprometidos com uma escola articulada ao projeto de emancipação social. Nessa escola é possível discutir, investigar, refletir, mas, sobretudo, intervir, uma vez que esse currículo torna-se possibilitador de uma visão da cultura da escola em sua dimensão oculta e manifesta.

ESCOLA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Para a construção de um currículo em tal perspectiva é imprescindível pensar a escola em sua totalidade e avaliar continuamente as práticas escolares. Porque permeada de todas as questões que envolvem o currículo, a avaliação educacional não está alheia à concretização dele, pois atua como investigadora da prática curricular, ligada ao tipo de tarefas em que se expressam o currículo, a ação pedagógica dos professores e as ações da escola na sua totalidade. Por conseguinte,

[...] a avaliação deveria referir-se a uma sociologia da organização escolar e a uma *sociologia do currículo escolar construídas segundo os mesmos princípios*, a fim de que o cruzamento das diferentes variáveis organização do estabelecimento, interpretação dos programas e escolhas pedagógicas, dos professores, métodos de trabalho e resultados dos alunos fizesse sentido. (DEROUET, 2002, p. 45, grifo nosso).

Pode-se afirmar que a avaliação não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores e da instituição escolar, é uma prática inerente ao processo educativo. Nesse sentido, torna-se fundamental explicitar que:

Pensar a escola leva-nos necessariamente a pensar a avaliação, processo que frequentemente é objeto de intensos debates, dentro e fora da escola; canaliza as atenções dos alunos e alunas, de professores e professoras, dos demais profissionais da equipe pedagógica e os responsáveis pelos estudantes; influencia a organização das práticas escolares. (ESTEBAN, 2003, p. 9).

Considerando a complexidade da escola como organização educativa complexa,^[13] norteadas pelos valores do domínio público e ideais democráticos, é que se entende que a avaliação não pode ser um instrumento de controle ou um mero mecanismo de poder, ou processo permanente de exclusão social. Não podemos ainda considerá-la como se visasse somente a objetivos administrativos e gerencialistas, ou ainda, a objetivos de regulação social e de controle político-burocrático.

Ao contrário, a avaliação educacional, ainda que de diferentes objetos – a avaliação das aprendizagens dos alunos, a avaliação curricular, a avaliação docente, a avaliação institucional das escolas ou mesmo a avaliação de políticas educacionais –, deve estar voltada, sobretudo, ao desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, a serviço de projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória, para que não se configure como o novo (ainda velho) mecanismo de gestão das desigualdades sociais. Nas palavras de Michael Apple (2001, p. 177):

[...] é crucial desconstruir a falsa ‘realidade’ econômica que vem sendo construída por grupos economicamente poderosos em suas tentativas de exportar a culpa pela crise econômica para as escolas e de convencer o público de que as escolas devem ser avaliadas apenas em termos de seus efeitos na produção de ‘capital humano’. Tudo isso é central na política cultural.

[13] Almerindo Afonso (2003, p. 43) define a escola pública democrática como “uma organização educativa complexa, não apenas pelos seus aspectos formais, morfológicos ou materiais, mas também (e sobretudo) pela diversidade de funções que cumpre e de desafios que tem pela frente, bem como pela heterogeneidade e pluralidade de experiências e necessidades de que são portadores todos os sujeitos que a habitam, enquanto educadores ou educandos, num tempo e espaço com uma historicidade própria”. (ESTEBAN, 2003, p. 38-56). Licínio Lima (2001, p. 63-64) afirma que, do ponto de vista das regras organizacionais, a escola não é apenas um “lôcus de reprodução, mas também um lócus de produção”, constituindo-se, neste caso, “como uma instância (auto) organizada para a produção de regras (não-formais e informais)”. (grifo do autor).

Para a produção da qualidade educativa desejada da escola é fundamental a compreensão de que os processos avaliativos vinculam-se “à relação de inclusão-exclusão, escolar e social, e de que os modelos hegemônicos de avaliação estão alinhados a concepções excludentes de ser humano, de relações sociais, de práticas pedagógicas e de dinâmica escolar”. (ESTEBAN, 2003, p. 11).

As primeiras teorias sociológicas já indicavam a relevância da educação e da escola como subsistema social de aprendizagem das normas e valores sociais em que se fundamenta a sociedade.

Nesse sentido, há muito que aprender com a teoria sociológica proposta por Basil Bernstein (1988) para compreensão da escola no papel de reprodução cultural e social. E, sobretudo, há que se reconhecer a impossibilidade de compreender o currículo e a pedagogia sem uma perspectiva sociológica.

Em sua teorização sobre currículo, o autor já apontava que o conhecimento educacional formal encontra sua realização através de três sistemas de mensagem: *o currículo, a pedagogia e a avaliação*. Na sua aceção, o currículo define o que conta como conhecimento válido; a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento; e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento da parte de quem é ensinado.

O autor insiste que não podem ser separadas questões de currículo de questões de pedagogia e avaliação. Dito de outra forma, não é possível separar a análise do que constitui uma organização válida do conhecimento daquilo que representa formas válidas de transmissão e avaliação do conhecimento.

Nessa mesma linha de raciocínio, Paulo Freire afirma que os sistemas de avaliação pedagógica de alunos, de professores e das escolas vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos, e amorosos da liberdade não é naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos

a serviço por isso mesmo, da libertação e não da domesticação, avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar *com*. (FREIRE, 2004, p. 115-116, grifo do autor).

Daí a indissociabilidade entre as questões de currículo e avaliação, porque a maioria das práticas escolares têm a característica de estar multi-contextualizadas, e o desenvolvimento do currículo só adquire significados concretos através delas.

Portanto, o currículo envolvido pelos procedimentos de avaliação pode desencadear uma dinâmica de aperfeiçoamento constante nas instituições escolares, pois ao centrar-se na relação teoria-prática, propõe o resgate de “microespaços sociais de ação para, neles, poder desenvolver um trabalho libertador, como contrapeso a teorias deterministas e reproducionistas em educação”. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 52).

Paralelamente às discussões sobre as teorias curriculares, as questões que envolvem o campo científico da avaliação em educação estão em processo de evolução, na busca de novos caminhos tanto do ponto de vista teórico/prático quanto metodológico, dado que a avaliação é uma das áreas das ciências da educação fundamentais para “olhar” a educação e a instituição escolar em sua totalidade. “Quando indagamos a quem ela beneficia, a quem interessa, questionamos o ensino que privilegia. Quando você se pergunta como quer avaliar, desvela sua concepção de escola, de homem, de mundo, de sociedade.” (ABRAMOWICZ, 2001, p. 23).

O diálogo estabelecido com os autores possibilita afirmar que a concepção de avaliação não pode ser compreendida sem a percepção da realidade socioeconômico/sociocultural que a sustenta, pois é a partir dela que se explicam as forças econômico-sociais, com interesses específicos de grupo e de classe. Portanto, a avaliação significa coisas diferentes, segundo enfoques e grupos de interesses, conforme se tenha os resultados dos processos, para que e para quem ela é realizada.

A avaliação está muito relacionada com os fins que se propõem à escola, com a teoria curricular na qual se insere, com as políticas educacionais de cada país e, em último extremo, com a ideia de homem e de sociedade e com os valores subjacentes a cada sistema educacional.

Avaliação Educacional:

contextos, concepções e relações

A história nos ensina que a reconstrução de um caminho implica um processo de desconstrução que não apaga as marcas ocultas ou manifestas das construções anteriores.
(Benno Sander).

Se analisada historicamente sob diferentes ângulos e concepções, percebe-se que a questão da avaliação educacional vem constituindo-se numa forma de debater os enfoques sobre a educação e seus horizontes na sociedade. De conformidade com as políticas educacionais de diferentes contextos e realidades históricas, surgem, também, na história da educação, diferentes concepções sobre a avaliação.

Daí pode-se afirmar que a construção de um conceito está sempre relacionada com as necessidades de ajuste do ser humano à sociedade. Por conseguinte, a avaliação é um termo histórico e social, tanto em sua origem como em sua aplicação, uma vez que, de acordo com as posturas avaliativas adotadas, coloca no fundo, a cada enfoque e a cada contexto histórico-social, o tipo de sociedade a qual ela quer servir.

EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: DA AVALIAÇÃO COMO MEDIDA À AVALIAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Guba e Lincoln (1989) expressam a evolução do conceito e das práticas de avaliação em quatro momentos por eles designados de “quatro gerações de avaliação”. Os autores argumentam que, por um lado, os significados atribuídos à avaliação não estavam dissociados dos contextos históricos e

sociais, dos propósitos que se pretendiam alcançar ou das crenças filosóficas dos envolvidos com a concepção, desenvolvimento e concretização das avaliações; e por outro, que ao longo dos tempos as concepções de avaliação evoluíram, tornando-se mais complexas e sofisticadas.

Na primeira geração, também denominada de *geração da medida ou geração da mensuração*, avaliar e medir são sinônimos. A preocupação da avaliação centrava-se na elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar, prevalecendo a ideia de que, se tais instrumentos estivessem bem construídos, era possível medir com rigor e isenção o aprendizado na escola. A avaliação nesse período é entendida como uma questão essencialmente técnica. Tal concepção tem sua procedência nos testes destinados a medir a inteligência e as aptidões, os quais se desenvolveram na França por Alfred Binet^[1] e que vieram a dar origem ao chamado *coeficiente de inteligência*, resultante do quociente entre a idade mental e a idade cronológica das pessoas.

A necessidade de afirmação dos Estudos Sociais e Humanos, que começavam a desenvolver-se na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Alemanha e na França, particularmente no contexto dos sistemas educativos e dos sistemas de saúde, foi também um dos fatores de grande influência nessa época. Com os avanços da Matemática e das Ciências Experimentais, ocorridos no século XVIII e princípios do século XIX, os métodos que lhes eram próprios também passaram a ser reconhecidos, em particular o método científico de origem positivista.

Como nas Ciências Sociais não havia ainda um método próprio, reconhecido para investigação e tratamento dos dados, pressionava-se o uso do método experimental no sentido de que os estudos científicos nesta área se consolidassem e tivessem mais credibilidade. Os testes e outros instrumentos destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiam quantificá-las, compará-las ou ordená-las numa escala, uma vez que era possível tratar matematicamente os seus resultados. Defendia-se que, seguindo

[1] Esse tipo de testes mentais foi largamente utilizado para fins de recrutamento, encaminhamento e orientação de jovens para as forças armadas e acabaram por se tomar cada vez mais populares nos sistemas educativos nos primórdios do século XX.

o modelo científico, obter-se-ia a credibilidade pretendida para os estudos humanos e sociais.

Outro fator de grande influência para o desenvolvimento e a utilização dos testes na educação foi a emergência do movimento da gestão científica no mundo da economia, o qual objetivava tornar o mais eficiente, eficaz e produtivo possível o trabalho dos seres humanos através de métodos de gestão. Frederick Taylor foi o seu principal teórico no período compreendido entre 1900 e 1930, que ficou conhecido como a idade da eficiência e dos testes devido à influência do trabalho e das ideias de Taylor no mundo da educação.

Nesse período, os sistemas escolares passaram a ser comparados com as organizações empresariais por muitos educadores e líderes políticos, daí a transferência e incorporação das concepções essenciais do Taylorismo para a educação. Os testes passaram a ter papel determinante para verificar, para medir se os sistemas educativos – as escolas – produziam bons produtos a partir da matéria prima disponível – os alunos. O conhecimento dos alunos é o único objeto da avaliação, a qual é referida a uma norma ou padrão, sendo os resultados de cada aluno comparados com os de outros.

As concepções que são características dessa geração ainda exercem enorme influência nas atuais políticas e práticas educacionais. Trata-se de uma perspectiva de avaliação na qual as funções são por excelência medir, classificar, selecionar e certificar. Em termos práticos, nas escolas e na sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que à aplicação de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados.

Portanto, a função do avaliador era técnica nessa época – décadas de vinte e trinta do século passado –, procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador) e privilegiar a quantificação de resultados em busca da objetividade: testes e exames eram utilizados na classificação, seleção e certificação de alunos, a fim de determinar-lhes o progresso e, consequentemente, a qualidade educativa.

Na segunda geração percebeu-se que a avaliação centrada unicamente na medida das aprendizagens dos alunos tinha um caráter extremamente

limitador para avaliar um sistema educativo. Há muitos outros intervenientes que têm de ser considerados e envolvidos num processo avaliativo, em especial o currículo.

O investigador e avaliador norte-americano Ralph Tyler teve grande influência nessa geração, pois foi ele quem, pela primeira vez, referiu-se à necessidade de se formular objetivos para definir mais concretamente o que se queria avaliar. Tyler entendia o currículo como um conjunto planejado e alargado de experiências formativas que ocorriam no âmbito escolar, cujo objetivo era contribuir para que os alunos atingissem um conjunto de objetivos previamente definidos.

Como consequência de tal percepção, a medida deixa de ser o centro da avaliação e passa a ser apenas um dos seus instrumentos, ou seja, um dos meios a seu serviço. Nessa fase, a avaliação centra-se nos objetivos relativamente estabelecidos, com a finalidade de descrever os pontos fortes e fracos do que é avaliado.

Apesar de a função do avaliador ainda ser bastante técnica, estava muito mais voltado a descrever padrões e critérios, caracterizando-se como um narrador.

O processo de avaliação do cumprimento ou não dos objetivos definidos foi denominado por Tyler de *avaliação educacional*, motivo pelo qual ele é referido como o *pai da avaliação educacional*. Pelo trabalho desenvolvido entre 1930 e 1945, e que, ao longo de vinte e cinco anos, teve uma influência muito significativa na educação e na avaliação, particularmente a partir da utilização de testes, a geração ficou conhecida como a *idade Tyleriana* ou *geração da descrição*.

A influência das perspectivas de Tyler é visível em muitas das avaliações desenvolvidas nos sistemas educacionais. A grande diferença em relação à concepção anterior é o fato de se formularem objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos, e também a preocupação em conceituar o currículo de forma mais abrangente. Porém, todas as outras características da avaliação da geração da medida permanecem.

A terceira geração, nas décadas de 1960 até 1980, surgiu em decorrência das limitações percebidas na fase anterior. Por um lado, os objetivos

em várias situações não eram estabelecidos *a priori*, apresentando-se nem sempre claros e visíveis; por outro, os programas não podiam esperar os resultados finais para serem avaliados em função de objetivos propostos. Percebeu-se a necessidade de que as avaliações possibilitassem a formulação de juízos de valor sobre os objetos avaliados. Dessa forma, mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, os avaliadores passaram também a desempenhar o papel de *juízes*. Daí que tal geração passa a integrar o julgamento no ato de avaliar. A finalidade da avaliação nesse período é emitir um juízo de valor acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objeto relacionado aos objetivos

Scriven e Stake foram os precursores dessa avaliação. Scriven defendia a importância da ampliação do âmbito avaliatório para além dos objetivos previamente determinados; acreditava que os resultados secundários e não previstos podiam ser mais relevantes que os previstos. O autor apresenta a distinção entre o conceito de *avaliação somativa*, mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção, e o conceito de *avaliação formativa* mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e ao acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem Fernandes (2005, p. 59), explica:

Os conceitos de avaliação formativa surgem no âmbito dos desenvolvimentos teóricos do behaviorismo, sendo posteriormente integrados nos quadros conceituais de outras perspectivas teóricas, como do cognitivismo que, em muitos casos, assumiu e integrou contributos da sociologia, da antropologia e da psicologia social, o que lhe permitiu dar outra profundidade e densidade àqueles conceitos. Na verdade, são múltiplas as diferenças de entendimento entre behavioristas e cognitivistas acerca da avaliação formativa. Os primeiros usam-na mais frequentemente na análise de resultados, num quadro de definição de objetivos muito específicos (comportamentais) e de tarefas que testam cada um destes objetivos, enquanto os segundos a utilizam mais na análise dos processos de aprendizagem dos alunos num quadro de definição mais abrangente e integrada de objetivos e de tarefas que avaliam um leque mais alargado e integrado de saberes.

Stake considerava que a avaliação implicava tarefas de descrição e formulação de juízos de valor. Assim entendida, a avaliação não poderia ser

separada de julgamento. Apesar da rejeição desse papel por parte de alguns estudiosos, o julgamento tornou-se fator decisivo do processo avaliativo. Não bastaria medir e descrever, era necessário julgar sobre todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os objetivos.

É nessa perspectiva que há uma ampliação da concepção da avaliação, uma vez que se propõe a: 1) induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que acompanham o ensino e as aprendizagens; 2) coletar informações além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; 3) envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; 4) considerar, no processo avaliativo, os contextos de ensino e de aprendizagem; 5) definir critérios para apreciação do mérito e do valor do objeto avaliado.

No entanto, a prática concreta dessa aceção de avaliação nas salas de aula e nas escolas era (e ainda é) quase inexistente. Situava-se mais

ao nível de recomendações decorrentes de elaborações teóricas em que se evidenciavam a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem e a necessidade de encontrar uma avaliação que fosse congruente com essa mesma complexidade. (DOMINGUES, 2005, p. 59).

Percebe-se nas três gerações apresentadas um processo evolutivo nas concepções de avaliação no que se refere aos métodos utilizados, dos objetos considerados e de suas finalidades. De uma concepção inicial muito restrita, reducionista e essencialmente técnica, centrada na medição e descrição, evoluiu-se para uma concepção mais abrangente com a sistemática apreciação do mérito e do valor dos objetos avaliados, que deixaram de ser exclusivamente relativas aos conhecimentos dos alunos (aprendizagem), e passaram a incluir (ou sugerir a inclusão) outros objetos educacionais, tais como: currículos, programas, ensino, políticas, professores e projetos.

A cada uma das etapas evolutivas percebe-se a incorporação das concepções avaliativas da fase anterior: medida → descrição → julgamento. No entanto, segundo Fernandes (2005, p. 60), as três gerações, no seu conjunto, apresentam três importantes limitações:

1. As avaliações de programas, de instituições ou de sistemas educacionais tendem a retratar os pontos de vista de quem as encomenda ou as financia,

mas que, verdadeiramente, nunca são considerados corresponsáveis, ainda que também tenham relações e responsabilidades diretas com o objeto avaliado. Geralmente, as responsabilidades pelos fracassos das políticas e práticas educacionais tendem a ser atribuídas aos professores e aos alunos, desconsiderando-se outros intervenientes do processo educativo.

2. Como os alunos vêm de meios sociais e culturais cada vez mais diversificados depara-se com a dificuldade das avaliações acomodarem a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades contemporâneas. De modo análogo, há dificuldades daquelas abordagens de avaliação em diversificar os seus procedimentos e em promoverem uma articulação mais positiva e significativa com o processo de ensino e de aprendizagem. Tais fatores implicam a necessidade de se enfrentar essa nova realidade no campo da avaliação.
3. As avaliações são pouco ou nada contextualizadas, prevalecendo a dependência da concepção de avaliação como medida, por acreditar-se que seu método apresenta resultados dificilmente questionáveis, se bem utilizados. É uma perspectiva avaliativa cuja orientação volta-se aos processos de quantificação, através da utilização de instrumentos considerados neutros, normalmente testes, que medem rigorosa e objetivamente o que os alunos sabem. Consequentemente, não há questionamentos aos avaliadores porque a adesão a tal método científico isenta-os de quaisquer responsabilidades, uma vez que são considerados neutros ou ainda dito de outra forma: não contaminam o processo de avaliação nem são contaminados por ele.

As três gerações de avaliação, cujas concepções ainda prevalecem com maior ou menor intensidade nos sistemas educacionais, estão dependentes de modelos teóricos que se adequam com muita dificuldade às mudanças curriculares dos últimos anos, às atuais características sociais e culturais das escolas e às exigências de democratização da educação a partir dos anos 1980.

A constatação de tais limitações nas concepções e práticas de avaliação levaram Guba e Lincoln (1989) a proporem uma quarta geração da avaliação, a qual faz uma ruptura epistemológica com as anteriores por não estabelecer, *a priori*, quaisquer parâmetros ou enquadramentos. Eles são determinados e definidos através de um processo negociado e interativo com aqueles que de algum modo estão envolvidos na avaliação, motivo pelo qual os autores a denominam *avaliação receptiva (responsive)*. É a geração de

referência construtivista devido não somente à metodologia da avaliação, mas também à epistemologia que lhe é subjacente.

Emerge, assim, um novo conceito cuja finalidade é conduzir a discursos consensuais sobre o objeto de avaliação, originando a geração da avaliação como negociação e construção, na qual os avaliados são coautores do processo avaliativo. A avaliação resulta, então, de um processo de negociação entre avaliadores e avaliados, envolvendo uma dialética contínua de interação, análise crítica e reanálise, esta voltada à relação dialética indivíduo/sociedade e à realidade histórica. Fundamenta-se num conjunto de princípios, ideias e concepções assim descritos:

1. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.
2. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.
3. A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.
4. O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem.
5. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala.
6. A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula.
7. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

(FERNANDES, 2005, p. 62-63).

No pensamento do autor, a avaliação que se faz no dia a dia, nas salas de aula e na escola não é uma mera questão técnica ou de utilização de taxonomias, mas “a avaliação é uma construção social, é um processo desenvolvido *por e para seres humanos*, que envolve valores morais e éticos, juízos e questões de natureza sociocultural e psicológica e também políticas”. (FERNANDES, 2005, p. 71, grifos do autor).

Tal aceção de avaliação, segundo Cappelletti (2004), caracteriza-se como um processo de construção da realidade numa atribuição de sentidos às situações, sendo influenciada por elementos contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes do processo avaliativo.

Outros autores abordam a questão da avaliação do ponto de vista de suas implicações sociais mais amplas e das relações entre a educação e a sociedade abrangente, valendo-se, para tanto, do referencial crítico-reprodutivista, da pedagogia dos conteúdos ou da perspectiva que privilegia a instituição e sua cultura como fulcro de análise.

É evidente que as diferentes concepções e práticas de avaliação das quatro gerações apresentadas ainda coexistem em nossos espaços e tempos educacionais. Daí concordar-se com os autores que fundamentaram o debate para quem a identificação, explicitação e construção do conceito de avaliação em educação é uma formulação complexa, um ato infundável.

Na evolução das concepções da avaliação educacional há um variado conjunto de contributos teóricos, abrigados ora na postura cognitivista, ora na postura construtivista, que vão das teorias da comunicação, sociocognitivas e socioculturais, até a psicologia social e a sociologia, além das teorias de currículo. Ressaltam-se, ainda, as questões de natureza política, ideológica e ética, que evidenciam quão difícil é a construção teórico/prática do campo da avaliação.

Nos dias atuais, vive-se um período de transição no qual se colocam novamente para avaliação o “problema de sua função como domínio de pesquisa e o problema do sentido de suas práticas a partir de uma interrogação epistemológica e antropológica sobre suas intenções: um questionamento ético e político sobre suas metas, sobre seu projeto”. (BONNIOL, 2001, p. 348).

O conhecimento científico em avaliação continua evidentemente a evoluir, por meio da interação entre diferentes realidades sociais e educacionais, e investigações empíricas que buscam compreender as relações de sentidos e significados dos sujeitos que interagem na complexidade das práticas sociais.

Isso tem levado a comunidade científica a alguns avanços nas reflexões epistemológicas, ainda carentes de uma prática científica que considere, na

construção de saberes sobre a avaliação, a realidade construída e o imaginário, a duração e o simbólico, os tempos lineares e circulares, o instituído e o instituinte, o poder e a potência, a experimentação de problemáticas de sentido e a renúncia às certezas, a aceitação das oposições e da negociação.

Nessa perspectiva, as práticas avaliativas construídas como problemáticas de sentidos significam que é necessário “assumir os problemas problematizando-os, transformar as contradições em paradoxos férteis ou em sínteses interrogativas”. (BONNIOL, 2001, p. 357). Pressupõe também *um fazer com, um envolver-se com*, um respeito à *práxis*^[2] dos outros, às suas capacidades de autorreflexão, autoavaliação, auto-organização. Têm ainda como condição uma atitude includente, tolerante, solidária, enfim, uma atitude ética “que não apenas aceita, mas também valoriza a pluralidade e a diversidade, porque plural e diversa é a condição humana” (CASALI, 2000, p. 11), e porque os valores éticos são consubstanciais a todo conhecimento acerca da avaliação.

Em síntese, as concepções e conceitos relativos à avaliação educacional pressupõem sempre um posicionamento paradigmático, uma identificação do espaço epistemológico no qual se assenta, e um questionamento contínuo sobre a visão de homem, de mundo e de sociedade que se quer e deseja construir.

Apreende-se das reflexões que a avaliação não está dissociada do contexto histórico e político-social que compõe uma sociedade, razão pela qual se caracterizará sempre como processo de construção e reconstrução, mas nunca como algo pronto e acabado.

ESPAÇOS EPISTEMOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO: NATUREZA E EVOLUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO AVALIATIVA

Discutidas as concepções de avaliação e as relações com os contextos históricos, evidencia-se a complexidade que é explicitar o conceito de avaliação.

[2] A *práxis* é um conceito central para a educação. É uma atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo. Segundo Paulo Freire, a *práxis* implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Dependendo dos fins e propósitos a que se propõem as políticas educacionais, diferentes significados e formulações surgem no contexto educacional.

Nesse sentido, a identificação do lugar epistemológico em que a avaliação se insere é fundamental, pois toda avaliação deve dizer, explicitar de que ponto de vista é construída/reconstruída, a que interesses corresponde, pois, como afirma Almerindo Afonso (2000), a avaliação pode ser instrumento de desenvolvimento e emancipação, ou de regulação e controle, e exclusão social.

O lugar epistemológico da avaliação é o pano de fundo para toda investigação avaliativa. Por isso, não se pode perder de vista a complexidade epistemológica e as implicações éticas e políticas da avaliação. Ou, dito de outro modo, é preciso saber em que tipos de abordagens a avaliação educacional se assenta.

Pedro Rodrigues (1995), quando discute a questão epistemológica da avaliação, afirma que três grandes posturas contribuem para clarificar essa problemática: a postura objetivista, que concebe a avaliação como técnica; a postura subjetivista, que concebe a avaliação como prática; e a posição dialética ou interacionista, naturalista,^[3] que numa postura crítica considera a avaliação como *práxis*.

A epistemologia objetivista, também denominada *paradigma positivista, mecanicista ou técnico da avaliação*, supõe que a realidade social é idêntica à realidade física/natural, é “estável constituída por fenômenos que se repe-

[3] A concepção naturalista de avaliação é uma expressão genérica utilizada para descrever muitos dos enfoques alternativos que adquiriram relevo nos anos 1970 e 1980 como reação contra as formas mais tradicionais de avaliação que se mostravam insuficientes para a compreensão da complexidade das reformas curriculares. Entre esses enfoques alternativos se incluem a avaliação holística (MACDONALD), a avaliação iluminadora (PARLETT; HAMILTON) a avaliação democrática (MACDONALD), a avaliação responsiva (STAKE), a avaliação como crítica literária (KELLY), entre outras. Segundo Simons (1999, p. 39): “En comparación con los modelos clásicos, suelen ser más amplios (sin centrarse necesariamente en datos numéricos), más naturalistas (más fundados en la actividad del programa que en sus pretensiones) y más adaptables (no limitados por diseños experimentales o previos). Es probable, por su parte, que sean sensibles a los distintos valores de los participantes en el programa, que adopten métodos empíricos que incluyan trabajos etnográficos de campo, que elaboran materiales retroinformativos enmarcados en el lenguaje natural de los destinatarios y que translaen el ámbito del juicio formal del evaluador a los participantes.”

tem e que são independentes da vontade dos sujeitos e das suas opiniões e representações”. (RODRIGUES, 1995, p. 96).

Nessa postura, os comportamentos e fenômenos sociais são demonstráveis por meio de dispositivos experimentais de investigação, o todo é igual à soma das partes, e as variáveis e respectivas associações são isoláveis do contexto. A análise é por simplificação, redução e generalização, e os sujeitos têm uma posição de objeto em relação ao conhecimento.

Esse modo de conceber a investigação institui e assenta obviamente numa divisão de trabalho entre investigadores e investigados, numa forma de interação e numa relação de poder assimétricas, correlativas de uma relação entre teoria e prática perspectivada em termos de aplicação, autoritária e prescritiva. (RODRIGUES, 1995, 96).

Tal postura epistemológica, que tem seus fundamentos na teoria positivista, garante a objetividade necessária à ciência e à técnica neutras e despojadas de valores, cuja visão de mundo organiza-se em esquemas fechados de compreensão da realidade e se traduz por uma ética tendencialmente utilitarista, pragmatista e individualista, fazendo crer que o progresso resulta mecanicamente da gestão eficiente, do uso racional dos recursos e de técnicas quantitativas:

[...] o paradigma mecanicista, sustentando a idéia da verdade sobre a noção de neutralidade que os números, os planejamentos rigorosos e os instrumentos objetivos supostamente apresentam, produz uma positivação do mundo, mediante as técnicas de quantificação, de medições controladas, de comprovações dos resultados, da estabilização e particularização da realidade, para fins de inferências e produção de dados objetivos e repetíveis. (COOK; REICHARDT, 1995, p. 29, apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 12).

Informações científicas precisas, claras, incontestáveis são os pilares desse enfoque avaliativo, com parâmetros prévia e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação custo-benefício. Tais parâmetros, normas e critérios, supostamente objetivos, ideais e abstratos, normalmente se utilizam de procedimentos de quantificação de produtos, dada a necessidade de comparabilidade, medição e *rankings*, e estão voltados ao controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo

econômico. O controle, nessa perspectiva, se efetiva assentado na crença de que a avaliação é neutra e objetiva, dado seu suposto caráter técnico.

Por sua vez, o conhecimento é concebido como um processo em que predomina a busca da objetividade e da neutralidade, propondo-se a não interferência da subjetividade, das emoções e dos valores.

A um modo extrospectivo de produção do conhecimento corresponde, por seu lado, um modo extrospectivo de aquisição do conhecimento e uma pedagogia da transmissão e da modelagem, que institui e que depende de uma relação pedagógica marcadamente assimétrica, isoforma das restantes relações sociais. [...] A um *objetivismo axiológico* correspondem um *objetivismo epistemológico* e um *objetivismo técnico*, sustentáculos de uma ética política e pedagogia autoritárias. (RODRIGUES, 1995, p. 97, grifo do autor).

A avaliação, na postura objetivista, vincula-se às ideologias do individualismo e da competitividade, próprios de uma sociedade cujo valor central é o mercado, e tem sido largamente utilizada pelos governos e por agências nacionais e internacionais. Mediante procedimentos de quantificação e comparação, introduzem no sistema educacional um forte componente de competitividade nos níveis internos das instituições escolares e nas suas relações com as demais.

Com uma perspectiva de compreensão da realidade diferente daquela da epistemologia objetivista, a postura subjetivista rejeita a identidade entre o mundo físico/natural e o mundo humano social, postulando a complexidade das situações construídas pelos sujeitos, a partir de interesses e valores diversos.

O conhecimento não é neutro nessa perspectiva: é tomado como subjetivo parcial e resultante das experiências e vivências do sujeito. A teoria tem origem na prática e é por ela validada, em lugar de ser a teoria a validar a prática, como acontece na postura objetivista.

A relação entre subjetividade e objetividade é explicada pelo conceito de intencionalidade, que caracteriza a abertura do sujeito em direção ao objeto para apreendê-lo e dar-lhe significado. O sujeito tem que assumir uma posição interna de participação na investigação ou situação, recorrendo à

introspecção e à *redução fenomenológica* para compreendê-la. Privilegia-se, nessa postura, a *etnometodologia*.^[4]

O subjetivismo epistemológico, correlativo do subjetivismo axiológico, associa-se claramente a uma gestão social negociada, participada e a uma ética contratual. [...] O indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e na avaliação. É ele a fonte do referencial de avaliação e compete-lhe participar na organização, gestão, execução e controle dos dispositivos e do processo de avaliação, bem como na utilização e seus resultados. (RODRIGUES, 1995, p. 98-99).

A avaliação nessa linha epistemológica, segundo o autor, assume uma função de autorregulação e autocontrole. Como o conflito e a negociação são concebidos em termos individuais, não levando em conta o contexto político e social, a questão da organização social, na qual os sujeitos se inserem, não é considerada. Pressupondo o consenso, desloca a atenção dos conflitos e das contradições presentes nas práticas institucionais e, ainda, não desafia nem questiona as condições e as relações de poder existentes. Assume uma posição de controle tão manipuladora e conservadora quanto à abordagem objetivista da avaliação.

Na epistemologia dialético-crítica da avaliação, considera-se que os indivíduos sofrem as influências e determinações sociais externas e que, portanto, os comportamentos e ações sociais não são dependentes somente dos sujeitos e de suas intenções e representações. É uma abordagem que não confere independência ou prioridade nem à realidade objetiva nem à subjetividade, mas submete-as ao critério da prática social, reconhecendo sua concretude e historicidade.

A prática social requer uma ruptura epistemológica com o conhecimento empírico e subjetivo. Isso implica, necessariamente, uma análise de interesses, representações sociais, relações de domínio, tendo em vista a tomada de consciência desses fatores e sua superação.

[4] As etnometodologias, segundo Casali (2006, p.1), “têm provocado uma fecunda desinstalação das ciências e das práticas pedagógicas. Produzem questionamentos que abalam, de um lado, a pretensão cientificista de impor um único padrão de racionalidade na compreensão do real, e de outro lado, ainda mais, a pretensão pedagógica de impor modelos padronizados de práticas de ensino-aprendizagem”. O autor propõe uma análise dessa tensão entre duas dimensões dos saberes escolares: a epistemológica e a ética.

Assim como o homem e o mundo interagem no social, na história e na cultura, a ciência e a técnica estão mergulhadas na ideologia, os valores estão impregnados das contradições sociais e de significação:

A uma visão dialética da realidade social e da actividade axiológica corresponde uma visão dialéctica da investigação e do conhecimento científico, a que corresponde uma *pedagogia reflexiva e crítica* e um modo de intervenção social igualmente solidário e uma visão dialéctica da relação teoria e prática. (RODRIGUES, 1995, p. 100-101, grifo do autor).

Nessa visão, sujeito do conhecimento e realidade conhecida estão dialeticamente relacionados: o sujeito interfere no real, mas sofre também as determinações concretas desta mesma realidade. O processo de conhecimento se integra na *práxis*.

Tal paradigma assenta-se numa abordagem holista dos fenômenos sociais que integram ideias, crenças, regras e normas sociais, além de elementos de ordem material. Os indivíduos são sujeitos e objetos das situações sociais, sujeitos e objetos do conhecimento científico, e tudo isso impõe a necessidade de se fazer uso também das abordagens qualitativas e intuitivas.

Essa perspectiva defende a idéia de que, se a avaliação tem por objeto uma realidade dinâmica e complexa, precisa ela também ser considerada polissêmica, plurirreferencial. Então, só pode ser compreendida mais adequadamente por meio de múltiplos enfoques e ângulos de estudos, ou seja, por uma epistemologia da complexidade. O reconhecimento da avaliação como fenômeno plurifacetado e de responsabilidade social significa também admitir a sua dimensão ética, para além de sua complexidade epistemológica. Atribuir valor absoluto de verdade e objetividade aos números e seus efeitos de seleção e classificação é querer esconder e abafar o fato de que o campo social é penetrado de valores, interesses e conflitos. É esse caráter ético e, portanto, político que coloca a avaliação no centro das reformas e dos conflitos, pois o que está em jogo e em disputa é o modelo de sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 13).

Avaliação implica complexidade. Romper com as teorias positivistas, ainda arraigadas na grande maioria das práticas avaliativas de diferentes objetos de investigação (institucional, curricular, aprendizagem, sistemas, entre outras), supõe romper com a dicotomia artificial entre teoria e prática,

e reconhecer que a teoria é sujeita à prova da realidade, da qual resulta como modelo explicativo dos fenômenos e das suas relações.

Saturada de técnicas e de instrumentalidade, a avaliação recoloca o problema de sua função como domínio e pesquisa e o problema dos sentidos de suas práticas a partir de uma interrogação epistemológica e antropológica sobre suas intenções: um questionamento ético e político sobre suas metas, sobre seu projeto. (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 348).

Isso significa que a avaliação não é um processo neutro e isento de valores sociais, éticos, políticos, culturais; ao contrário, é um processo complexo que produz efeitos em todos os envolvidos em sua *práxis*. Nele, há que se organizar os conjuntos de indivíduos, de ideias, de ações, de estruturas e de relações, na busca de ações impregnadas de valores, de sentidos de produção de significados.

A avaliação não pode ser concebida e realizada no vazio, “apenas por referência a um conjunto de ideais tomado em si próprio, mas também por uma referência àquele existente e realizado no e pelo contexto social e institucional real em que vai ter lugar”. (RODRIGUES, 1995, p. 95).

A complexidade das situações reais, repleta de contradições, incoerências e desarticulações, agregadas à coexistência e conflito das posturas epistemológicas da avaliação – objetivista, subjetivista e dialética –, e de diferentes graus de autonomia, competência e desenvolvimento humano, tem implicações profundas no campo educacional e, conseqüentemente, nos espaços escolares.

Ainda que cada espaço epistemológico tenha uma identidade no plano paradigmático, suas definidas posições ontológicas, axiológicas, éticas e políticas têm uma relação de interdependência, são constitutivas umas das outras.

Dessa forma, os modelos e práticas de avaliação terão que ser operacionalizados sempre em relação à situação e aos contextos concretos, específicos, nos quais ela irá se desenvolver, bem como em relação aos valores que eles impõem, promovem e realizam.

No diálogo estabelecido com os autores fica evidente que a avaliação é considerada como relações de sentido, como problemáticas de sentido de inter-relações e interações, de processos e produtos, de objetivo e subjetivo, de visível e invisível, de explícito e implícito, de oposições e negociação.

A avaliação, como construção permanente e continuamente inacabada do referente e também do sentido, só pode ser realizada em um movimento de perpétua ida e volta, em função dos artifícios e manhas dos sujeitos e das gavetas com fundo falso que se abrem lenta e bruscamente. [...] Um projeto de avaliação, ao contrário do controle, é um processo infinito e, portanto, sempre parcial, pois o sentido é questionado incessantemente, pela evolução de cada situação. Nunca se termina de avaliar. (ARDOINO; BERGER apud VIAL; BONNIOL, 2001, p. 324-325).

Bonniol e Vial apontam, nessa perspectiva, uma matriz teórica emergente, na qual o campo da avaliação pode ser tratado combinando-se diferentes abordagens e instrumentos, tendo como lugar epistemológico as teorias da complexidade. Os autores citam duas correntes:

[...] uma versão da complexidade no modelo dialético (pós-hegeliano, contemporâneo), no qual se deve identificar as oposições irreduzíveis entre metas e programas, entre paradigma do controle e paradigma da avaliação propriamente dita, entre informação e comunicação, entre explicação e implicação, depois deixar fazer o trabalho da temporalidade, na inconclusividade e na evolução, na opacidade e na distância crítica (Ardoino; Berger) para chegar a conviver melhor com a contradição, fazendo emergir com frequência uma outra contradição que requer um outro ciclo de trabalho. Por outro lado, uma versão da complexidade em um modelo hermenêutico em que se privilegia um trabalho da qualidade (não do estado, nem do atributo), na estima do outro; em interação, com a divergência como valor; um trabalho sobre a mudança, sobre o enxerto e a passagem, o questionamento e a regulação, [...] O acordo entre esse dois modelos pode ser feito, abrindo caminho, na avaliação como problematização do sentido, na tensão entre o sentido *dado, estabelecido*, como resposta a mensurar, a verificar com gabaritos pré-estabelecidos, e o sentido *elaborado fundamentado*, ou encontrado ou a ser questionado, interpretado, buscado. (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 354-355, grifo do autor).

O que parece proposto pelos autores é que as abordagens, ainda que distintas e contraditórias, com epistemologias divergentes, não se excluem mutuamente, mas são complementares. Os autores em suas reflexões são enfáticos quando afirmam que não se trata de uma simples mudança de modelo ou modo de avaliação, ou de uma mudança mais profunda de epistemologia. É uma questão a ser refletida, construída, criada.

Em tal abordagem, a fonte do referencial de avaliação não é externa nem interna, porque não se justifica a atribuição de um valor absoluto a nenhuma das duas posturas, as quais são compreendidas como dois polos de uma relação dialética, sendo o referencial da avaliação uma “co-construção” no confronto, transformação e síntese das duas posições. “O referencial de avaliação elabora-se e reconstrói-se à medida que se desenvolve e através do próprio processo de avaliação, numa ‘avaliação em *acto*’ infindável.” (RODRIGUES, 1995, p. 101-102).

Na mesma linha de pensamento, a respeito das teorias da complexidade, Gadotti (2001) diz que complexidade e holismo são palavras cada vez mais ouvidas nos meios educacionais. Diversos filósofos, intelectuais e educadores são apontados como representantes dessa teoria, integrando os chamados paradigmas holonômicos (*holos*, em grego, significa “todo”), os quais procuram centrar-se na totalidade e acreditam que, mais que a ideologia, a utopia é a força para resgatar a totalidade do real, a totalidade perdida.

Para os defensores desses novos paradigmas, os *paradigmas clássicos* identificados no *positivismo* e no *marxismo* seriam marcados pela ideologia e lidariam com categorias redutoras da totalidade. Ao contrário, os paradigmas holonômicos pretendem restaurar a totalidade do sujeito, valorizando a sua iniciativa e a sua criatividade, valorizando o micro, a complementaridade, a convergência e a complexidade. Para eles, os paradigmas clássicos sustentam o sonho milenarista de uma sociedade plena, sem arestas, em que nada perturbaria um consenso sem fricções. Ao aceitar como fundamento da educação uma antropologia que concebe o homem como um ser essencialmente contraditório, os paradigmas holonômicos pretendem manter, sem pretender superar, todos os elementos da *complexidade da vida*. (GADOTTI, 2001, p. 5, grifo do autor).

A nova perspectiva explicitada pelo autor tem como sustentação um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias, como decisão, projeto, ruído, ambiguidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade. As categorias apontadas indicam uma tendência, uma *perspectiva* da educação, e os defensores dos paradigmas holonômicos buscam na unidade dos contrários e na cultura

contemporânea um sinal dos tempos, uma direção do futuro, denominada de *pedagogia da unidade*.^[5]

Edgar Morin (2002) explica que a noção de complexidade dificilmente pode ser conceitualizada porque, por um lado, está emergindo e, por outro, não pode deixar de ser complexa. O autor propõe alguns princípios de inteligibilidade^[6] para a formulação de uma hipótese de um paradigma de complexidade. Ele argumenta que:

[...] não existe um paradigma da complexidade no mercado. Mas o que aparece aqui e ali, nas ciências, é uma problemática da complexidade, baseada na consciência da não-eliminabilidade daquilo que era eliminado na concepção clássica da inteligibilidade; essa problemática deve animar uma busca dos modos de inteligibilidade adequados a essa conjuntura. (MORIN, 2002, p. 330).

Considerando-se a avaliação como um campo cheio de contradições e múltiplas referências, estudiosos dizem que ela deveria ser tratada pelas teorias da complexidade.

Na acepção de Morin (2002), o pensamento complexo busca fundamentalmente superar os paradigmas simplificadores que operam a disjunção ser humano/natureza ou que reduzem o ser humano à natureza, de modo indistinto.

[5] Moacir Gadotti (2001, p. 6) afirma que, na verdade, essas categorias não são novas na teoria da educação, mas hoje são lidas e analisadas com mais simpatia do que no passado. Sob diversas formas e com diferentes significados, elas são encontradas em muitos trabalhos de intelectuais, filósofos e educadores, de ontem e de hoje: o “sentido do outro”, a “curiosidade” (Paulo Freire), a “tolerância” (Karl Jaspers), a “estrutura de acolhida” (Paul Ricoeur), o “diálogo” (Martin Buber), a “autogestão” (Celestin Freinet, Michel Lobrot), a “desordem” (Edgar Morin), a “ação comunicativa”, o “mundo vivido” (Jürgen Habermas), a “radicalidade” (Agnes Heller), a “empatia” (Carl Rogers), a “questão de gênero” (Moema Viezzer, Nelly Stromquist), o “cuidado” (Leonardo Boff), a “esperança” (Ernest Bloch), a “alegria” (Georges Snyders), a unidade do homem contra as “unidimensionalizações” (Herbert Marcuse) etc. Evidentemente, nem todos esses autores aceitariam enquadrar-se nos paradigmas holonômicos. Todas as classificações e tipologias, no campo das ideias, são necessariamente reducionistas. Não se pode negar as divergências existentes entre eles.

[6] O paradigma da complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexibilidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de se isolar e de se separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada. (MORIN, 1999, 2002, p. 334).

A complexidade se refere ao sentido de que a vida, em suas manifestações, se constitui de dimensões interconectadas, definidas mutuamente nas relações estabelecidas, envolvendo ordem e desordem, erro e acerto, compromisso e intransigência, risco e clareza, numa autoprodução e reorganização permanente.

A avaliação, como produção de sentidos, sem deixar de ser objetiva e utilizar instrumentos técnicos ou quantitativos, possibilita debates, questiona os significados, os processos, trabalha com a pluralidade e a diversidade, com o explícito e o implícito, com o visível e o invisível, abrindo possibilidades de participação, construção, emancipação e formação humana. É em tal horizonte teórico que se insere a concepção de avaliação:

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social. (CAPPELLETTI, 2002, p. 32-33).

Segundo a autora, tal processo, contínuo, formativo e reflexivo, integra a *práxis* educacional e mobiliza todos os sujeitos envolvidos na análise dos diversos elementos da avaliação educacional: avaliador, avaliado e informações, na construção do retrato, crítica e criação coletiva da compreensão,ajuizamento, negociação, problematização e ressignificação da realidade, na busca de objetivos que venham subsidiar ações de melhoria, reorientar processos e melhorar o desempenho dos agentes sociais, e que levem à transformação social.

A escola, nessa acepção, é entendida como lócus da crítica histórico-política e da construção coletiva do conhecimento, pois trabalha a partir dos conflitos e contradições sociais.

AValiação DA ESCOLA E AVALiação NA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE COERÊNCIA

Sabe-se que hoje as escolas constituem a unidade elementar dos sistemas educativos. No entanto, normalmente não há uma avaliação interna

sistemática dos processos de trabalho que nela ocorrem e da qualidade educativa, porque elas funcionam independentemente de seu êxito. A cada dia, a cada ano letivo repetem-se as mesmas rotinas, as mesmas tarefas, sem que se saiba muito bem por que e para quê. É nessa direção que vai a argumentação do professor António Nóvoa (1992, p. 36):

A primeira característica chocante no funcionamento actual das escolas é o seu carácter cego. As outras instituições interrogam-se periodicamente sobre elas próprias, refletindo coletivamente em instâncias qualificadas sobre o seu funcionamento. Esta prática é desconhecida nos estabelecimentos de ensino. E estamos de tal modo habituados a este funcionamento ‘às cegas’ que já nem sequer damos por ele.

A avaliação tem lugar na escola, porém na maioria das vezes é efetivada apenas para verificar a aprendizagem dos alunos, para comprovar se eles aprenderam o que lhes foi ensinado. É importante observar que mesmo a avaliação da aprendizagem necessita de um alargamento de seu objetivo, uma vez que parte essencial do processo ensino-aprendizagem depende da organização da instituição escolar.

A compreensão profunda da realidade complexa que é a escola não se realiza somente através da análise dos resultados alcançados pelos alunos, e sim de múltiplos aspectos que compõem o cotidiano escolar. A compreensão do espaço institucional é uma necessidade que pode ser disponibilizada pela avaliação do funcionamento das escolas.

Tal processo avaliativo adquire assim uma importância fundamental no processo de reflexão do sentido das práticas educativas, porém apresenta uma grande problematização: a avaliação da escola e a avaliação da aprendizagem dos alunos situam-se muitas vezes em universos epistemológicos distintos e o cruzamento de ambas pode produzir mais formalizações, burocracias do que conhecimento real. Isso implica um pluralismo dos sistemas de referência, uma vez que nas atuais posturas de avaliação há tendência, ainda, de reduzir a avaliação aos objetivos de eficiência e eficácia: provas, notas, medidas custos, comparações, controles, premiações.

Essa postura geralmente associa-se ao cuidado com a igualdade e equidade, assim como à origem social dos alunos, mas não leva em conta o

funcionamento real da escola, ou seja, a natureza dos saberes ensinados e a relação dos alunos com esses saberes: o processo ensino-aprendizagem, conforme discutido anteriormente na evolução das concepções da avaliação educacional.

Charles Hadji (2004) afirma que as práticas de avaliação na escola devem ter uma significância, uma coerência prática/essência, ou seja, uma legitimidade epistemológica, social, institucional e técnica. Em outras palavras, uma explicitação clara das expectativas referentes ao objeto avaliado: a instituição, o currículo, a aprendizagem dos alunos e o projeto, por exemplo, porque as práticas de avaliação não devem alterar a natureza do ato de avaliação. Os níveis de coerência propostos para a atividade de avaliação foram sintetizados pelo teórico francês,^[7] na forma apresentada a seguir.

OS QUATRO NÍVEIS DE COERÊNCIA NECESSÁRIOS PARA A ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

IMPERATIVO	CONDIÇÃO DE	PRINCÍPIO CORRESPONDENTE
SIGNIFICÂNCIA	LEGITIMIDADE EPISTEMOLÓGICA	As práticas de avaliação não devem alterar a natureza do ato de avaliação (coerência práticas/essência)
COERÊNCIA EXTERNA	LEGITIMIDADE SOCIAL	As práticas de avaliação não devem entrar em contradição com as finalidades particulares de seu contexto (coerência função da avaliação/finalidade do contexto social)
COERÊNCIA INTERNA	LEGITIMIDADE INSTITUCIONAL	No seio de uma mesma instituição, as formas adotadas pela avaliação devem ser compatíveis entre si (coerência entre as diferentes funções em um mesmo espaço de “jogo”)
COERÊNCIA METODOLÓGICA	LEGITIMIDADE TÉCNICA	Os dispositivos de avaliação devem ser construídos respeitando linhas de coerência: objetivos, objetos/observáveis, instrumentos

QUADRO 1 – NÍVEIS DE COERÊNCIA NECESSÁRIOS A ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO.

Fonte: Slide Palestra Charles Hadji – Congresso Internacional de Avaliação – julho 2004.

[7] O autor apresentou os quatro níveis de coerência necessários para atividade de avaliação em conferência realizada no 3º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação, realizado em Curitiba, no período de 15 a 17 de julho de 2004, promovido pela Futuro Congressos e Eventos, sobre a temática: A avaliação institucional (centralizada) e a avaliação pedagógica (local) são antinômicas? Disponível em: <<http://www.futuroeventos.com.br>>. Acesso em: 25 ago. 2004.

Na proposição do autor, fica evidenciado que as práticas de avaliação, além de uma legitimidade epistemológica, têm que apresentar uma legitimidade social; isto é, uma coerência externa, não entrando em contradição com as finalidades de contexto social, mas também uma coerência interna, ou seja, uma legitimidade institucional. Isso porque, no seio de uma mesma instituição, as formas adotadas pela avaliação devem ser compatíveis entre si, uma vez que o que se deseja com um processo avaliativo é gerar subsídios para mudanças e melhorias.

É fundamental, pois, compreender a ação de campos institucionais e sociológicos na determinação da avaliação educacional. A avaliação é (ou deveria ser) realizada de acordo com as exigências de uma instituição em condições concretas que não foram estabelecidas pelo avaliador nem pelos avaliados.

A emergência recente de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, é uma das realidades mais interessantes da nova investigação em Ciências da Educação. Trata-se de procurar escapar do vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um olhar *meso* de compreensão e intervenção. As instituições escolares adquirem dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde *também* se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas. (NÓVOA, 1992, p. 16, grifo do autor).

A abertura aos modelos políticos e simbólicos advindos da sociologia das organizações escolares tanto enriqueceu a análise das escolas – nível *meso*-sociológico – ao introduzirem os conceitos de poder, conflito de interesses, controle, contradição, como colocou a tônica no significado que os diversos atores dão aos acontecimentos e no caráter geralmente incerto e imprevisível das práticas escolares.

O autor argumenta ainda que as escolas, após terem sido vistas como máquinas, como organismos e como cérebros, tendem a ser consideradas como *culturas*. Por um lado, a tendência estimulou uma percepção mais dinâmica e plural da escola, impondo à sua análise a interpretação de fatores políticos e ideológicos para compreensão do cotidiano escolar e de seus processos organizacionais; por outro, estimulou a passagem de uma

racionalidade técnica, e mesmo uma racionalidade organizacional a uma racionalidade político-cultural. Na sua argumentação:

A identificação das margens da mudança possível implica a contextualização social e política das instituições escolares, bem como a apropriação ad intra dos seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder. As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos, por isso a sua análise só tem sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas a vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia stricto sensu. (NÓVOA, 1992, p. 16).

A reflexão evidencia que a análise da instituição escolar implica tanto uma contextualização externa quanto interna. São modalidades de avaliação institucional que o autor denomina de avaliação externa da escola e avaliação interna ou autoavaliação da escola.

AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A modalidade de avaliação institucional chamada de avaliação externa é uma abordagem que direciona a ação ordenada de normas e prerrogativas da União. Isto é, o Estado se transforma num avaliador externo, com o papel de monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para os sistemas de ensino. No Brasil, vários mecanismos de avaliação na educação são promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), caracterizando-se como projetos de avaliação padronizados do sistema nacional de ensino brasileiro, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O SAEB foi a primeira iniciativa brasileira no sentido de conhecer mais profundamente o sistema educacional. Hoje, segundo o MEC, além de ser um dos mais amplos esforços no sentido de coletar dados sobre a qualidade da educação no país, é também um dos principais sistemas de avaliação em larga escala da América Latina.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, presente desde 1990, teve nova estrutura definida através da Portaria nº. 931, de 21/03/2005. Atualmente o SAEB é composto por dois processos de avaliação distintos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que é sistêmica e é aplicada em amostra aleatória de estudantes com foco na gestão dos sistemas educacionais, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais extensa e detalhada, com foco em cada unidade escolar, denominada “Prova Brasil”.

A avaliação externa da escola básica é caracterizada, portanto, como um processo realizado por agentes externos à escola, ligados a organismos públicos, ainda que com a colaboração dos membros da escola avaliada. A avaliação externa, seja do rendimento escolar ou do desempenho e dos resultados dos sistemas educativos e das unidades escolares, encontra-se num período de expansão.

No caso específico da realidade educacional brasileira, na avaliação das escolas convivem sistemas estaduais de avaliação da educação, próprios, e o sistema nacional. Nos últimos anos, a emissão de juízos de valor sobre a qualidade dos serviços prestados pelas escolas têm sido os resultados do SAEB,^[8] obtidos dos testes aplicados aos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio através de estudos internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), ou ainda de iniciativas pontuais das secretarias estaduais de educação nas unidades da federação.

[8] A antiga avaliação sistêmica amostral do SAEB, exame bienal de proficiência em Matemática e Português, passou a denominar-se ANEB, mas mantém operacionalização e objetivos idênticos, garantindo a continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio das redes públicas e privadas brasileiras. Essa série teve início em 1995. A ANEB avalia o desempenho dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. Produz resultados médios de desempenho, conforme os estratos amostrais para o Brasil, as regiões, os estados e as redes de ensino estaduais, municipais e privadas. A ANRESC (Prova Brasil) levantou informações sobre o desempenho, em leitura e matemática, de cada uma das escolas urbanas de 4ª e 8ª séries da rede pública brasileira. Para aprofundamento do tema, consultar os documentos disponíveis em <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2006. E da revista Nova Escola, jan./fev. 2007: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/papel-avaliacao-424744.shtml>>. Acesso em: 04 mar. 2007.

Para Telma Mildner^[9] citada por Freitas (2003, p. 123), o SAEB é um monumental e eficiente sistema de coleta de dados de informações sobre o sistema educacional brasileiro, no qual são considerados os desempenhos em relação à aprendizagem. Nas suas palavras, “um ‘incrivelmente’ bem-estruturado *survey*^[10] sobre ‘o que se faz’ e ‘o que resulta do ensino básico no Brasil’, mas não constitui um sistema de avaliação”.

Há um ranqueamento de escolas baseado no grau de consecução dos desempenhos de aprendizagem e, segundo a autora, isto é questionável. As informações colocadas à disposição da sociedade civil, dos sistemas educacionais, das escolas e seus profissionais, deveriam provocar uma análise da unidade escolar, uma reflexão sobre a qualidade do trabalho cotidiano da escola, mas isso raramente acontece.

Pesquisa realizada na PUC/SP sobre as Políticas Públicas de Avaliação no Brasil^[11] aponta também que os profissionais da educação questionam a concepção de avaliação dos testes utilizados que se baseiam somente no desempenho da aprendizagem dos alunos, pois os resultados dificilmente chegam às mãos dos professores e, sendo assim, pouco contribuem para que mudanças significativas sejam implementadas na escola.

Tais profissionais “criticam a maneira como é feita a divulgação e o uso que se faz dos resultados; o ranqueamento, que ganha visibilidade através da mídia e acaba gerando a preocupação de adaptar o currículo em função dos exames.” (CAPPELETTI, 2005, p. 12).

Essa modalidade de avaliação institucional, denominada *avaliação externa*, de responsabilidade dos organismos oficiais, apesar de provocar um impacto considerável no sistema educacional brasileiro, mobilizando as instituições de educação básica para repensar seus cursos, rever suas práticas

[9] A autora participou do debate realizado em maio de 2002 na UNICAMP, no qual foram discutidos conceitos e métodos para a avaliação de escolas e universidades. (FREITAS, 2003a).

[10] *Survey*, segundo Figari (1995, p. 38), são “inquéritos de tipo sondagem, os quais procuram medir os desempenhos comparados de estabelecimentos do mesmo tipo, à custa de indicadores selecionados por peritos ou investigadores: não que tais inquéritos não sejam pertinentes nem indiferentes aos nossos desígnios, mas porque eles não afectam directamente os processos internos dos dispositivos.”

[11] A pesquisa está relatada no livro de Cappeletti (2005).

pedagógicas e buscar formas para aprimorar a qualidade do processo ensino/aprendizagem, tem aspectos limitantes como processo avaliativo.

Os exames aplicados em períodos determinados, pontuais e de forma generalizada não são suficientes para a análise e compreensão mais ampla e articulada de todo processo educacional do trabalho cotidiano nas escolas. Tais exames têm um potencial diagnosticador bastante limitado devido à tendência de homogenização dos currículos, ao centrar-se nas diretrizes curriculares comuns; à desconsideração do contexto local, das especificidades institucionais e das condições peculiares do trabalho dos docentes em cada escola; à desconsideração da multiplicidade de fatores determinantes que influenciam o desempenho dos alunos; à valorização da aprendizagem superficial em prejuízo da aprendizagem profunda. Além disso, há que se considerar os efeitos políticos e pedagógicos distorcivos de sua utilização, quando apenas comparam resultados de escolas mediante o desempenho dos alunos, e não pelos seus processos de desenvolvimento e formação.

A avaliação interna da escola, ou a autoavaliação institucional, por outro lado, também é uma forma de verificação da produtividade educativa, por estar centrada na escola, respeitar sua institucionalidade e, principalmente, por levar em conta a interação e gestão de componentes internos e externos.

A decisão de desencadear o processo de avaliação interna insere-se num cenário de autonomia das escolas, ainda que seja uma autonomia apenas relativa. O significado político da avaliação das escolas e os motivos que fundamentam as modalidades de avaliação – tanto interna quanto externa – são muito diferentes e decorrem de situações concretas em que são desenvolvidas, em função da história, dos períodos centralizador e descentralizador que os sistemas educativos atravessam, do tipo de descentralização que está em jogo, do foco da responsabilidade política (local ou regionalmente) e das políticas públicas adotadas. No entanto, de acordo com o Conselho Nacional de Educação de Portugal:

É no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram. Também a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a auto-avaliação fomenta a utilidade da avaliação

– é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re) conhecimento que podem servir ao reforço da segurança os atores educativos. O modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre auto-avaliação e a avaliação externa. Entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação. (CNE, 2005, p. 54).

Levar em conta o contexto institucional é fundamental para a avaliação, ou seja, é imprescindível considerar todos os aspectos da vida da escola, no que diz respeito às estruturas, aos órgãos de administração e gestão, aos meios e recursos, às finalidades educativas, ao currículo, às formas de participação de todos os sujeitos educativos e suas práticas, às políticas, às expectativas e necessidades, aos valores e representações, às dimensões materiais e simbólicas, às relações interpessoais, sem deixar de lado as interações com o Estado, com a sociedade, com o meio local e global. É em tal perspectiva que se pode inserir a avaliação interna das instituições escolares da Educação Básica.



Autoavaliação de Escolas: a relevância de um processo

A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis. E só tem utilidade se tiver a inteligência de perceber os seus limites. Mas, hoje, não se pode passar ao lado de uma reflexão estratégica centrada nos estabelecimentos e nos seus projetos, porque é aqui que os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo; dito de outro modo é preciso olhar a escola como uma topia, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social.

(António Nóvoa).

Diferentes perspectivas sobre a avaliação das instituições escolares, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, vêm sendo objeto de atenção e debate, tanto no contexto brasileiro como no plano internacional. Há uma pluralidade de visões, finalidades, experiências e caminhos acerca da avaliação de escolas. Evidencia-se nos debates que há uma exigência cada vez maior com o desempenho da escola, porque ela é considerada uma instituição social imprescindível à sociedade atual, à formação humana, ainda que exprima de modos variados e contraditórios.

Essa nova atenção concedida à avaliação das escolas não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade administrativa ou técnica, mas também uma questão pedagógica. Trata-se de colocar a escola como objeto de estudo e avaliá-la a partir da emergência de uma sociologia das organizações educativas, procurando estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais.

UMA ABORDAGEM MESOANALÍTICO SOBRE A ESCOLA

O professor António Nóvoa (1992) afirma que a partir dos anos 1980 e 1990 há uma valorização dos estudos da escola como organização, como espaços dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e auto-formação, com o uso de metodologias ligadas ao desenvolvimento organizacional, como a gestão e a avaliação, e práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança e melhoria nas escolas.

Durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas em sala de aula. Também aqui não havia o entre-dois, não se considerava a organização escolar como um nível essencial para a abordagem dos fenómenos educativos. Hoje parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se. Num certo sentido, não se trata tanto de inovar, mas de criar as condições organizacionais para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança. (NÓVOA, 1992, p. 41).

Trata-se, portanto, de um enfoque particular sobre a realidade escolar que se propõe a optar por um nível mesoanalítico de compreensão e de intervenção nas instituições escolares, que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, fazendo com que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas, em toda a sua complexidade, pelo prisma do trabalho interno das escolas. Complementa o autor que, em certo sentido, “é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados”. (NÓVOA, 1992, p. 18).

Na mesma acepção, Licínio Lima (2001) argumenta que a escola tomada como objeto de estudo estimula uma abordagem sociológica da organização escolar, como unidade social e como ação pedagógica organizada, e que, neste enfoque investigativo, os elementos de mediação ou intermediários se revelam, se articulam e são (re)construídos com os elementos resultantes das focalizações analíticas do tipo macro e micro:

[...] olhares macronalíticos que no passado desprezaram as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos e os olhares microanalíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógicas-didáticas. Sem ignorar tais elementos, que de facto não pode dispensar ou desprezar, a mesoabordagem da escola parece constituir uma forma de integração/articulação de objetos de estudo macroestruturais (o Estado, os sistemas político e econômico, a macro-organização do sistema escolar, etc.) e objectos de estudo microestrutural (a sala de aula, os grupos/subgrupos de formação, os actores e as suas práticas em contextos específicos de acção). (LIMA, 2001, p. 7, grifo do autor).

A escola filtra as mudanças que vêm do contexto exterior, modelando-as, bloqueando-as ou dinamizando-as. Ela existe como um nó do sistema social e educacional; daí que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis desta rede, ou seja, dos alunos, dos professores, dos profissionais, da gestão educacional, das políticas educativas. A avaliação institucional não substitui o debate sobre a escola; antes, deve ser um instrumento para suportar e qualificar este debate.

Os focos desse debate, entre eles o da avaliação da escola, que incidiam predominantemente sobre os alunos/docentes e sobre o sistema, concentram-se agora nas escolas, como organizações ou instituições, como unidades críticas do sistema educativo. Enfim, a unidade escolar é tomada como locus central de análise. Isso quer dizer que entre o sistema educacional globalmente considerado e a sala de aula, passa-se a considerar e observar ações e contextos organizacionais mais concretos que, seguramente, interagem e se cruzam com aqueles elementos, podendo assim ser distinguidos em termos de análise.

As escolas em geral e cada escola em particular são instituições especiais com uma missão específica. As instituições escolares são sempre muito mais complexas que os instrumentos de que se dispõe para sua avaliação. Mas é sempre possível buscar um caminho para avaliar e ir promovendo a melhoria do processo avaliativo. Há muita informação a trabalhar na escola e pela escola. Cada instituição tem traços distintos, tem a sua identidade.

Avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas numa determinada sociedade:

a sua heteronímia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnológica [...] Por outro lado é imprescindível ter em conta o carácter único, irreptível, dinâmico, cheio de valores de cada escola. (SANTOS GUERRA, 2002, p. 11).

A singularidade de cada organização escolar requer que se avalie não somente o cumprimento de normas e finalidades, mas os objetivos, os processos de trabalho, o currículo que a própria instituição define no desenvolvimento de seu projeto pedagógico.

Entretanto, há que se considerar que na Educação Básica a autoavaliação institucional é uma discussão recente, uma prática ainda a ser construída nos espaços escolares. É uma modalidade de avaliação que carece de maior aprofundamento teórico e metodológico, particularmente no contexto brasileiro.

Na maioria das escolas as avaliações realizadas ou perspectivadas até agora como internas tiveram, em geral, sua origem a partir de solicitações de organismos oficiais, seja nacional ou regionalmente, caracterizando-se mais como uma imposição externa das instâncias superiores, ainda que estas a denominem autoavaliação da escola. São modelos muitas vezes prontos e decretados, a serem utilizados por todas as escolas integrantes do sistema educacional de maneira massificada e que pouco têm contribuído para a melhoria das práticas educativas.

A finalidade da avaliação e a origem de sua exigência é a melhoria da prática levada a cabo nas escolas. A avaliação não constitui um apêndice, um adorno, um acrescento ao final do processo, se houver tempo, oportunidade e vontade. Também não constitui um fim em si mesma. Não se avalia por avaliar, ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da nossa prática educativa. Daí a importância de garantir condições que permitam aproveitar a avaliação para alcançar esta finalidade de melhorar. Porque o mais importante, a meu ver, não é avaliar nem sequer avaliar bem, mas antes pôr a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam. (SANTOS GUERRA, 2002, p. 13).

A problematização em torno da questão enfocada pelo autor, das exigências e finalidades da avaliação das escolas, tem evidenciado a necessidade de discutir, por um lado, a importância da avaliação institucional como processo que permeia o trabalho educativo e o aprimoramento do processo de

gestão escolar; por outro, a possibilidade de institucionalização de práticas avaliativas assentadas numa dinâmica planejada de intervenção, mudança e desenvolvimento institucional, levando-se em conta a singularidade de cada escola e não somente o atendimento de recomendações pontuais ou a obrigação de resultados pré-estabelecidos e estandardizados pelos organismos oficiais.

Porque a avaliação interna das escolas não é tão facilmente operacionalizável como muitas vezes se propõe ser, não é fácil construir formas de autoavaliação que consigam lidar com os efeitos e tensões que são decorrentes da pluralidade de sentidos, poderes, dilemas e perspectivas que se estabelecem/interagem num contexto escolar.

A escola e seus atores, as relações que entre eles se estabelecem trazem no seu bojo um universo de motivos, de visões, de desejos e de representações que, de um lado, constroem sentidos explícitos e, de outro, significados implícitos profundos que a avaliação pode vir a (des)velar se não completamente, ao menos em parte, por aproximações sucessivas, (re)montando um 'texto' cujas informações servirão para orientar decisões, ações e/ou procedimentos. Entretanto, transitar pelo mundo da escola supõe interagir com pessoas, com sentimentos e emoções. Acautelar-se na entrada é mais do que tentar preservar a serenidade daqueles que estão no trabalho; é criar um compromisso ético de respeito e valorização da história, das memórias, dos compromissos, esforços e desejos dos atores em percurso. (IANNONE, 1997, p. 36).

Depreende-se do pensamento da autora que, muito mais que um olhar distante, a avaliação é um processo de compreensão e de captação dos sentidos das relações e estruturas que integram a vida total da instituição, e como tal deve realizar-se como cultura. Constitui-se uma prática social de sentido fortemente pedagógico, em virtude de ser uma construção coletiva.

Nesse sentido, Iannone (1997, p. 37) complementa que "olhar a escola em sua totalidade e pretender sua leitura compreensiva e interpretativa demanda apreendê-la no seu ser que está para além das aparências e das vozes, para além da expressão primeira, mas no movimento cotidiano e situado".

O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA CONSTRUÍDO COLETIVAMENTE

É certo que a autoavaliação institucional acontece, ainda que de modo informal, nos espaços educativos. Os professores avaliam os alunos e são também por eles avaliados; professores e funcionários são avaliados pelos diretores e vice-versa; pais e comunidade avaliam o trabalho do coletivo escolar; mas geralmente como algo paralelo ou até em segredo, e não de maneira clara e aberta para que os resultados sejam socializados, discutidos, problematizados.

No entanto, esses diferentes e variados olhares, se tiverem espaços de expressão no cotidiano escolar, poderão constituir-se em grandes avanços ao desenvolvimento da qualidade nos processos educacionais. Sabe-se que na avaliação sistemática o que prevalece é a avaliação dos alunos, da aprendizagem.

Em especial, ela é um alerta para a compreensão do fracasso escolar, porém há sérios limites na avaliação da aprendizagem: ela não pode ser lida como algo individual do aluno, mas como um processo da escola toda. Há que se avaliar a escola na sua totalidade:

A avaliação institucional deve ser uma ação sistemática e global, que ultrapasse amplamente as avaliações pontuais e corriqueiras da vida escolar. [...] A avaliação deve ser radical, no sentido de um questionamento rigoroso e sistemático de todas as atividades da escola, seus fins, meios, ensino, bem como gestão, infra-estrutura e condições gerais de trabalho. A totalidade não está apenas no objeto, mas também no sujeito. A avaliação é uma ação organizada que requer a participação ampla e assumida dos agentes de todos os segmentos da instituição, em seu processo interno, de pares da comunidade escolar. (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 2000, p. 53, 70).

Com as características apresentadas entende-se que a avaliação institucional interna configura-se como um processo de busca da realidade escolar, com suas tendências, seus saberes, seus conflitos e dilemas. Deve dar suporte às decisões e mudanças na prática educativa. É dinâmica, por isso tem que ganhar lugar como processo que perpassa a ação escolar e o desenvolvimento curricular, explicitando assim os propósitos da escola. Projeto vivido – não apenas registrado e com fins burocráticos. Deve explicitar o

conjunto de valores e compromissos estabelecidos pelos sujeitos do espaço escolar. Implica uma decisão da escola de tomar para si a capacidade de intervir nos processos educativos e na produção de conhecimento para a melhoria contínua da instituição.

Dar ênfase à escola como um todo não significa negligenciar a avaliação do aproveitamento dos alunos, dos professores, do currículo. Ao contrário:

Permite uma abordagem mais fina a estas questões, considerando-as no contexto dos objetivos partilhados da instituição. Não significa também que a escola avalia apenas na perspectiva de regular as dinâmicas internas. É verdade que a auto-avaliação das escolas fornece a base para o desenvolvimento organizacional, mas também para o conhecimento público das problemáticas educativas. Tal ênfase possibilita uma avaliação mais compreensiva, mais sensível a uma multiplicidade de variáveis (internas e externas) e mais justa. Permite também que a escola tolere zonas de incerteza cada vez maiores, formule juízos de valor mais refinados sobre políticas e práticas e tenha autoridade para responder de forma aberta e eficaz às exigências externas. (SIMONS, 1999, p. 163).

Todavia, não é simples desenvolver um processo de autoavaliação institucional nas escolas. Como hoje a avaliação está muito atrelada às questões punitivas, premiativas e de obrigação de resultados, há necessidade de um processo de sensibilização da comunidade escolar, o que exige uma grande habilidade dos gestores, porque:

Avaliar instituições escolares não é sinónimo de estabelecer rankings, (sic) embora estes possam surgir como subprodutos de um processo mais vasto e pluridimensional. Avaliar instituições escolares é uma tarefa complexa, mas não é impossível, havendo actualmente várias metodologias em aplicação, um pouco por todo o mundo ocidental. Avaliar instituições escolares não é avaliar professores ou alunos, embora possa fornecer a uns e a outros, bem como aos pais e aos poderes locais, instrumentos para a realização de melhoria das práticas educativas. Finalmente, avaliar instituições escolares não é promover a qualidade, embora possa ser precioso o seu contributo para que os vários actores se envolvam mais na sua promoção. (AZEVEDO, 2002, p. 7).

Por parte do autor, parece haver a percepção clara de que por trás do discurso da qualidade educativa, da comparação entre escolas, da publicação de *ranking* está a concepção de avaliação assentada na racionalidade

burocrática, regida por procedimentos formais, de caráter universal e impessoal, e que a avaliação da escola, segundo tais pressupostos, é tomada como uma dimensão importante da valorização de sua imagem social. Suas argumentações deixam transparecer, também, que a avaliação das instituições escolares não se reduz somente a procedimentos meramente técnicos e objetivos, mas é um processo eminentemente político que pode estar, ou não, a favor de uma maior justiça e equidade social.

Dá a necessidade, num processo de autoavaliação das instituições escolares, da superação de posturas relacionadas com a “gestão das impressões”, da excelência, da classificação, da boa imagem, dos interesses organizacionais ou pessoais, mas que se volte de fato à análise dos sucessos e das dificuldades da escola, constituindo-se num componente essencial de desenvolvimento e melhoria das práticas educativas. Ou seja, “a avaliação não pode constituir uma moda, um adorno, ‘a cereja em cima do bolo’, mas antes uma prática para melhorar as práticas, um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem.” (CNE, 2005, p. 46).

Em síntese, a avaliação não pode ser imposta, nem reduzida a falsas aparências, mas transformada em vontade coletiva de desenvolver a qualidade educativa. Gestores e sujeitos escolares têm que concordar em empreender uma análise de suas práticas e vivências, e em partilhar e explorar o conjunto de saberes existentes: científicos, da experiência, dados empíricos, resultados de diferentes processos de trabalho desenvolvidos no contexto escolar.

Segundo o professor José Dias Sobrinho (2002b), o campo da avaliação institucional é bastante complexo, polissêmico e plurirreferencial. Para seu entendimento, os processos de autoavaliação exigem análises sócio-históricas na perspectiva de construção de seus sentidos e significados sociais. Isso significa que a discussão da avaliação envolve o campo da ética e dos valores socialmente construídos durante séculos.

Compreender a complexidade da dimensão institucional é fundamental, uma vez que o objeto ou campo da avaliação institucional abrange as diversas dimensões administrativas, pedagógicas, curriculares, relacionais, tudo o mais integradamente possível, possibilitando a interferência sobre estas realidades, no seu todo e/ou em partes.

Nesse enfoque, o termo institucional tem uma forte significação, adquire um caráter de totalidade e define também o modo ou o caráter das ações avaliativas:

É institucionalmente que se constituem o sujeito e o objeto, os objetivos e os instrumentos e se realiza a prática da avaliação, à maneira e por decisão de cada instituição. [...] A avaliação não rompe a institucionalidade da instituição. Pelo contrário, a avaliação assim entendida é um exercício de institucionalidade. Em outras palavras, o respeito à institucionalidade significa respeito à história, à especificidade, aos compromissos e à identidade de cada instituição. (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 143).

Quando se considera a história, a especificidade, os compromissos e, em especial, a identidade da instituição, as ações avaliativas possibilitam uma compreensão mais ampla e articulada de todo o processo educacional. A interação entre metodologias, técnicas, instrumentos qualitativos e quantitativos também permite uma análise mais efetiva da realidade avaliada e vivida. É nessa acepção que a avaliação precisa ter significado para aqueles que a recebem.

Procedimentos que combinam avaliação interna e externa numa concepção dinâmica de avaliação associam preocupação coletiva, avaliação e desenvolvimento da qualidade, os quais devem ser privilegiados nos espaços educativos, contrapondo-se à concepção fortemente baseada em aspectos de medição e de controle.

A avaliação centrada na escola é uma das formas de conhecê-la e também, sua produtividade educativa, pois o estudo sistemático do seu funcionamento lhe permite verificar a qualidade educativa que produz. É uma abordagem que deve, sobretudo, colocar em evidência o funcionamento da escola nos seus aspectos principais, como as dinâmicas organizativas, o currículo formal, o currículo oculto, os processos de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais, as condições físicas e materiais.

Assim, a avaliação institucional na escola, por um lado constituir-se-á num processo de análise para compreender os processos existentes em seu interior: a sua vida e funcionamento, os seus avanços e recuos, os seus acertos e sucessos; por outro, num processo permanente de elaborações, reelaborações, inferências e recomendações, que possibilitem apontar caminhos a seguir, através de alternativas viáveis de serem aplicadas, para se aperfeiçoar cada vez mais.

Além de ser essencial para o aperfeiçoamento da gestão educativa, a institucionalização da avaliação na escola é, acima de tudo, um processo que, se instalado em seu interior, mobiliza esforços para a implantação de uma linguagem própria, uma cultura de avaliação alicerçada num trabalho coletivo, desencadeando uma ação permanente, integrada e consistente, possibilitadora da construção contínua de conhecimentos, do desenvolvimento de aprendizagens, da democratização de experiências e da realização de mudanças significativas no contexto escolar.

Avaliar uma escola tem como finalidade compreender e valorizar as suas práticas, as suas relações e o seu discurso pedagógico, facilitar a tomada de decisões e, também, formular e reformular teorias sobre a escola, de tal modo que se estabeleça uma circularidade compreensiva na dialética permanente da teoria e da prática. A teoria inspira a ação e a avaliação e, por sua vez, da ação reflexiva e da avaliação surgem novas reformulações teóricas que explicam a realidade educativa. (SANTOS GUERRA, 2003, p. 26).

Tal credo epistemológico pressupõe trabalhar a partir dos conflitos e contradições existentes no espaço pesquisado. Como diz Cappelletti (2002), seja qual for o objeto da avaliação, será sempre necessária a compreensão de um duplo domínio: a compreensão do “funcionamento” das pessoas envolvidas na situação e a compreensão do funcionamento da intervenção.

O MOVIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DA AVALIAÇÃO NA BUSCA DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA A ESCOLA

Avaliar uma instituição escolar significa movimentá-la em sua estrutura teórico/prática e, neste sentido, é preciso ter clareza do que torna possível a avaliação, do que a limita e das possíveis dificuldades a serem enfrentadas. Cada instituição, cada situação tem especificidades que caracterizam como única qualquer experiência em avaliação.

Segundo Rodrigues (1999, p. 25), esse movimento teoria/realidade em busca dos sentidos e atendimento das necessidades constitui o processo de avaliação, o qual engloba um conjunto de práticas destinadas a construir o referente, por um lado, e o referido, por outro – e ainda a confrontá-los.

O referido é o objeto de investigação, os dados concretos das instituições em análise; o referente é o desejado do ponto de vista teórico.

Avaliar é, nessa perspectiva, confrontar dados reais com dados potenciais. Daí que a avaliação inclui quer um juízo de realidade, respeitante ao referido, quer um juízo de valor, efetuado a partir do confronto entre referente e referido.

A referencialização (FIGARI, 1996) é o elemento central da avaliação, correspondente à explicitação ou construção do referente, ou à construção e operacionalização de um sistema de referência.

A realização da autoavaliação da escola precisa de um referencial que possibilite o desenvolvimento do processo avaliativo. Dois momentos constituem sua elaboração: o primeiro abrange as áreas, dimensões e sub-dimensões do que se pretende avaliar na escola, que é o objeto da avaliação; o segundo, a escolha dos aspectos a serem priorizados no processo avaliativo e a definição de critérios e indicadores/descriptores para as análises.

Não há como decidir ‘a priori’ os aspectos a serem aprofundados em cada avaliação, pois cada uma se reveste de um quadro de exigências e emergências, cuja importância não pode ser medida ou legitimada, exclusivamente, por modelos já construídos ou vividos. Universos distintos, as instituições requisitarão estudos mais ou menos pontuais a partir de suas identidades, culturas e finalidades. Apesar da avaliação institucional supor a análise da instituição em todas as suas dimensões, é somente no lócus da pesquisa, na intimidade dele que o pesquisador poderá fazer suas decisões quanto à extensão, o aprofundamento e a precedência a ser dada a este ou àquele aspecto. (IANNONE, 1997, p. 192).

Na mesma perspectiva, Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p. 64), ao tratarem da construção do referencial da autoavaliação das escolas, afirmam:

Muitos dos referenciais de avaliação de escola são quadros operacionais definidos “fora” das escolas. Foram construídos por equipes de especialistas, seja técnicos de educação, inspetores, investigadores em Ciências da Educação. Porém, não é forçoso que assim seja, que a escola se veja obrigada a imitar ou importar quadros operacionais produzidos por outros. O referencial de avaliação pode e deve ser construído pela comunidade educativa de cada escola. (FIGARI, 1996). Entende-se que se esse trabalho de referencialização for democraticamente conduzido e amplamente participado pelos diferentes membros da comunidade educativa, isso permitirá uma

clarificação das diferentes concepções de escola e de educação, podendo originar um espaço público de diálogo e reflexão que conduza a consensos. Estes podem vir a traduzir-se num reforço da motivação para o complexo processo de auto-avaliação.

Os autores propõem que a construção do referencial seja feita pela própria escola, ainda que se valha dos referenciais indicados por vários outros autores em experiências avaliativas de diferentes escolas e sistemas educativos.

Com o intuito de tornar mais operacional o processo de referencialização, MacBeath, estudioso inglês, propõe que o referente seja composto por apenas quatro áreas: ensino, aprendizagem, liderança e cultura/*ethos* da escola.

Já Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), com base nos estudos realizados nas escolas portuguesas no projeto EDIF – *Resultados Diferentes. Escolas de qualidade diferente?* – desenvolvido pelo Ministério da Educação Português/ Instituto de Inovação Educacional - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – ME/IEE - DGIDC –, propõem um referencial similar, porém com seis áreas: contexto interno, contexto externo, organização e gestão, ensino e aprendizagem, cultura e resultados.

Essas áreas gerais podem ser decompostas em subáreas ou dimensões, com o propósito de possibilitar uma visão mais pormenorizada da escola, atendendo aos interesses e singularidades de cada contexto escolar.

Nessa proposta de construção do referente parece evidente, por um lado, a delimitação de aspectos gerais necessários à análise de qualquer instituição escolar, norteados assim o processo de autoavaliação; mas, por outro, uma liberdade e respeito aos avaliadores para construir as dimensões de cada uma dessas áreas com os sujeitos participantes no processo avaliativo. Cada área pode ser constituída pelas dimensões apresentadas a seguir:

- O contexto externo: características socioeconômico/socioculturais do meio, expectativas das famílias e da comunidade e pressão para a qualidade;
- O contexto interno: história da instituição, recursos, estrutura curricular, professores, alunos;
- Organização e gestão: política educativa da escola, órgãos de administração e gestão, forma de liderança, estruturas de orientação

educativa, orientação escolar e vocacional, estratégias de publicização da escola e de admissão de alunos, desenvolvimento profissional, envolvimento dos pais, parcerias e apoios, práticas de monitorização e autoavaliação, comunicação;

- Ensino e aprendizagem: gestão curricular, estratégias de sala de aula, relação pedagógica, mobilização pedagógica dos recursos, práticas de avaliação das aprendizagens, participação e responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem, coerência entre as aprendizagens realizadas na escola e fora dela;
- Cultura de escola: identidade, ênfase no ensino e na aprendizagem, participação nos processos de tomada de decisão, motivação dos professores, expectativas acerca dos alunos, trabalho em equipe, aprendizagem e desenvolvimento profissional, reconhecimento, rigor e exigência, disciplina e segurança, aprazibilidade do espaço escolar, relação com a comunidade, relacionamento entre os atores educativos;
- Resultados educacionais: qualidade do sucesso (classificações internas, provas standardizadas, outros resultados não académicos), cumprimento da escolaridade.

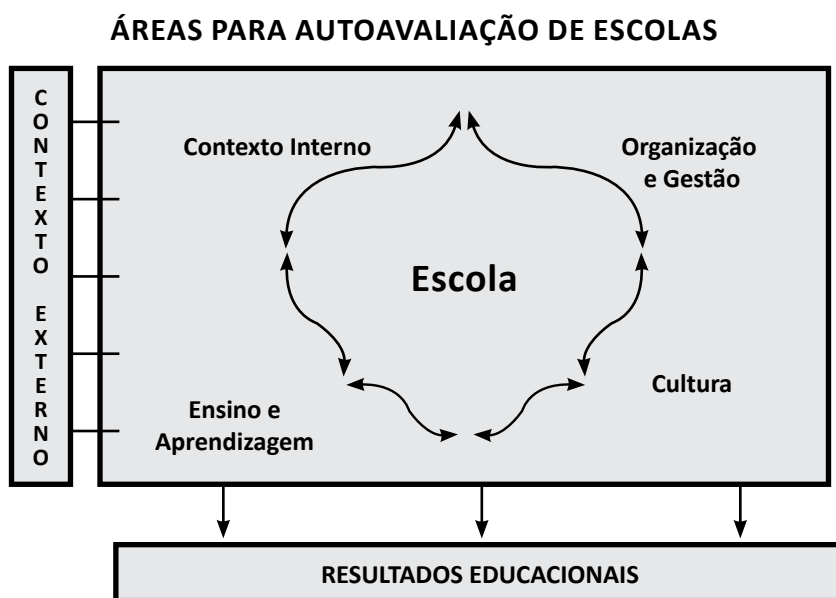
Os autores explicam que o contexto externo é a área da avaliação que permite enquadrar socialmente a escola, possibilitando o conhecimento dos alunos, das famílias e do seu entorno social. O contexto interno é a área da avaliação que permite conhecer as condições de existência e funcionamento da escola, portanto, sua identidade institucional.

Já as dimensões da área de organização e gestão dizem respeito ao processo avaliativo referente à política da escola, sua execução e avaliação. A avaliação do trabalho realizado na sala de aula, das interações professor-aluno, das práticas pedagógicas são aspectos que integram a dimensão ensino e aprendizagem.

As dimensões associadas à cultura da escola dizem respeito aos valores que são atribuídos ao trabalho realizado, “à própria matriz da escola, ao que está profundamente enraizado nos modos de fazer e pensar de seus membros”. (ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES, 2003, p. 73).

Finalmente, as dimensões associadas à área de resultados educacionais refletem a qualidade dos processos avaliativos das outras áreas propostas: contexto interno, organização e gestão, ensino e aprendizagem, cultura e contexto externo. Caracterizam-se como os resultados dos processos de aprendizagem e formação dos alunos, propiciados pelo trabalho global da escola. Em síntese, dificilmente se pode perceber uma área sem a outra: de pouco serve se centrar nos resultados educacionais, se não se levar em conta os processos avaliativos das outras áreas – ou nessas, sem querer saber o que se consideram bons resultados.

O quadro abaixo sintetiza a proposta dos autores:



QUADRO 2 – ÁREAS PARA AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS.

Fonte: Adaptado de Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p. 67).

AUTOAVALIAÇÃO: AS INTER-RELAÇÕES DA ESCOLA COM DIFERENTES CONTEXTOS

A escola pública é uma instituição que dificilmente se compreende sem considerar os aspectos sociais, políticos, econômicos e legais que a condicionam. A legislação educacional define normas e regras que estabelecem o

seu funcionamento, independentemente do que a comunidade escolar pense ou deseje. A compreensão da vida das escolas exige que a avaliação seja realizada sob perspectivas adequadas a cada contexto e a cada realidade.

As escolas não podem ser compreendidas, analisando elemento por elemento, sem ter em conta as inter-relações que os unem e lhes dão sentido: relações de uns com outros e de todos eles com outros elementos exteriores, uns em dimensão vertical (sistema educativo ascendente) e outros horizontal (outras escolas, as famílias, o ambiente social, etc.). [...] Não dizemos que não se pode realizar uma avaliação de alguns aspectos, mas, mesmo nesta situação, deverá ter-se em consideração todo o contexto organizativo e a escola como um ecossistema que permite explicar o capital simbólico que se encerra e se desenvolve no seu funcionamento. (SANTOS GUERRA, 2003, p. 39).

As modalidades de ensino, a organização escolar, as diretrizes curriculares, a proposta pedagógica, o plano curricular, a contratação de pessoal, os dias letivos, a formação dos professores, a alocação de recursos, a arquitetura dos prédios, etc. estão definidos em lei pelos organismos oficiais jurisdicionados ao Ministério da Educação.

Ainda que as escolas tenham uma identidade própria, uma configuração particular como instituições sociais, são regidas por normas legais que, em certa medida, as igualam numa diversidade de aspectos definidos para seu funcionamento, porque têm uma regulamentação uniforme e estão inseridas num mesmo sistema educativo.

Quando se pretende desenvolver um processo de autoavaliação e perceber o que acontece internamente na escola, não há como perder de vista tais condicionantes, que de certa forma limitam-lhe a autonomia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, quando faz referência à Organização da Educação Nacional, no artigo 9º., incisos V, VI e VIII, ressalta o princípio da avaliação como uma das partes centrais da estrutura administrativa da educação:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

[...]

V- coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI- assegurar processo nacional e avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria na qualidade do ensino;

[...]

VIII- assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.

O Artigo 12 da referida lei define que a elaboração e execução da proposta pedagógica é da unidade escolar, e é nela que o plano de autoavaliação da escola deve estar inserido:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.

No Estado do Paraná, a Deliberação 14/99, do Conselho Estadual de Educação (CEE-PR), que trata dos indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em suas diferentes modalidades, define como décimo segundo elemento a constituir o plano de avaliação interna e sistemática do curso.

Além disso, nas orientações textuais da Deliberação 14/99, evidencia-se a importância da avaliação da escola para a própria efetivação da proposta pedagógica.

Ao pretender-se que a proposta pedagógica norteie a ação educativa escolar é bom ter claro que ela explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e os modos de implementação e avaliação da escola. As modificações requeridas são produtos de um processo permanente de discussão, avaliação e ajustes da proposta, uma vez que ao dar uma nova identidade à escola, deve atentar para a questão da qualidade de ensino nas suas dimensões técnica e política.

O desenvolvimento da proposta pedagógica da escola é indissociável de seus processos avaliativos, razão fundamental para que exista um plano de avaliação interna. Tal plano, no entanto, fica enriquecido quando há

no interior da escola um processo de investigação, reflexão e intervenção coletivo que possibilite constantes reformulações.

O DELINEAMENTO DO PLANO DE AUTOAVALIAÇÃO PARA E NA ESCOLA

Tão importante quanto ter um plano de autoavaliação da escola é o seu processo de elaboração, em outras palavras, de planejamento, o qual deve ser fruto de um trabalho coletivo dos sujeitos escolares, prevendo tempos e espaços que criem possibilidades de reformulações, face às mudanças previstas que possam ocorrer durante o processo.

A auto-avaliação deve ser útil, realista e sustentada por um plano de realização, e deve, além disso, desenvolver-se num clima de confiança. Quer isto dizer que ao concebê-la e implementá-la será necessário ter um fim em vista que tenha sentido para a escola, que sirva para sua melhoria eficaz. Significa, também, que é imprescindível delinear o processo avaliativo: decidir sobre as suas finalidades, sobre o que vai ser objecto de avaliação, definir indicadores e critérios de sucesso e selecionar os procedimentos e instrumentos de recolha de informações. (ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES, 2003, p. 74).

Na proposta dos autores, fica evidenciado que traçar um plano de autoavaliação significa delinear os processos, as fases ou momentos flexíveis e evolutivos, conforme os tempos e circunstâncias de cada instituição escolar, os quais devem estar relacionados entre si e articulados com a finalidade e com o objeto da avaliação.

Os processos a serem construídos, ainda que não de forma fixa e linear, dada sua dependência contextual, devem ser expressos no plano da autoavaliação, considerando-se de modo geral três fases:

- I. Construção das condições para o desenvolvimento do processo de autoavaliação, por meio de:
 - » constituição da equipe que assumirá a realização da avaliação como uma tarefa que faz parte de suas atribuições;
 - » envolvimento de vários sujeitos escolares na avaliação da escola, integrando-lhe a multiplicidade de perspectivas e interesses subjacentes à organização escolar;

- » envolvimento de um agente externo, com competência técnica na área de avaliação, que possa contribuir para dar credibilidade ao processo avaliativo;
- » garantia de um clima de confiança e participação;
- » realização de encontros de formação para os envolvidos na área de avaliação.

II. Elaboração de um plano inicial de autoavaliação, considerando-se:

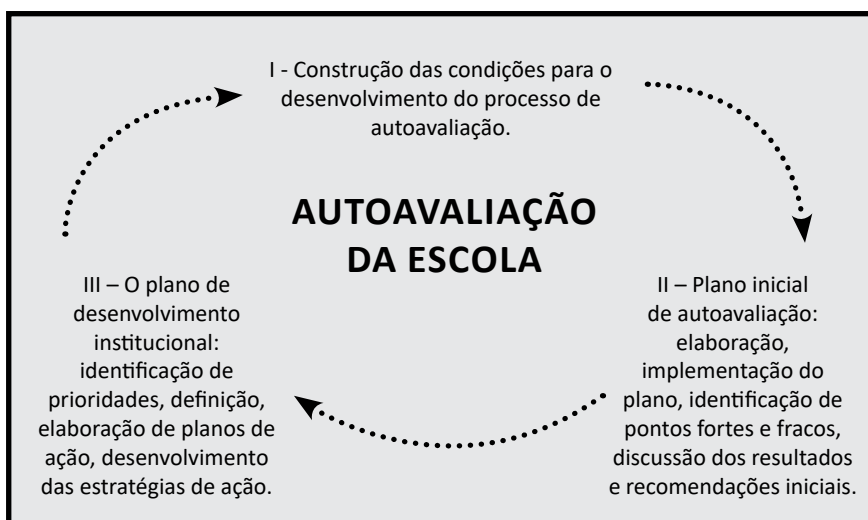
- » definição das áreas e dimensões a avaliar: o objeto de avaliação e as questões que se deseja investigar;
- » seleção de uma abordagem metodológica;
- » seleção de instrumentos e fontes para coleta de informações;
- » decisão sobre os processos de coleta, organização, análise dos dados;
- » definição dos processos de discussão dos resultados e recomendações;
- » planejamento das intervenções e acompanhamento;
- » organização de um cronograma de execução.

III. Elaboração de plano de desenvolvimento institucional:

- » identificação das prioridades de ação da escola;
- » definição de planos de ação;
- » elaboração coletiva dos planos de ação;
- » implementação dos planos de ação;
- » avaliação durante o processo de implementação e desenvolvimento do plano, sujeito, portanto, a ajustamentos durante o período.

As fases aqui propostas procuram, por um lado, sintetizar diferentes perspectivas e experiências encontradas na literatura sobre como planejar um processo de autoavaliação de escolas; por outro, consideram a discussão estabelecida com os autores para definir a concepção de avaliação adotada, na qual é imprescindível que a escola considere a perspectiva dos professores, dos alunos, dos pais, de outros profissionais da escola e outros agentes externos com interesses na instituição.

Tal processo precisa ser orientado para melhoria contínua das ações educativas, num processo que se pode tornar cíclico, conforme o diagrama:



QUADRO 3 – DIAGRAMA DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA.

Fonte: Adaptado de Alaiz, Gòis e Gonçalves (2003, p. 113).

Os resultados iniciais de um processo de autoavaliação sustentam novas ações e alimentam o ciclo do processo avaliativo, porque um plano de desenvolvimento institucional é um documento de caráter operacional, centrado nos objetivos principais da escola e orientador de seus processos de melhoria. Por sua vez, os planos de ação têm um caráter temporal, variável, são mais específicos, descrevendo o que é necessário fazer para implementar e avaliar uma ou mais prioridades escolhidas.

Não há dúvida de que empreender a autoavaliação das escolas é condição necessária, embora não suficiente, para desencadear melhorias e o desenvolvimento institucional. É um processo de extrema complexidade, que exige planejamento, organização, formação e apoio em seu desenvolvimento, criando condições para mudanças, pois

[...] só é possível as escolas envolverem-se na avaliação como comunidades auto-reflexivas que se responsabilizam pela mudança organizacional, seja através da criação das suas próprias dinâmicas de reforma ou da implementação de reformas externas com certo grau de imaginação e criatividade, se adaptarem um conjunto de valores. As relações de trabalho têm que ser construídas a partir da responsabilidade baseada na autonomia, e não na responsabilidade baseada no poder. Os novos valores, nomeadamente a exposição do trabalho individual a uma crítica

coletiva no seio de estruturas de partilha profissional, requerem a criação de processos institucionais que encorajem o seu desenvolvimento. (SIMONS, 1999, p. 165).

Os sujeitos envolvidos na construção de um processo de autoavaliação da escola, segundo Helen Simons, têm mais probabilidades de aceitar, compreender e utilizar as informações obtidas, viabilizando as intervenções que se fizerem necessárias.

Assim, é fundamental incentivar-se a construção, pelo conjunto de atores de cada comunidade escolar, dos referenciais e instrumentos de avaliação que mais se adequam à sua própria realidade institucional, aos seus problemas específicos e às necessidades daqueles que são os principais interessados na melhoria da qualidade educativa que venha a resultar desses processos avaliativos.

A consequência dessa construção tem repercussões políticas importantes, sobretudo quando se realçam as dimensões formativas inerentes a toda avaliação desenvolvida numa postura crítica. Respeitar e aceitar as características individuais e institucionais é essencial num processo de avaliação.

Há que se levar em consideração que a avaliação da escola constitui uma poderosa estratégia para investigação e produção de conhecimentos. Por isso, não pode se limitar a indicações externas ou ao ponto de vista do avaliador; é preciso se chegar a um processo de autoavaliação da escola através de um processo participativo, em que não só se avalia, mas também se forma.

OS PROCESSOS DE GESTÃO E FORMAÇÃO NECESSÁRIOS AO DESENVOLVIMENTO DA AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA

O diálogo estabelecido com os autores sobre a avaliação das escolas possibilita ressaltar a importância de razões científico-pedagógicas para a formação em avaliação dos profissionais envolvidos no processo de autoanálise da escola e da operacionalização de políticas e práticas internas voltadas ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação nas instituições escolares.

A competência na área da avaliação das escolas é fundamental aos avaliadores ou responsáveis pela condução deste processo avaliativo. Tais profissionais precisam ter seu ponto de vista ideológico, têm que ter dados da

realidade (empíricos) e argumentos teóricos, porque a criação e as decisões coletivas são mais do que fóruns: são problematizações, negociações, ajuizamentos, ressignificações.

A autoavaliação da escola, nessa perspectiva, constitui-se num processo de gestão e formação que pode viabilizar mudanças e transformações. Segundo Ana Maria Saul (2001, p. 55-56), apoiada no pensamento de Paulo Freire,^[1] entende-se que:

O processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipatória em que os membros de uma organização são tratados como seres auto-determinados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas ações. [...] Esse enfoque multidisciplinar busca uma apreensão simultânea e integrada das múltiplas dimensões de análise da instituição em suas relações com a sociedade de modo a superar as formas de análise parciais e compartimentalizadas.

Essa é a razão porque, em muitas situações de avaliação, é preciso “se dobrar para não romper”; é preciso buscar o equilíbrio entre as questões pessoais e dos outros, dando vez e voz aos atores e autores do processo, a fim de que se concretizem as mudanças e transformações que tanto sonhamos como educadores.

Nessa acepção, o desenvolvimento do processo de autoavaliação das instituições escolares exige legitimidade política, ética, técnica, que pode assim expressar-se:

A auto-avaliação da organização escolar envolve questões políticas – identificação de finalidades e modelos da avaliação, opções estratégicas de gestão de escola e utilização dos resultados, por exemplo; envolve também questões éticas – quem estipula o que vai ser avaliado, até que ponto os interesses pessoais podem, ou não, ser postos em causa pelos interesses da organização, que informação pode ser escolhida sem expor os indivíduos para além do que é profissional e que, por isso, diz respeito à sua actuação na escola; e, por fim, a auto-avaliação

[1] A concepção de conscientização definida por Paulo Freire (1980, p. 26) é: “A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.”

envolve questões de ordem técnica – o que avaliar, quem avalia, com que instrumentos, em que momento, o que fazer com os dados, como se divulgarão dos dados. (ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES, 2003, p. 74).

Numa concepção dialético-crítica, a autoavaliação da escola exige esta postura dos avaliadores: uma investigação criteriosa das situações, para gerir confrontos de diferentes representações e da relação teoria-prática. O contato entre o avaliador e o objeto ou sujeito a ser avaliado não é um ato mecânico, asséptico e direto, mas sim um modo de proceder que se realiza através de um processo. Saber envolver os participantes da comunidade escolar, saber estabelecer confiança no processo de avaliação, isto é, confiança no trabalho que se desenvolve, é um dos desafios que se apresenta àqueles que trabalham nas escolas e com as escolas.

Na atividade de avaliação interna – como ação que se incorpora ao conjunto de processos da vida da instituição e interfere nas relações sociais de trabalho –, os envolvidos precisam dar plena credibilidade nos seus articuladores/coordenadores. Daí enfatizar-se a importância da legitimidade política e ética: que produza a confiança intersubjetiva, mas também a necessidade da competência técnica, da visão ampla da vida escolar e dos conhecimentos próprios da área de avaliação.

OS DESAFIOS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROCESSO AVALIATIVO DA ESCOLA

A explicitação das premissas que fundamentam a autoavaliação das escolas deixa claro que ela deve ser proativa, e não punitiva, e apontar caminhos para subsidiar melhorias no processo educativo e para desenvolvimentos futuros. Por outro lado, a avaliação interna das escolas não é uma panaceia, uma varinha mágica que resolve todos os problemas da escola, mas é hoje uma questão central para resgatar a credibilidade da escola e dos profissionais da educação.

Há certamente limitações, por mais esforçada que seja a demanda referente ao processo, porque uma escola é uma realidade extremamente complexa. Como toda realidade é uma construção social, e a capacidade de se ler

a realidade é parcial, sempre vislumbrar-se-á uma parcela da “realidade” ou “qualidade” da escola.

Além disso, há fatores que podem ser considerados bloqueios críticos ou riscos do processo de autoavaliação institucional, pois muito do que se passa na escola está abaixo da superfície, pertence ao domínio do instituinte e é dominado pelos conflitos e contradições potenciais.

É necessário considerar tais aspectos, se houver realmente a pretensão de gerir e amenizar as resistências e os mecanismos de defesa, as ansiedades e os medos inerentes a qualquer grupo de pessoas, sobretudo quando confrontadas com processos avaliativos, de mudança e inovação: as rivalidades internas, o corporativismo, o imobilismo, a incapacidade da escola olhar-se a si mesma, a defesa das rotinas de trabalho nela vigentes, os conflitos internos quando expostos ganhos e fragilidades, a asfixia dos dados, a incoerência entre o proposto e a prática desenvolvida, a reduzida notoriedade do que se vai fazendo devido à falta de divulgação, as perspectivas de curto prazo e a precariedade (ou inexistência) de estruturas nacionais, regionais ou locais de apoio à realização de autoavaliação nas escolas; a autonomia relativa dada à escola, a cultura organizacional, a falta de impacto dos processos de autoavaliação no âmbito da definição das políticas públicas/educacionais, entre outros.

Mas, por outro lado, há fatores que precisam ser considerados, explicitados e, principalmente, vivenciados pela comunidade escolar, porque se caracterizam como “nutrientes” do processo avaliativo nas escolas, segundo Ventura e Costa (2005 e 2006): realização como iniciativa própria do estabelecimento de ensino; clareza quanto aos objetivos do processo de autoavaliação; ação duradoura e não apenas um esforço temporal; liderança sistemática e continuada do processo, no mais alto nível; envolvimento do maior número possível de atores da comunidade; avaliação de um número reduzido de aspectos de cada vez; celebração de pequenos trunfos, com divulgação de informações, construção de planos de ação específicos para realizar as intervenções, assessoria para apoio, formação e acompanhamento.

Como afirma Nóvoa (2006) – “primeiro estranhas, depois entranhas” –, falta nas instituições escolares a vivência de processos avaliativos

mais críticos, que reforcem a inclusão e não a exclusão, que revigorem a colegialidade docente e o trabalho coletivo. É preciso desencadear um pensamento crítico sobre a avaliação, que conduza ao caminho da esperança, da promoção humana e da construção de uma sociedade nova.

Novas propostas em avaliação institucional nascem a partir de elaborações e reflexões conjuntas com aqueles que podem refletir a realidade e as contradições da situação coletiva. Porque é do emaranhado de saberes e fazeres, dos conflitos e contradições, dos acertos e erros presentes nas práticas educativas que podem surgir os movimentos de transformação, as mudanças e a construção coletiva de um processo de autoavaliação da escola, mais formativo e emancipatório. Avaliação construída coletivamente através da participação, da conscientização, da crítica e da criação coletiva e de propostas de intervenção.

Desencadear um processo de avaliação interna da escola, em tal perspectiva, pressupõe que os sujeitos envolvidos no processo educacional estejam receptivos à mudança, ao desafio do novo, à abertura a novas aprendizagens, à aquisição de novas competências, a uma perda de rotinas e referências, a romper com posturas avaliativas antigas e resistentes, à perda de certos hábitos pessoais, a fazer novas escolhas.

É o desafio de se criar uma nova cultura de avaliação na escola. Uma cultura de mediação, diálogo, emancipação e transformação que leve a escola a formar seres humanos cada vez mais humanos.

Caminhos da Pesquisa: tecendo diálogos, construindo pontes

Há uma relação complexa e não mecânica entre a epistemologia, a ética e a metodologia e os efeitos nas avaliações. A compreensão dessa tessitura complexa requer que seja percorrido o confragado e confragoso campo da avaliação, produto e produtor das relações de poder que se vão estabelecendo nas instâncias políticas e sociais.

(José Dias Sobrinho).

Escolher um caminho para o desenvolvimento de uma pesquisa implica sempre decisão e opção por uma metodologia para intervenção na realidade. Consequentemente, escolher uma metodologia para o estudo sobre a autoavaliação da escola pressupõe a escolha de uma concepção filosófica e epistemológica que fundamente o trabalho a ser realizado.

FUNDAMENTANDO A OPÇÃO METODOLÓGICA

No diálogo estabelecido com os autores procurou-se evidenciar que o paradigma de avaliação adotado nesta pesquisa é de caráter dialético-crítico, isto é, caracteriza-se como um compromisso de levar os sujeitos envolvidos no processo educacional a compreenderem a sua história e gerar alternativas de ação.

Tal horizonte teórico se contrapõe às concepções estruturalistas, positivistas de avaliação, mas pressupõe que no desenvolvimento de estudos no campo da avaliação institucional faz-se necessário o entendimento dos processos de avaliação de análises sócio-históricas na perspectiva de construção de seus sentidos e significados sociais.

A conceitualização de avaliação educacional proposta por Cappelletti (2002, p. 32-33), anteriormente mencionada, perspectiva-se nessa acepção:

A avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teórico-práticos, as diferentes representações dos indivíduos e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e ressignificação, na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.

Assumindo-se essa concepção de avaliação, a opção metodológica foi pelo encaminhamento da pesquisa qualitativa, centrando o interesse nos significados que a comunidade escolar atribui à avaliação interna da escola, compreendendo o sentido que os professores, os pais, os alunos, os funcionários conferem às ações educativas na escola, construindo coletivamente – pesquisador e pesquisados – um conhecimento acerca da autoavaliação institucional.

Na pesquisa qualitativa há uma valorização dos aspectos qualitativos dos fenômenos, pois:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

O estudo da avaliação da escola tem, pois, que considerar que a avaliação não é estática, ou produto de mera observação, coleta e análise de dados quantitativos. A interpretação dos fenômenos educativos é fundamental.

Segundo Dias Sobrinho (1995), não há outra instituição mais habituada à avaliação do que a escola. Porém, ela deve ser uma ação sistemática e global, ultrapassando as avaliações pontuais e corriqueiras da vida escolar. Ao considerar-se a tessitura das redes de relações que constroem uma instituição escolar no seu dia a dia, é que se pode compreender a avaliação

como cultura educativa e ação intencionalmente pedagógica, com sentido dinâmico, proativo e processual, visando à transformação e à melhoria da instituição e das pessoas que fazem o seu cotidiano.

Para se empreender um estudo de tal complexidade, que leva em conta a trama das relações contraditórias e conflitantes existentes no espaço escolar, assim como a relação dinâmica entre sujeito e objeto no processo de desenvolvimento da pesquisa, escolheu-se a abordagem dialético-crítica pela razão apresentada por Frigotto (2002, p. 79):

A dialética materialista se explicita ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e transformação. Há, pois, um tríptico movimento, de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.

Na concepção dialética, a ciência – considerada produto da ação do homem – é tida como uma característica histórica, um fenômeno em contínua evolução, inserido no movimento das formações sociais.

A escolha da abordagem dialética para este estudo foi feita porque possibilita uma visão dinâmica dos fenômenos educativos, porque o pesquisador deve estar inserido como investigador do significado das ações, e também porque esta abordagem vem se afirmando como um dos métodos de pesquisa mais adequados na área de Ciências Humanas e Ciências Sociais, sendo mais apropriada às investigações sobre o cotidiano escolar, sobre as práticas pedagógicas e as ações educativas.

A pesquisa-ação vem se destacando na postura dialética como uma das estratégias de pesquisa qualitativa, uma vez que a ação é considerada uma categoria epistemológica fundamental.

Diferentes matizes teóricos vêm dando suporte à pesquisa-ação, mas é na tradição da sociologia crítica que ela tem encontrado maiores defensores. A intervenção é sua principal característica.

Entende-se que uma pesquisa-ação acontece quando há de fato uma ação entre pessoas ou grupos envolvidos no problema a ser investigado. Portanto, toda pesquisa-ação é do tipo participativo, pressupõe a participação das pessoas: pesquisador e pesquisados. Daí ser caracterizada como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2003, p. 14).

Assim sendo, por ser uma *práxis*, a pesquisa-ação esclarece e alimenta o processo de conhecimento. Fora da *práxis* não há conhecimento possível. Apoiada no pensamento de Barbier, Teresa Haguette (1999, p. 142) explicita que:

[...] a pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da *práxis* dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fim de melhorar esta *práxis*. A pesquisa-ação institucional é um tipo particular de pesquisa-ação cujo objeto refere-se ao campo institucional no qual gravita o grupo em questão. Trata-se de desconstruir, através de um método analítico, a rede de significações, das quais a instituição é portadora, enquanto célula simbólica. A pesquisa-ação institucional é levada a empregar conceitos fundamentais como os de transversalidade, implicação, analisador, grupo-sujeito e grupo-objeto.

Na definição de René Barbier, quatro elementos estão implícitos: o processo de compreensão, o processo de explicação, o grupo e a prática. Barbier explica que a instituição, como objeto de estudo, é vista não só como lócus de violência, mas também como um lócus do imaginário social, cujas significações são quase sempre ocultas ou não ditas, devendo ser desveladas pelo grupo através da análise de sua quotidianidade. Tais significações só podem ser apreendidas e explicadas pelo grupo como sujeito coletivo, com consciência na *práxis*. Quanto à prática, Haguette (1999, p. 143) argumenta:

Em termos epistemológicos percebe-se as etapas do conhecimento que se inicia com a prática, passa dela para a compreensão, depois para a explicação, retornando para a prática. Faz-se mister destacar o duplo sentido que a noção de prática contém. Em primeiro lugar trata-se da prática social do grupo enquanto tal e, em segundo, da prática do pesquisador no grupo. As duas práticas se misturam e se unem, fazendo surgir o conhecimento também para as duas partes, grupo e pesquisador. A prática, entretanto, não deve ser concebida apenas nos seus componentes externos, aparentes, mas deve levar em conta a subjetividade

dos atores e suas definições ou consciência possível da situação. Neste sentido a consciência é subjetividade e, em certo momento, é captada como um dado objetivo. Existe, pois, um processo dialético entre subjetividade e objetividade que deve ser observado pelos dois pólos. Dentro deste processo o conceito de transversalidade remete à tripla dimensão da luta de classes, econômica, política e ideológica, que impõe sobre a instituição (imaginário social) sua verticalidade consubstanciada na hierarquização interna, criando o grupo objeto, ou dominado, que deve, com a ajuda do analisador (pesquisador), transformar-se em grupo-sujeito, senhor de sua própria práxis e de seu projeto.

Portanto, escolheu-se pesquisa-ação para realizar esta pesquisa por ser considerada como um processo desenvolvido coletivamente com a comunidade escolar, ora como grupo-objeto, ora como grupo-sujeito; porque a pesquisa-ação objetiva que “os grupos-objeto nas instituições cheguem a ser grupos-sujeito à medida que vão se conhecendo, analisando e renovando, tornando suas reações sociais mais eqüitativas e justas”. (ANDRÉ, 1995, p. 33).

Segundo René Barbier (2004), o método da pesquisa-ação é o da espiral, com as fases de planejamento, de ação, de observação e de reflexão. Posteriormente, uma nova fase se apresenta: a de um novo planejamento da experiência. O rigor da pesquisa-ação assenta-se na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação.

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. (BARBIER, 2004, p. 59).

Para desvelar a questão da autoavaliação na escola, é imprescindível a participação dos sujeitos presentes no espaço escolar. Os dados empíricos são tomados como ponto de partida para análise, porém são fundamentais para a intervenção na realidade e construção de novos conhecimentos, uma vez que

[...] para se apreender as leis dos fenômenos na sua concretude, na sua totalidade concreta implica ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as

representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. Essa trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição de fatos. (FRIGOTTO, 2002, p. 79).

Como a avaliação não é instrumento de medida de atividades de sujeitos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção, acredita-se que deve ser um processo radical no sentido de um questionamento rigoroso de todas as atividades da escola, seus fins e seus meios: ensino-aprendizagem, gestão, infraestrutura, docentes, discentes, pessoal técnico-administrativo, recursos físicos, materiais, financeiros, entre outros.

A totalidade não está apenas no objeto, mas também no sujeito. Por isso, a avaliação é uma ação organizada que requer ampla participação dos agentes da instituição. Portanto, “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processos em que a atividade do homem, do cientista, é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos”. (KOSIK, 1976, p. 45).

No entanto, manter essa *escuta-ação* exige rigor científico. É preciso abrir-se à multirreferencialidade conjunta, como propõe René Barbier. (2002, p. 69). Isso significa que é necessário um sistema explicativo mais plural para compreender os fenômenos sociais, reconhecendo a pluralidade e a heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais.

Cabe salientar que a abordagem multirreferencial retoma a discussão de que o conhecimento se realiza exatamente ali, onde a ciência cartesiana e positivista não o reconhece, na relação entre sujeito e objeto. Tal postura significa que, ao invés de se ter um objeto que se quer objetivo, ter-se-á um objeto que é ao mesmo tempo sujeito. Mais que uma postura metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica, porque a “análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõem explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas e referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros”. (ARDOINO, 1995, p. 7 apud MARTINS, 2000, p. 2).

Estudos em pesquisa-ação institucional desenvolvidos por pesquisadores franceses apontam que:

O estudo de uma instituição, estabelecimento ou organização nas suas atividades cotidianas, analisando seus aspectos instituídos – normas, valores estabelecidos e aspectos instituintes – desejos e necessidades que condicionam tanto a ação quanto as interações entre os indivíduos e desequilibram o que está instituído. É um método de tomada de consciência pelos próprios interessados das normas instituídas e das forças instituintes que condicionam a instituição. (CHIZZOTTI, 2003, p. 3).

Os princípios básicos da pesquisa-ação institucional propostos expressam a seguinte postura teórica:

- A pesquisa-ação institucional tem por objeto o conhecimento preciso e esclarecido da práxis institucional do grupo (e pelo grupo), a fim de dar-lhe a possibilidade de saber mais e de poder agir melhor sobre a realidade.
- Toda pesquisa-ação institucional supõe uma relação dialética entre o grupo-pesquisador coletivo e o objeto de sua pesquisa, bem como o esclarecimento de sua rede de implicações.
- A necessária pesquisa da objetivação na pesquisa-ação institucional está subordinada à práxis do grupo, pesquisador coletivo na instituição. O objeto de conhecimento é construído, conquistado e constatado no rastro da práxis institucional e em função dela. O material a ser analisado é, pois, reconstituído posteriormente pela práxis coletiva e conservado pelos mais diversos meios técnicos.
- Sem excluir o material clássico da pesquisa em ciências humanas e sociais – como, por exemplo, a estatística –, o material simbólico ou prático (geralmente rejeitado pela sociologia acadêmica positivista) é considerado de modo privilegiado na pesquisa-ação institucional.
- A análise é diacrônica e dialética: supõe uma epistemologia clínica da temporalidade para poder apreender a tendência geral da evolução da práxis coletiva ou tendência da práxis.
- O conhecimento da tendência da práxis impõe o conhecimento de ‘momentos’ significativos, totalidades parciais dialéticas suscetíveis de serem analisadas sincronicamente (decodificação).
- O resultado provisório de uma pesquisa-ação institucional só pode ser explicado por sua inserção numa estrutura englobante significativa, que é por sua vez elemento de um conjunto em via de totalização. (HAGUETTE, 1999, p. 143).

Portanto, a pesquisa-ação está instalada na complexidade,^[1] opera em um campo de paradoxos: teoria e prática, simples e complexo, ordem e desordem, objetivo e subjetivo, qualitativo e quantitativo, distanciamento e implicação do pesquisador. Gerenciá-los não significa reduzi-los nem eliminá-los, mas assegurar uma circulação entre tais paradoxos. A complexidade possibilita um vaivém em que agem pesquisador e pesquisados para “transformar a realidade e produzir conhecimento, objetivo próprio da pesquisa-ação. Assim a pesquisa-ação permite tanto tratar a complexidade como produzi-la”. (ANDALOUSSI, 2004, p. 126).

O objetivo principal da autoavaliação da escola como aqui é entendida é conhecer como e por que funciona de certo modo a instituição, é compreender e explicar a sua natureza (formulação de teorias), é melhorar sua prática, enriquecendo as suas ações.

A melhoria da prática exige, no entanto, compreendê-la profundamente. Reconstruir a realidade numa perspectiva crítica não supõe apenas a sua descrição rigorosa ou contemplação; é necessário interpretá-la, saber onde estão as raízes dos comportamentos, as causas das ações, os efeitos explícitos e implícitos do desenvolvimento curricular.

Não existe apenas um caminho para conseguir reconstruir a realidade, nem para conhecê-la, explorá-la e interpretá-la. A realidade educativa é tão complexa que não se pode alcançar a sua total compreensão através de um único instrumento.

Uma das formas de obter dados fiáveis é a utilização de instrumentos de distintas características, que permitam comparar e compensar as limitações uns dos outros. Nessa perspectiva, e ao mesmo tempo apoiados no referencial teórico da abordagem dialética e da pesquisa-ação, os procedimentos metodológicos escolhidos para realizar este estudo foram: análise documental, diário de pesquisa, grupo focal e questionário.

[1] Para Edgar Morin, citado por El Andaloussi (2004), a complexidade se impõe em primeiro lugar como impossibilidade de simplificar; surge onde a unidade complexa produz suas emergências, onde se apagam distinções e clareza nas identidades e causalidades, onde desordens e incertezas perturbam os fenômenos, onde o sujeito observador se surpreende por encontrar sua própria cara no objeto de sua observação.

ANALISANDO A REALIDADE: O ESTUDO DE DOCUMENTOS

A análise documental foi um procedimento usado nesta investigação com o objetivo de analisar os documentos escritos existentes na escola que possibilitassem um levantamento de informações referentes à filosofia educacional adotada pela instituição desde a sua criação, bem como os que evidenciassem práticas avaliativas em sua trajetória histórica, porque “os documentos constituem uma fonte de pesquisa estável e rica, pois permanecem através do tempo, podendo servir de base a diferentes estudos, dando assim mais estabilidade aos resultados obtidos”. (CAPPELLETTI; ABRAMOWICZ, 1986, p. 223).

Segundo as autoras, uma apreensão mais abrangente da escola pode ser obtida através da análise das fontes documentais, pois constituem fonte natural de informações por originarem-se do contexto institucional.

Na escola há inúmeros materiais escritos que podem ser considerados “instrumentos quase observáveis”, afirma Santos Guerra (2003), e que possibilitam conhecer a realidade escolar. Daí ser imprescindível conhecer os caminhos percorridos pelos documentos.

Com a análise do projeto de criação da escola, dos projetos pedagógicos, dos regimentos, de relatórios e projetos, foi possível perceber os caminhos percorridos pela instituição, compreendendo-se a sua dinâmica organizacional. Ao mesmo tempo, pôde-se ratificar e validar os dados obtidos com os grupos focais e com as observações registradas no diário de pesquisa.

O valor da análise documental é incontestável nas pesquisas educacionais, em especial quando combinadas com outros procedimentos de investigação. Além do mais, os dados obtidos através de um determinado método podem ser utilizados para o seu aprofundamento/contraste/matização através de outro, pois “quando duas ou mais abordagens do mesmo problema, produzem resultados similares, nossas confianças em que os resultados refletem mais o fenômeno em que estamos interessados do que nos métodos que usamos, aumenta”. (HOLSTI, 1969 apud CAPPELLETTI; ABRAMOWICZ, 1986, p. 225).

VIVENDO A REALIDADE: O DIÁRIO DE PESQUISA

O diário de pesquisa ou diário itinerante é o registro cotidiano dos acontecimentos observados, manifestações de comportamento, conversas, atividades desenvolvidas, rotinas diárias em instituições, escolas. É um importante elemento de orientação do trabalho científico e deve ser criteriosamente registrado em ordem cronológica para possibilitar a descrição, análise e interpretação dos fatos.

Na concepção de Barbier (2004), o diário de itinerância pode igualmente ser comparado ao diário de pesquisa, na medida em que representa bem um instrumento metodológico de investigação e a aplicação de uma problemática central.

Fundamental numa pesquisa-ação é o registro de informações pelo pesquisador num diário de pesquisa, porque ele não só capta o que pela sua natureza, repetição ou intensidade é relevante durante o processo de realização da mesma, mas também registra as interpretações, reflexões, explicações, fatos, descrições do ambiente e do clima organizacional, emoções, pelo prisma de seu olhar. Num processo de autoavaliação da escola:

Definitivamente de pouco servem dados desirmanados, descon-textualizados, descritos de forma concisa, por mais fiel que esta seja. É o conhecimento das chaves contextuais e dos códigos sintáticos, semânticos e pragmáticos de cada facto que nutrem o diário de significado. [...] O diário do avaliador pode conter referências a conteúdos e processos, ao que se faz, a como é feito e às relações produzidas no próprio avaliador como nos sujeitos observados. (SANTOS GUERRA, 2003, p. 120).

Os momentos mais significativos na realização deste trabalho foram registrados, oriundos de observações e percepções de fatos, ideias, dados, momentos, vivências, problematizações, discussões informais, porque a pesquisa não aconteceu de forma linear, mas num movimento dinâmico de momentos de idas e vindas, de trabalho prático e teórico.

É, portanto, nesse movimento teórico-prático que se progride com a produção do saber na pesquisa, e o conhecimento vai alcançando níveis de abstração e de complexidade cada vez maiores.

O diário de pesquisa, nessa perspectiva, constituiu-se um instrumento de registro do desenvolvimento da investigação, o qual esteve completamente integrado à ação do problema em investigação, ou seja, à autoavaliação da escola.

QUESTIONANDO A REALIDADE: GRUPOS FOCAIS E QUESTIONÁRIOS

Os Grupos Focais

Como procedimento metodológico, um grupo focal tem sua constituição e desenvolvimento em função do problema de pesquisa, ou seja, é formado por um grupo de pessoas que focalizam a discussão sobre o problema proposto pelo pesquisador. Pode ser empregado em processos de pesquisa social, para estudos exploratórios e em processos de avaliação.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11).

Depreende-se do pensamento da autora que, no uso dos grupos focais, o mais importante é a interação que se estabelece entre os participantes, o clima aberto às discussões, à emissão de opiniões, ao aprofundamento de um tópico em particular, porque através das trocas efetivadas no grupo é possível levantar os aspectos considerados relevantes, tanto os individuais quanto os coletivos.

Como não há necessidade de preparação prévia dos participantes, “a riqueza do que emerge a ‘quente’ na interação grupal, em geral extrapola em muito as idéias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas

de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame”. (GATTI, 2005, p. 13).

Os grupos focais devem ser pequenos, constituídos de seis a doze pessoas com alguma característica em comum, escolhidas pelo pesquisador com base na temática a ser discutida. Os participantes são motivados por ele a emitir ideias, concepções, a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo, sendo fundamental a contribuição de cada membro do grupo na discussão coletiva.

O coordenador direciona as sessões, a fim de que o debate em foco caminhe progressivamente para uma discussão mais aprofundada. Segundo Rea e Parker (2002), a profundidade nesse procedimento metodológico provém da natureza da discussão, a qual é mais penetrante e completa do que é possível em conversas casuais ou em outros processos de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas. Assim, o pesquisador formula perguntas apropriadas e desencadeadoras, estimulando todos à participação.

É fundamental estabelecer uma boa relação com os participantes, demonstrando interesse em aprender com eles e ser flexível e aberto às sugestões ou mudanças que sejam pertinentes. O grupo focal pode ser utilizado em todas as fases de um trabalho de investigação. A complexidade da autoavaliação da escola exige que se leve em conta a opinião dos diversos grupos atuantes, para não acarretar o perigo da parcialidade. Com base nessas informações, foram organizados quatro grupos focais (A, B, C, D) para professores e funcionários, de modo a representar os diferentes sujeitos e/ou setores da escola pesquisada (Apêndice A).

O grupo focal A foi o primeiro a constituir-se, no final de 2004. Para escolha dos participantes foram observados inicialmente dois critérios: o tempo mínimo de serviço na escola (dois anos) e a representatividade de um dos setores nela existentes. Solicitou-se a cada setor da escola que escolhesse um representante para compor o grupo, desde que esse professor ou funcionário tivesse interesse e disponibilidade para participar. Dez profissionais

de diferentes formações, funções e tempos de serviço na Escola Pérola^[2] compuseram o referido grupo.

Constituído também em 2004, o grupo focal B foi formado por acadêmicos da UEPG atuantes nos setores da escola. De um grupo de treze estagiários, oito deles dispuseram-se a participar da discussão.

O grupo focal C, organizado em 2005, foi composto por oito professoras de Educação Infantil e/ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com no mínimo dois anos de atuação na escola e que tiveram interesse em participar da pesquisa.

Um grupo de nove professores atuantes na Escola Pérola nas Séries Finais do Ensino Fundamental, em 2005, compuseram o grupo focal D. Nesse caso, o critério tempo de serviço não pôde ser aplicado, pois nesse ano letivo o quadro docente foi composto por aproximadamente 70% de professores novos na escola, oriundos de concurso público.

As questões norteadoras das discussões nos grupos focais foram:

- I. As atuais políticas educacionais falam muito em avaliação da educação e das escolas. Como vocês avaliam a escola? Qual é a opinião de vocês sobre o trabalho desenvolvido aqui na escola, nos diferentes aspectos e setores: pedagógicos, administrativos, relacionais, de gestão, entre outros? O que é importante avaliar numa escola? (questão desencadeadora).
- II. O que vocês consideram mais relevante nesta escola? Quais foram os avanços percebidos nos últimos anos ou durante o tempo em que vocês trabalharam na escola?
- III. Em quais aspectos do processo educacional você percebeu melhorias?
- IV. Quais aspectos ainda precisam melhorar, ou quais são as necessidades mais emergentes para uma melhoria da escola?

As discussões foram gravadas, transcritas e apresentadas aos membros de cada grupo em documento impresso, para dar legitimidade as suas falas e registrar as percepções dos sujeitos sobre as ideias que emergiram na discussão em relação à avaliação da escola.

[2] Escola Pérola é o nome fictício dado à escola pesquisada.

Os Questionários

O questionário na pesquisa qualitativa pode ser utilizado para receber informação generalizada, de amostra ampla e que permita um posterior aprofundamento através de processos de caráter qualitativo. No contexto da pesquisa-ação, obedece às mesmas regras dos questionários comuns. No entanto, seu valor depende da riqueza das questões que apresenta, da precisão com que estão formuladas, da adequação da sua extensão e, além disso, da qualidade e do número de informantes:

É um instrumento que deve ser utilizado, portanto, em combinação com outros menos rígidos, mais abertos, que permitam a comparação e o aprofundamento. A circularidade e a complementaridade metodológica ajudam a tirar um maior partido de cada instrumento. A redação do questionário adquire profundidade e sentidos se o avaliador conhecer alguma coisa sobre a realidade da escola. (SANTOS GUERRA, 2003, p. 99).

Depreende-se do pensamento do autor que, na pesquisa-ação, o questionário não é suficiente em si mesmo. As informações sobre o universo em estudo deverão ser analisadas e discutidas em reuniões e seminários, com a participação de pessoas representativas. Os processamentos estatísticos das respostas não bastam: o processamento adequado sempre requer uma função argumentativa, dando relevo e conteúdo social às interpretações.

Nessa perspectiva, a fim de apreender tanto as características sociais, econômicas e culturais das famílias dos alunos matriculados na Escola Pérola, como conhecer as opiniões, valores e representações que os pais têm em relação à escola, em agosto de 2005 foi enviado um questionário^[3] para um grupo de aproximadamente 30% dos pais de alunos matriculados na escola.

O processo de amostragem considerou a quantidade de alunos matriculados nos segmentos de Educação Infantil (126), Séries Iniciais (240) e Séries Finais do Ensino Fundamental (280) da Escola Pérola, os quais caracterizaram os três estratos da população pesquisada: I, II e III, possibilitando

[3] O Apêndice D traz o modelo de questionário utilizado.

a seleção de uma amostra aleatória proporcional ao número de alunos matriculados por segmento da escola. A amostra efetiva, com os questionários desenvolvidos pelos pais, foi composta por 28% deles, conforme especificado no quadro abaixo:

SEGMENTO	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS	QUESTIONÁRIOS
I- Educação Infantil	6	126	36
II- Ensino Fundamental - Séries Iniciais (1ª a 4ª séries)	8	240	79
III- Ensino Fundamental - Séries Finais (5ª a 8ª séries)	8	280	66
Total (Qt)	22	646	181
Total (%)	100%	100%	28%

QUADRO 4 – PLANO AMOSTRAL PARA COLETA DE DADOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS.

Conforme os propósitos da pesquisa, o questionário foi organizado em duas partes:

- » Parte A: questões para levantamento do perfil socioeconômico e cultural das famílias dos alunos matriculados.
- » Parte B: questões para levantamento da percepção dos pais em relação ao trabalho desenvolvido na Escola Pérola (avaliação por setores/ funções).

A combinação dos procedimentos metodológicos propostos para o processo de desenvolvimento deste estudo – grupos focais, questionários, diário de pesquisa e análise documental – foi fundamental, porque a complexidade em perceber e valorizar o que acontece na escola é tão elevada que, apoiada em diferentes instrumentos, a autoavaliação institucional fomenta uma crítica reflexão dos processos avaliativos. Evita-se, assim, que a autoavaliação se converta em perigosas simplificações ou em apenas uma formalidade burocrática instituída.

O TRATAMENTO DOS DADOS: O DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO E O SOFTWARE QUALIQUANTISOFTE

Os dados obtidos através dos procedimentos metodológicos adotados geraram uma quantidade relativamente extensa de materiais e informações referentes aos objetivos iniciais propostos para o estudo da autoavaliação da escola.

Seguindo as orientações de Taylor e Bogdan (1986), adotou-se o método da análise compreensiva para o tratamento dos dados. Tal método considera fundamental penetrar na rede de significados como forma de compreensão dos vários cenários e pessoas que se configuram como alvo de estudo.

No caso desta pesquisa, isso foi o que de fato aconteceu em cada momento do processo avaliativo da escola, compondo assim a dialética evolutiva da *práxis*, porque o rigor na tarefa de tratamento dos dados centra-se na riqueza dos mesmos e na heterogeneidade das fontes e dos informantes. Mas é também importante o trabalho que se realiza sobre eles.

A coleta e a análise de dados, oriundas de pesquisas de cunho qualitativo, envolvem procedimentos diversos que não são excludentes, mas se completam mutuamente, viabilizando o rigor científico para a realização do trabalho.

Portanto, a qualidade da pesquisa sobre autoavaliação das escolas é um processo que implica averiguar a credibilidade desta forma de avaliação, verificando num primeiro momento se as questões avaliativas contemplam as áreas em estudo e a finalidade a que se propõem; num segundo momento, se há existência de informações relativas à totalidade da instituição ou a áreas de interesse; e, num terceiro momento, se as informações provêm de diversas fontes e instrumentos e se são interpretadas sob diferentes perspectivas.

Fundamentada nesse marco teórico, nesta pesquisa o tratamento dos dados constituiu-se de momentos intensos de análise, os quais, integrados e articulados, tornaram-se indispensáveis à compreensão da trama

de significados produzidos nas relações estabelecidas entre pesquisadora e pesquisados.

Para tanto, foi necessário estudar os dados recolhidos, reexaminando-os pausada e reiteradamente, para conhecê-los profundamente. Isso porque a interiorização da rede de significados não é uma tarefa mecânica e superficial: a partir das ideias, dos conceitos, das proposições, das discussões e da reflexão crítica, manifestados a partir dos dados observados, é que se buscam as categorias de análise fundamentais para interpretá-los.^[4] Nessa direção, Cappelletti (1994, p. 95) explica o que é a rede de significados:

É uma modalidade de pesquisa da abordagem qualitativa, na qual o pesquisador constrói seu discurso pela convergência das unidades de significado. O pesquisador descreve e interpreta os dados e procede a combinações que se constituem em categorias gerais, as quais são entendidas como regiões de significados compreendidas e interpretadas no âmbito do objeto pesquisado. Essas categorias gerais se desdobram em itens suficientemente específicos para explicar a trama que produz as relações individuais e coletivas.

Da concepção da autora deduz-se que as categorias dependem da natureza dos dados recolhidos, da complexidade do esquema analítico, isto é,

[4] Sobre categorias: para Marx (1983, p. 218-229), o movimento das categorias surge como ato de produção real. Categorias expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza. São construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social. Kuenzer (1998, p. 64-66) diferencia dois tipos de categorias: 1. *As categorias metodológicas* – as categorias do próprio método dialético: *práxis*, totalidade, contradição e assim por diante, as quais deverão dar suporte à relação pesquisador/objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos. As categorias que dão suporte à pesquisa são: *práxis, totalidade, contradição e mediação*. Correspondem às leis objetivas e, portanto, universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade; 2. *As categorias de conteúdo* – enquanto particulares, fazem a mediação entre o universal e o concreto. São recortes particulares sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. Em síntese, Kuenzer afirma que a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas) e a sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo). Minayo (2004, p. 93-94) esclarece que os conceitos mais importantes dentro de uma teoria são as categorias. A autora distingue categorias analíticas e categorias empíricas. *As categorias analíticas* são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. *As categorias empíricas* são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

do sistema de codificação^[5] e de um quadro teórico consistente, porque a correspondência dos dados em relação às diversas categorias encerra uma vertente interpretativa, uma vez que dados podem pertencer a uma única categoria ou aglutinar-se simultaneamente em várias delas.

Como sublima Santos Guerra (2003), todos os dados são potencialmente valiosos; no entanto, é basilar avaliar sua origem, credibilidade, repercussões no contexto e significado para os protagonistas. Conhecer e explicitar a forma como foram produzidos, recolhidos, registrados e codificados é essencial no processo de categorização, porque se vai delineando a rede de significados, já que cada categoria se desdobra em subcategorias significativas para os campos de análise. Nessa perspectiva de compreensão dos significados é que se realizou o tratamento das informações oriundas de diferentes momentos da presente pesquisa. Inicialmente, para organização e análise das respostas das questões fechadas dos questionários, os dados foram tabulados e organizados em tabelas e gráficos. Já para a resposta da questão aberta do questionário dos pais e das discussões transcritas dos grupos focais, utilizou-se o *software Qualiquantisoft*. Esse programa foi desenvolvido para o procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), próprio de pesquisas sociais empíricas de cunho qualitativo.

OS DISCURSOS DO SUJEITO COLETIVO: CONCEITOS E ORGANIZAÇÃO

O Discurso do Sujeito Coletivo consiste numa forma qualitativa de representar o pensamento de uma coletividade, os conteúdos discursivos de sentido semelhante emitidos por pessoas distintas num só discurso-síntese. “Partindo-se do suposto de que um pensamento coletivo pode ser visto como um conjunto de discursos sobre um dado tema, o Discurso do Sujeito Coletivo visa dar luz ao conjunto de individualidades semânticas componentes do imaginário social.” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b, p. 16).

[5] Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 221), o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados, na procura tanto de regularidades e padrões como de tópicos presentes nestes dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam os mesmos tópicos e padrões. Tais palavras ou frases são categorias de codificação.

No *software Qualiquantisoft*, o processo de organização dos depoimentos – com os respectivos conteúdos discursivos e argumentativos presentes nos discursos individuais – é feito por meio do agrupamento em categorias, com a utilização das figuras metodológicas da Ideia Central, das Expressões-chave ou Ancoragens e do Discurso do Sujeito Coletivo, as quais possibilitam a construção de uma série de DSCs, ou seja, de discursos-síntese assim definidos:

- Expressões-chave (EHC) são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser sublinhadas, iluminadas, coloridas pelo pesquisador, e que revelam a essência do depoimento, ou mais precisamente do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento, correspondendo em geral às questões da pesquisa.
- Ideia central (IC) é um nome ou expressão lingüística que revela e descreve de maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de EHC, que vai dar nascimento, posteriormente ao DSC. É importante assinalar que a IC *não é uma interpretação, mas uma descrição* do sentido de um depoimento ou um conjunto de depoimentos.
- Ancoragem (AC) [...] é a manifestação lingüística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que *na qualidade de afirmação genérica está sendo usada pelo enunciatador para “enquadrar” uma situação específica*. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b, p. 17, grifo do autor).

As discussões dos grupos focais^[6] realizadas em 2004 e 2005 foram gravadas e transcritas literalmente, conforme a ordem das falas de cada sujeito participante. Inicialmente foi feita a análise dos depoimentos de cada grupo focal. Nessa análise preliminar constatou-se que seria necessário identificar não somente o membro do grupo focal, mas também cada uma das suas inserções na discussão, tanto para diferenciar o registro do sujeito depoente

[6] A composição dos grupos focais está detalhada no Apêndice A.

como para possibilitar a utilização do mesmo sujeito diversas vezes no programa *Qualiquantisoft*. Dessa forma, o critério de identificação dos sujeitos dos grupos focais foi assim estabelecido:

- Grupo focal: representado pelas letras maiúsculas A, B, C e D.
- Sujeitos do grupo focal: representados por um índice numérico ao lado da letra que representa o grupo focal: A0, A1, (...), A10; B0, B1, (...), B8; C0, C1, (...), C8; D0, D1, (...), D9.
- A inserção do sujeito na discussão do grupo foi denominada de momento de inserção, representado pela letra maiúscula M.
- Para identificar cada uma das inserções do sujeito na discussão, cada momento foi também identificado com um índice numérico ao lado da letra M: M1, M2, M3, etc. Exemplos:
 - A1M1 → grupo focal A, sujeito 1, momento 1 (primeira inserção).
 - A1M5 → grupo focal A, sujeito 1, momento 5 (quinta inserção).
 - C7M4 → grupo focal C, sujeito 7, momento 4 (quarta inserção).
 - B5M8 → grupo focal B, sujeito 5, momento 8 (oitava inserção).
 - D6M2 → grupo focal D, sujeito 6, momento 2 (segunda inserção).

Num segundo momento, uma leitura mais detalhada dos discursos dos participantes dos grupos focais mostrou a existência de diferentes ideias, ora convergentes ora divergentes, e este movimento possibilitou a identificação das expressões-chave das ideias centrais dos depoimentos.

O passo seguinte foi identificar as descrições do sentido presente nas expressões-chave, ou seja, as ideias centrais. Uma vez identificadas, essas ideias foram nominadas conforme o sentido percebido no discurso analisado. Agrupadas as ideias centrais de mesmo sentido, elas receberam uma denominação para expressar o conjunto, constituindo a ideia central síntese. Com o grupamento de ideias de mesmo sentido, passou-se à construção dos discursos do sujeito coletivo, conforme os princípios de:

- » Coerência: reunindo partes dos depoimentos de modo a formar um todo discursivo claro e coerente, em que cada uma das partes se reconheça como constituinte deste todo e o todo seja constituído por estas partes;

- » Posicionamento próprio: expressando um discurso com originalidade, que seja específico quanto ao tema pesquisado;
- » Distinção entre discursos: separando as ideias diferentes de uma mesma resposta com a utilização dos critérios de diferença/antagonismo e complementaridades;
- » Produção do discurso: construção dos discursos do sujeito coletivo de cada grupamento, sequenciando as expressões-chave e obedecendo a uma esquematização clássica do tipo começo, meio e fim, ou do mais geral para o mais particular, desparticularizando-os,^[7] de modo que expressem o eu coletivo.

Após criteriosa organização e várias reformulações, chegou-se à síntese das categorias ou ideias centrais síntese dos grupos focais e da avaliação do trabalho realizado na escola pelos pais dos alunos, os quais são apresentados e discutidos no próximo capítulo.

[7] As particularidades constituem o lixo discursivo caracterizado por repetições literais de mesma ideia, interjeições involuntárias, nomes, cacoetes, digressões irrelevantes, desvios de rota. Lefèvre e Lefèvre (2005b, p. 55-57, grifo do autor) também explicam que a ligação entre as partes do discurso ou parágrafos deve ser feita através da introdução de conectivos que proporcionem a *coesão* do discurso, como: *assim, então, logo, enfim*, etc. Deve-se também eliminar os particularismos de sexo, idade, eventos particulares, doenças específicas, etc., processo que se chama *desparticularização*. Os DSCs devem aparecer em *itálico* (ou outra letra) para indicar que se trata de uma fala ou de um depoimento coletivo, mas não é conveniente o uso de aspas, pois não se trata de uma citação.

O Processo de Autoavaliação da Escola

A autoavaliação é a mais importante das dinâmicas de avaliação, mas tem que nascer de dentro, no seio de dinâmicas que projetem a escola para sua melhoria gradual. De outro modo pode ser um enxerto que nunca pega, algo marginal nas atividades da escola.

(Joaquim Azevedo).

O ponto de partida para a estruturação deste estudo foi o fato da avaliação interna das escolas como processo coletivo não constituir ainda uma prática na grande maioria das instituições escolares.

A ideia básica que norteou esta pesquisa é a de que é possível a construção de um processo de autoavaliação institucional significativa e efetiva para a escola básica, a partir do envolvimento dos diversos atores que fazem o seu cotidiano.

Para tanto, houve necessidade de apreender dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais desenvolvidos no seio da escola – professores, funcionários, pais e alunos – informações e representações, a fim de que se pudesse conhecer o conjunto de características ou aspectos da escola que eles consideram essenciais para a qualidade das ações educativas.

Assim, partiu-se do pressuposto de que, à medida que se começa a desvelar o universo das representações dos envolvidos nos processos de trabalho escolar, quando são eles a promover a avaliação da escola, podem ser vislumbradas tais características e as possíveis articulações e/ou interseções entre elas, para promover ações efetivas voltadas à melhoria contínua da escola.

A fim de confirmar se a tese proposta se sustenta, a pesquisa buscou investigar na prática como a autoavaliação pode ser desenvolvida no interior da escola, identificando algumas das dimensões consideradas fundamentais a este processo avaliativo pelos seus protagonistas. Também, acreditando-se que os depoimentos e discursos têm um significado explícito ou implícito, deu-se voz aos profissionais da escola e aos pais dos alunos, buscando levantar a sua compreensão sobre o que é avaliar a escola, o que se quer avaliar na escola, para que e por que se quer avaliar a escola, e como se pode realizar esta avaliação.

Alinhar os sentidos dos depoimentos gerados nas discussões dos grupos focais, nos depoimentos dos pais nos questionários, nos encontros coletivos com os profissionais da escola para análise e encaminhamento das intervenções não constituiu tarefa fácil; porém, foi necessário para expressar a fala do coletivo da escola e a identificação da unidade de significação de cada um dos depoimentos. Com o procedimento, foi possível traçar os lineamentos gerais dos aspectos que emergiram no processo de investigação, os quais se constituíram em diversos grupamentos que incorporaram todas as falas dos sujeitos pesquisados com um sentido nuclear de significação, fundamentais ao objeto deste estudo.

Após esse delineamento, constituído pelos registros escritos das expressões-chave e das ideias centrais dos discursos dos sujeitos coletivos, associados à análise de documentos da escola e às anotações no diário de pesquisa, buscou-se a identificação das faces do processo avaliativo da escola, as quais começaram a se desvelar de forma mais significativa quando se procedeu à elaboração dos Discursos dos Sujeitos Coletivos.

A partir dessas construções, do “eu coletivo”, como defendem Lefèvre e Lefèvre (2005a), os significados que os atores da escola pesquisada consideram essenciais à autoavaliação institucional fizeram-se aparecer. Daí justificar-se que, a partir do movimento praxiológico da autoavaliação, foi possível alinhar os sentidos e produzir os significados que a comunidade escolar atribuiu à avaliação interna da instituição.

Volta-se, no entanto, a enfatizar que as intervenções e ações efetivadas ocorreram em momentos diferenciados do processo avaliativo da escola,

compondo assim a dialética evolutiva da *práxis*. Integrados e articulados, esses momentos intensos de registros, leituras, discussões coletivas e análise tornaram-se marcos indispensáveis à compreensão da trama de sentidos e de significados produzidos nas relações estabelecidas entre a pesquisadora e os pesquisados.

Embora as limitações da investigação sejam evidentes, acredita-se que o processo avaliativo desencadeado na escola trouxe significativas contribuições à reflexão e à construção coletiva de um conhecimento acerca do processo de autoavaliação da escola.

Compõem este capítulo a descrição do contexto institucional, os discursos dos sujeitos coletivos construídos a partir de elementos dos diferentes depoimentos dos grupos focais A, B, C, D e da percepção dos pais sobre o trabalho desenvolvido na escola, declarado no questionário de pesquisa. Também estão presentes as reflexões sobre as relações entre o conteúdo empírico dos depoimentos e os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa.

O CONTEXTO INSTITUCIONAL

A Singularidade da Escola Pesquisada

Criar um centro educacional com o propósito de dotar a comunidade de uma escola pública em tempo integral, tendo em vista a qualidade do ensino, a integração entre Educação Básica e Ensino Superior, a produção, disseminação e irradiação de conhecimentos na área educacional foi o anseio de um grupo de professores do departamento de educação de uma universidade pública do estado do Paraná desde 1987. Quando em 1992 o Governo Federal construiu no campus universitário uma edificação adequada, foi possível viabilizar o projeto de escola criado.

A escola iniciou a sua trajetória educacional em 1993. O processo de implantação das atividades foi se efetivando de forma gradativa: iniciou com o atendimento à Educação Infantil e foi ampliando seu nível de escolarização até completar, em 1997, todas as etapas do Ensino Fundamental.

O trabalho desenvolvido na escola durante os primeiros anos desencadeou modificações graduais na estrutura organizacional inicialmente projetada, para adaptá-la às condições de funcionamento em parceria com as secretarias municipal e estadual de educação, bem como para mantê-la alocada numa instituição de Ensino Superior. Tais processos de trabalho desenvolvidos cotidianamente pelos sujeitos da escola evidenciaram a necessidade de reformulação da proposta pedagógica inicialmente prevista.

Assim, fruto de um longo período de vivências e experiências compartilhadas pelos sujeitos inseridos no espaço da escola, e de um compromisso definido coletivamente através de debates, diálogos, reflexões individuais e coletivas, elaborações e reelaborações, criou-se uma nova proposta pedagógica para apontar a direção a ser buscada no cotidiano das práticas administrativas e pedagógicas dessa escola tão singular, no sentido de orientar e definir as ações educativas, assim como de viabilizar a concretização de sua função maior, que é levar o aluno a aprender e, assim, contribuir para sua formação integral.

Dessa forma, o trabalho coletivo, caracterizado como um processo de ação-reflexão-ação, é um dos pressupostos básicos da escola para o desenvolvimento da totalidade das ações educativas, ao mesmo tempo global e setorial, e para a busca permanente da qualidade educativa.

Atualmente, a estrutura organizacional da escola é formada pela Direção Geral; por duas subdivisões: Divisão Administrativa e Divisão Pedagógica e de Pesquisa; por duas escolas; e por seções de Apoio e de Serviço.

A Escola Pérola 1 – Educação Infantil e Ensino Fundamental/Séries Iniciais – caracteriza-se como uma escola em período integral, onde os alunos permanecem das 8h às 16h, recebendo diariamente três refeições. Está organizada em *níveis*,^[1] conforme a faixa etária: Nível I (de 4 anos); Nível II (5 anos); Nível III (6, 7 e 8 anos); e Nível IV (9 e 10 anos). Atende estudantes de aproximadamente, 360 alunos. Os professores atuantes são cedidos pela prefeitura municipal, através de convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SME).

[1] Níveis: denominação dada ao agrupamento de alunos por idade para composição das turmas.

A Escola Pérola 2 – Ensino Fundamental/Séries Finais – caracteriza-se como escola em período parcial, nos turnos manhã e tarde. Está organizada em séries (5^a a 8^a) e atende a uma clientela com faixa etária de 11 a 14 anos, totalizando, aproximadamente, 280 alunos. Os professores e funcionários da escola são oriundos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

As Seções de Apoio e as Seções de Serviço são setores que dão suporte ao funcionamento da instituição em sua totalidade, desenvolvendo suas ações em consonância com a proposta pedagógica. Os dirigentes e funcionários são da instituição universitária que abriga a Escola Pérola. Constituem as Seções de Apoio: a Seção de Alimentação e Nutrição, a Seção de Cultura, a Seção de Esportes e Lazer, a Seção de Saúde e a Seção de Serviço Social. Constituem as Seções de Serviços: Seção de Limpeza e Manutenção e Secretaria Geral.

Assim, a escola pesquisada conta com uma equipe multidisciplinar de servidores: pedagogas, nutricionista, cozinheiras, assistente social, médico, dentista, bibliotecária, técnicos administrativos, auxiliares de enfermagem, técnicas em higiene dental, educadoras infantis, auxiliar de atividades de ensino, vigilantes e acadêmicos estagiários. Conta também com professores cedidos pela Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Estado da Educação do Paraná, conforme citado anteriormente de cuja parceria depende o funcionamento da escola.

Os Espaços Escolares

A escola está situada em ampla área do campus universitário, num dos maiores bairros do município, o qual agrega múltiplas vilas. Os edifícios construídos totalizam uma área de 5.000 m², num terreno amplo e arborizado de 15.000 m². A construção constitui um conjunto arquitetônico funcional e agradável, sendo formada por três blocos: o primeiro bloco abriga um espaço com dependências apropriadas para as crianças de 4 a 7 anos; o segundo é formado pela biblioteca, auditório, salas específicas para oficinas pedagógicas e uma área de saúde com consultório médico-odontológico e sala de atendimento de enfermagem; e o terceiro abriga nas salas de aula as

crianças e os adolescentes na faixa etária de 8 a 15 anos, no andar superior. Fica também nesse bloco o refeitório, a cozinha, os banheiros, a sala da Seção de Esportes e Lazer e a área administrativa – direção, secretaria, sala de convivência de professores e funcionários, almoxarifado. Além desses blocos, há um ginásio de esportes, uma quadra externa, pátio interno e externo, um campo de futebol suíço e um parque infantil.

O Perfil dos Docentes e dos demais Profissionais da Escola

Para traçar o perfil socioeconômico e cultural dos professores e demais profissionais técnico-administrativos, foram consultados documentos internos da escola.

Os professores que compõem o quadro docente nos segmentos de Educação Infantil e Séries Iniciais são quase que na sua totalidade representados pelo sexo feminino (96%). Há apenas um professor do sexo masculino atuante na escola, fator que confirma que a grande maioria dos profissionais da educação (no que diz respeito às primeiras séries do Ensino Fundamental) são mulheres. Desses profissionais, 19% estão na faixa etária de 24 a 29 anos, 37% têm entre 30 e 35 anos, 30% têm entre 36 e 41 anos e 14% estão na faixa etária acima de 42 anos. Quanto ao estado civil, verificou-se que 52% dos professores são casados, 37% são solteiros e 11% separados. Nos registros da escola, constata-se que 74% deles têm mais de quatro anos de serviço e 96% têm formação na área de Ciências Humanas. A remuneração média de 50% dos mencionados profissionais situa-se na faixa de 2 a 4 salários mínimos, referentes a uma carga horária semanal de 40 horas-aula.

Os professores das Séries Finais do Ensino Fundamental têm idade média de 35 anos, sendo que 90% deles são mulheres. Apenas 20% desses professores são casados e 80% são solteiros. Todos têm formação em nível superior na área específica de atuação. O corpo docente desse segmento apresenta bastante rotatividade e 70% têm menos de um ano de atuação na escola. O salário dos professores é variável, dependendo do vínculo empregatício com a SEED – efetivo ou não – e da carga horária de trabalho, que varia de 4 a 40 horas-aula semanais, em uma ou mais escolas da rede pública.

Quanto aos demais profissionais atuantes na escola, a maioria é do sexo feminino (75%) e tem formações diferenciadas. Conforme a área de atuação e a escolaridade, sua formação varia de Ensino Fundamental Incompleto ao Ensino Superior nos níveis de graduação e pós-graduação. A idade média desses profissionais é de 43 anos, sendo que 68% estão na faixa etária de 36 a 50 anos.

Em relação ao tempo de serviço na instituição, 30% dos profissionais exercem sua função na escola há mais de doze anos; 53% têm de seis a doze anos; e os demais profissionais têm menos de seis anos de exercício profissional. A sua renda familiar varia: 67% têm uma renda entre 1 e 4 salários mínimos; 20% recebem entre 5 e 7 salários; e apenas 13% têm renda acima de 7 salários.

O Perfil das Famílias dos Alunos

O perfil socioeconômico/sociocultural das famílias dos alunos^[2] aqui apresentado foi traçado a partir das informações contidas na primeira parte do questionário enviado aos pais. As seguintes variáveis compuseram o instrumento de pesquisa para levantamento desse perfil: renda familiar, inserção no mercado de trabalho, transporte, habitação, infraestrutura, religião, nível de escolaridade dos pais, estado civil, raça.

Os dados coletados na amostra de famílias entrevistadas traduzem um perfil das famílias dos alunos matriculados na escola. Revelam que a renda familiar se aproxima da renda da maioria da população economicamente ativa do país: entre 1 e 5 salários mínimos. A renda média mensal situa-se entre 1 e 3 salários mínimos, com 49% dos entrevistados contidos nesta faixa.

No que se refere ao vínculo empregatício, 71% dos pais e 53% das mães trabalham no setor terciário. É válido ressaltar que 29% das mães dedicam-se exclusivamente a cuidar da casa e da família.

Outro aspecto verificado na pesquisa é o número de pessoas que moram na casa com a criança (aluno). Os dados apontam que 18% dos alunos moram

[2] A escola tem como procedimento fazer o levantamento do perfil socioeconômico/sociocultural das famílias dos alunos a cada três anos aproximadamente. O último foi realizado em 2001/2002.

com duas pessoas, 14% com três e 26% com quatro, ou seja, os alunos geralmente têm famílias constituídas por quatro pessoas morando juntas.

A composição familiar declarada revela que 72% dos alunos estão sob a responsabilidade dos pais, 9% têm outros responsáveis e 19% vivem exclusivamente com a mãe. No âmbito da procedência das crianças, a grande maioria pertence a lares constituídos com relação estável, sendo casados 45%, solteiros 29%, viúvos 6%, divorciados 4% e outras combinações familiares 16%.

Quanto à escolaridade, 96% dos pais e 94% das mães estudaram. No entanto, 37% dos pais e 31% das mães não concluíram o Ensino Fundamental. Os dados revelam que há casos de escolaridade completa para o nível do Ensino Médio tanto para pais (29%) como para mães (30%), e somente 8,8% dos pais e 4,8% das mães têm curso superior.

Quanto à religião, 94% das famílias praticam uma religião; destas, 82% dizem ser católicas e as demais são adeptas de outras religiões. Quanto à raça, 85% declaram-se da raça branca; 6%, da raça negra; 3%, da raça amarela; e 6% são de outras raças.

No tocante à infraestrutura familiar declarada e bens de consumo, verifica-se que 100% das famílias têm fogão a gás; 97% têm televisor; 94% têm rádio; 89% têm geladeira; 75% têm máquina de lavar roupas; 36% têm DVD; e 19% têm computador. Outro dado importante é que 100% das famílias possuem energia elétrica e água encanada; 70% utilizam a rede pública de esgoto e 31% usam fossa.

Em relação à moradia, verifica-se que 69% das famílias têm casa própria; 22% moram em casa cedida; 6% em casa alugada; e 3% em casa financiada. Das moradias amostradas, 69% são de alvenaria, 18% de madeira e 13% de construção mista.

O deslocamento dos alunos até a escola é feito de diferentes formas: 14% afirmaram que utilizam carro dos próprios pais; 14% usam o transporte coletivo; 3% usam bicicleta; 36% vão a pé; e 33% utilizam o transporte escolar.

Os dados analisados sinalizam o perfil socioeconômico/sócio cultural das famílias dos alunos matriculados na Escola Pérola, possibilitando uma melhor compreensão da comunidade escolar atendida.

OS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

Considerando-se a extensiva quantidade de informações geradas tanto nos grupos focais como nos questionários, devido à participação de múltiplos sujeitos na pesquisa, foi necessária a combinação de diferentes técnicas para se proceder o tratamento.

Foram efetivados os processos de organização das respostas dos pais às perguntas da segunda parte do questionário – composta de duas perguntas fechadas com possibilidade de se estenderem textualmente sob a forma de comentários – e de organização dos depoimentos dos grupos focais, com os respectivos conteúdos discursivos e argumentativos presentes nos discursos individuais. Isso aconteceu com a utilização das figuras metodológicas da Ideia Central, das Expressões-chave e do Discurso do Sujeito Coletivo.

Com auxílio do programa *Qualiquantisoft*, buscou-se nesse processo identificar as ideias principais, os sentidos e significados expressos nas falas dos sujeitos, para a apreensão do pensamento coletivo. Com a articulação dos diferentes conjuntos de expressões-chave relativos a uma ideia central, chegou-se à construção dos Discursos dos Sujeitos Coletivos, onde cada um dos DSC representa uma totalidade e, ao mesmo tempo, uma parte dos dados empíricos originários no desenvolvimento da pesquisa. Foram caracterizadas oito ideias centrais ou categorias nos registros das falas dos sujeitos:

- ***Formação e desenvolvimento profissional:*** os discursos dessa categoria remetem à formação continuada dos professores e dos demais profissionais da escola, e às contribuições dos estágios curricular e administrativo na formação dos acadêmicos.
- ***Organização e gestão:*** os discursos dessa categoria falam da gestão e organização interna da escola, das pessoas, da estrutura física, da escola com as instituições parceiras, dos estagiários e dos projetos de trabalho.
- ***Processos de avaliação:*** os discursos dessa categoria estão relacionados aos processos avaliativos da escola, do processo ensino-aprendizagem, dos registros de avaliação da aprendizagem, da autoavaliação do aluno e do professor e dos resultados educacionais.

- ***Processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente:*** os discursos dessa categoria remetem aos depoimentos dos pais, os quais apontam para a formação e desenvolvimento da criança, para a sua aprendizagem devido ao ensino da escola.
- ***Proposta pedagógica:*** os discursos dessa categoria relacionam a proposta pedagógica à estrutura da escola em período integral, à estrutura física e organizacional, às parcerias, ao atendimento dos filhos de servidores, às Seções de Apoio, aos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente, ao trabalho docente na escola em período integral, ao trabalho coletivo e ao atendimento dos alunos.
- ***Qualidade e desenvolvimento institucional:*** os discursos dessa categoria estão associados ao reconhecimento da escola pela comunidade universitária, ao crescimento das pessoas, à atuação e comprometimento dos profissionais e à valorização profissional, à qualidade do processo ensino-aprendizagem e às mudanças.
- ***Relação família-escola:*** os discursos dessa categoria estão relacionados à participação dos pais na escola, à relação família/escola no atual contexto social, à confiança dos pais na escola.
- ***Relações interpessoais:*** os discursos dessa categoria remetem às relações interpessoais com/entre os alunos e entre os profissionais da escola.

É importante registrar que as categorias acima descritas constituem a síntese de um longo processo de leituras e análises do material empírico. Na fase inicial deste trabalho, foram categorizadas dezessete ideias centrais com o auxílio do programa *Qualiquantisoft*. Novas leituras e manuseio dos dados evidenciaram que tais ideias poderiam ser reagrupadas, originando assim as oito categorias apresentadas. Ainda que se tenha buscado o rigor acadêmico que a pesquisa exige, há que se considerar possíveis equívocos involuntários no processo desenvolvido.

Outro aspecto ainda a destacar é que esse conjunto de categorias ou ideias centrais que geraram os discursos dos sujeitos coletivos contém as informações oriundas de todas as fontes utilizadas na investigação, porém

tais categorias não estão necessariamente contidas em todas as fontes. O quadro abaixo sintetiza esse aspecto:

CATEGORIAS/ IDEIAS CENTRAIS	FONTES						
	Grupo focal A	Grupo focal B	Grupo focal C	Grupo focal D	Questionários dos pais/ Educação Infantil	Questionários dos pais/ Séries Iniciais	Questionários dos pais/ Séries Finais
Formação e desenvolvimento profissional	X	X	X	X			
Organização e gestão	X	X	X	X	X	X	X
Processos de avaliação	X		X	X			
Processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente					X	X	X
Proposta pedagógica	X	X	X	X	X	X	X
Qualidade e desenvolvimento institucional	X		X	X	X	X	X
Relação família-escola	X		X			X	X
Relações interpessoais	X	X	X	X			

QUADRO 5 – QUADRO-SÍNTESE DAS IDEIAS CENTRAIS PRESENTES NAS FONTES DA PESQUISA.

Observa-se que emergiram de todos os grupos focais e questionários as categorias “organização e gestão” e “proposta pedagógica”. Já as categorias “formação e desenvolvimento profissional” e “relações interpessoais” foram evidenciadas nos grupos focais constituídos por professores, funcionários e estagiários. A categoria “processos de avaliação” aparece nos grupos focais A, C e D. A “relação família-escola” é uma categoria presente nos grupos focais A, C e nos questionários dos pais dos alunos das Séries Iniciais e Finais. A categoria “processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente” é relativa somente à percepção dos pais sobre a formação dos alunos decorrente do desenvolvimento da proposta pedagógica. A categoria de qualidade e desenvolvimento institucional só não está presente no grupo focal B – dos estagiários.

Na Tabela 1 estão apresentados os percentuais relativos aos registros das ideias centrais/categorias que compuseram a totalidade de registros

oriundos das discussões nos grupos focais realizados na pesquisa. As informações contidas na tabela são representadas no Gráfico 1.

TABELA1—REGISTROS(%)DASIDEIASCENTRAISCOMPONENTESDOSDISCURSOSDOS SUJEITOS COLETIVOS DOS GRUPOS FOCALIS – PARANÁ/2005.

Especificação	Grupo focais Valores (%)			
Ideias Centrais/Categorias	A	B	C	D
Formação e desenvolvimento profissional	5	42	8	12
Organização e gestão	37	10	5	25
Processos de avaliação	11	0	38	17
Proposta pedagógica	8	25	12	28
Qualidade e desenvolvimento institucional	19	0	10	10
Relação família-escola	14	0	11	0
Relações interpessoais	6	23	16	8
Total	100	100	100	100

Fonte: Discussões transcritas dos grupos focais.

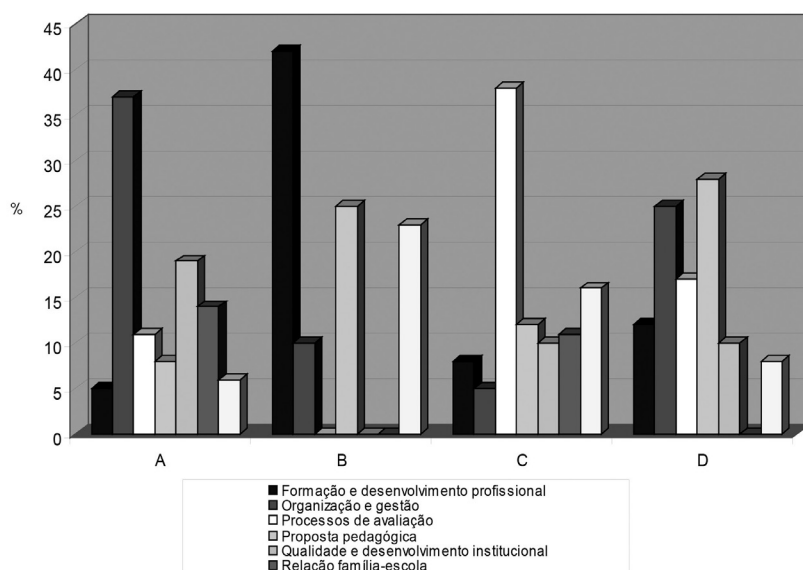


GRÁFICO 1—REGISTROS(%)DASIDEIASCENTRAISCOMPONENTESDOSDISCURSOSDOS SUJEITOS COLETIVOS DOS GRUPOS FOCALIS – PARANÁ/2005.

Fonte: Discussões transcritas dos grupos focais.

Na Tabela 2 estão apresentados os percentuais relativos aos registros das ideias centrais/categorias que compuseram a totalidade de registros oriundos das respostas dadas à questão aberta do questionário enviado aos pais: “Como você considera o trabalho desenvolvido na Escola Pérola?” As informações contidas na Tabela 2 são representadas no Gráfico 2.

TABELA 2—REGISTROS(%) DAS IDEIAS CENTRAIS COMPONENTES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS – PARANÁ/2005.

Especificação	Segmentos da escola		
	Valores (%)		
Ideias Centrais/Categorias	Educação Infantil	Séries Iniciais	Séries Finais
Organização e gestão	9	24	19
Processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente	52	19	19
Proposta pedagógica	30	48	52
Relação família-escola	0	1	3
Qualidade e desenvolvimento institucional	9	8	7
Total	100	100	100

Fonte: Questionários dos pais.

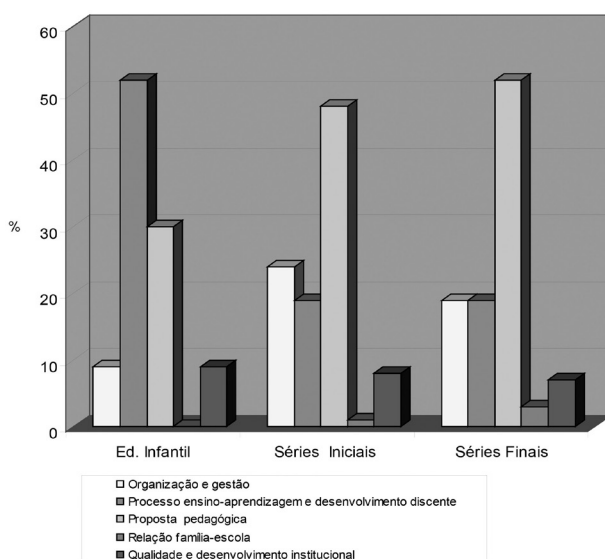


GRÁFICO 2—REGISTROS(%) DAS IDEIAS CENTRAIS COMPONENTES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS – PARANÁ/2005.

Fonte: Questionários dos pais.

OS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS ORIGINÁRIOS DOS GRUPOS FOCAIS

Os Discursos dos Sujeitos Coletivos (DSC), construídos a partir dos discursos individuais, que compõem as ideias centrais/categorias definidas no processo de tratamento e análise dos dados^[3] estão apresentados a seguir, entremeados pela análise dos resultados.

1 - Formação e Desenvolvimento Profissional

Os discursos do sujeito coletivos dessa categoria oriundos do processo de autoavaliação da escola remetem à formação inicial e continuada dos professores e dos demais profissionais da escola, e às contribuições do estágio curricular e administrativo na formação dos acadêmicos. Nos depoimentos dos professores atuantes na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 42% das ideias centrais extraídas dos discursos individuais apontam a formação docente centrada na escola como um fator preponderante na autoavaliação da escola. Já nas falas dos professores das Séries Finais, 12% das ideias centrais compuseram esta categoria, seguida de 8% dos posicionamentos dos estagiários e 5% dos demais profissionais da escola.

No primeiro DSC da categoria formação e desenvolvimento profissional, a formação continuada é reconhecida pelos profissionais como um diferencial da escola, como um processo de valorização e estímulo da gestão, importante para fortalecer os relacionamentos internos e o desenvolvimento profissional. No segundo, a formação dos professores da Educação Infantil e Séries Iniciais é apontada como uma conquista, um espaço de reflexão e aprendizagem integrado aos processos cotidianos do trabalho docente, essencial para o desenvolvimento e qualificação profissional. A perspectiva de formação continuada como construção coletiva é apontada no terceiro discurso como uma singularidade da escola, um momento de reflexão sobre a prática, de partilha e de aprendizagem coletiva do exercício da docência.

[3] Nos processos de tratamento dos dados foram construídos tabelas e gráficos auxiliares, além da utilização do programa *Qualiquantisoft*. Ver Apêndices B e C.

A importância da escola como espaço de formação inicial ao longo do estágio é desvelada nos depoimentos dos acadêmicos quando falam das experiências vivenciadas no ambiente escolar, suas relações com as disciplinas cursadas na graduação e suas contribuições para a sua formação inicial. Caracteriza o estágio na escola como momento significativo de articulação entre teoria e prática. Nos discursos coletivos apresentados, os profissionais, através de suas falas, mostram como a escola, como locus de formação, contribui para o desenvolvimento profissional.

A formação continuada dos profissionais na escola faz diferença

Faz diferença ter formação no espaço da escola: não só traz benefícios para nós mesmos como profissionais, como é internamente importante em nossos relacionamentos com outras pessoas. Não é só a formação que nos ajuda, mas também o fato de estarmos em contato, por exemplo, neste momento em que estamos aqui, nesta discussão.

Com certeza o processo de formação faz diferença, porque enquanto alguns não têm interesse em participar de cursos e outros eventos, a grande maioria gosta e quer participar. Essa chance que as pessoas têm, além de ser oportuna para elas, faz com que se sintam valorizadas como profissionais, ao poder optar por participar ou não dos encontros.

Também é um estímulo da gestão a escola fazer cursos de formação que possibilitam a capacitação do pessoal de todos os níveis, além de dar aos funcionários a oportunidade de estudar em horário de trabalho. Mesmo que esse seja um acordo interno, em outros locais ele não existe. É um apoio, um incentivo a todos aqueles que se dispõem a estudar. E isso é também um diferencial, pois as pessoas sentem-se bem ao participar de encontros de formação.

Eu acho que aqui todos os profissionais das outras áreas procuram estar sempre atualizados. Fazendo cursos em vários níveis – pós, especialização, mestrado, doutorado – todo mundo está engajado com o que existe de mais moderno.

A formação continuada dos professores de educação infantil e séries iniciais: uma conquista

Quanto à formação dos professores, eu acho que aqui, na Escola Pérola, em que nós temos as tardes de formação nas quartas-feiras, esse processo é muito interessante. Agora que eu estou no segundo ano da faculdade de Pedagogia, muitas coisas que nós estamos aprendendo lá eu já vi aqui. E aqui, em sala de aula, posso contribuir

com muitas coisas que aprendi na faculdade. Isso faz com que a professora cresça bastante, dá a ela um enriquecimento bom, que vale muito.

A formação em serviço é uma conquista nossa, faz parte da nossa proposta desde que a escola existe.

Os momentos de formação ajudam na prática em sala, no incentivo à leitura. Como ponto positivo, percebe-se a busca pelo aperfeiçoamento profissional. Está sempre investindo nos profissionais que atuam na escola, proporcionando seu desenvolvimento e qualificação profissional.

Aqui é o lugar, o momento e a hora para aprender. É uma complementação da universidade, pois trabalhamos na prática o que nos é ensinado, com muito apoio da equipe pedagógica. Temos formação continuada e com tudo isso conseguimos desenvolver um bom trabalho com os alunos.

Que as formações continuem sendo realizadas de acordo com as necessidades das professoras e de cada nível de alunos, com um trabalho que venha contribuir e enriquecer o dia a dia da sala de aula. Que se continue investindo na qualificação dos professores e demais funcionários.

A formação continuada dos professores das séries finais: uma construção coletiva

A gente percebe que há uma necessidade muito grande dos professores de fazer esses momentos de formação, só que não existe uma organização em todas as escolas para que isso aconteça. Na verdade, o resultado principal que eu sinto desse projeto de formação, além dos conteúdos que você vai aprender, advém da forma como ele é feito. E, principalmente, pelo que o processo prima.

Acredito que o projeto de formação realizado na Escola Pérola prima pelos relacionamentos que estabelece entre os participantes e por algumas questões que frequentemente são pensadas no decorrer do seu planejamento e execução: como você vai encaminhar os temas a serem refletidos? Como poderá motivar os participantes para as reflexões ou discussões a serem desencadeadas naquele dia? Que encaminhamento dar ao trabalho, no que se refere à articulação entre teoria e prática?

É importante lembrar que você pode escolher o assunto a ser trabalhado e pode, também, dar essa oportunidade de escolha e de sugestões àqueles que estão inseridos no projeto. A formação não é uma coisa pronta. Pode ser repensada e reorganizada sempre que for necessário.

Tendo a oportunidade de criar, você vem com uma outra expectativa. É o desafio de se tornar amigo, professor, de partilhar conhecimentos, de aprender. Fazer com que aquele momento seja o mais agradável possível.

As contribuições do estágio na escola para a formação inicial

Em meu primeiro ano de estágio eu ficava em sala de aula, auxiliando as 4^{as} séries não apenas na área de Matemática, mas em todas as áreas e de todas as formas possíveis: preparava material, atuava ativamente e também, quando a professora queria, dava aulas, não só de Matemática, mas de todas as matérias.

No segundo ano trabalhei junto da equipe pedagógica. Eu não tinha essa visão da área administrativa e pedagógica, então esse foi um ganho que eu não teria em outros colégios e a Escola Pérola propiciou-me isso. Acabei descobrindo também que existe o outro lado, não somente o lado de sala de aula, existe o planejamento fora de sala, há todo um repensar de como deve ser a estrutura do colégio, a organização da sala de aula. Graças a essa experiência estou saindo da escola mais professor.

Para mim também eu cresci bastante como profissional, como professor na minha oficina de Inglês; eu entrei aqui, digamos, com pouquíssima experiência.

Sabe, na prática o professor da universidade pede para resolver um problema e ensina. Aqui na escola, quando você vai fazer sempre acontece um imprevisto, sempre tem alguma coisa que não dá certo, então você tem que ir descobrindo, mexendo assim para saber qual é o problema. Como os computadores aqui são “bem avançados”, tem que fazer parte por parte.

Trabalho com a Oficina de Artes e, além disso, trabalho no projeto das crianças que permanecem na escola após as 16 horas, de Jardim I, II e Pré. Tive contato com praticamente todas as crianças. Para mim, foi uma experiência nova, foi meu primeiro ano de estágio. Eu não tinha noção nenhuma de escola, sempre gostei de artes, tive que fazer planejamento para trabalhar com as crianças. Durante um período eu trabalhei só com crianças maiores; depois, quando você vai trabalhar com as menores, pensa que é o mesmo mecanismo, mas na prática vê que tem bastante diferença. Não foi uma experiência fácil, mas foi válida. Não tem preço trabalhar com crianças, elas te abraçam, são carinhosas e isso eu vou levar para minha vida pessoal e profissional.

Quando você chega assim com aquela responsabilidade de ensinar e se depara com tantas crianças e de jeitos diferentes, você tem que estudar e ver o que precisa trabalhar e o que vai funcionar com elas. Você vai encontrar um tipo de pessoa,

um tipo de família, que vai ter um tipo de comportamento. Então, você vai adquirindo experiência.

O estágio melhora bem mais o rendimento na universidade. Você trabalhando na tua área é uma coisa totalmente diferente, porque você vai chegar lá você ainda tem experiência que você adquiriu no teu trabalho. A experiência que eu vivi aqui é a de como ensinar melhor, como as crianças vão aprender mais, como elas vão entender melhor. Até a maneira de falar com crianças não pode ser muito técnica, porque senão a criança não vai entender. Tudo isso eu tive que aprender na “marra” aqui.

O fato de você aprender a encarar uma sala de aula, a ter o domínio de turma, trabalhar com diferentes alunos, é um ensino de grande valor para mim.

Nos discursos é possível observar como a vivência coletiva de práticas de formação inicial e continuada na escola pode contribuir para a emancipação profissional. As práticas de formação docente podem constituir-se como um espaço de ruptura, de reflexão e discussão coletiva, promovendo “a preparação de profissionais reflexivos que assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participam como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas”. (NÓVOA, 2002, p. 59).

A análise da formação e desenvolvimento dos profissionais da educação insere-se num debate mais amplo sobre as políticas educacionais e a profissão docente. Segundo Nóvoa (2002), a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente, partindo de dois eixos estratégicos: a pessoa-professor e a organização-escola. Tal perspectiva pressupõe que o espaço pertinente da formação contínua já não é o docente isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia a dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar. Ficam assim esboçados os contornos de uma nova profissionalidade docente, que concede aos professores um novo papel na tripla dimensão: pedagógica, científica e institucional. Os professores devem deter os meios de controle sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar. (NÓVOA, 2002, p. 37).

Depreende-se do pensamento do autor que na experiência profissional dos professores, o dia-a-dia na escola se constitui num local de formação. Considerar a instituição escolar como lócus de formação continuada representa uma possibilidade de rompimento com o modelo clássico da racionalidade técnica, superando uma relação linear entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares, e de avanço para o modelo da racionalidade prática, à medida que o professor passa a ser entendido como um profissional reflexivo, cuja atividade deve consistir em pesquisa e reflexão sobre a própria prática pedagógica, a fim de compreendê-la e reconstruí-la continuamente.

Desenvolvida numa perspectiva crítico-reflexiva, a formação contínua passa a ser concebida como um *continuum*, como um processo interativo, dinâmico e participativo, pois o profissional adquire a capacidade de construir seu conhecimento profissional e de produzir saberes. Mizukami (2002) aponta que tal conhecimento encontra-se fragmentado em diversos momentos:

- na experiência como discente (que envolve as lembranças e, portanto, as influências na prática dos bons professores);
- na formação inicial específica em termos de socialização do conhecimento profissional;
- no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência (período em que o professor assume esquemas e rotinas da profissão);
- na formação continuada, que tem como uma de suas principais funções elucidar entre os professores o sentido das práticas pedagógicas e, a partir daí, estabelecer o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

A discussão do processo de formação de professores como um *continuum* vem sendo denominada *processo de desenvolvimento profissional docente*, incorporando a ideia de percurso profissional.

O conceito de desenvolvimento profissional abrange todas as transformações individuais e coletivas de competências e de componentes de identidade mobilizados ou suscetíveis de serem mobilizados em situações profissionais. Este conceito engloba, ao mesmo tempo, a construção das competências nas

formações individuais ou coletivas, mas também a construção de competências novas, pela prática e pela reflexão sobre a prática, assim como as transformações de identidade dos indivíduos ou dos grupos. O desenvolvimento profissional consiste, essencialmente, na construção de competências e nas transformações de identidade em situações de trabalho (ao longo da carreira), assim como nas situações de formações profissionalizantes e continuadas. (PERRENOUD, 2009, p. 2).

Nas instituições escolares, as situações de trabalho vividas pelos professores produzem práticas profissionais coletivas, com múltiplas configurações, em função da singularidade de seus contextos. Nesse sentido, a produção de competências pode ser compreendida como um processo multidimensional, individual e coletivo ao mesmo tempo, sempre dependente de um contexto e de um projeto de ação.

Como produção de práticas, a formação remete a processos de socialização e desenvolvimento profissional; portanto, consiste em desenvolver nos contextos de trabalho uma dinâmica simultaneamente formativa e de construção coletiva de saberes. Fazer-se na ação, no caso dos profissionais da escola, significa que a formação também passa a ser centrada na escola e nos processos formativos, os quais passam a ser considerados processos de intervenção, razão pela qual a formação passa a ser um componente essencial do desenvolvimento das organizações escolares.

A formação contínua deve articular-se com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores. Falar de formação contínua de professores é falar de um investimento educativo nos projetos de escola. As decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do macro-sistema e os níveis demasiado restritos da *micro-sala* de aula. Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de *entre-deux*, onde se decidem grande parte das questões educativas. A formação contínua dos professores não pode ignorar esta realidade, devendo articular-se com o desenvolvimento organizacional das escolas. (NÓVOA, 2002, p. 60, grifo do autor).

Portanto, o conteúdo dos discursos coletivos não deixa dúvidas de que a formação continuada dos profissionais da escola é um fator essencial para o desenvolvimento profissional, seja dos professores, dos funcionários e dos

estagiários. Há um reconhecimento de que faz diferença ter momentos de formação no interior da escola, porque ela traz contribuições significativas para as práticas profissionais – sejam pedagógicas e/ou administrativas –, para a atuação e desenvolvimento profissional e para o fortalecimento dos relacionamentos internos.

A escola precisa estar sempre investindo nos profissionais que nela atuam, proporcionando seu desenvolvimento e qualificação profissional. Tais processos formativos devem ser construídos coletivamente, porque a escola é o lugar de aprender, de partilhar conhecimentos, de articular teoria e prática. “A articulação é mesmo coincidência entre situações de trabalho e situações de formação, ou melhor, a transformação de situações de trabalho em situações de formação, passa a ser uma preocupação comum quer à formação inicial quer a formação contínua”. (CANÁRIO, 2001, p. 40).

2 - Organização e Gestão Escolar

A organização e gestão escolar é uma categoria originária no processo de autoavaliação da escola, com os sete discursos coletivos estruturados a partir das ideias centrais dos participantes nos grupos focais: a percepção dos professores/profissionais atuantes na escola sobre a organização da escola em período integral; a percepção dos professores sobre a organização da escola e a gestão da escola envolvendo parcerias; a gestão das pessoas no espaço escolar: um processo contínuo; a relação da escola com as instituições parceiras; a circulação de informações no ambiente escolar; e o desenvolvimento dos projetos de trabalho como fruto da gestão compartilhada.

A representação que brota dos discursos dessa categoria é de que a organização da escola e a sua gestão criam uma cultura institucional que a define. Para o grupo participante a escola é organizada, tem diretrizes claras, tem uma boa estrutura física e administrativa e tem como diferencial a organização para funcionamento em tempo integral, o que a caracteriza como uma experiência educativa singular tanto nos processos pedagógicos como administrativos.

Segundo Cavaliere (2002, p. 101), a escola em tempo integral trouxe algumas inovações importantes relativas à estrutura e à cultura organizacional da escola. Nas suas palavras:

A organização do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar. A permanência por um tão longo período num mesmo ambiente obriga o enfrentamento de problemas que, nas escolas de tempo parcial, são muitas vezes resolvidos, simplesmente na hora da saída.

O horário integral, associado à proposta pedagógica, impõe uma organização escolar diferenciada das escolas em tempo parcial, principalmente, quanto aos aspectos que envolvem a organização do tempo, dos espaços, dos recursos, da alimentação, da organização das rotinas das crianças, do trabalho dos professores e dos profissionais, do planejamento coletivo, da formação continuada, da articulação e coesão do trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

Outra questão desvelada pela percepção dos professores/profissionais são as dificuldades para gerir uma escola em período integral face aos aspectos organizativos anteriormente mencionados e aliados à dependência de seu funcionamento, em parceria com as secretarias municipal e estadual de educação. A diversidade de entidades parceiras num mesmo espaço institucional ora é vista como uma questão problemática, ora como essencial para sua existência. De fato, exige muita diplomacia da gestão para tratar os conflitos gerados, tanto internos como externamente.

A julgar pelos discursos coletivos, a prática da gestão escolar vem possibilitando o desenvolvimento do projeto pedagógico único para os diferentes níveis de escolaridade ofertados.

A percepção dos profissionais atuantes na escola sobre a organização da escola em período integral

A Escola Pérola hoje, para chegar ao patamar em que chegou, travou uma luta, uma batalha. Agora, manter o mesmo nível não é muito fácil. A estrutura da escola está baseada no encaminhamento pedagógico e, a partir do momento que há esse

encaminhamento, que há uma proposta pedagógica e que ela é seguida, existe todo um diferencial. O pedagógico, a parte humana e física, é um conjunto que faz a organização interna. Assim, a cultura da escola – porque você cria uma cultura, nós temos uma cultura aqui dentro da Escola Pérola – tem sido o carro chefe dessa estrutura, na qual entra a gestão também.

A organização pedagógica é muito boa, muito boa mesmo, principalmente porque a escola funciona em período integral. É o que toda sociedade hoje procura, pelas diferenças que existem: mãe trabalha, pai trabalha, então o que eles procuram? Isso. Nós que trabalhamos na secretaria [da escola] vemos que a demanda é muito grande, nós não temos estrutura para tanta criança que quer estudar na Escola Pérola.

A biblioteca tem que ter um auxiliar de biblioteca ou dois, mas como nós não os temos, contratam-se estagiários. Estagiários duram dois meses, três meses, às vezes um ano, então é um recomeçar contínuo. É nesse sentido que se coloca: você precisa fazer um bom trabalho, você sabe todo potencial que tem a Escola Pérola. Porém, muitas vezes, e muitas vezes mesmo, as coisas emperram no financeiro, no político, nas questões estruturais do serviço público.

A percepção dos professores sobre a organização da escola em período integral

É uma instituição que procura a melhoria de ano para ano, isto se torna explícito quando iniciamos o ano letivo e colocamos nossas metas. Temos ótimas condições de trabalho. Os professores são comprometidos, dando o seu melhor, além das formações que temos em serviço, temos horário para planejamento diário e apoio da equipe pedagógica, o que possibilita que sanemos nossas dificuldades. As professoras corregentes e também a manutenção de funcionários por longos anos fazem com que se crie uma linha de trabalho bem definida. É essa característica (organização e tempo integral) da Escola Pérola que a faz ser singular e que nos desperta a vontade de trabalhar. Claro, temos nossas dificuldades, mas essa singularidade nos torna diferentes.

A percepção dos professores sobre a organização da escola e a gestão da escola envolvendo parcerias

É uma escola organizada e com diretrizes claras. Considero que é uma [das] ou a escola mais organizada que já conheci. Eu sinto que a Escola Pérola está muito perto do perfeito.

A questão da gestão compartilhada é vista, às vezes, como um chavão. Agora, colocar em prática esse tipo de gestão é o mais difícil.

Existe às vezes má interpretação em relação ao trabalho da equipe pedagógica e da direção. Claro que vocês já conhecem a nossa proposta, pois estão vivenciando-a. Nós não temos uma proposta de gestão autoritária, mas compartilhada. Quero até colocar isso na nossa reflexão. Por exemplo – os espaços aqui: se vocês entram no espaço de trabalho é a equipe pedagógica, a direção, a funcionária convivendo, nós trabalhando juntos, e isso tudo reflete aquilo que está posto na nossa proposta pedagógica.

Um trabalho só é possível de ser realizado com sucesso quando seu dirigente descer do seu poder e mudar a sua relação desse poder com os seus comandados – comandados entre aspas. Quando se faz uma gestão compartilhada, como você mesma disse, eu acredito que fica muito mais fácil essa inter-relação entre direção/funcionários e funcionários/professores, para que você possa atingir seus objetivos. Pode-se observar aqui, na Escola Pérola, que essa gestão compartilhada está presente em todos os momentos.

Eu considerava que esse tipo de gestão implicava cobranças; tive medo de chegar aqui e ser cobrada, de me “pegarem no pé”. Mas depois eu me senti mais tranquila quanto a essa questão da cobrança. Eu não considerei mais as ações realizadas como cobrança; passei a considerá-las como atendimento para fazer com que a proposta aconteça.

Aqui, na Escola Pérola, a gente recebe da parte de vocês, da equipe pedagógica e da direção esse atendimento. Se você não consegue acompanhar é outro tipo de problema, mas a gente recebe esse incentivo.

A maneira como é conduzida a gestão, através dos diversos gestores, faz com que a gente se sinta realmente professor da Escola Pérola. Então eu vejo: gestão compartilhada, objetivos... Aí sim, fica muito mais fácil de o projeto político pedagógico atingir seus objetivos.

Vamos inverter o processo? Uma gestão autoritária? Qual é a ação? No autoritarismo você não atinge por completo os seus objetivos. Pode ser que aparentemente atinja, mas esse atingir não acontece em sua plenitude. A maneira com que você trabalha essa questão de gestão compartilhada, eu acho que faz com que todos nós da escola passemos a integrar um único projeto, que é o da Escola Pérola. A Educação Infantil, as Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental são trabalhadas, na escola, com base nesse projeto único.

Se você analisar o projeto que está hoje em vigência, os seus pressupostos filosóficos, para as diferentes modalidades de ensino, vai entender que esse projeto tem que ser único, tem que ser o mesmo, inclusive porque está sendo utilizado no mesmo espaço. Os pressupostos epistemológicos são os mesmos porque a gente procura fazer todo esse trabalho com apoio na construção do conhecimento, em autores

progressistas que fundamentam isso. A questão didático-metodológica se diferencia um pouco, atendendo às necessidades dos diferentes segmentos.

Para que se possa obter uma escola justa e perfeita, justa e igualitária como muitos gostam de falar, é necessário que haja liberdade, igualdade e fraternidade. A liberdade de expressão, que é fundamental para todo o ser humano, para que ele possa assumir a sua vontade, os seus desejos, os seus anseios; a igualdade, para que todos sejam tratados de maneira igualitária; e a fraternidade, para que a solidariedade e o companheirismo sejam também características do ambiente de trabalho.

Eu acho que se nós conseguíssemos esse trinômio da igualdade, liberdade e fraternidade junto às direções dos diferentes segmentos, poderíamos ter gestões compartilhadas e, na verdade, fazê-las acontecer na sua possibilidade máxima de compartilhamento.

É o “três em um”. É universidade, Estado, prefeitura. É uma gestão que tem três instituições públicas, mas que tem diferenciações enormes e que nós temos que gerir aqui, o que nem sempre é uma coisa tranquila. É a busca, lógico, pela melhoria, pela qualidade de vida de todos nós.

A gestão das pessoas no espaço escolar: um processo contínuo

E, agora, falando nas pessoas, uma coisa que se tem que ressaltar é o crescimento das pessoas que estão aqui, [...] e esse crescimento eu pude observar. Hoje vemos que as pessoas que estão aqui aparentemente estão porque querem estar. Acho também que um dos avanços da direção geral está em dar a elas essa liberdade, porque nos primeiros anos eu pude perceber que havia uma certa pressão – não quer ficar, mas tem que ficar. Isso não fica bem. Administrativamente, é coisa da idade da pedra. Se a pessoa não está satisfeita, é melhor que mude de local de trabalho, porque quando vamos trabalhar e não estamos num ambiente legal, isso também nos faz mal. Todos nós somos seres humanos.

Eu percebo diferentemente as pessoas hoje em dia: você não tem as pessoas revoltadas, desesperadas para sair daqui, para ir para outro lugar. Pelo contrário, muitas pessoas estão pedindo para vir pra cá e isso representa um avanço muito grande em relação ao pessoal da universidade, a meu ver.

Eu nunca tinha trabalhado com crianças, trabalhava mais sozinha. Então eu sentia um pouco de medo, mas hoje, depois de onze anos, eu posso dizer que não troco a Escola Pérola por lugar nenhum, porque a gente se apegamos demais às crianças, às pessoas. A gente é como uma família.

Acho muito importante a nossa união como pessoas em primeiro lugar, porque todos somos humanos. A gente não convive no dia a dia de cada setor, mas cada um

tem um olhar para o que está acontecendo no Setor de Serviço Social, no Setor Administrativo, na Escola de 5ª a 8ª. Cada um tem uma dificuldade. E todas essas dificuldades juntas (socializadas) podem fazer crescer o grupo. Isso é trabalhar em equipe, o que não é fácil.

O importante é a gente estar aberto e poder sentar, conversar e aceitar isso pelo lado profissional, cuidando também do lado pessoal, porque não dá para desvincular um do outro. O respeito profissional é muito importante, porque cada um tem a contribuir, e esse é o grande desafio em qualquer instituição. Com todo o grupo trabalhando junto, acho que a escola cresce muito.

Agora, a Escola Pérola tem cobrança, claro que tem, tem que ter mesmo, para nós mantermos a nossa estrutura pedagógica e administrativa.

A relação da escola com as instituições parceiras: um grande desafio

Falando em recursos humanos, outra questão que também traz dificuldades é a situação, aqui, das três entidades. Gerir prefeitura, SEED e UEPG é muito complicado para quem está vivendo o dia a dia de gerir, de conciliar direitos e deveres, principalmente direitos diferentes. Então, você tem que acertar, por exemplo, compensação de horas de trabalho ou de férias, o que para um é de um jeito, para outro é de outro jeito; o calendário escolar que você usa está vinculado à prefeitura, ao núcleo e à universidade. Já tivemos conflitos enormes por coisas assim, relativamente pequenas, devido a essa diversidade de entidades. O que acontece com as pessoas, muitos não entendem, é que tem certas coisas que a gente acaba perdendo, mas isso ocorre geralmente por uma questão maior.

Às vezes, a dificuldade está no fato de que a entidade mantenedora da Escola Pérola é hoje a universidade. Mas, há situações específicas da prefeitura, que temos que ceder por estar aqui os professores pelo convênio estabelecido entre UEPG e prefeitura, e também em relação aos professores do Estado. Há momentos em que a gente não entende por que existem essas situações, por que as coisas têm que ser assim. O conflito é esse, e aí, é claro que a direção, os chefes, os departamentos, os diretores, os professores, todos sofrem com isso.

Aí tem a questão política também. E a questão política que emperra, porque tem sempre as coligações. A universidade, entidade mantenedora, é vista geralmente como uma questão partidária: “Ah, vamos pedir para fulano porque a universidade é de outro partido, é da prefeitura.”; “Então não pode, pois nisso a gente sai perdendo.” Nós perdemos muito, mas quem perde mais na verdade são as crianças. É, são as crianças, a escola num todo.

É que na verdade essa parceria “três em um” é uma situação “sui generis”. Mas, por outro lado, a Escola Pérola só funciona do jeito que funciona porque tem o apoio das três entidades relacionadas. Se você elimina, por exemplo, os professores do município, a universidade não pode contratar professores de ensino básico; a SEED não vai dar os professores das Séries Iniciais e Educação Infantil, porque é responsabilidade do município. Aí, como é que iria ficar o ensino de 1ª a 4ª séries e a Educação Infantil? Então, eu acho que o segredo é conseguir conciliar. Já que não existe uma situação em que você possa colocar todo mundo sob o gerenciamento único da universidade, da prefeitura, ou da secretaria de educação do Estado, a gente tem que tentar gerenciar. É o que se tem feito durante todo esse tempo e, à medida que o tempo passa, cada vez mais. Desculpe o termo, mas é preciso “jogo de cintura” para conseguir organizar tudo isso.

Ouvindo vocês comentarem, parece que se a responsabilidade pela escola fosse só do Estado, não seria assim; se fosse só da universidade, não seria assim; e se fosse só da prefeitura, também não seria assim. A identidade da Escola Pérola se faz justamente pela existência de tais parcerias. Sem uma ou outra delas, não seria possível viabilizar um centro educacional com tal proposta.

Também tem que se considerar a grande questão da parte financeira, que é justamente esta: o financeiro das entidades, uma fica esperando a outra suprir. Agora, quando tem a parte de “louros”, todos querem ser o dono.

Na hora de assumir, ninguém quer. Na hora de apresentar projetos, tudo é uma questão bem complicada até para a gente estar administrando. Porque nós, na verdade, trabalhamos para o bem das três entidades. Uma hora uma entidade cobra de um lado e outra entidade cobra de outro, e isso é um fator estressante. O segredo é ser diplomata, muito diplomata.

Nessa relação entre prefeitura, universidade e SEED, que é uma coisa importante aqui, nós vivemos altos e baixos. O que é normal, pela questão de interesse político. E essa questão política é muito forte, a cada mudança de governo nós sofremos as mesmas pressões, principalmente em relação a cargos, a pessoas que, politicamente, se quer que sejam colocadas aqui. Em relação à matrícula, cujo processo é normatizado, as pessoas também querem matricular crianças por indicação política. Ao mesmo tempo em que nós somos diferentes, que avançamos muito em termos educacionais, nos incomodamos muito por não ceder a fortes pressões políticas, e possivelmente é por isso que nosso trabalho vem se destacando.

Como a escola não fica isolada da sociedade, da mantenedora, outro aspecto importante é a diplomacia da gestão. É o jogo de cintura que precisa ter dentro da política. Você tem que ter, tem que saber a hora em que pode avançar e a hora em que precisa recuar.

Há diferenças no relacionamento de uma gestão para outra; algumas criam muitos empecilhos devido à questão política. A Escola Pérola é a menina dos olhos de qualquer administrador. Não estou dizendo da universidade, mas de qualquer administrador público, de um prefeito. Alavanca qualquer campanha política. É verdade, todo mundo quer.

Eu acredito que nós tivemos muitos avanços em virtude de tudo isso que a gente já colocou. O comprometimento dos profissionais que aqui trabalham, a gente sabe que é difícil. Mas falando em termos da Escola Pérola: na realidade da nossa cidade eu vejo um crescimento muito grande. Porque sou da prefeitura e do Estado, tenho essas duas visões: já trabalhei em escolas do município, já trabalhei em escolas do Estado.

Comparando a questão de escolas, mas essa questão administrativa também, eu acredito que nós somos valorizados. Pode ser que até nem sempre de uma maneira tranquila, pois às vezes incomodamos algumas pessoas devido à parte política já comentada. Em determinados momentos, podemos até ser vistos como incômodos por alguns setores, mas mesmo assim nós conseguimos avançar, pelos nossos próprios esforços. Eu acredito que houve bastante avanço, nisso.

É muito interessante fazer esta reflexão, pois, ouvindo cada um, podemos pensar que a Escola Pérola só é assim porque nós estamos todos juntos.

As questões abordadas pelos sujeitos coletivos nos discursos acima desvelam a complexidade da gestão numa instituição escolar envolvida em três entidades parcerias, aliada à singularidade da organização da escola em tempo integral. Fundamental para a gestão escolar nesse contexto é a criação de estruturas e processos democráticos no seu interior que, constituindo-se como processo, indicam e reforçam a função precípua da direção escolar e da equipe gestora de cuidar da política educacional, do alcance e da globalidade do processo educativo na escola, liderando e administrando a consecução das metas e objetivos.

A gestão escolar é a chave propulsora da escola. A mola da escola é o gestor. Dependendo da postura da gestão, serão os direcionamentos, os encaminhamentos para o desenvolvimento do trabalho escolar. Se o gestor acredita numa gestão participativa, colegiada e democrática ele terá atitudes que irão encaminhar para esta participação efetiva, considerando todo o contexto escolar.

A circulação de informações no ambiente escolar: a necessidade de comprometimento coletivo

Nós ainda temos alguns problemas, até de informação. São tantas coisas que acontecem aqui dentro que, às vezes, a circulação de informações até “dá um estresse”. Há necessidade de muita integração e paciência, pois há momentos em que a nossa comunicação interna falha: esqueceu-se, por exemplo, de comunicar aos interessados uma determinada coisa e, repentinamente, acontece outra.

Nós podíamos melhorar, através de circular interna. Mas, será que as pessoas vão ler? Talvez, nem sempre... Daí, o processo comunicativo não funciona.

Eu acho o seguinte: não adianta você colocar as informações sobre um evento num painel. É melhor direcioná-las para os setores.

Talvez falte àqueles que estão promovendo o evento ou são responsáveis por ele a consciência de divulgá-lo no frente a frente mesmo, em cada setor. [...] Porque, às vezes a pessoa que é responsável esquece; a informação “pára” na pessoa que é responsável por passá-la.

Acho que para dar certo, talvez tenha que se fazer um trabalho braçal mesmo. A única forma que eu vejo é “o frente a frente”, porque fazer uma circular a gente sempre faz, distribui, solicita que cada um assine. Mas muitos assinam e depois esquecem, outros assinam sem ler. Eu vejo que talvez haja a necessidade de um trabalho bem braçal mesmo, mas do responsável. Se eu promover algum evento, farei a sua divulgação, porque não posso confiar que, com toda a sua atribulação, o outro vá repassar o recado da mesma forma que eu. Daí entram muitas informações desencontradas ou a distorção das informações. Há algumas coisas que se tornam crônicas.

O desenvolvimento dos projetos de trabalho como fruto do processo de gestão

Eu acho que o grande trunfo da escola são os projetos. Eu quero falar, inclusive, do específico da Educação Física, que é o JOCA. É lógico que os outros projetos são tão importantes quanto o JOCA. Convém observar que ele é um projeto esportivo que visa à integração não só dos alunos, mas de toda a comunidade da Escola Pérola. O que me chama mais a atenção é o seguinte: a competitividade, apesar de existir, não está ainda vinculada com prêmios. Ela visa à participação no evento, o que considero fundamental.

A importância para essa integração e consolidação de um trabalho dentro da Escola deve ser bem destacada. O Projeto Momento Cívico é importante, assim como o Projeto Novos Saberes e Sabores e outros projetos. A gente observa que dentro do JOCA há participação de toda a comunidade dentro de um esporte, quer sejam professores, funcionários ou alunos, com um objetivo único: integração.

Aí volta a questão da gestão compartilhada. É o objetivo da escola, se a gestão compartilhada ouviu a sua comunidade e elabora esses projetos.

Os depoimentos confirmam a importância do trabalho coletivo na escola, do comprometimento de seus sujeitos e da necessidade de construção de uma nova cultura organizacional na escola: uma cultura de participação.

A cultura participativa, no entanto, não se instala na escola de forma simples, sempre prescinde de dois fatores: o primeiro refere-se à criação de espaços de reflexão e práticas de gestão no interior da escola, as quais possibilitem a formação de uma consciência crítica, tanto individual quanto coletiva, que aos poucos vai transformando a realidade da escola e fortalecendo a autonomia individual e coletiva dos sujeitos; o segundo refere-se à autonomia das instituições escolares, da gestão escolar.

Ampliar o espaço de iniciativas das unidades educacionais, transferindo-lhes a maior parte do poder de decisão, faz parte da estratégia para fortalecê-las. É a autonomia construída, não obstante os modelos oficiais:

Mas se os modelos decretados se constituem, sobretudo, como matrizes de modelos, deixando espaços vazios; se consagram a possibilidade de uma intervenção autônoma dos atores, no respeito por princípios e regras gerais; se devolvem poderes, e responsabilizam pela sua aplicação; se resistem à tentação centralista de tudo prever, uniformizar e regular, então estaremos perante um cenário de descentralização e de autonomia legítima. [...] Uma governação democrática de cada escola deve reger-se, assim, por princípios e regras constantes dos modelos decretados, mas conferindo grande importância à possibilidade de uma mais extensiva e aprofundada *recriação* daqueles modelos através da produção de regras autônomas, agora consideradas legítimas. (LIMA, 1997, p. 28, grifo do autor).

A autonomia da escola, nessa perspectiva, vai se construindo somente com a instituição de novas práticas de administração em seu interior. É com a mediação da organização – ato organizador – que haverá mudança pelo instituinte no instituído. Portanto, somente com tal autonomia é que a escola será capaz de promover a qualidade com equidade.

Há que se dizer, portanto, que a vida escolar se realiza através da criação de estruturas e processos democráticos em seu interior, o que significa práticas permeadas pelo trabalho coletivo, pela circulação de informações, pelo

uso da reflexão e análise crítica, a fim de avaliar ideias, problemas e políticas, pela preocupação com o bem-estar dos outros e com o bem comum, pela preocupação com a dignidade e os direitos das pessoas e das minorias e, finalmente, pela compreensão de que a democracia é um ideal a ser vivido.

Construir um processo de gestão democrática, centrado nos valores e princípios democráticos, é tarefa política e educativa da escola, constituindo-se numa construção coletiva que deve estar fundamentada sempre no *projeto pedagógico da escola*, isto é, na sua identidade.

3 - Processos de Avaliação

Os discursos dos sujeitos coletivos estruturados a partir das ideias centrais dessa categoria remetem aos processos avaliativos *da e na* escola. Originaram-se, das representações dos participantes da pesquisa nos grupos focais, quando faziam a autoavaliação da escola, diferentes objetos de avaliação educacional, os quais compuseram os sete DSCs elaborados: a imagem externa da escola: uma preocupação interna; a avaliação da escola envolvendo o contexto interno e externo; o que é uma boa escola?; a avaliação do processo ensino-aprendizagem; os registros no processo de avaliação da aprendizagem: mais que uma questão burocrática; autoavaliação dos alunos: a importância da participação discente no processo de avaliação da aprendizagem; os avanços da escola no processo de avaliação da aprendizagem.

Em todos os discursos fica claro que na escola há uma institucionalidade da avaliação, que está presente no dia a dia da escola. De fato, essa intenção está explícita no projeto pedagógico institucional, pois além da avaliação da aprendizagem, estão formalizados outros processos avaliativos: do trabalho docente, da gestão escolar, dos diferentes setores administrativos, do perfil das famílias dos alunos e da instituição em sua totalidade. No entanto, pode-se captar nos depoimentos que a avaliação, mais que uma formalidade instituída, é uma força instituinte, pois traz à tona a vida da escola em suas diferentes expressões e tensões.

A ideia de avaliar é a de estabelecer o valor, a mais valia de algo. No caso da escola pesquisada, há uma cultura avaliativa instalada. Alípio Casali (2007, p. 10) considera “‘avaliar’ de modo geral, como saber situar,

cotidianamente numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeito(s) em questão, no contexto dos valores culturais e, no limite, dos valores universais”.

O autor explica que o alcance dos valores das avaliações tem três âmbitos: o singular, o parcial e o universal, ou seja, para um sujeito, para uma cultura e para a humanidade, respectivamente. Nas palavras do autor:

A avaliação é uma medida e uma referência de valor para um, ou dois, ou os três desses âmbitos. Objetivamente falando, tem mais valor o que alcança a cultura do que apenas um ou alguns sujeitos. Tem mais valor o que alcança algumas culturas do que em apenas uma; e tem valor supremo o que alcança a humanidade toda, inclusive a futura, inclusive todo o sistema-vida do qual ela depende e do qual faz parte. Esses três âmbitos (individual, cultural, universal) estão presentes concretamente no cotidiano da escola: nas origens, nos conteúdos, nos métodos, nos meios, nos produtos, nos destinos dos processos de aprendizagem. Por esse critério, a escola deve ser um lugar de experiência fundamental da subjetividade, da culturalidade, da universalidade. (CASALI, 2007, p. 12-13).

A presença da avaliação na cultura da escola, como propõe o autor, é desvelada nos DSCs construídos com as falas dos sujeitos pesquisados, possibilitando captar este movimento instituinte nos processos avaliativos internos.

A imagem externa da escola: uma preocupação interna

Outra questão é que mesmo sabendo das nossas dificuldades internas – sejam elas financeiras, de falta de pessoal, ou de relacionamentos, entre outras – a gente sempre cuida para passar para a comunidade externa a imagem de uma escola boa. Não é que se escondam os problemas da escola; evita-se falar mal de problemas que são nossos, internos, que não precisam ser expostos lá fora.

Eu vou dizer para vocês que nós estamos passando uma imagem excelente, porque todo mundo quer que eu arrume uma vaga aqui na Escola Pérola. Essa imagem não é só a questão do tempo integral. Isso conta, a gente sente que é um peso grande, especialmente porque as pessoas sabem que estando seu filho aqui, ele passa a ter todo esse diferencial de atendimento.

A avaliação da escola envolvendo o contexto interno e externo

Em termos de avaliação da escola, são muitos os aspectos a serem observados. É preciso ver a questão da estrutura pedagógica e administrativa, a importância

dos professores, a questão do relacionamento da escola com a comunidade, com os funcionários. Embora saibamos que nunca se atingirá a perfeição, é preciso estar sempre cuidando de alguns pontos, avaliando na escola o relacionamento entre professor e alunos, a gestão escolar, a questão do relacionamento com os pais e demais membros da comunidade escolar.

Eu acho que temos que analisar a nossa escola, mas também não podemos perder a visão das outras escolas. Nós temos muitas escolas de qualidade em nosso município, e muitas sem qualidade. E sempre é preciso ver e analisar os dois lados.

Se formos ver os relatórios finais em termos de porcentagem, temos um índice pequeno de desistência e de transferência. A Escola Pérola é boa então, principalmente porque os índices de retenção, desistência e transferência são baixos. Antigamente se dizia: “Ah! A escola é boa porque ninguém sai.” Mas não é só por isso. Há um outro lado, outras questões que contribuem para a avaliação da escola. Eu acho que há mais coisas. Se nós analisarmos todos os fatores que, direta ou indiretamente, relacionam-se aos resultados finais, com certeza teremos uma adequada avaliação da escola.

O que é uma boa escola?

Uma boa escola é aquela que está sempre preocupada, querendo saber se está fazendo o certo ou se pode melhorar. Convém não achar que está tudo bom – “Vamos ficar assim, que está bom; já chegamos no ótimo” –, pois sempre vai ter alguma coisa para melhorar, nunca vai estar tudo perfeito. Você resolve aqui, aparece outra coisa ali. Sempre vai ter.

Boa escola é aquela que tem uma boa proposta pedagógica, uma estrutura, profissionais competentes. Eu acho que antes de tudo – da estrutura, de não ter uma goteira na sala de aula, de ter o material para fazer um cartaz – o profissional comprometido, aquele que sabe que às vezes não sabe, que precisa buscar, é fundamental numa escola. Viver só de aparência não adianta. Temos exemplos de escolas particulares lindas, mas que têm aquela frieza... Falta nelas a necessária afetividade.

Uma boa escola é aquela preocupada com a formação do aluno e com a aprendizagem integral, não só a aprendizagem. Ela dá ênfase ao social, ao relacionamento, ao aluno como um todo. A Escola Pérola não é só uma escola de período integral, é uma escola de formação integral, sobretudo para alunos humildes, que não se sabe se vão chegar ao ensino médio. Então, vamos tratar deles com carinho, porque o que aprenderem até a 4ª ou 8ª série [às vezes será tudo] o que eles vão aprender. Nós temos retorno de alunos que saíram e têm a Escola Pérola como referência. E é muito bom esse retorno. Muitas vezes, outros retornos materiais, financeiros, não vêm, mas o retorno das crianças e dos adolescentes é muito significativo para nós e para a escola.

A imagem pública de uma escola é geralmente originária da projeção de sua história institucional para o exterior. Na percepção dos sujeitos dos grupos focais, ao fazer a autoanálise da escola, fica evidente essa preocupação com a imagem externa da instituição, com a avaliação social feita pelos pais, pela comunidade escolar e pelo contexto social no qual ela se insere. A análise coletiva da escola permite perceber as suas potencialidades e fragilidades, o que merece ser mantido e também o que precisa ser aprimorado, melhorado pouco a pouco. Ao apreender também os movimentos institucionais (in)formais, ou seja, o instituinte, é que se pode afirmar que se faz uma avaliação institucional crítica.

Levar em conta o contexto interno e externo da escola – ou seja, a sua trajetória, as relações internas e externas, a imagem externa, os processos de gestão e de ensino-aprendizagem, o perfil do corpo docente e discente, os resultados educacionais – é fundamental para sua avaliação institucional, pois todo este conjunto de aspectos se refere a resultados intermediários, que vão influenciar diretamente na aprendizagem e formação do aluno. Os discursos revelam:

A avaliação do processo ensino-aprendizagem: a complexidade dos diferentes momentos e situações avaliativas

Bem, então eu vou falar sobre algumas coisas que vejo como positivas e algumas coisas que ainda precisam melhorar. Quando eu entrei aqui, uma das coisas que eu achava muito relevante e que melhorou muito, me fez crescer, porque eu sou muito brigona, é a questão da avaliação, da observação, das anotações. É essa avaliação mesmo, de como eu enxergo o meu aluno. Ver o aluno para avaliar. Acho que é assim que eu o vejo. Já faz oito anos que estou aqui e me parece que nesses anos sempre houve mudanças, e mudanças para melhor.

Mas eu acho que do jeito que está a avaliação, ainda existem falhas. Quando os alunos chegam na 4ª série, a coitada da professora tem que voltar a ser professora de 1ª, 2ª, 3ª série e até do pré, porque eles não têm noção de muita coisa. E aí vêm as reclamações: “Mas esse não deveria estar aqui! Tem alguma coisa que está faltando!” “Mas isso é tradicional!” Mas será que, de repente, isso do tradicional não está bom?

E será que eles não têm que voltar? Porque quando eu vou para a série seguinte, tenho coisas novas para aprender; e se eu continuar só revendo, revendo...? Não! Vou aprender mais? Isso não é só da Escola Pérola, é uma questão geral, é uma questão maior. É a questão dos ciclos. É um questionamento que, de repente, não é só daqui.

Penso que a forma como nós estamos avaliando é muito boa, porque nós anotamos e trabalhamos em cima das necessidades dos alunos.

Eu penso ainda que, infelizmente, a gente está empurrando para as séries seguintes crianças que deveriam ficar na mesma série. A retenção seria só no caso da segunda e da quarta série. Então, esse é o grande problema: o aluno chega na 3ª série com muitas dificuldades, mas não pode ficar retido porque é o ciclo. Ele tem que terminar e passar para a quarta série, mesmo não tendo todos os pré-requisitos.

E tem outra situação a ser pensada: é preciso mostrar para um certo censo a aprovação de um número “X” de alunos. Mas adianta passar um aluno que não tem conteúdo, que não se apropriou daquele conhecimento? E nós, como éramos? Muitos ficaram retidos, mas depois disso passaram a estudar mais. Outros, quem sabe, deixaram a escola. São muitas situações que nos levam a pensar. Não é fácil lidar com os diferentes momentos e situações avaliativas.

A avaliação é muito boa, mas penso que seria bom colocar uma avaliação final, ou seja, a antiga prova.

Também temos que pensar que há alunos que precisam de um tempo maior para aprender; em tempos anteriores, quando existia a retenção, às vezes aqueles alunos ficavam três, quatro anos na mesma série e acabavam avançando com a mesma dificuldade.

Então, nós temos que analisar as dificuldades de cada aluno e observar por que este ou aquele aluno não cresceu. É aqui que eu acho que entra o trabalho na nossa escola. Por ser em período integral, o professor tem um olhar talvez mais atento às dificuldades de seus alunos. Passando a maior parte do tempo na escola, ele pode observar melhor as crianças e dar a elas um adequado reforço e maior apoio.

Os registros no processo de avaliação da aprendizagem: uma questão burocrática

A questão aí que eu acho que sempre tem que estar repetindo é a questão de como registrar a avaliação. Isso é um “nó” que eu acredito que não vai desmanchar nunca, e a tendência é dar uma “soltadinha”; daí ele [o nó] prende de novo, “solta-prende”, “solta-prende”. Você tem que pensar que a avaliação está que nem casamento. A gente sempre vai ter que estar trabalhando para melhorar.

O sistema de avaliação é um pouco burocrático. Muito tempo é utilizado nas correções dos objetivos (caso se façam bem feitas), tempo esse que poderia ser aproveitado melhor no processo ensino/aprendizagem.

Quando eu cheguei, o meu maior medo foi quando soube que a Escola Pérola era a escola em que eu iria atuar. Aqui se trabalha por objetivos: o sistema de avaliação,

meu Deus! Como vou atuar! Talvez seja um aspecto positivo essa questão de eu nunca ter atuado... Nossa! Foi um desafio.

Uma das questões que sempre me preocuparam é relativa à avaliação. Por mais que falemos da avaliação, da concepção que temos de trabalhar diariamente nessa avaliação, da necessidade de o aluno saber que está sendo avaliado constantemente, ainda estamos muito atrelados à questão burocrática, do registro. Falo isso porque eu vejo o processo todo de fora: há uns 15 dias, por exemplo, estou vendo vocês preocupadas em formar e depois entregar pareceres, entregar porcentagens, apresentar os índices. É claro que isso realmente preocupa, porque eu sei que a atenção de vocês acaba ficando um tanto dividida: algumas de vocês estão revendo certos objetivos e conteúdos com alguns alunos; a professora, por exemplo, estava voltando com alguns alunos, pois tinha feito a avaliação de um jeito, mas resolveu fazer de outra forma. São momentos em que eu vejo que o foco da avaliação está voltado ainda para o burocrático, para o registro, que toma muito tempo do professor.

Eu vejo que a gente acaba deixando muitos alunos de lado, por causa da referida questão burocrática – muita coisa, muita coisa, você acaba realizando outras atividades, acaba fazendo um desenho, uma pintura, uma atividade mais light, um vídeo – para poder concluir os pareceres e o registro e entregá-los no prazo. É um ponto que a gente tem que rever, melhorar. Eu vejo por mim, como ponto negativo, que acabo deixando meus alunos de lado para poder concluir os registros avaliativos. Isso realmente me preocupa, pois vejo que diminui aquele tempo que eu teria para trabalhar com o aluno e, com isso, ele acaba sendo prejudicado em sua aprendizagem. Naquela ansiedade de entregar os resultados da avaliação no prazo determinado, vários dias são praticamente tirados do aluno, e isso é muito preocupante.

Infelizmente, como já se comentou, temos um prazo para entregar os vários registros da avaliação – e eles têm que ser entregues nesse prazo. E só podemos avaliar presencialmente, com os alunos. Não adianta levar os registros para casa, pois é preciso estar com os alunos naquele momento. Como são reunidos vários registros durante o bimestre, o trabalho para fechar no final do bimestre é bem maior.

Você tem todos aqueles registros dos alunos e todas as atividades avaliativas, mas, mesmo assim, passa por momentos de angústia, pois uns vinte dias antes de acabar o bimestre você tem que fechar o percentual e começar os pareceres. Você tem os pareceres e o percentual, porém não tem com fazê-los antes.

Por mais que vocês tenham todos os dias, das 16h às 17h, o horário de planejamento, não há como sobrar um pouco de tempo para a realização de outras atividades. O planejamento é diário, é o dia seguinte, tem que ser feito. Não dá para pegar o parecer naquele momento, vocês tem outras coisas para fazer. E quando vocês terminam o parecer e alguém chega e diz “olha, mas o Joãozinho não está assim, ele

já aprendeu a divisão”, isso vem reforçar a ideia de que o processo de avaliação é inacabado; precisa ser, de fato, flexível, formativo, contínuo.

A autoavaliação dos alunos: a importância da participação discente

E a relação dos alunos com a avaliação? Vocês trabalham muito com os alunos a questão da avaliação, do que é avaliar, e poderiam relatar um pouco como acontece este trabalho, como ficam os alunos quando vocês falam sobre o processo de avaliação, sobre os objetivos, o bimestre?

Eu achei muito válido quando trabalhei as normas com os alunos e falei com eles sobre o sistema de avaliação. A maioria dos alunos sabe que são avaliados constantemente e isso contribui para o enriquecimento do trabalho, porque ficam cientes de que, naquelas atividades que estão deixando de fazer, também estão deixando de ser avaliados. Então, esse trabalho que é feito em sala de aula realmente contribui para o crescimento do aluno, porque ele fica sabendo que é avaliado diariamente, em tudo o que ele faz. É muito importante que ele saiba que não pode deixar para estudar somente no final do bimestre, pois a avaliação da escola não se realiza em longo prazo: como já se afirmou, os alunos são avaliados todos os dias.

A gente deixa as crianças bem cientes de que em todos os momentos estão sendo avaliadas, seja no compromisso, numa atividade de sala de aula. Eu considero isso muito bom, porque faz com que elas cresçam com mais autonomia e se esforcem mais com relação à aprendizagem. Eu tenho o costume de dizer sempre aos alunos como estão, quais os avanços que tiveram. Isso é bem importante, é uma prática que nós temos aqui como muito válida.

É importante comentar sempre com o aluno como ele está. Apresentar os objetivos, contar o que vai ser cobrado naquele bimestre. Tem aquele aluno que costuma perguntar “professora, você está fazendo avaliação hoje”? Lembrar a ele que a avaliação é constante, é diária. Tem também o aluno que pergunta “professora, vai ter avaliação”? E imediatamente outro lhe diz: “Você já esqueceu? Está tudo sendo avaliado agora. Todo dia tem avaliação.”

Eu tenho um caderninho em que são feitas anotações em sala de aula. Os próprios alunos, as lideranças da semana, fazem as anotações. Então eles sabem que ali está registrado o nome do aluno que não fez um compromisso, do aluno que se apropriou de um conteúdo, do aluno que respondeu certo para a professora. Esses alunos colaboradores sempre observam e/ou perguntam o que devem colocar no caderninho. Sabem, por exemplo, quem fez ou não a pesquisa solicitada pela professora, ou quem trouxe textos para leitura. Portanto, considero válido falar aos alunos sobre avaliação, ler o parecer avaliativo deles, contar a cada um como está, ou não está, no que ele tem que melhorar.

Os avanços da escola no processo de avaliação da aprendizagem

Desde o início o crescimento, principalmente na parte de avaliação, foi muito grande. Quando nós começamos era muito solto, muito vago, muito aberta esta questão de avaliação. Hoje não, ela foi crescendo “de pouquinho”, gradativamente com discussões.

Todo ano tem um grupo diferenciado de professores, pelo próprio sistema, mas eu tive o prazer de participar de todos esses grupos; aí eu percebi que essa questão de avaliação em todos os aspectos é o que tem de mais positivo. Não o aspecto de criticar o que está sendo feito, mas, sim de que será que o que está sendo feito é bom, está sendo bom para a escola e para nosso aluno como está sendo. Então, acho que nesse sentido houve um crescimento muito grande para os alunos, e para todos nós profissionais que não sabíamos como fazer a questão de avaliação.

A avaliação visa à formação integral do aluno, respeitando as diferenças e valorizando a opinião do educando. Proporciona um aprendizado de maneira clara e objetiva, nos permitindo ver qual é a dificuldade do aluno e em que etapa do ensino ele tem dificuldade ou não.

Os discursos coletivos relativos à avaliação da aprendizagem revelam a complexidade dos diferentes momentos e situações avaliativas vividas pelos professores na escola. Está muito presente nos depoimentos a dualidade entre a concepção de avaliação formativa adotada oficialmente pela escola e as práticas avaliativas realizadas cotidianamente, que em algumas situações ainda se revelam muito tradicionais.

Embora os docentes tenham consciência disso, enfatizam que ficam muito atrelados aos registros descritivos, à elaboração dos “pareceres” e finalização dos conceitos, e que com isto muito tempo do trabalho com os alunos, em sala de aula, é transferido para esta elaboração, o que torna a avaliação na concepção formativa um processo muito burocrático.

Em meio, às angústias e tensões que emergem da situacionalidade dos momentos avaliativos, há um reconhecimento de que o processo de avaliação é inacabado. Precisa ser de fato flexível, formativo e contínuo. É, portanto, ponto central do currículo que incide sobre as práticas docentes e tem o “poder de induzir outras práticas na mesma direção, pois cria contraste, diferença, desacomoda, desencadeia mudança no conjunto das práticas do currículo escolar”. (CASALI, 2007, p. 17).

Há, portanto, que se reconhecer que existe uma relação vital entre a avaliação e as práticas docentes. Isso parece estar presente nos discursos coletivos quando se analisa o que se faz, por que se faz e como se faz a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Ela desvela acertos, erros e imprecisões, corrige e melhora as práticas educativas. Também, como afirma Saul (2007, p. 37), a avaliação numa perspectiva emancipatória favorece o autoconhecimento do educando, contribuindo para que ele se torne sujeito da própria aprendizagem, ajudando-o a aprender e auxiliando o professor a ensinar e replanejar a sua ação.

Sintetizando, na percepção dos sujeitos dos discursos coletivos relativos à categoria “processos de avaliação”, é possível destacar que nos depoimentos percebe-se uma preocupação com a imagem externa da escola, de protegê-la e valorizá-la, ainda que as dificuldades internas sejam evidentes. Uma boa escola é aquela que se preocupa com a formação e aprendizagem do aluno, que reflete sobre o seu trabalho cotidiano, que se questiona sobre o que faz e o que pode melhorar. É aquela que tem uma boa proposta pedagógica, uma boa estrutura, profissionais competentes e comprometidos e que não vive só de “aparências”. O discurso da avaliação da aprendizagem traz à tona a complexidade que é desencadeá-la numa postura formativa. Compreender que os processos de ensino-aprendizagem e os processos de avaliação são indissociáveis ainda é uma conquista a ser efetivada. A questão de como registrar a avaliação é um “nó” ainda a ser desmanchado. A autoavaliação dos alunos e dos professores também constitui uma prática avaliativa considerada relevante.

4 - Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica surge nos discursos dos sujeitos coletivos como uma das categorias que emergiram em todos os grupos focais quando se fez os encontros de discussão sobre a autoavaliação da escola: profissionais da escola (8%); estagiários (25%); professores de Educação Infantil e Séries Iniciais (12%); e professores das Séries Finais (28%).

A organização das ideias centrais dos depoimentos nos grupos focais gerou os seguintes discursos: a escola em período integral; um diferencial; o

espaço físico da escola; cultura e saúde na escola; as contribuições da escola no processo de formação inicial; os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente; o trabalho docente na escola em período integral; a proposta pedagógica da escola na percepção dos professores: uma relação complexa; o trabalho coletivo de professores e equipe pedagógica na escola.

As representações dos sujeitos coletivos nessa categoria trazem à tona a questão da atenção/atendimento integral à criança e ao adolescente na escola em período integral. Em suas argumentações, quando avaliam a escola nos grupos focais, as expressões “tempo integral”, “escola em tempo integral”, “assistência integral”, “formação integral” estão associadas à estrutura física, à estrutura organizacional, às parcerias, aos estágios curriculares, ao trabalho coletivo, ao trabalho docente, à atenção aos alunos, aos processos de ensino-aprendizagem. Elas representam a identidade institucional, os valores que permeiam as ações educativas e a relevância que o grupo atribui à proposta pedagógica. Analisando os discursos dos sujeitos coletivos fica evidente a singularidade e força que uma instituição escolar adquire quando tem uma proposta pedagógica que se materializa no seu dia a dia, ainda que com muitas fragilidades a serem superadas. A escola em período integral faz diferença quanto ao desenvolvimento do trabalho escolar, enfatizam os DSCs.

A materialização da proposta pedagógica da escola, que vai se descobrindo e desenvolvendo nas situações e experiências vivenciadas no espaço escolar, parece estar revelada no diálogo que se estabeleceu sobre a escola pesquisada:

A escola em período integral: um diferencial

A grande virtude da Escola Pérola é a estrutura, é a assistência integral que dá à criança. Essa estrutura – que é o nosso lema – é totalmente diferente da que existe nas outras escolas. Ela tem uma estrutura diferente porque a universidade hoje a mantém, assume a maior parte dos custos da escola.

Quando você vem lá de fora, vê uma escola desestruturada; aqui, vê uma escola estruturada fisicamente, financeiramente. Ou seja: você vem com uma visão lá de fora, mas, ao chegar aqui, fica até mesmo meio assustado com as boas condições que a escola apresenta. Além disso, a estrutura que nós temos em função de todos os outros profissionais que subsidiam a parte pedagógica, os trabalhos que a gente faz nas Seções de Apoio, auxiliam bastante a parte pedagógica.

Eu penso que são as seções que fazem a diferença,. Tem a nutricionista, tem o médico, tem a dentista, e isso é importante. Essa divisão em seções e obrigações dentro da Escola Pérola é que propicia um melhor atendimento às crianças.

No diferencial que nós fazemos, é exatamente isto que colocamos: que a escola tem vários setores, tem a parte pedagógica e a parte administrativa, com suas estruturas locais. Isso faz com que a nossa proposta seja diferente das propostas das outras escolas. Se essa proposta fosse levada às demais escolas [...] Eu acho que a escola é que faz a diferença.

Essa estrutura colabora no processo ensino-aprendizagem, porque a responsabilidade de cada setor é direcionada. No Setor de Nutrição, por exemplo, tem uma pessoa que vai trabalhar com aquilo que diz respeito à nutrição. Mas lá fora, em outra escola, não tem isso, então a criança fica meio perdida. Aqui não, aqui tem “fulano vai cuidar de tal área”, o que vai dar uma segurança a mais para a criança.

Algumas escolas particulares não têm a estrutura que tem a nossa escola, em todos os sentidos. Eu digo para minhas funcionárias que o banheiro da Escola Pérola é muito mais limpo que o da escola particular em que a minha filha estuda. Então, são coisas que você percebe no dia a dia, e a gente tenta manter a todo custo. Acho que isso tem um valor muito grande.

Vou bater na mesma tecla em que todo mundo sempre bate: a questão do tempo integral, que, a meu ver, é um marco em Ponta Grossa. Não existem escolas públicas na nossa cidade que atendam às crianças em tempo integral, que é o fundamental, é o diferencial entre as outras escolas públicas e a nossa.

Uma das questões mais relevantes da Escola Pérola, é o atendimento das crianças em período integral. É o que a comunidade precisa e procura, principalmente nas classes que não têm condição de pagar uma empregada para ficar com o filho no contraturno. As pessoas dessas classes sociais têm na escola em tempo integral uma solução para tal problema.

Essa estrutura, essa questão do atendimento em período integral faz um diferencial para as crianças no processo ensino-aprendizagem. Dá para perceber, no próprio relacionamento entre as crianças que estudam aqui e as crianças que vêm de fora, que estas nunca estudaram no período integral. O relacionamento entre as crianças é outro. Dá, sim, para perceber a formação diferenciada das crianças da Escola Pérola, devido à proposta escolar de período integral.

O espaço físico da escola

O espaço físico como um todo favorece tanto o gosto das crianças pela escola, como o próprio processo de ensino e aprendizagem. Basta a gente ver como a nossa área

verde, que escola nenhuma da cidade tem, é positiva para os alunos. Também a biblioteca de nenhuma escola tem tanto porte quanto a nossa, e tem um acervo muito bom também da parte pedagógica, de apoio, consultas e investigações. Principalmente os alunos da 8ª série têm aproveitado muito esses livros.

Cultura e saúde na escola

Uma das questões que nós organizamos para o ano letivo de 2005 foi a Seção de Cultura, principalmente por sabermos que ela poderia propiciar à escola mais atividades, mais estagiários e possibilitar aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes estarem aqui.

A importância das ações da Seção de Saúde, do atendimento, que é mais uma prevenção do que um processo curativo, foi outra questão apontada como fundamental para a educação da criança. Porém, apesar de a nossa proposta ser mais voltada para a parte preventiva do que curativa, do ponto de vista de atendimento médico o que se efetiva é mais o curativo do que o preventivo. Já na Odontologia, as questões da educação para a saúde bucal, da disciplina para a escovação, do bochecho com flúor, da gente estar sempre acompanhando as crianças nos momentos de higiene, na hora do almoço, acho que aí se efetiva a parte preventiva.

Fazendo até uma autoanálise do trabalho que a gente desenvolve, é possível perceber que não existe ainda um aspecto que esteja mais moderno agora, na promoção da saúde na escola. Daí eu vejo que há necessidade, como em todos os outros fatores já comentados, do envolvimento dos pais. Por exemplo, na parte médica, uma das coisas mais difíceis é o médico fazer uma consulta para a criança, sem a presença do pai ou da mãe; a criança passou mal à noite, vem para a escola para ser atendida, e o pai muitas vezes não está presente. Ele simplesmente telefona, relata o sintoma, e o médico faz o diagnóstico. Quer dizer, ele não tem, talvez por saber da estrutura que nós temos aqui, aquela preocupação de estar presente no momento da consulta. Ele confia na estrutura, confia nas enfermeiras e no médico, e ele não vem pessoalmente.

Nos depoimentos, os profissionais se referem à organização da escola em tempo integral, à estrutura física e organizacional, aos atendimentos das seções de cultura, saúde, alimentação, serviço social, e esportes e lazer como fatores importantes de atendimento/atenção integral ao aluno na escola, considerando que os mesmos contribuem efetivamente para a formação das crianças.

No entanto, ressaltam em seus depoimentos que, por um lado, as famílias ficam mais tranquilas com os filhos na escola com jornada em tempo

integral, que confiam no trabalho não somente dos professores, mas dos profissionais responsáveis pelas diferentes áreas na instituição; por outro lado, a escola acaba tendo um caráter assistencialista e compensatório, porque muitos pais delegam a esses profissionais uma responsabilidade quase que total sobre os cuidados com as crianças na escola.

Isso remete à discussão de vários educadores, quando apontam que as concepções de atenção integral, tempo integral, formação integral e educação integral não são bem compreendidas pela maioria da população brasileira.

A escola de tempo integral, com uma jornada de oito horas de permanência da criança na escola, pode assumir o sentido de uma estratégia para a atenção integral se compreendida somente como os cuidados e atendimentos a oferecer aos alunos, com a saúde, a alimentação, esportes e lazer, a assistência social, a cultura, o bem-estar, devido à extensão de seu tempo de permanência na escola, o que pode caracterizar uma proposta pedagógica como assistencialista, pois:

Os conceitos de escola em tempo integral, atendimento integral e formação integral vêm fortemente marcados por sentidos sociais, que emanam das visões das classes dirigentes, de como enfrentar o processo de exclusão e marginalização social. Neste contexto de compreensão, eles nos chegam marcados ou por uma visão assistencialista, compensatória, ou por um viés particularista, o das classes dominantes. (RODRIGUES; BRANDALISE, 1998, p. 64).

Estudiosos da educação brasileira em tempo integral sinalizam que o caráter assistencialista e compensatório de programas, de projetos e de algumas experiências dessa natureza, como as dos CIEPs e CAICs, teve sua gênese nesta perspectiva disciplinadora, compensatória e higiênica de formação humana. Porém, existem visões de formação e educação integral numa acepção de articulação do processo educativo que se dá nas relações sociais, na vida concreta com a escola, de caráter mais crítico e emancipatório.

Tal concepção, de formação e educação integrais do ser humano, traz o sujeito para o centro das questões educativas, realçando a necessidade de um movimento unitário de todas as esferas da vida, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem compreendido em sua totalidade.

É certamente uma formação que extrapola os muros da escola, o processo formal e intencional do ensino, mas que acontece em diferentes espaços sociais, pois a integralidade da pessoa humana compreende a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. “E neste sentido, a escola não tem o papel de compensar, disciplinar, vigiar e promover a higiene social, mas de estimular a rica vivência do aprendizado intelectual, cultural, estético, afetivo e ético.” (RODRIGUES, BRANDALISE, 1998, p. 71).

Partindo-se de tais pressupostos, a atenção integral se une à dimensão pedagógica da escola. Pode ser desencadeadora de um aprimoramento dos processos pedagógicos internos, os quais podem ser enriquecidos com diferentes projetos que articulem os saberes e as aprendizagens, que ampliem as vivências e a ação pedagógica ofertada nos espaços escolares. As práticas pedagógicas, assim perspectivadas, podem voltar-se ao desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, suas múltiplas dimensões, relações e saberes, reconhecendo-a em sua universalidade e singularidade.

Não se trata, portanto, nessa perspectiva, de uma atenção integral estrita, de estilo temporal ou social, mas, sobretudo, de se estabelecer uma relação orgânica entre a escola e a sociedade, expressando uma experiência humana rica na escola, onde ao mesmo tempo se vive, se aprende e se forma.

A escola, ao levar em conta as múltiplas necessidades humanas, é formadora num sentido “integral”, caracterizada por um tempo de aprendizagem, de experiências e vivências, nas quais as crianças exercitam valores, habilidades, normas, condutas, rituais e constroem saberes. Os professores acenam essa acepção de formação integral nos discursos coletivos:

Os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente

A Escola Pérola tem uma proposta que se propõe formar alunos críticos, independentes, humanos (respeitar valores), responsáveis, dinâmicos. Procura desenvolver no aluno a sua criticidade, preparando-o para no futuro atuar de maneira ativa na sociedade. Visa o desenvolvimento integral do aluno, a construção do conhecimento respeitando os princípios da pedagogia Freinet: cooperação, afetividade, assembleias, etc.

Além da boa estrutura física, sua metodologia está bem integrada às atuais necessidades educacionais. Com uma proposta pedagógica que acompanha as inovações educacionais, o ensino está voltado para o “aprender a aprender”. Procuramos trabalhar de maneira interdisciplinar. São oferecidas muitas outras coisas ao aluno além das atividades na sala de aula: oportunidades no esporte, oficinas pedagógicas e outras.

Eu avalio o ensino da Escola Pérola como ótimo, e sempre em aprimoramento. Tal fato ocorre por ser um trabalho em período integral. Por termos um grupo de profissionais bastante comprometidos e uma proposta que busca a formação integral do aluno, considero que o ensino é de qualidade. E claro que sempre devemos melhorar e rever certos conceitos, até porque nem sempre os professores se mostram questionadores e críticos no sentido da efetivação da proposta pedagógica.

O trabalho docente na escola em período integral

A escola em período integral faz, faz uma diferença bem grande quanto ao desenvolvimento do trabalho. É porque as crianças ficam aqui um tempo bem considerável de seu dia [...] elas passam um tempo maior aqui do que em casa.

Eu já trabalhei com duas turmas diferentes: de manhã, você tinha que voltar o seu trabalho para um lado; à tarde, era outra questão que você tinha que resolver. Você não tinha, como aqui na escola, um tempo para planejamento. Levava tudo para casa, e resolvia em casa. Quando chegava em casa, você tinha que trabalhar tudo, pensando não em trinta, mas em sessenta alunos, sessenta cabecinhas diferentes. Aqui não: você tem oito horas para pensar em trinta alunos, são trinta cabecinhas que vão indicar-lhe como desenvolver o seu trabalho. E você tem o tempo de planejamento, tem a quarta-feira para fazer esse trabalho. É um trabalho que rende, tanto [que] o professor vê o trabalho dele saindo. Você vê o seu trabalho brotando, como também vê o rendimento por parte do aluno, já que ele fica ali o tempo integral.

Uma coisa que eu percebo é que o professor de período integral e o de período parcial são bem diferentes, pelo seguinte: nós aqui somos todos muito mais críticos. E a gente é muito mais perfeccionista e exigente, não aquela exigência massacrante, mas uma exigência de querer que o seu aluno seja o melhor, que dê o melhor de si na escola.

Com essa realidade de ser professor de escola em período integral, a gente se torna também crítico e um profissional melhor com o aluno. O docente e o discente crescem bastante nesse trabalho. Eu acredito que, assim, a responsabilidade é maior. E a gente sente isso. Ninguém chega pra você e diz: “Você tem essa responsabilidade.” Você sabe disso. Como já foi dito, são trinta alunos que você tem que trabalhar, são

oito horas, e se você não ensina em oito horas, por favor, entregue o diploma. Então, a responsabilidade é sua, é própria, e se você não for profissional ...

Da mesma forma que o tempo integral contribui para a formação integral dos alunos, o trabalho docente numa instituição escolar desta natureza traz significativas contribuições para a formação e desenvolvimento profissional dos professores e demais profissionais que nela trabalham. A formação docente, seja inicial ou continuada, e dos profissionais da escola inserida na proposta pedagógica é elemento fundamental para a sua concretização e, consequentemente, para o desenvolvimento institucional. O discurso coletivo revela:

As contribuições da escola no processo de formação inicial

Eu vejo a Escola Pérola como um excelente lugar não só para fazer estágio, mas também para desenvolver diversos projetos pedagógicos.

Fazer estágio é válido, porque melhora bem mais o rendimento do acadêmico na universidade. [...] Algumas pessoas até falaram: “É, mas você vai trabalhar, não vai conseguir conciliar.” Só que trabalhar na sua área é uma coisa totalmente diferente, porque você vai chegar lá (na universidade) com a experiência que adquiriu no trabalho.

Como acadêmica de Educação Física, trabalho com as oficinas de iniciação esportiva e o que eu sei é que fiquei maravilhada com a Escola Pérola. É que a Educação Física está pouco valorizada em outras instituições escolares: você chega em escolas nas quais as crianças fazem o que querem, é o momento em que elas vão colocar o papo em dia, porque o professor chega, joga a bola e elas fazem o que querem. O professor volta para a sala dos professores e fica conversando. Mas aqui não é isso o que acontece. Os professores dão várias oportunidades aos alunos: tem expressão corporal, tem iniciação esportiva, tem a educação física propriamente dita, tem caratê. Ou seja, tem aulas no currículo. E fora os projetos que são desenvolvidos, tem ginástica laboral para os funcionários. Então, a Educação Física – e eu falo aqui pela minha área – é muito avançada.

Considerando a escola como unidade social, um organismo vivo e dinâmico, caracterizado tanto pela diversidade e pluralidade de interesses quanto pelas relações entre os elementos que nela interferem, direta ou indiretamente, entende-se que a construção de sua proposta pedagógica demanda ações coletivas e articuladas, ao mesmo tempo que abarca uma visão global do estabelecimento de ensino como instituição social.

Orientar, conduzir e organizar as ações da instituição escolar são funções da proposta pedagógica. Sendo processo e construção coletiva, gera uma totalidade articulada de reflexão e posicionamento dos protagonistas da ação educativa: professores, alunos, comunidade e funcionários; “gera fortes sentimentos de pertencença e identidade. No plano afetivo a construção do projeto apresenta efeitos mobilizadores da atividade dos atores implicados, o que propicia compromissos e responsabilidade educativas”. (VEIGA, 2000, p. 3).

Nos discursos coletivos abaixo, tais efeitos mobilizadores da proposta pedagógica nos professores e demais profissionais da escola podem ser percebidos.

A proposta pedagógica da escola na percepção dos professores: uma relação complexa

A Escola Pérola tem uma boa proposta. Ela é interessante, estimulante, mas ainda precisa ser aceita e defendida, o que faz com que o trabalho pareça uma “viagem contra a maré”, já que se vive uma proposta inovadora e que se exige que nós, professores, a conheçamos. Tem uma metodologia de trabalho diferenciado, busca realmente um aprendizado completo. Não é difícil adaptar-se a ela, porque ela tem um método organizado que proporciona ao professor e ao aluno segurança.

Quando a gente fala “vou para a Escola Pérola” as pessoas dizem “você está é louco”! Loucas estão elas de não virem para cá, porque estão acostumadas, talvez, com a mesmice impregnada dentro das nossas escolas. É a mesmice do conteúdo, é a mesmice da forma de trabalhar esses conteúdos, e ninguém procura evoluir. Porém, aqui, na Escola Pérola, acontece o contrário: a gente recebe da parte de vocês – quando digo “vocês”, refiro-me à direção de um modo geral – incentivos para uma melhoria. Se a gente às vezes não consegue acompanhar, ocorre outro tipo de problema, mas a gente recebe esse incentivo.

A Escola Pérola, como proposta inovadora, é aquela de que a nossa sociedade precisa. É urgente que se tome essa atitude de desenvolver a proposta pedagógica que se tem aqui, a qual ainda é novidade no ensino regular. Nossa escola é um espaço privilegiado em todos os sentidos. É uma escola pequena, do ponto de vista do número de alunos e professores.

Eu estava olhando, aqui todos nós sentados, todo mundo [...] eu converso, eu sei, eu encontro. Se não encontro todos os dias, porque eu trabalho mais na parte da tarde, eu encontro nas reuniões. Mas nas outras escolas não, são muitos professores e muitos alunos, é tanta turma que você nem aprende o nome dos alunos.

A Escola Pérola é todo um espaço privilegiado. E essa é a vantagem de se vir para cá. Quando se fala, “Nossa, realmente o esforço é enfático. Existe um status na questão de se estar na escola, você é professora da Escola Pérola, porque ainda é um espaço de privilégio, de proposta que ninguém deixa de aceitar ou tem medo de trabalhar”.

Um aspecto que é complicado dentro da escola é todo esse universo de proposta pedagógica para você atuar e conseguir bons resultados com o currículo, com o conteúdo. Aí eu fico pensando sobre o sistema de avaliação, os projetos [...] Mas, por outro lado, também a gente tem a possibilidade de sentar, lutar por esses projetos, por essas mudanças [...] Ora eu o amo, ora eu o odeio.

Eu contesto um pouco a questão “odeio ou amo”; é uma questão que, realmente, precisa ser bem analisada. Até porque ainda não estávamos acostumados com a estrutura da Escola Pérola, foi preciso fazer essa análise, provar o sistema empregado dentro da escola. Quer queira, quer não, é o que eu disse: a gente vem de um trabalho, de uma formação que não tem certas características da Escola Pérola. Agora, quanto à valorização do projeto político pedagógico da Escola Pérola, é você que precisa fazer essa análise.

Aí sim, é evidente e eu concordo com isso, que, ao chegar, o professor leve um choque: fichinhas, projetos e objetivos, e nada disso fazíamos, nós não estávamos devidamente preparados para isso. [...] Então, o “ame ou odeie” é uma questão dialética: o que é amar, o que é odiar? São contrários. Então, é “odeio e amo”.

Na verdade, a gente não pegou o projeto político pedagógico para ler, não leu. A gente não o pegou assim prontinho e “agora vamos ler”! Só que é o seguinte: em todos os momentos, nas reuniões, no que vai sendo feito, a todo o instante a gente está tomando conhecimento de como é o projeto.

Então, quando a gente diz “ah! vamos falar do ‘Momento Cívico’”, ou “vamos falar do projeto ‘Novos Saberes e Sabores’”, esses conteúdos estão no projeto político pedagógico; quando desejamos saber qual é a postura do professor quanto à avaliação, ou qual a sua postura em relação ao aluno/professor, também encontramos estas questões no projeto político pedagógico. Portanto, vamos falar de tudo o que nós estamos fazendo, vamos relatar, vamos fazer o conselho de classe, que usa avaliação de aluno: é bom, não é bom, vamos fazer, não vamos fazer. Meu Deus! O que vamos fazer? Tudo isso está no projeto! Quer dizer, nós, burocraticamente, não fizemos o projeto político pedagógico. Mas nós sabemos como ele é. Tudo isso, todas essas informações, essa gama de informações que nós temos e com as quais nós ficamos, ora eu amo, ora eu odeio; quando eu estou atribulada, eu odeio; quando eu termino, “que legal! Terminei. Amei”.

A nossa proposta foi construída, claro que nos primeiros tempos, por outros professores da universidade. Em 2000 passou pela maior reformulação já vista. Tanto é que foi depois disso que se desencadearam todos esses processos de participação e de formação. Os professores participaram ativamente dessa reformulação, porque proposta pedagógica é muito mais do que aquele documento bonito [...] Proposta pedagógica é algo em ação. Penso que pela proposta estar ativa, nessa relação de direção, pedagogas, professores agindo todos juntos, é que a gente percebe isso. E também porque a gente vê esse lado como um atendimento, não como uma cobrança. Por mais que tenha o apoio legal de três instituições diferenciadas, todas estatais – universidade, governo estadual e município – a Escola Pérola tem um norte, um objetivo. Às vezes, por questões políticas, esse objetivo pode ser até um pouquinho modificado, mas o seu cerne é um só.

O trabalho coletivo na escola

Quanto ao trabalho da Supervisão Escolar, em outras escolas você não era vista como uma pessoa que estava ali para ajudar, que trabalhava junto com alguém. Considera-se que você estava ali apenas para fiscalizar. E, ao contrário disso, aqui eu entro normalmente em sala de aula, a gente conversa, troca ideias, vê os alunos, sabe o nome deles. O vínculo que a gente tem com os alunos é muito grande.

Então, você consegue estabelecer tanto um vínculo com o aluno como com o professor. Consegue detectar a necessidade do professor, tem a liberdade, eu acredito que todas vocês têm a liberdade de falar; eu percebo que vocês dizem o que sentem, que estão com dificuldade ou não, o que precisam, o que não precisam. E isso acontece devido ao tempo integral, pois nós passamos juntas a maior parte do dia. Como vocês mesmas falaram, mais que com a família, desde as oito horas da manhã às cinco horas, e tudo isso facilita, então, o contato com o aluno, contato com a professora na sala de aula, contato com o professor no planejamento, contato na formação. Facilita e faz a gente buscar soluções, pois às vezes nenhuma de nós sabe a solução e temos que buscá-la juntas, num trabalho coletivo.

Apesar disso, uma coisa que eu sempre comentei com o pessoal da Supervisão e da Orientação é a dificuldade em se ter um trabalho coletivo, em que um saiba o que o outro está fazendo. Isso porque até mesmo pela estrutura da Escola Pérola, que é muito grande, a gente está aqui, mas não sabe o que está se passando na Saúde; o pessoal da Saúde não sabe o que está acontecendo na cozinha; o pessoal da cozinha não sabe o que os profissionais dos outros setores fazem. Não se pode ficar a par de tudo, ao mesmo tempo. Mas, havendo um bom relacionamento, uma boa integração, entre todos os setores, o trabalho vai para frente e flui melhor.

Pelos depoimentos têm-se indícios de que a proposta pedagógica não é um simples documento, ainda que formalizado legalmente; porém, mais importante que estar bem elaborado, é que ele expresse a própria vida da escola e dos sujeitos nela inseridos, suas intencionalidades, o ir e vir do fazer educativo.

Importante, também, que como fruto de reflexão individual e coletiva, a proposta pedagógica se constitua sempre como processo contínuo de debates, de avaliações e reformulações. Percebe-se esse movimento reflexivo na discussão estabelecida nos grupos focais, principalmente quando os professores recém-chegados à escola se surpreendem com o valor que se dá à efetivação da proposta pedagógica da escola

É aí que a proposta pedagógica da escola é muito mais que uma formalidade instituída. É uma ação coletiva, processo de ação-reflexão-ação permanente do cotidiano escolar, que exige efetivo envolvimento dos sujeitos e avaliação e aperfeiçoamento constantes do processo. Expressa, portanto, a intencionalidade e os propósitos coletivos referentes à ação educativa.

5 - Qualidade e Desenvolvimento Institucional

A fala dos profissionais da escola nos discursos do sujeito coletivo desta categoria está muito relacionada à história institucional, ao desenvolvimento da escola em diferentes tempos e aspectos de sua vida.

São seis discursos construídos com as ideias centrais identificadas, tendo como referência o trabalho da escola num passado recente e num presente em construção: o reconhecimento da escola pela comunidade universitária na qual ela está inserida; o crescimento das pessoas no espaço escolar como um tempo vivido coletivamente, resgatado nas experiências comuns vivenciadas institucionalmente; a atuação e o comprometimento dos profissionais/professores; a valorização dos profissionais da escola; a qualidade e o desenvolvimento institucional relacionados ao processo ensino-aprendizagem; e a qualidade e o desenvolvimento institucional relacionados às mudanças.

Nos discursos coletivos construídos é possível observar que as mudanças na instituição escolar podem desencadear um desenvolvimento de capacidades e competências tanto individuais quanto coletivas. O desenvolvimento institucional, portanto, está intimamente relacionado à própria história institucional anterior, fator explicativo da fase atual de seu desenvolvimento, condicionado também pelas políticas educacionais vigentes e pelo contexto social.

O reconhecimento da escola pela comunidade universitária

Nos onze anos de funcionamento, pudemos ver um crescimento muito grande da escola, em todos os sentidos. Desde o número de alunos, pois começamos como uma escola pequena, que só tinha alunos até a quarta série, e hoje já temos alunos até a oitava série. Todos os setores foram crescendo, se desenvolvendo. A Escola Pérola começou a ser vista pela sua qualidade de ensino. Começou a ser reconhecida pela comunidade universitária, porque no início havia alguma resistência por parte dela em assumir uma escola de Ensino Básico que não se direcionasse especificamente ao Ensino Superior.

Hoje a escola é vista com outros olhos. Um dos seus marcos nos últimos anos é estar mais inserida dentro do panorama universitário como um todo e ser mais reconhecida como órgão suplementar.

Nós temos uma caminhada de muitas experiências, de muitas mudanças. Eu acho que agora estamos começando a entrar na maturidade, já sabemos o que dá certo e o que não dá. Vivemos períodos bons e períodos difíceis; alguns muito difíceis, inclusive. Mas é uma coisa que tem que ser levada em frente, porque não há outra maneira de administrar.

O crescimento das pessoas no espaço escolar

Nesses onze anos houve muito progresso na Escola Pérola, mas nós ainda temos algumas dificuldades. Alguns problemas persistem, principalmente porque são muitos os funcionários e professores que atuam num trabalho em que estamos juntos 40 horas por semana. São coisas assim que fazem parte do nosso dia a dia.

Uma coisa que precisamos ressaltar é o crescimento de algumas pessoas em aceitar a Escola Pérola. Nos primeiros anos, logo que entrei aqui, havia preconceito dos que estavam aqui na escola e dos que são de outros setores da universidade.

Esse crescimento das pessoas no trabalho, eu pude observar. No decorrer desses anos, todos os que estão aqui – há muito ou pouco tempo – estão lutando para manter essa qualidade que nós mencionamos e na qual acreditamos, mas, às vezes,

as nossas forças são mínimas diante do quadro que se apresenta. Então, essa luta coletiva é muito importante.

A atuação e comprometimento dos profissionais/professores

As pessoas têm defeitos e virtudes. Eu, que sou novo aqui, vejo pessoas que são antigas na escola, mas às vezes você vai procurá-las e elas não assumem a responsabilidade que têm. Até quem comanda uma área nem sempre assume essa responsabilidade. Está aí uma coisa que eu acho muito importante dentro da escola e é bom que todos saibam: todas as pessoas, indiferentemente de sua função – seja professor ou funcionário – todos nós precisamos olhar as nossas crianças e colaborar na educação delas. Eu, por exemplo, procuro fazer isso e hoje não trocaria esta escola por outra.

Acho que, na Escola Pérola, de uma forma geral, você faz aquilo que realmente tem que fazer. Apesar de às vezes fazer alguma coisa a mais, ainda faz com prazer.

Eu acho que tem que haver uma cobrança; a gente se trata bem, mas a cobrança tem que existir. Eu respeito cada um na sua especificidade.

Entre os funcionários, eu percebo que aqueles que não se adaptaram, saíram; os que tiveram maiores problemas de relacionamento, também saíram. Os demais, pela experiência que foram adquirindo, acabaram crescendo profissionalmente, se adaptando.

No sentido geral, todos os funcionários se empenham para que as coisas aconteçam, funcionem!

O que pude perceber até o momento é que aqui a educação é realmente levada a sério. Existem pessoas comprometidas com a aprendizagem. Pessoas esforçadas que fazem aquilo que gostam. Não só por fazer e sim por amor. Os professores são comprometidos, dando o seu melhor. O grupo de profissionais é comprometido.

Vive-se uma proposta inovadora e que exige de nós, professores, um trabalho mais atento e uma dedicação maior, porém esta exigência acaba transformando nossa atuação num referencial. Penso que é muito bem organizado, tem propostas muito boas, tem também as dificuldades normais que se encontram em um ambiente onde trabalham muitas pessoas. Tem profissionais comprometidos, com exceção de alguns docentes que passam pela escola de vez em quando.

A valorização dos profissionais da escola

Na Escola Pérola, o funcionário é mais valorizado. Se a gente tivesse uma nova forma de administrar os profissionais que trabalham aqui, tudo poderia ser bem melhor e também motivaria mais os profissionais tão valorosos que a escola tem.

Comparando tanto as questões próprias das escolas como a questão administrativa, eu acredito que nós somos valorizados. As pessoas que aqui trabalham acreditam não só no seu potencial profissional, como no potencial de trabalho também de outras pessoas – os colegas de trabalho que estão desempenhando suas funções na escola. Eu acho que isso é bem notório,

No começo eu tinha muita dificuldade em fazer o meu serviço, porque diziam “não fale nada, auxiliar de sala não faz nada”. Hoje isso não acontece, os auxiliares de sala que estão exercendo a função têm uma sala própria, têm onde ficar. Então, eles são vistos de uma outra forma: têm mais atividade, conseguiram desenvolver mais coisas do que era para eles desenvolverem e isso os ajuda bastante no seu trabalho.

Se você se colocar no lugar do outro, passa a dar valor ao trabalho do outro. Os pais nos valorizam muito como profissionais, como professores.

A qualidade e o desenvolvimento institucional relacionados ao processo de ensino-aprendizagem

Acredito que o ensino da Escola Pérola tem perseguido o objetivo da qualidade de ensino. Nesse sentido, vem se destacando em muitos aspectos. Está sempre procurando melhorar, proporcionando o melhor para a aprendizagem dos alunos.

O ensino é forte e de qualidade. Muitas escolas ainda não conseguiram “escapar” do ensino tradicional. Acredito que aqui utilizamos o que há de mais inovador e qualitativo na educação. Por termos um grupo de profissionais bastante comprometidos, observo que o ensino é de qualidade. E claro que sempre devemos melhorar e rever certos conceitos... Dificuldades e problemas existem, não há perfeição. Mas precisamos melhorar e estudar sempre para crescer. Está ótimo mais poderia ser melhor.

A qualidade e o desenvolvimento institucional relacionados às mudanças

Eu acho que para mim é mais fácil entender muitas questões que acontecem dentro da escola, principalmente as mudanças positivas. Algumas às vezes são dolorosas, porque tudo o que é novo causa dor na gente. A mudança, enfim, é complicada. Mas essas mudanças sempre ocorreram para quê? Para melhorar! Nunca se pensou em dificultar mais o trabalho, porque o que importa é sempre analisar todo o sistema, todos os segmentos [da escola].

Então, é nesse sentido que eu digo que houve mudanças ao longo dos oito anos em que estou aqui na escola. Por quê? Pelo fato de que, entre outras coisas, a avaliação da aprendizagem e as verbas mudaram. Perderam-se muitas coisas, mas, em compensação, ganharam-se outras.

Estou falando isso pelo crescimento e desenvolvimento que houve ao longo dos anos, mas posso falar também sobre o que estamos vivendo neste momento. Porque um ano é diferente, muito diferente do outro.

A escola era uma naquele tempo, mas ela vai ser outra daqui a um mês, porque outras pessoas passam a integrá-la. É alguma coisa velha que fica, que se mistura com o novo e que se faz nova.

Percebe-se que os discursos resgatam a história da instituição e seu desenvolvimento em todos os sentidos. Como afirma Bolívar (2003, p. 75), “as mudanças nas escolas enquanto instituições que desenvolvem as suas capacidades e actuações com vista a uma melhoria permanente” são definidas como *desenvolvimento institucional*.

A credibilidade e o reconhecimento da qualidade de ensino, pela comunidade interna e externa da escola, são fruto do trabalho de múltiplos sujeitos, de muitas mudanças, de momentos bons e momentos difíceis vivenciados, mas principalmente pela equipe de profissionais comprometidos e valerosos que lutaram e lutam, cotidiana e coletivamente, para mantê-la. É a história institucional materializada na cultura escolar. Nessa direção, o autor argumenta que:

A história de uma escola permanece institucionalizada/materializada na sua cultura organizativa escolar. Neste sentido antropológico, a concretização dos elementos culturais (valores, idéias e símbolos) em determinadas normas de ação e papéis a desempenhar que funcionam como normas de acção do grupo. Por sua vez, os membros de uma organização têm a sua própria trajectória de vida, as suas experiências, o seu modo de ver as coisas. Estas variações individuais foram sendo forjadas a partir desse fundo cultural comum, constituindo a forma estandardizada como a maioria dos membros costumam interpretar a realidade, agir ou enfrentar os problemas. O ênfase posto na partilha ou comunhão, não pode fazer-nos esquecer que nas organizações também existem diferenças, conflitos e desacordos, como revelam as análises micropolíticas. (BOLÍVAR, 2003, p. 80).

A instituição investigada persegue o objetivo da qualidade de ensino, para proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos. Como expresso no discurso coletivo, “vive-se uma proposta inovadora e que exige

de nós, professores, um trabalho mais atento e uma dedicação maior, porém essa exigência acaba transformando nossa atuação num referencial”.

Discutir a qualidade da escola é uma tarefa complexa. Construí-la nos espaços escolares mais ainda. Implica olhar para ela como um todo, para as suas diferentes dimensões, considerando-se as interações que nelas se estabelecem. A própria complexidade das instituições escolares torna igualmente complexa a construção da qualidade, pois qualidade não pode ser apenas problema teórico. É, sobretudo, desafio prático. Saber fazer e refazer qualidade, eis a questão. (DEMO, 1995).

Azevedo (1994) defende que o bom desempenho dos alunos e da qualidade de ensino resulta sobretudo da cultura ou *ethos* e da convicção que os diferentes membros da comunidade escolar põem na implementação do projeto da escola. De acordo com Bolívar (2003, p. 78):

Uma escola não é, como à primeira vista poderia parecer, uma realidade natural [...] uma escola é o conjunto de indivíduos que a formam e, sobretudo, é constituída, antes de mais nada, pelos significados, intenções, modos de ver e compreender que orientam a ação educativa conjunta; ou seja, é uma realidade subjectivamente constituída e partilhada, socialmente, pelo grupo.

Do pensamento do autor depreende-se que a qualidade e o desenvolvimento institucional da escola não são tanto um conjunto de normas a serem seguidas, mas sim algo que vai sendo alcançado e construído socialmente. “A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente.” (ZABALZA, 1998, p. 32).

Em síntese, a qualidade na escola vai muito além dos discursos, das regras prontas, dos padrões pré-determinados, de modelos de excelência, de diminuição de índices de fracasso, como muito se tem discutido nas últimas décadas.

Por que vai muito além? Porque dois aspectos devem ser considerados: primeiramente que a qualidade, em especial na escola pública, não está vinculada apenas aos bons resultados quantitativos do processo educativo, oriundos de exames oficiais e padrões nacionais de avaliação – embora eles não devam ser desconsiderados –, mas à capacidade de construir projetos e

práticas inovadoras que possibilitem um ensino de melhor qualidade a toda população; outro aspecto é que na gestão de uma instituição escolar, a interação/integração dos envolvidos no processo é condição essencial, necessária, porém extremamente difícil de se gerar, de se manter, e de se refazer. Tem de ser construída continuamente. Dia após dia. Nunca está acabada. Há sempre mais a melhorar, a criar, a aprimorar, a superar. Enfim, é um eterno recomeçar. “Esta marca dialética faz da qualidade um desafio de resgate permanente, de tal sorte que o permanente não será mais uma situação definitiva, institucional acabada, mas a persistência da renovação.” (DEMO, 1996, p. 60).

Portanto, a qualidade educativa se constrói coletiva e permanentemente. É o resultado de inúmeras competências individuais que integradas e articuladas compõem uma totalidade, uma competência coletiva capaz de modificar a cultura da instituição escolar, transformá-la num local de aprendizagem e experiências significativas, fortemente comprometidas com a emancipação e formação humana.

6 - Relação Família-Escola

Nos encontros dos grupos focais realizados para o processo de autoavaliação da escola nesta pesquisa, um aspecto que se sobressaiu nos depoimentos foi a relação família-escola. Três discursos coletivos foram construídos: a participação dos pais na escola; a relação família-escola no atual contexto social; e a confiança dos pais na escola.

O conteúdo dos discursos não deixa dúvida de que há dificuldade de participação efetiva dos pais na escola, ainda que a confiança deles no trabalho realizado esteja salientada pelos depoimentos do grupo. Tal aspecto, embora positivo por um lado, é considerado descomprometimento, por outro, quando transferem para a escola responsabilidades além das que já lhe competem.

As mudanças sociais, econômicas e culturais que vêm afetando a vida das famílias inviabilizam a participação da maioria dos pais na escola e

remetem à necessidade de repensar os mecanismos de participação que deles se espera.

Nesse particular, os discursos se referem aos novos formatos das famílias brasileiras, com a ausência do pai ou da mãe, ou muitas vezes somente com um parente próximo responsável pela criança. Se essa ausência se dá no próprio núcleo familiar, a presença na escola fica quase que inexistente, comprometida. Nos discursos estão registradas essas percepções:

A participação dos pais na escola

A pouca participação dos pais é pedra no sapato de qualquer escola. É o nosso calcanhar de Aquiles. Pelo fato de a Escola Pérola ter uma estrutura boa, pelos pais verificarem que a situação está bem controlada, bem gerenciada, eles têm uma confiança tão grande no serviço que nós prestamos que muitas vezes acabam deixando boa parte da responsabilidade da criação e da educação dos filhos para nós. A dificuldade de trazer os pais para trabalhar conosco talvez se explique por isso. Esta é uma necessidade que temos: melhorar, tentar modificar a cabeça dos pais e inseri-los um pouco mais na educação dos filhos.

A relação família-escola no atual contexto social na percepção dos profissionais da escola

Família. Analisando principalmente pelo lado social, vemos que o contexto brasileiro é difícil. A falta da família, a gente sente. Nós lutamos tanto para uma criança ficar na escola, mas “morremos na praia”. Três meses antes de completar a oitava série, ela some da escola e nós não conseguimos resgatá-la, porque o pai não teve estudo, a mãe não teve, a avó não teve, o avô não teve, eles não tiveram essa cultura.

Infelizmente, a valorização do estudo, da escola é uma questão cultural, muitas pessoas não têm essa cultura, esse olhar. É falta de autoestima, é falta de amor próprio, é falta de uma visão melhor de vida que, muitas vezes, não deixa que os filhos concluam sequer a escolaridade fundamental.

É uma questão social. Vejam, hoje nós estamos passando por uma mudança muito grande na cultura familiar. É preciso resgatar essa questão da autoestima na família. É a questão do limite, porque essa história de a criança fazer o que quer, geralmente não dá certo. Nós temos um aluno que disse que não vinha mais à escola, chegamos até a encaminhar o caso para o conselho tutelar, e a mãe disse simplesmente: “Ele está em casa, não está fazendo nada de mal, então que fique.” Quer dizer, essa mãe não tem a cultura de valorização dos estudos e da escola, não pensa no futuro do filho, não estabelece limites para ele. Com 12 anos, o filho faz o que

quer! Parece que essa falta de perspectiva e desinteresse pelo amanhã não leva a lugar nenhum. Porém, são coisas que afetam diretamente a escola e que nós, sozinhos, não temos poder para mudar.

Acho que tudo isso gera uma angústia muito grande em todos nós aqui na escola. Às vezes as nossas forças são mínimas diante do quadro que se apresenta. Então, temos que ter a necessária tranquilidade para saber que é preciso “nadar”. Nadando, nadando, nadando... Vamos levando nosso dia-a-dia com as crianças. Podemos até “morrer na praia”, mas nadamos porque, de repente, a questão não é ser otimista ou pessimista, mas realista. A gente não pode é desistir de “nadar”.

Como a realidade parece, às vezes, não ter mudança, então temos que reunir forças para continuar trabalhando com as adversidades do dia-a-dia.

Outra situação complicada é a ausência das pessoas na família. Daí a gente quer sua presença na escola. Se na família o pai e/ou a mãe não estão presentes, na escola eles também não vão estar. Então, é preciso contar com essa situação na escola, procurando formas de mostrar aos pais que eles precisam acompanhar a vida escolar dos filhos, precisam vir à escola sempre que necessário.

A confiança dos pais na escola

A gente vê que os pais têm confiança na escola e acreditam muito no nosso trabalho. Eles acham que nós nos preocupamos muito não só com a aprendizagem dos alunos, mas também com o ser. E isso é bom para que os pais tenham tal confiança. Nós ficamos sabendo de tudo o que acontece. Esses dias uma mãe, cujo filho foi matriculado na escola, disse: “Eu fico contente com a escola, porque vocês deixam os pais a par de tudo o que está acontecendo com o aluno.” Realmente, nada é escondido dos pais. Às vezes ficamos preocupados por estar incomodando-os, mas eles sabem que se a escola os informa de alguma coisa, é porque está preocupada com o aluno. Eu acho que esse é o olhar que os pais têm sobre a escola.

Eles vêem a Escola Pérola como um lugar onde seus filhos têm segurança e estão para aprender. A questão da segurança é muito visada por eles. E sabem que o nosso compromisso é grande: a escola é como um santuário para os pais, porque eles deixam as crianças aqui. É como se os filhos tivessem as mães cuidando deles em casa. Existe confiança no professor, em tudo na escola, porque tem médico, tem dentista, tem tudo. Então os pais falam que as crianças deles são melhores atendidas aqui do que em casa. Eles, ou a maioria deles (tem as exceções), têm muita confiança também na equipe toda.

7 - Relações Interpessoais

Os discursos do sujeito coletivo desta categoria estão relacionados às relações interpessoais no interior da escola, independente da posição que lá ocupam. São quatro discursos construídos com as ideias centrais identificadas nos diferentes grupos focais realizados: as relações interpessoais com/entre os alunos; as relações interpessoais com/entre os alunos na escola em período integral; as relações interpessoais entre os profissionais da escola: um processo permanente de construção; e as relações interpessoais na escola: aspecto considerado fundamental para o trabalho na escola. Os discursos expressam que o relacionamento com/entre os alunos e com/entre os profissionais é bom e que mecanismos internos são desenvolvidos constantemente para mantê-lo.

As relações interpessoais com/entre os alunos

As crianças da escola são muito afetivas com todos os professores e funcionários. Essa afetividade é fruto de um trabalho coletivo, de todos que aqui trabalham.

Essa afetividade é observável no próprio relacionamento entre crianças que estudam aqui já algum tempo. O relacionamento entre as crianças que vêm de fora, de outras escolas que não estudaram no período integral, é outro.

A questão do carinho dos alunos é forte. Meu contato com eles acontece quando estão no pátio ou no refeitório, e eu acho incrível o carinho que têm pela gente.

Uma coisa eu acho legal aqui na Escola Pérola: desde que eu entrei aqui nunca vi briga. Em outros colégios a gente vê a “piaçada” brigando, saindo no tapa.

Em termos de comportamento na escola, ela é muito certinha assim. Eu tenho, por exemplo, um amigo que veio aqui e, enquanto esperava para fazermos um trabalho, ficou espantado de ver a criançada toda brincando, jogando bate-ombro, jogando futebol. Sabe, quando os alunos têm várias atividades ao mesmo tempo para fazer, não sobra tempo a eles para fazerem besteira.

Mesmo no atendimento do refeitório, você vê que as cozinheiras conhecem todas as crianças, as quais as cumprimentam e dão abraço. De uma maneira geral, fui bem recebido por todos os alunos, porque ali eles chegam e nos abraçam, a gente conversa, sabe mais ou menos o gosto deles, o que interessa a cada um. Eu pude perceber que eles gostam de coisas que chamam a atenção, que despertam a curiosidade.

Não tem preço trabalhar com crianças. Esse trabalho e o carinho delas eu vou levar para minha vida como experiência profissional.

As relações interpessoais com/entre os alunos na escola em período integral

É muito grande o vínculo, as relações interpessoais que se estabelecem na escola. E isso só acontece em instituições de período integral, porque o contato que nós temos com os alunos é maior, uma vez que ficamos conhecendo-os no cotidiano escolar. Até com os pais esse vínculo é estabelecido, porque a gente passa a conhecê-los melhor também. É diferente você estar quatro ou oito horas com as crianças; no caso das oito horas, o vínculo afetivo é bem maior. É um vínculo mesmo. Você sente essa amorosidade por parte delas.

A gente se preocupa com as crianças, elas vêm, dão beijo, as conhecemos pelo nome, as vemos crescer. Lá da Educação Infantil, vêm correndo para cá. E o que as faz correr atrás do professor, o que a gente vê aqui é que o trabalho é diferente. Cada professor tem esse trabalho, essa integração com seu aluno. Até os alunos que estão na 8ª série vêm correndo, abraçam e beijam; é aquele amor e aquela paixão pelas professoras. E até com professores com quem ficaram apenas um ano, as crianças vêm e abraçam. Meu Deus, onde a gente vê isso?

A afeição do aluno, a sua responsabilidade e a integração que ele tem com todos são surpreendentes. Muitas crianças vêm em busca dessa afetividade aqui na escola, porque em casa às vezes elas não a têm. Por isso é que eu vejo diferença entre a Escola Pérola e outras escolas. Aqui o aluno vê uma coisa dele. Ele vem para a Escola Pérola estudar, e faz daqui um pedaço da casa dele. E a professora faz a parte dela também... E a relação professor-aluno torna-se cada vez mais intensificada.

A afetividade é importante, e, portanto, acreditamos numa proposta de real formação. Nossa responsabilidade não é só com a questão de conteúdos que temos que trabalhar, mas é também com a formação humana.

As relações interpessoais entre os profissionais da escola: um processo permanente de construção

As pessoas foram mudando seu comportamento ao longo desses anos. Elas foram amadurecendo no trabalho, nas relações interpessoais e hoje parece que é mais tranquilo trabalhar aqui. O relacionamento está bem melhor. Mas é lógico que sempre ocorrem alguns desentendimentos entre funcionários. Conflitos existem, porque afinal nós ficamos oito horas aqui dentro da escola. Então, às vezes, as coisas realmente ficam difíceis. É impossível querer harmonia plena. Isso não existe, é utopia. De forma geral, a gente tem conseguido conciliar melhor as diferenças, porque elas têm que existir.

Nós procuramos promover algumas coisas para melhorar a qualidade de trabalho do funcionário, do professor, com encontros de formação, com projetos especiais, como os projeto de “Qualidade de Vida” e o projeto de “loga”. E isso contribui para melhorar o relacionamento e o trabalho, porque você acaba conhecendo melhor a pessoa nesse momento de descontração. E aí, fica mais fácil você se relacionar, porque você sabe como vai conversar com a pessoa e pedir um trabalho para ela.

Essa questão do relacionamento humano é sempre difícil. As pessoas têm que aprender a se respeitar, pelo ser humano que cada um é e pelo profissional que cada um é também. Mas são coisas que acontecem aqui dentro, que às vezes causam estresse porque as pessoas até se desestruturam. Você tem que acertar compensação de horas que para um é de um jeito, férias que para um é de um jeito, para outro é de outro jeito. E a gente já teve conflitos enormes por coisas assim, relativamente pequenas, que acontecem com as pessoas, muitas não entendem mesmo.

É uma questão de valores. É preciso pensar nisso. Todos os que estão aqui na escola não vão tomar determinada atitude por maldade. Eu prefiro acreditar que as pessoas não são ruins porque querem, porque às vezes não conhecem as coisas e por desconhecimento acabam muitas vezes não acertando.

Então, aqui todos nós estamos tentando isso: procurando uma melhoria da qualidade de ensino para as nossas crianças e uma melhoria da qualidade de vida nossa também.

As relações interpessoais na escola: aspecto considerado fundamental para o trabalho na escola

Hoje eu e algumas professoras estávamos falando em termos de relacionamento do grupo de professores. Acredito que nós, professores, crescemos muito, pois eu lembro que logo que vim trabalhar aqui havia uma certa divergência entre professores de Educação Infantil e professores de 1ª a 4ª séries. Não havia um bom relacionamento e, é claro, isso interferia no nosso trabalho. Assim, acabávamos não contribuindo para o crescimento do trabalho das outras pessoas.

Era um pouco histórico, aqui na Escola Pérola, o relacionamento das pessoas e, desde que a escola começou, era também difícil. Acho que essa dificuldade talvez viesse da falta de diálogo, de um compreender melhor o outro...

Hoje, com a mistura de grupos, de pessoas que foram para a Educação Infantil e outras que eram da Educação Infantil e hoje estão no Ensino Fundamental, eu acredito que o grupo de professores cresceu muito em termos de relacionamento, de integração e isso contribui muito para o nosso trabalho, enquanto Escola Pérola.

Eu penso que desde o ano passado e neste ano, com as trocas que houve de professores dos diferentes níveis, está bem nítida essa questão. É preciso haver melhor integração, entender mais a parte do outro, colocar-se no lugar do outro.

Já melhorou bastante o relacionamento na escola, até mesmo com os profissionais dos outros setores: a gente vê a maior parte dos funcionários relacionando-se melhor com os professores e entre eles mesmos.

Conhecemos as pessoas. Qualquer coisa diferente que uma pessoa venha demonstrar, que esteja meio triste, a gente já percebe que alguma coisa não vai bem. E conhecer o outro só acontece mesmo numa escola onde as pessoas convivem oito horas diárias.

Quanto à questão da responsabilidade, como se comentou, a equipe consegue perceber o perfil de cada professor, e isso é muito bom. Como é que a gente conseguiu, por exemplo, este grupo que está aqui hoje? Trabalhamos juntas já há algum tempo. Então, nós conhecemos toda a caminhada das meninas, e tudo isso é que proporciona um maior vínculo entre os professores.

Uma coisa que eu acho legal na Escola Pérola, e que é difícil encontrar, é que a equipe pedagógica preocupa-se não só com nosso lado profissional, mas também com o nosso lado pessoal. E há uma integração tão grande que quando a gente está precisando de alguma coisa, uma acode a outra. Assim é nosso trabalho. É muito legal, acho que você pode fazer assim. É uma troca de verdade... Se precisar a gente briga, abraça, chora, dá risada...

A questão dos profissionais, dos relacionamentos é o principal ponto da Escola Pérola. Eu acredito que o relacionamento é o ponto-chave. O relacionamento da equipe pedagógica, da direção, das direções, com os professores, o relacionamento nosso com os alunos eu acho que isso é o ponto-chave do bom andamento de uma escola. Aquela máxima do tipo "o tempo todo unidos".

Esta escola, ela me impôs muitos desafios e talvez eu não tenha conseguido trabalhar com todos eles, principalmente por esse vínculo que se falou da integração, eu acho que por ser uma escola pequena a gente tem essa visão, a gente consegue compartilhar de um todo ao mesmo tempo.

Na sociedade atual não é só a falta de dinheiro, a falta de trabalho que faz essa violência, essa coisa horrorosa que a gente está vivendo. É a falta de carinho, é a falta de amor, é a falta de relacionamento. Porque o ser humano é diferente por causa disso, é isso que diferencia o ser humano dos outros animais. Não são só as necessidades básicas, como as de comida, mas essa necessidade de afetividade, de carinho, de respeito, de se sentir humano de se sentir amado até. É uma questão de amor.

A julgar pelos discursos, o relacionamento interpessoal é considerado um “ponto-chave” para o bom andamento do trabalho na escola, porque é grande o vínculo afetivo que se estabelece entre as pessoas que fazem o cotidiano escolar. É uma questão de valores a serem vividos, portanto, que exige contínua atenção, dado os conflitos inerentes a todo espaço onde convivem tantas pessoas, como na escola. Refletem o clima organizacional construído pelas práticas organizacionais (des)veladas na cultura da organização escolar.

Daí explicar-se a construção coletiva de significados que as interações pessoais geram no interior da instituição escolar, porque o clima de uma organização escolar é “elemento capaz de impulsionar, significativamente, as descrições coletivas de uma subunidade organizacional, ou da própria organização como um todo, e um ponto referencial para os membros da organização determinando atitudes, expectativas e condutas”. (BRITO, 1999, p. 135).

OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS: AS REPRESENTAÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR INTERNA

Os discursos dos sujeitos coletivos construídos a partir dos depoimentos falam por si só. São ricos de sentidos e significados das representações que a comunidade escolar tem da escola. Pode-se apreender, assim, tanto a percepção sobre os processos educativos desenvolvidos na escola quanto as dimensões que os sujeitos coletivos apontam quando solicitados a fazer a avaliação da instituição escolar. Os aspectos qualitativos evidenciados foram muitos. Percebe-se que em cada discurso construído há sempre uma ênfase maior dos sujeitos em aspectos de sua vivência cotidiana, ou seja, ele olha a escola a partir de seu lugar na instituição e de sua história. Conforme anteriormente apresentado no Gráfico 1 (p. 134), o grupo focal A, formado por diferentes profissionais, tem mais registros na dimensão de organização e gestão; o grupo focal B, constituído pelos acadêmicos estagiários, na dimensão de formação e desenvolvimento profissional; o grupo focal C, formado por professores de Educação Infantil e Séries Iniciais, na dimensão dos processos de avaliação (principalmente da aprendizagem); e o grupo focal D, formado por professores das Séries Finais, tem mais registros na

dimensão da proposta pedagógica da escola. Com auxílio da análise quantitativa, foi possível agrupar os registros oriundos dos grupos focais A, B, C e D, conforme evidenciado na Tabela 3 e no Gráfico 3.

TABELA 3—DIMENSÕES DA AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA APONTADAS NOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DOS GRUPOS FOCALIS – PARANÁ/2005.

Dimensões	(Qt)	(%)
Formação e desenvolvimento profissional	42	13
Organização e gestão	74	22
Processos de avaliação	57	17
Proposta pedagógica	52	16
Qualidade e desenvolvimento institucional	39	12
Relação família-escola	27	8
Relações interpessoais	38	12
Total de registros	329	100

Fonte: Discursos dos sujeitos coletivos dos grupos focais.

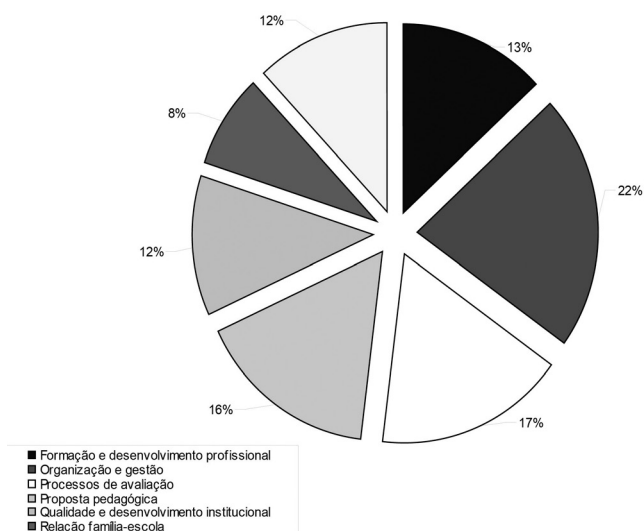


GRÁFICO 3 – DIMENSÕES DA AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA APONTADAS NOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DOS GRUPOS FOCALIS – PARANÁ/2005.

Fonte: Discursos dos sujeitos coletivos dos grupos focais.

Emergiram das discussões as fragilidades da escola que indicavam a necessidade de:

- reorganização da Seção de Cultura para oferta de oficinas curriculares para todos os alunos;
- retomada das discussões sobre a avaliação da aprendizagem e as formas de registro de avaliação;
- contratação de mais servidores e acadêmicos para atuação na escola;
- melhorias na estrutura física;
- criação de um laboratório de informática;
- reorganização dos espaços físicos para melhor atendimento aos alunos;
- continuidade dos processos de formação profissional;
- melhoria na comunicação interna entre os setores/profissionais da escola;
- viabilização de estratégias para melhorar a participação dos pais na escola;
- mais atenção às atividades esportivas e recreativas;
- construção de uma área coberta na área externa da escola;
- maior integração com a comunidade universitária e com as entidades parceiras: município e SEED;
- melhoria na gestão dos processos pedagógicos e administrativos.

As questões apontadas foram discutidas em encontros coletivos com os profissionais da escola, nos quais foram se estabelecendo prioridades e traçados os planos de intervenção e acompanhamento das ações.

Enfim, as contribuições do grupo focal, como procedimento de coleta de dados desencadeador de discussão e reflexão coletiva, exigem flexibilidade, integração, respeito ao outro, à diversidade, mas também geram unidade. Foi uma experiência muito forte e única, até então, na autoavaliação da escola, porque em outras situações de avaliação institucional interna realizada os procedimentos eram mais técnicos. A proximidade das pessoas, o estar frente a frente com o outro é uma experiência de avaliação *da e na* escola “inarrável”.

OS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS ORIGINÁRIOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS

Os discursos foram organizados considerando-se a questão nº 15 do questionário^[4]: “*Como você considera o trabalho desenvolvido na Escola?*”, a qual permitia escolher uma das alternativas: excelente, bom, regular ou ruim, e tecer comentários relativos à resposta assinalada. Os pais que justificaram a resposta dada evidenciaram nos depoimentos o reconhecimento pela qualidade da escola e do processo ensino-aprendizagem, o diferencial da proposta pedagógica, a relação família-escola, e a organização e gestão escolar.

Considerando-se a especificidade de cada segmento de ensino ofertado: Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries Finais do Ensino Fundamental, optou-se pela seguinte organização dos discursos dos sujeitos coletivos: categoria gerada nos depoimentos, segmento de ensino do aluno, e opções de escolha à parte fechada da questão 15. Da organização efetivada foi possível colocar num mesmo discurso as percepções dos pais sobre a escola a partir das ideias centrais dos depoimentos e da escolha na escala: excelente, bom, regular e ruim.

Os cinco discursos obtidos do agrupamento das ideias centrais foram: organização e gestão; processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente; proposta pedagógica; relação família-escola; e qualidade e desenvolvimento institucional.

O destaque mais significativo em seus depoimentos é referente ao processo de aprendizagem dos filhos e as contribuições da metodologia de ensino adotadas para o desenvolvimento e formação. Consideram, a julgar pelos depoimentos, que a escola estabelece uma ponte entre o currículo proposto, as expectativas das famílias e as necessidades e interesses dos alunos.

1 - Organização e Gestão

Educação Infantil

A escola é excelente, é organizada. O horário para quem trabalha é difícil. Se não tiver alguém em casa para atender a criança, não há como trabalhar.

[4] O questionário completo pode ser consultado no APÊNDICE D.

Séries Iniciais

Considero o trabalho bom porque tudo o que é ensinado aos alunos traz a eles conhecimento e prazer, o que vejo como essencial. Mas acho que a escola tem condições de melhorar, e muito. Em todo trabalho temos que sempre buscar um aperfeiçoamento. Sabemos que, por se tratar de instituição pública, a Escola Pérola tem suas carências: não lhe faltam, por exemplo, bons profissionais, mas ela precisa de mais apoio do Estado.

Considero o trabalho bom também por causa da segurança e porque as atividades, em sua maioria, são desenvolvidas em equipe. É uma das melhores escolas que conheço.

O trabalho é excelente por ser uma escola diferenciada de muitas outras, por sua organização, pela segurança que oferece e pelo bom trabalho que desenvolve com as crianças. Dois filhos meus já se formaram aí, e outra filha está na 7ª série. Sempre tivemos um bom atendimento. Em tudo que é desenvolvido você vê o resultado, o empenho em todos os setores, e percebe que há planejamento e preocupação com a educação.

Séries Finais

Considero bom o trabalho na Escola Pérola, porque ela tem uma boa administração. É uma escola segura, organizada e conservada. Tem um ensino diferente daquele que se vê em outras escolas. Gostaria que no ano de 2006 fosse nela implantado o Ensino de 2º grau [Ensino Médio].

Considero excelente a Escola Pérola pela sua organização e desempenho. São bem distribuídas todas as atividades e bem administradas todas as seções da escola. Tem acompanhamento de nutricionista e controle de qualidade e higiene. Seus profissionais fazem o serviço bem feito e também exigem que haja bom atendimento na escola, para o bem do aluno.

Considero a escola excelente também porque o calendário escolar é devidamente cumprido, é exigida frequência do professor na sala de aula e a segurança dos alunos é garantida pela própria escola, comandada pela sua portaria.

Considero o trabalho na Escola Pérola regular, porque tem muito que melhorar. Mas também é preciso reconhecer que as pessoas que lá trabalham estão se esforçando.

2 - Processo Ensino-Aprendizagem e Desenvolvimento Discente

Educação Infantil

Tem tudo que o aluno precisa para seu desenvolvimento. Comparada com outras escolas públicas, a Escola Pérola tem um ensino qualificado. As feiras de ciências

fazem com que o aluno vá à procura de informações, desenvolva sua pesquisa. Mas acho que deve haver mais trabalhos diversificados, como o teatro.

Considero o ensino da Escola Pérola excelente, pela consideração e boa educação com os alunos, pelo avanço das crianças: desde que minha filha começou a frequentar o colégio, ela teve um bom desenvolvimento e passou a ser mais obediente. Seu comportamento mudou bastante, para melhor. Acompanhamos muito o desenvolvimento de nossos filhos e percebemos um resultado muito positivo em todas as áreas. Meu filho deixou de ser tímido e está se socializando bem com as pessoas; desenvolveu muito, em todos os sentidos.

As crianças se adaptaram muito bem ao ensino da Escola Pérola, que é muito bom. Vale a pena estudar nessa escola, porque ela é diferente de outras que têm o ensino fundamental. As crianças têm tempo para aprender, fazem vários trabalhos, têm acompanhamento contínuo, têm esportes. Trabalha-se com competência para o desenvolvimento cultural e educacional dos alunos.

Considero que todas as escolas deveriam ser como a Escola Pérola, em todos os aspectos: funcionar em tempo integral e orientar os alunos quanto ao estudo em geral, à disciplina e ao respeito, para a boa formação de todas as crianças. Ouço comentários de professores de outras escolas, amigos meus. Eles dizem que a Escola Pérola tem um bom ensino e que, por isso, há uma lista de espera de outras crianças que querem estudar neste local.

Séries Iniciais

Considero bom o trabalho da Escola Pérola. Além de incentivar a aprendizagem dos alunos, eles dispõem de várias atividades para seu desenvolvimento.

A Escola Pérola é excelente pelo bom trabalho realizado com as crianças, as quais têm um ótimo aprendizado e desenvolvimento. A escola tem um ensino rígido e proporciona muitas atividades para os alunos. Trabalha o desenvolvimento da criança e ensina bem os alunos, auxiliando-os e apoiando-os com bom material didático, quando necessário. Quando um aluno tem dificuldade, é trabalhado de maneira individual.

Acho que a escola com sua equipe estão de parabéns pelo seu bom desempenho e pela qualidade de um ensino que atende a todas as necessidades dos alunos.

Considero o ensino ótimo pela dedicação dos professores, pelo ensinamento e pelo tratamento que dispensam às crianças, porque elas ocupam-se com coisas novas e as aprendem com facilidade.

Séries Finais

Considero o trabalho bom porque não é aquela coisa, mas também não é tão ruim. Às vezes, acho que a escola está atrás do desenvolvimento do aluno. O aluno está na frente.

Considero bom o trabalho da Escola Pérola. As crianças aprendem bem, porque se tenta possibilitar a aprendizagem de forma integral ao aluno. Minha filha adora estudar na escola, desde o “prezinho”.

A escola é excelente. O resultado da educação aplicada às minhas filhas vem ajudando no bom caráter delas e também no seu desenvolvimento. Tenho duas filhas que estudam há oito anos na escola. Só tenho que agradecer pelo trabalho desenvolvido. Meus filhos se criaram aí, tenho orgulho da educação e formação que eles têm. O tratamento que se dá aos alunos é excelente.

3 - Proposta Pedagógica

Educação Infantil

Considero bom o trabalho da Escola Pérola.

Considero o trabalho da Escola Pérola excelente, por oferecer atividades diversas. Ela desenvolve um trabalho dinâmico e atua também na área social dos alunos, transformando-os em grandes cidadãos. Tenho que trabalhar o dia todo, mas sei que meu filho está sendo bem cuidado, nessa escola.

Considero o trabalho da Escola Pérola regular, porque faz pouco tempo que minha filha estuda no colégio. Ainda não deu para fazer uma análise mais atenta.

Séries Iniciais

Considero bom o trabalho da Escola Pérola, pois embora seja uma escola pública, preocupa-se com a boa qualidade do ensino. Apesar disso, falta um pouco de desempenho de alguns professores, pois poderiam trabalhar mais com culinária, etiqueta e outras atividades que são do interesse dos alunos.

A escola tem um trabalho excelente devido à estrutura que oferece: funciona em período integral, preocupa-se com cada criança como um todo, como um ser inteiro. Também tem vários atendimentos, entre os quais assistência médica e odontológica, e alimentação. A alimentação é ótima, atende a todas as necessidades das crianças. A escola tem vários requisitos diferenciados que outras escolas não possuem.

A Escola Pérola tem um ensino de qualidade e nos ajuda muito por funcionar o dia todo, por causa de nosso trabalho. É uma escola completa e eu me sinto muito segura pelo fato de a minha filha nela estudar. Conheço a proposta pedagógica, sinto-me segura em relação aos profissionais que trabalham na instituição. Nossos filhos estão sendo protegidos e bem acolhidos pela escola e seus dependentes.

Há muitas mães que trabalham e deixam os filhos sob a responsabilidade da equipe da escola. Assim eles não ficam nas ruas e na marginalidade. A escola está acompanhando as boas escolas particulares.

Séries Finais

Considero bom o trabalho desenvolvido na Escola Pérola, porque ela tem estrutura para comportar crianças em período integral, o que facilita seu aprendizado e abrange todas as necessidades do aluno. É uma escola diferenciada de outras instituições escolares. Visa a uma educação muito boa para os alunos e proporciona tranquilidade aos pais, pelo bom atendimento que dá às crianças.

Apesar das condições que o Estado oferece, graças à boa vontade nos trabalhos desenvolvidos pela equipe de professores, administradores e funcionários, a escola é uma das melhores que podemos encontrar no nosso município. Como toda instituição pública, deixa a desejar no aspecto patrimônio. Porém, com o esforço dos professores e da equipe toda, tenta superar esses obstáculos. Sempre cuida bem dos nossos filhos.

Poderia ser melhor, pois tem alguns pontos negativos: acho que tem que haver mais incentivo a práticas esportivas e que faltam noções de informática para os alunos.

É uma escola excelente e de boa qualidade, porque sua estrutura é muito boa. Os profissionais que nela atuam estão sempre discutindo assuntos atuais. Acho que a instituição tem tudo que uma criança precisa para seu bom desenvolvimento. Oferece o atendimento que é necessário para todos os alunos. É uma escola completa.

É a melhor instituição educacional que já conheci. Usa metodologia e tecnologia das mais atuais no sistema de ensino no país. Dentro da região de Ponta Grossa, é uma das melhores escolas públicas. É difícil ter uma escola do nível da Escola Pérola. Nela tem aula de Educação Física.

4 - Relação Família-Escola

Séries Iniciais

A Escola Pérola é excelente, principalmente porque se preocupa com a educação e o bem-estar dos alunos, assim como com a integração da família na escola.

Séries Finais

Considero o trabalho excelente porque existe um elo de atenção da escola para com a família do aluno. Tudo está ao alcance do aluno e dos pais.

5 - Qualidade e Desenvolvimento Institucional

Educação Infantil

Considero bom o trabalho da Escola Pérola porque são responsáveis os profissionais envolvidos nas atividades escolares nela desenvolvidas.

O trabalho é excelente, porque vocês têm ótimos profissionais. Eles tratam nossos filhos com muito amor, respeito e dedicação.

Séries Iniciais

Os educadores são qualificados. Todos desenvolvem suas funções com responsabilidade.

A escola tem bons professores. Sei que minha filha está em mãos de pessoas competentes, de professores capacitados e realmente vocacionados para aquilo que fazem. As professoras são maravilhosas, com a graça de Deus.

Séries Finais

Considero bom o trabalho da Escola Pérola, porque ela tem uma boa equipe pedagógica e bons professores.

Considero o trabalho excelente porque a escola tem ótimos profissionais, desde a direção até os zeladores. Todos se empenham, com muita dedicação e sem medir esforços, no cumprimento de suas funções. Os professores e funcionários são de excelente competência. Poucos colégios proporcionam aos alunos tão bons professores.

OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS EXTRAÍDOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS

Nos discursos dos sujeitos coletivos construídos a partir dos depoimentos dos pais são evidenciadas as dimensões da proposta pedagógica da escola e da contribuição dos processos de ensino-aprendizagem para a formação e desenvolvimento de seus filhos. Com auxílio da análise quantitativa, foi possível agrupar os registros oriundos dos questionários de pais dos alunos da Educação Infantil, das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, conforme evidenciado na Tabela 4 e no Gráfico 4.

TABELA 4—DIMENSÕES DA AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA APONTADAS NOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DOS PAIS – PARANÁ/2005.

Dimensões	(Qt)	(%)
Organização e gestão	36	19
Processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente	46	25
Proposta pedagógica	86	46
Relação família-escola	3	2
Qualidade e desenvolvimento institucional	15	8
Total de registros	186	100

Fonte: Discursos dos sujeitos coletivos – pais.

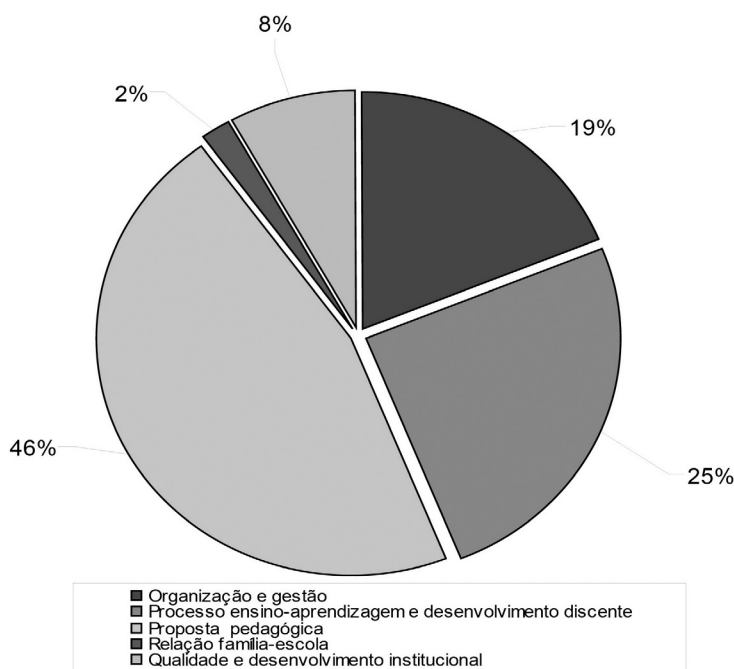


GRÁFICO 4—DIMENSÕES DA AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA APONTADAS NOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS/PAIS – PARANÁ/2005.

Fonte: Discursos dos sujeitos coletivos – pais.

A AVALIAÇÃO DOS ASPECTOS/SETORES DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS PAIS

No questionário aplicado aos pais, as questões fechadas possibilitaram avaliar os diferentes setores da escola. Os dados revelam que a escola desenvolve um trabalho de qualidade na percepção dos pais, pois os conceitos regular e ruim são os com menor valor percentual. Destacam-se nesses resultados a questão da organização da escola em período integral, a gestão e a coordenação pedagógica e os serviços de alimentação e enfermagem/higiene. Tais percepções também foram apontadas nos discursos coletivos anteriormente apresentados. A Tabela 5 e o Gráfico 5 detalham as informações coletadas.

TABELA 5 – SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DOS ASPECTOS/SETORES DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS PAIS – PARANÁ/2005.

Especificação	Excelente	Bom	Regular	Ruim
Aspectos/Setores	Valores médios (%)			
Alimentação	56,33	37,67	5,33	0,67
Biblioteca	52,67	38,67	6,33	2,33
Coordenação pedagógica	58,33	39,33	2,34	0,00
Enfermagem e higiene	64,67	31,00	3,33	1,00
Eventos e festas	31,00	48,00	20,33	0,67
Funcionários	54,00	51,00	5,00	0,00
Gestão/Direção	60,33	35,00	4,67	0,00
Horário de funcionamento	53,00	37,33	9,67	0,00
Professores	57,67	36,00	6,33	0,00
Proposta pedagógica	55,00	42,00	3,00	0,00
Esportes e lazer	52,33	37,33	9,67	0,67
Secretaria	54,00	43,00	3,00	0,00
Serviço médico/odontológico	51,33	40,67	7,00	1,00
Tempo integral	72,50	22,50	5,00	0,00
Média geral da escola	55,23%	37,82%	6,50%	0,45%

Fonte: Questionário dos pais.

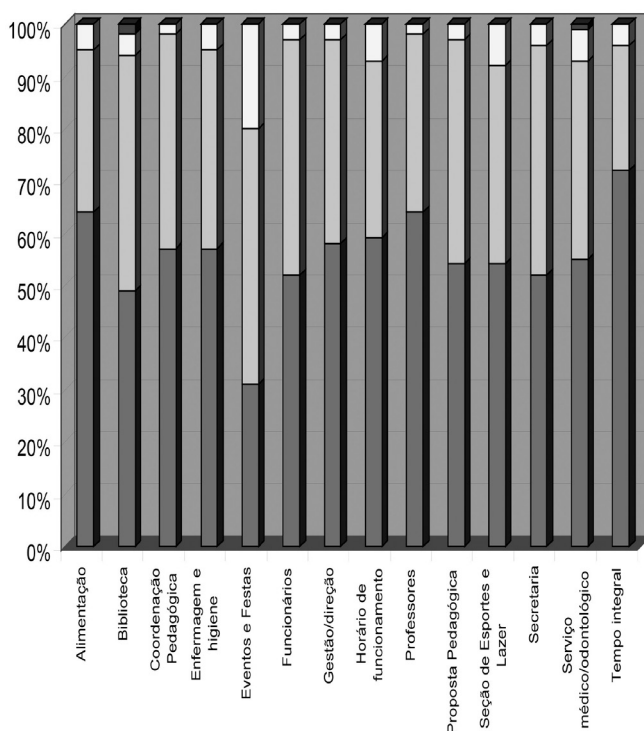


GRÁFICO 5 – AVALIAÇÃO DOS ASPECTOS/SETORES DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS PAIS – PARANÁ/2005.

Fonte: Questionário dos pais.

OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA

O processo avaliativo desencadeado no seio da escola revela múltiplos significados, os quais podem produzir diferentes sentidos. Para o objeto de estudo proposto na pesquisa, as dimensões apontadas pelos sujeitos coletivos no processo de autoavaliação da escola são os de maior relevância. Portanto, as dimensões a destacar são: formação e desenvolvimento profissional; organização e gestão; processos de avaliação; processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente; proposta pedagógica; qualidade e desenvolvimento institucional; relação família-escola; e relações interpessoais, sendo que cada uma delas contém diferentes subdimensões, conforme o exame dos discursos coletivos realizada neste capítulo.

Sinalizando uma nova cultura de avaliação nas instituições escolares...

A avaliação precisa ser espelho e lâmpada, precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques e perspectivas, mostrando relações e atribuindo significados às ações e aos resultados.

(Dilvo Ristoff).

O objetivo deste estudo foi discutir a possibilidade de construção de um processo de autoavaliação institucional na escola básica, disponibilizando conceitos, procedimentos e instrumentos analíticos inovadores voltados ao desenvolvimento institucional. A investigação originou-se de reflexões, observações e questionamentos sobre as práticas avaliativas existentes no interior da escola básica e da grande ênfase que na sociedade contemporânea, nas políticas públicas, nos debates acadêmicos e meios educacionais se vem dando à avaliação.

Partiu-se do pressuposto de que a avaliação interna das instituições escolares é necessária para o desenvolvimento institucional e, consequentemente, para a melhoria da qualidade educativa. Buscou-se desvelar o universo das representações dos envolvidos nos processos de trabalho escolar – professores, funcionários, pais – quando são eles que promovem a avaliação no seio da escola, a fim de que se pudesse conhecer o conjunto de dimensões ou aspectos que esses representantes da comunidade escolar consideram fundamentais num processo avaliativo.

Para a construção dos referenciais teóricos da temática escolhida, considerou-se fundamental explicitar a centralidade da discussão sobre a avaliação educacional na contemporaneidade, enfatizando a presença do Estado

avaliador e suas consequências para a educação, para a escola, para o currículo e para a avaliação. Da discussão emergem as relações entre a crise da sociedade e da educação e suas implicações no interior da escola: em outras palavras, as relações entre os contextos *macro*, *meso* e *micro* e a crise estrutural que vem afetando as funções, os papéis dos atores educativos e os fundamentos da instituição escolar. Destaca-se que é em tal movimento social e institucional que as mudanças no campo da avaliação educacional se inserem e, conseqüentemente, a avaliação *das e nas* escolas. Também se trouxe à tona um conciso debate sobre a indissociabilidade entre escola, currículo e avaliação.

São salientadas as estreitas conexões entre a natureza construída no currículo e a produção de identidades culturais e sociais, para possibilitar a compreensão do currículo como cultura e ao mesmo tempo mostrar a complexidade das culturas que se entrecruzam no interior da escola, produzindo e criando significados que configuram a cultura cotidiana da vida escolar.

As relações entre os contextos sociais, políticos e econômicos e as concepções de avaliação são evidenciadas quando se faz a retomada da evolução de tais concepções, de um passado recente à atualidade. As chamadas gerações da avaliação – medida – descrição – julgamento – construção social – são caracterizadas, enfatizando-se também que tais concepções e práticas avaliativas ainda coexistem nos atuais espaços e tempos educacionais.

Dialogando com Pedro Rodrigues, faz-se uma breve reflexão sobre as três grandes posturas epistemológicas da avaliação: a objetivista, que concebe a avaliação como técnica; a subjetivista, que concebe a avaliação como prática; e a posição dialética que, numa postura crítica, considera a avaliação como *práxis*. Com apoio no pensamento dos teóricos Bonniol, Vial, Morin e Cappelletti, aponta-se para uma matriz teórica emergente na qual o campo da avaliação poderá vir a ser tratado, tendo como lugar epistemológico as teorias da complexidade. Por fim, ressalta-se a importância dos quatro níveis de coerência propostos por Charles Hadji para o desenvolvimento da avaliação *da e na* escola: a legitimidade epistemológica, a legitimidade social, a legitimidade institucional e a legitimidade técnica.

A relevância do processo de autoavaliação de escolas foi o cerne das discussões do terceiro capítulo. Na tentativa de compreender como um processo de avaliação da escola pode ser desenvolvido no seu interior, ainda que de forma insuficiente e não conclusiva, discute-se, num primeiro momento, a importância de se tomar a escola como objeto de estudo, como uma unidade social a ser investigada, como um lócus central de análise, opção esta caracterizada como uma abordagem mesoanalítica de compreensão e de intervenção nas instituições escolares.

Tal perspectiva aponta que entre o sistema educacional globalmente considerado e a sala de aula, passa-se a considerar e observar ações e contextos organizacionais mais concretos, os quais interagem e se cruzam com aqueles elementos, podendo assim ser distinguidos em termos de análise: a escola como espaço mesoanalítico. Daí considerar-se que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos, dos professores, dos profissionais, da gestão educacional, das políticas educacionais. Elas se articulam e podem ser (re)construídas a partir da combinação de abordagens do tipo macro e micro.

O diálogo estabelecido com vários autores, que vêm defendendo essa postura investigativa da escola e que acreditam que a autoavaliação pode constituir-se num processo de compreensão e de captação dos sentidos das relações e estruturas que integram a vida total da instituição, permite argumentar que a autoavaliação deve abranger a totalidade da ação educacional, valorizando a identidade institucional, as relações internas e externas, os processos de trabalho – pedagógicos e/ou administrativos –, os professores e profissionais, a comunidade escolar.

O estudo empreendido evidencia que tal compreensão da avaliação da escola é sempre uma questão ética e política, que implica opção e decisão para efetivá-la, isto é, para materializá-la. Daí a concepção de autoavaliação de escola, aqui sustentada, ser aquela que se caracteriza como um processo político, ético, cultural, pedagógico e técnico que desencadeia reflexões e ações coletivas carregadas de sentidos e significados, essencialmente para aqueles que fazem o cotidiano da escola, ao mesmo tempo que se constitui como um processo de formação humana e social, de

construção e distribuição de conhecimentos socialmente significativos e relevantes para a instituição.

A concepção traçada pressupõe que a escola adquira a capacidade de refletir sobre si mesma, ter consciência de seus estados interiores, delinear seu plano de autoavaliação e enfrentar os desafios que emergem na institucionalização deste processo. Enfim, é uma decisão da escola de tomar para si a capacidade de refletir e intervir nos processos educativos e na produção de conhecimento para sua melhoria contínua.

Na elaboração desta pesquisa um momento que se considera essencial foi o processo de construir pontes entre o marco teórico estabelecido e os caminhos traçados para realizar a investigação. Tecendo-se tais articulações, a abordagem qualitativa – do tipo pesquisa-ação institucional – foi escolhida, no intuito de compreender como o processo de autoavaliação da escola pode ser construído coletivamente no cotidiano escolar.

Para tanto, foram realizados encontros de discussão com professores e outros profissionais da instituição, em quatro grupos focais, totalizando trinta e cinco participantes. Pais de alunos também foram envolvidos no processo da pesquisa, representando os três segmentos da escola: Educação Infantil, Séries Iniciais e Séries Finais do Ensino Fundamental. Eles avaliaram os processos de trabalho da escola através de questionários que lhes foram enviados.

Nessa etapa da pesquisa, um movimento dialético entre as construções conceituais e praxiológicas do processo de autoavaliação de escolas começou a se desenvolver. Os diálogos em torno da avaliação da escola foram sendo estabelecidos no interior do campo pesquisado em cada um dos grupos focais, entre os grupos focais, com cada segmento da escola e seus integrantes, com as famílias, com a pesquisadora e a comunidade escolar.

Essa tessitura de diálogos exigiu que novas pontes fossem construídas ao longo do caminho, a fim de se compreender o que era revelado em cada momento vivido, em cada nova situação gerada no processo da pesquisa. Foi um contínuo ir e vir, da prática à teoria, da teoria à prática. Enfim, foi uma verdadeira *práxis*, que ora se voltava para o objeto de estudo definido – construir o processo de autoavaliação da escola –, ora se voltava para as

questões que emergiam do processo avaliativo, apontando as fragilidades da escola e as necessidades de intervenções.

Tudo isso constituiu um movimento contínuo de ação-reflexão-ação, um misto de pesquisa-ação e de avaliação. Como a autoavaliação que aqui se acredita só tem sentido se houver intervenção, e o processo de pesquisa-ação é autoavaliativo por natureza e tem a intervenção como categoria fundamental, o caminho foi sendo traçado com sentidos ora convergentes, ora divergentes, ora com espaços de interseção, ora com espaços excludentes, porém com uma produção de múltiplos significados atribuídos a ambas as partes: escola e pesquisa.

É evidente que para construir um conhecimento acerca da autoavaliação da escola fazia-se mister avaliá-la, com todas as implicações que uma proposta de tal envergadura pode originar: idas e vindas, dúvidas e certezas, acertos e erros, paciência e impaciência, emoção e razão. E, sobretudo, com paixão.

A trajetória realizada aliou a combinação de autoavaliação da escola e a investigação científica acerca deste processo. Como explica Rodrigues (1999), elas diferem pelas práticas de construção do referente e da própria natureza do referente: na investigação, tal prática limita-se a um referente teórico explicativo; e na avaliação, a um referente normativo e axiológico. As duas atividades diferem também pelos critérios de avaliação originados de seus respectivos objetivos: na investigação científica, esses critérios reportam-se ao valor de verdade, ou seja, à explicitação dos fenômenos; e, na avaliação, ao valor de utilidade oriundo dos projetos de ação e dos valores que orientam a ação da avaliação.

O movimento praxiológico da autoavaliação foi fundamental nesse processo, porque possibilitou um encontro entre um marco teórico escolhido e um trajeto na concretude do cotidiano escolar. Foi quando se procurou alinhar os sentidos e produzir os significados advindos do processo avaliativo realizado a partir dos depoimentos gerados nas discussões dos grupos focais, nos depoimentos dos pais aos questionários, nos encontros e discussões coletivas com os profissionais da escola.

Os aspectos que emergiram do material empírico produzido na pesquisa foram agrupados conforme núcleos de significação, dando uma identidade coletiva às falas dos sujeitos pesquisados. Tal trabalho de sintetização foi sendo delineado paulatinamente, ou seja, passo a passo, com a combinação de diferentes formas de tratamento: registros escritos dos depoimentos, identificação de expressões-chave, criação das ideias centrais, elaboração dos discursos dos sujeitos coletivos, construção de tabelas e gráficos, análise de documentos da escola.

Assim, na trajetória deste trabalho, no contexto de vivência do processo avaliativo, foram se desvelando os aspectos da instituição escolar considerados como mais relevantes pelos sujeitos coletivos: a formação e o desenvolvimento profissional, a organização e a gestão, os processos de avaliação, o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente, a proposta pedagógica, a qualidade e desenvolvimento institucional, a relação família-escola e as relações interpessoais. Tais aspectos permitem propor que a autoavaliação da escola pressupõe a reflexão coletiva sobre as condições organizacionais que a tornam possível, mas também – e principalmente – a ação coletiva para construí-la e desenvolvê-la.

Por isso, ainda que se tenha percebido a complexidade do objeto de estudo desta investigação – autoavaliação da escola: processo construído coletivamente nas instituições escolares – e a impossibilidade de conclusão definitiva, é importante destacar algumas contribuições da investigação que são consideradas mais relevantes para a construção da avaliação interna da escola, caracterizada como processo político, ético, cultural, pedagógico e técnico, desencadeador de reflexões e ações coletivas com legitimidade institucional, social, epistemológica e técnica, impregnadas de sentidos e significados para a instituição escolar.

Destaca-se, portanto, que a autoavaliação da escola é um processo que:

- deve surgir da iniciativa interna da comunidade escolar, nascer no interior da escola, ou seja, a escola tem que querer conhecer-se e questionar-se, ser capaz de olhar criticamente para si mesma;
- deve ser contextualizado, respeitando a identidade institucional – a cultura da escola –, tendo como marco de referência a análise

sincrônica, ou seja, relativa aos fatos concomitantes e contemporâneos que são desenvolvidos no espaço escolar;

- pressupõe uma imposição do conhecimento de momentos significativos vividos pelos sujeitos da escola, “totalidades parciais”, dialéticas suscetíveis de serem analisadas sincrônica, diacrônica e dialeticamente, a fim de possibilitar a apreensão da tendência evolutiva da *práxis* institucional;
- precisa ser negociado, construído, conquistado e constatado no rastro da *práxis* institucional e em função dela, porque desencadeia reflexões e ações coletivas carregadas de sentidos e significados, essencialmente para aqueles que fazem o cotidiano da escola e que trazem diferentes perspectivas sobre as práticas educativas, como sujeitos inseridos no processo de análise da instituição;
- desenvolve mecanismos internos para compreender as situações que a escola enfrenta cotidianamente e os desafios que precisa enfrentar perante a si própria e a sociedade, como espaço intermediário entre as políticas e sistemas educacionais e a sala de aula, na qual o processo ensino-aprendizagem se efetiva;
- deve incentivar a construção coletiva dos referenciais e instrumentos de avaliação que sejam mais adequáveis à realidade institucional e às situações específicas daqueles que são os principais interessados na melhoria da qualidade educativa resultante desses processos avaliativos;
- deve utilizar diversos métodos para compreensão da realidade institucional a fim de (re)construí-la. O material a ser analisado pode ser oriundo de diferentes procedimentos – observação, análise documental, diários, grupo focal, entrevistas, questionários, encontros coletivos –, reconstituídos posteriormente pela *práxis* coletiva e conservados pelos mais diversos meios técnicos;
- se construído coletivamente na escola, tem mais probabilidades de ser aceito, compreendido e utilizado na viabilização das intervenções que se fizerem necessárias, e de se articular com as avaliações externas realizadas pelos organismos oficiais;

- precisa ser equilibrado e flexível ao mesmo tempo, considerando os diferentes caminhos e possibilidades na ação; portanto, supõe um posicionamento ético-político, respeitando as condições diversificadas de cada escola e de sua organização;
- tem por finalidade melhorar a prática educativa, podendo constituir-se como uma das molas propulsoras para o processo de formação humana e social, de construção e distribuição de conhecimentos socialmente significativos e relevantes para a instituição;
- se realizado na instituição escolar numa perspectiva dialético-crítica, como processo de ação-reflexão-ação coletiva, desencadeia tanto o desenvolvimento institucional quanto a melhoria da qualidade educativa.

Enfim, acredita-se que a autoavaliação institucional pode vir a ser o processo mais relevante dos processos avaliativos da escola, pois a partir dele múltiplos processos educativos podem ser desvelados no seio da instituição escolar.

Trata-se evidentemente de um grande desafio: acreditar na ação coletiva dos múltiplos sujeitos da escola, promovendo o autoconhecimento institucional, detectando os avanços e as fragilidades da estrutura escolar, percebendo o porquê de cada situação, definindo prioridades, planejando ações e modos de intervenção. É importante ressaltar que ao promover a autoavaliação da instituição onde trabalham, os professores e profissionais aprendem, construindo inteligibilidade sobre os processos que geram e sobre os resultados que vão construindo e alcançando.

Quando a autoavaliação se institucionaliza na escola, nessa perspectiva, ela torna-se viva, *aprendente* em sua totalidade. Está permanentemente em movimento no sentido de uma comunidade de aprendizagem, gerando uma nova cultura de avaliação no seio da escola. Trata-se, ainda, de acreditar que há uma terra fértil na Escola Básica que é preciso cultivar para que as sementes da nova cultura da avaliação possam ser semeadas, possam nascer e crescer gradualmente, até ganhar raízes profundas.

É claro que preparar o terreno exige trabalhar duramente, exige perseverança, empenho, liderança e comprometimento coletivo. Justamente por isso, porque demora muito e porque é preciso respeitar os tempos

pessoais e institucionais, é urgente começar. Nada pior do que uma escola que vive alheia aos próprios processos internos de trabalho e aos seus resultados, que vive da gestão das impressões. Ou, ainda, aquela escola em que os profissionais acham que está tudo bem porque cumprem bem as normas instituídas.

Trata-se de desocultar e ocupar esse espaço luminoso, formado por/para seres humanos, para que a autoavaliação se instale, seja a porta de entrada para o autoconhecimento institucional e o suporte para o processo interno de melhoria contínua da escola.

Referências

ABRAMOWICZ, M. Um reflexo fiel da escola. **Nova Escola**, São Paulo, ano XVI, n. 147, p. 23-24, nov. 2001.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Globalização e políticas de avaliação educacional. In: TEXTOS DOS DOCENTES PARTICIPANTES DO 2º CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, Curitiba: Futuro Congressos e Eventos, 2004.

_____. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALAIZ, V.; GÓIS, E.; GONÇALVES, C. **Auto-avaliação de escolas**: pensar e praticar. Porto: Edições Asa, 2003.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações**: ciências, desenvolvimento, democracia. Traduzido por Michel Thiollent. São Paulo: EdUFSCar, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. _____. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

APPLE, M. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Política cultural e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARDOINO, J.; LOURAU, R. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: RiMa, 2003.

ARROYO, M. Educação, trabalho e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, J. **Avaliação das escolas**: consensos e divergências. Porto: Edições ASA, 2002.

BALZAN, M. C; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2002.

BERNSTEIN, B. **Poder, educación y conciencia**: sociologia de la transmisión cultural. Santiago: CIDE, 1988.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. Autoevaluación institucional: para la mejora interna. In: ZABALZA, M. A. **Reforma educativa y organización escolar**. Santiago de Compostela: Tórculo, 1994.

_____. **Como melhorar as escolas**: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Asa Editores, 2003.

_____. Avaliação Institucional: uma possibilidade de crescimento geral. In: **ANAIS 3º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação**. São Paulo: Futuro Congressos e Eventos, 2005, p.29-41.

BONAL, X. **Sociologia de la educación**: una aproximación a las corrientes contemporáneas. Barcelona: Paidós, 1998. "Introducción: la perspectiva sociológica de la educación, p.13-28.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em 28 mar. 2006.

BRITO, R.L.G.L. Escola: cultura, clima e formação de professores. In: QUELUZ, A; ALONSO, M. **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999. p.129-142.

BRZEZINSKI, I. **Qualidade na graduação**. Disponível em: <<http://www.ucg.br/flash/artigos/050323graduacao.html>>. Acesso em: 13 jun. 2006.

_____. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipatória: algumas aproximações. In: ALARCÃO, A. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. Porto: Porto Editora, 2001. In: CAMPOS, B. P. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **O que é a escola?** um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CAPPELLETTI, I. F. Rede de significados como instrumental num processo de avaliação de currículo. In: BICUDO, M. A. V.; SPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

CAPPELLETTI, I. F.; ABRAMOWICZ, M. Avaliação de plano de curso uma experiência em 3º grau. In: **I Encontro de Pedagogia Aplicada do Ensino Superior**. São Paulo: EDUC/ Editora da PUC-SP, 1986.

_____. (Org.). **Análise crítica das políticas públicas de avaliação educacional**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2005.

_____. (Org.). **Avaliação curricular**. São Paulo: Texto de circulação interna no Curso de Pós-graduação em Educação/Currículo da PUC/SP, 2004.

_____. (Org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2002.

_____. (Org.). **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. 2. ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2001.

CASALI, A. M. D. **Por um código de ética para os agentes públicos e lideranças políticas, sociais e comunitárias**. São Paulo: Cepam, 2000.

_____. **Saberes escolares: o singular, o particular, o universal - uma análise dessa tensão entre duas dimensões: a epistemológica e a ética**. Disponível em: <<http://paje.fe.usp.br/~etnomat/anais/AlipioCasali.html>>. Acesso em: 26 out. 2006.

_____. Saberes e procederes escolares: o singular, o particular, o universal. In: FAZENDA, I.; SEVERINO, A. J. (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, I. F.(org) **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Editora Articulação/Escola, 2007.

CAVALIERE, A.M. V. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L.M.C.C.; CAVALIERE, A.M.V.; **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002

CENPEC. CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Qualidade para todos: o caminho de cada escola**. São Paulo: CENPEC, 1994. Coleção Projeto Raízes e Asas.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa-ação/pesquisa-intervenção**. São Paulo: Texto de circulação interna no Curso de Pós-graduação em Educação/Currículo da PUC/SP, 2003.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais. In: LOPES, C. A.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149.

COSTA, V. L. et al. **Gestão educacional e descentralização**. São Paulo: Cortez; Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1997. p. 21.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Combate à pobreza: desenvolvimento como oportunidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEROUET, J. L. Governança e avaliação no sistema educativo francês: em busca de uma avaliação pluralista? **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 33-48. set./fev. 2001/2002.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

_____. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. Campinas: **Revista da Rede de Avaliação Institucional**, ano 7, n. 1 (23), mar. 2002.

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

_____. Depoimentos. In: FREITAS, L. C. de. (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003. Série avaliação: construindo o campo e a crítica.

_____. Programa de avaliação das universidades brasileiras; construção do modelo e implicações. In: CATANI, A. M. (Org.). **Novas perspectivas na educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ESTEBAN, M. A. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FELDMANN, M. G. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas, SP: Papi-rus, 2003. p. 127-150.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto Editora, 2005.

FIGARI, G. **Avaliar: que referencial?** Porto: Porto Editora, 1996.

_____. A auditoria: acto prévio à avaliação de um dispositivo de formação. In: RODRIGUES, P.; ESTRELA, A. **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa, Portugal: Edições Colibri, 1995. p. 37-50.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997. Coleção questões da nossa época, v. 23.

_____. A constituição de uma nova cultura política. In: VILLAS-BOAS, R.; TELLES, V. S. **Poder local, participação popular, construção da cidadania**. São Paulo: Instituto Cajamar, 1995.

FREITAS, L. C. de. **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003a. Série avaliação: construindo o campo e a crítica.

_____. **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003b. Série avaliação: construindo o campo e a crítica.

_____. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-90.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1979.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, abr./jun. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 jun. 2006.

GARAY, L. A questão institucional da educação e as escolas: conceitos e reflexões. In: BUTELMAN, I. **Pensando as instituições**: teorias e práticas em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Forth generation evaluation**. London: SAGE, 1989.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A avaliação institucional (centralizada) e a avaliação pedagógica (local) são antinômicas**. Conferência disponibilizada em: www.futuro-eventos.com.br. Acesso em 25/08/2004.

_____. **A avaliação, regras do jogo:** das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1993.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

IANNONE, L. R. **Avaliação institucional:** relato de uma experiência. 1997. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do “professor sobrando”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 55-75.

LEFÉVRE, F.; LEFÉVRE, A. M. C. **Depoimentos e discursos:** uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. **O discurso do sujeito coletivo:** um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública:** o normativismo, a infidelidade normativa e o exercício da autonomias. Braga: Universidade do Minho, 1997. (Lição de Síntese)

LOURAU, R. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau:** uma análise sociológica. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MACBEATH, J.; MCGLYNN, A. **Self-evaluation:** what’s in it for schools. London: Routledge/Falmer, 2002.

MARCOVITCH, J. A educação como promotora da paz: desafios e perspectivas. In: ARAÚJO, V. C. **Tecendo diálogo, construindo pontes: a educação como artífice da paz**. São Paulo: Editora Cidade Nova, 2001.

MARTINS, J. B. **Abordagem multirreferencial**: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos. 2000. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em Educação (Área de Concentração: Fundamentos da Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000. Disponível em: < <http://www.geocities.com/Athens/Aegean/5389/multi3.htm>>. Acesso em: 06 abr. 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

MOREIRA, Ana M. de Albuquerque. A gestão dos recursos financeiros na escola. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998. p. 164.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. **Teoria social e educação**: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto: Afrontamento, 1997.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **Avaliação das escolas e dos professores.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO, 4., 2006, São Paulo. Conferência.

OLIVEIRA, T. A. et al. **Cadernos temáticos:** avaliação institucional. Curitiba: SEED/PR, 2004.

PARANÁ (Estado). Deliberação nº 14/99 do Conselho Estadual de Educação, aprovada em 8 de outubro de 1999. Dispõe sobre os indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em suas diferentes modalidades. Paraná, 1999. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/ceja/arquivos/File/Delib_1499.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2007.

PAULINA, I. et. al. O papel da avaliação. **Nova escola**, São Paulo, ano XXII, n. 199, p. 30-35, jan./fev. 2007. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/papel-avaliacao-424744.shtml>. Acesso em: 04 mar.2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação edesenvolvimento profissional.** 7º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. 16 a 18 jul. 2009. Disponível em: www.futuroeventos.com.br. Acesso em: 27 ago. 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. CNE. **Avaliação das escolas:** fundamentar modelos e operacionalizar processos, jul. 2005. Disponível em: <www.confap.pt/docs/cne_avaliacao.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2007.

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Metodologia de pesquisa:** do planejamento à execução. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Thomson, 2002.

ROCHA, A. P. **Avaliação de escolas.** Porto: Edições ASA, 1999.

RODRIGUES, M.F.; BRANDALISE, M.A.T. **Escolas especiais e visão classista:** as bases históricas das concepções de atenção integral à criança e ao adolescente das classes populares. Ponta Grossa, Editora UEPG, 1998.

RODRIGUES, P. Avaliação curricular. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999. p. 15-76.

_____. As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In: _____; ESTRELA, A (Orgs.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa, Portugal: Edições Colibri, 1995. p. 93-120.

SANDER, B. **Gestão da educação da América Latina**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

_____. O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In: _____ (Org.). **Portugal: um retrato singular**. Porto: Afrontamento, 1993.

SANTOS GUERRA, M. A. **Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas**. Porto: Edições Asa, 2003.

_____. Como num espelho: avaliação qualitativa das escolas. In: AZEVEDO, J. (Org.). **Avaliação de escolas: consensos e divergências**. Porto: Edições ASA, 2002.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**. desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Editora Articulação/Escola, 2007.

SCRIVEN, M.; STUFFLEBRAN, D. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIMONS, H. **Evaluación democrática de instituciones escolares**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, 2003.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2007.

TAYLOR, S. L.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aire: Paidós, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender?** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VENTURA, A.; COSTA, A. J. **Avaliação**. Disponível em: <www.dce.ua.pt/docentes/ventura>. Acesso em: 30 nov. 2006.

VEIGA, I.P.A. **O projeto político pedagógico e a relação entre instituído e instituinte**. Universidade de Brasília–UnB e Universidade Federal de Uberlândia – UFU/CNPQ. Texto distribuído no ENDIPE, 2000.

VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.

ZABALZA, M.A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Apêndices

APÊNDICE A

Composição dos grupos focais A, B, C, D

1 – Grupo focal “A”

Participantes: 10

Grupo Misto: Professores e outros profissionais da escola

Identificação	Formação/ Escolaridade	Função
A1	Cirurgiã Dentista – Mestrado	Chefe da Seção de Saúde/
A2	Ensino Médio	Auxiliar de Serviços Gerais
A3	Ensino Médio	Técnico Administrativo
A4	Assistente Social – Mestrado	Chefe da Seção de Serviço Social
A5	Administração de Empresas – Especialista	Chefe da Divisão Administrativa
A6	Ensino Fundamental	Auxiliar de Serviços Gerais
A7	Ensino Fundamental	Auxiliar de Atividades de Ensino
A8	Educação Física	Professora de Ed. Física
A9	Educação Física – Especialista	Diretora da Escola – Séries Finais
A10	Bibliotecária – Especialista	Chefe da Biblioteca

2 – Grupo focal “B”

Participantes: 08

Grupo de Acadêmicos: Estagiários

Identificação	Curso superior em andamento	Atuação
B1	Licenciatura em Matemática	Escola – Séries Iniciais
B2	Licenciatura em Letras	Biblioteca
B3	Licenciatura em Letras	Escola – Séries Iniciais
B4	Licenciatura em Letras	Seção de Cultura
B5	Licenciatura em Educação Física	Seção de Esportes e Lazer
B6	Engenharia da Computação	Seção de Alimentação/ Administrativa
B7	Licenciatura em Educação Física	Seção de Esportes e Lazer
B8	Licenciatura em Química	Escola – Séries Iniciais

3 – Grupo focal “C”

Participantes: 08

Grupo de Professores: Educação Infantil e Séries Iniciais

Identificação	Formação Ensino Superior	Atuação
C1	Direito	Séries Iniciais
C2	Pedagogia	Educação Infantil
C3	Pedagogia	Séries Iniciais
C4	Ciências Contábeis	Séries Iniciais
C5	Pedagogia	Séries Iniciais – Ed. Infantil
C6	Licenciatura em Letras	Educação Infantil
C7	Pedagogia (cursando)	Séries Iniciais
C8	Pedagogia	Séries Iniciais

4 – Grupo focal “D”

Participantes: 10

Grupo de Professores: Séries Finais

Identificação	Formação Ensino Superior	Atuação
D1	Educação Física	Séries Finais
D2	Educação Artística	Séries Finais
D3	Ciências	Séries Finais
D4	História	Séries Finais
D5	Inglês	Séries Finais
D6	Matemática	Séries Finais
D7	Português	Séries Finais
D8	Educação Física	Séries Finais
D9	Pedagogia	Séries Finais

APÊNDICE B

Exemplos da organização dos dados dos grupos focais no programa Qualiquantisoft

PESQUISA AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA

Expressões-chave	Ideia Central	A
GRUPO FOCAL A		
A1M2		
Bom, eu acho, eu vou bater na mesma tecla que todo mundo sempre bate: a questão do tempo integral, que eu acho que isto é um marco em nosso município; não existem escolas públicas na nossa cidade que atendam às crianças em tempo integral, acho eu que é o fundamental, é o diferencial entre as outras escolas públicas e a Escola Pérola. Além disso, eu acho que a estrutura que nós temos em função de todos os outros profissionais que subsidiaram a parte pedagógica. E isso para as pedagogas, para as professoras, para a família, para o aluno facilita a inserção do aluno dentro da escola, facilita para os pais o atendimento médico, odontológico que as crianças têm na escola , acho que facilita bastante, é um outro marco também, um outro diferencial que torna a Escola Pérola uma escola, vamos dizer assim, sui generis, dentro da comunidade do município.		“(…) a questão do tempo integral, que eu acho que, isto é um marco (…)” “(…) atendimento das crianças em tempo integral; (…)” “(…) é o fundamental, é o diferencial entre as outras escolas públicas e a Escola Pérola a estrutura que nós temos em função de todos os outros profissionais que subsidiaram a parte pedagógica.”
		B

A3M2	... no caso de ser em período integral, é o que toda sociedade hoje procura, pelas diferenças que têm, tem que trabalhar, mãe trabalha, pai trabalha, então o que procura? Isso. E como escola pública é a única em Ponta Grossa. Nós que trabalhamos na secretaria [da escola] vemos a grande demanda, a demanda é muito grande, nós não temos estrutura para tanta criança. Acho que nós deveríamos ter mais escolas. Claro que nós temos nossos defeitos, todo mundo tem...	"Nós que trabalhamos na Secretaria (da escola) vemos a grande demanda, a demanda é muito grande, nós não temos estrutura para tanta criança."	B
A1M5	... eles se sentem mais seguros de deixar os filhos aqui.	"(...) eles se sentem mais seguros de deixar os filhos (...)"	B
A4M5	Então, eu acho que a Escola Pérola é a menina dos olhos de qualquer administrador, não tô dizendo da universidade, de qualquer administrador público, de um prefeito, um presidente...	A Escola Pérola é menina dos olhos de qualquer administrador."	B
A1M6	Alavanca qualquer campanha política. É verdade, todo mundo quer.... [risos]	"Alavanca qualquer campanha política." "É verdade todo mundo quer."	

GRUPO FOCAL B	
B4M5	B
falar da Seção de Cultura, na qual eu atuo. [...] Acho que poderiam ser feitas mais coisas, além da oficina de artes, outras atividades práticas, leitura, dobraduras, mas acho que podiam chamar mais estagiários para dar teatro, dança, coral, porque na Seção de Cultura só tem eu de estagiária e o professor, que é o coordenador. Acho que a Escola Pérola podia abrir o campo da cultura para mais estagiários, porque é bem rico e os alunos eles sabem aproveitar. Na sala de aulas eles estudam conteúdos de artes, eles sabem História da Arte, pode dar Cubismo para eles, então. Eles já estão inseridos nisso e eu vi como eles são empolgados também.	“Mas acho que podiam chamar mais estagiários para dar teatro, dança, coral.”
B3M1	B
Eu tenho a mesma imagem que ele falou. E dizer que a Escola Pérola ela se assemelha, é melhor que muitos colégios particulares aqui da cidade, . A questão do espaço, que tem um espaço bem grande, bom para aproveitar. E também da questão do pessoal, não só da parte pedagógica, mas do pessoal que trabalha aqui, são muito amigáveis, tratam a gente com carinho, e posso dizer que estou saindo com uma dor no coração, porque eu sei que vou sair daqui e não vou encontrar uma outra escola com estas mesmas características.	“A questão do espaço, que tem um espaço bem grande, bom para aproveitar. E também da questão do pessoal, não só da parte pedagógica, mas do pessoal que trabalha aqui, são muito amigáveis, tratam a gente com carinho, e posso dizer que estou saindo com uma dor no coração, porque eu sei que vou sair daqui e não vou encontrar uma outra escola com estas mesmas características.”
	D

B3M3	B6M1	C0M7	C7M3	C2M1
As crianças ficaram bem motivadas, bem motivadas com recepção da aprendizagem de outra língua. Então, no começo do primeiro ano que eu estive aqui, que são dois anos, este é o segundo ano meu, eu tive um problema e ia sair daqui e tinha crianças que me encontravam no corredor e se agarravam a mim e “não, não, ‘teacher’, não ‘teacher’, fica, fica”, e acabei ficando e eu ia para outro... e acabei ficando aqui. A questão do carinho dos alunos, é (...)	Eu trabalho na parte administrativa. Meu contato com os alunos é quando eles estão no pátio ou no refeitório. O carinho que eles têm pela gente assim eu acho incrível. Uma coisa que eu acho legal aqui na Escola Pérola, por exemplo, desde que eu entrei aqui nunca vi briga. Sabe, em outros colégios a gente vê a piada brigando, saindo no tapa, termos de comportamento (...)	É porque as crianças ficam aqui um tempo bem considerável de seu dia.	Na verdade é aqui é a vida deles se torna mais do que a casa, eles passam um tempo maior aqui do que em casa.	É porque as crianças ficam aqui um tempo bem considerável de seu dia.

C7M3	Na verdade é aqui é a vida deles se torna mais do que a casa, eles passam um tempo maior aqui do que em casa.	"(...) eles passam um tempo maior aqui do que em casa."
C2M1	E uma coisa assim que eu percebo é que o professor de período integral e de período parcial é bem diferente pelo seguinte: nós aqui somos todos muito mais críticos, e a gente é muito mais perfeccionista e exigente, não aquela exigência assim massacrante, mas uma exigência de querer que o teu aluno seja o melhor, dando o melhor de verdade dele. Porque, em quatro horas, chega lá tem os conteúdos: o aluno está aprendendo de verdade, ele está se apropriando do conhecimento, será que ele sabe de verdade? (...) Esta realidade de ser professor de escola em período integral a gente se torna também crítico e um profissional melhor com o aluno. O docente e o discente crescem bastante neste trabalho. gente tem em mente que ele tem quatro anos para se apropriar do conhecimento, e se ele não se apropria... (...) até nós estávamos comentando "nossa ele não está sabendo isso", daí uma professora de 5ª a 8ª disse "mas aqui eles estão sabendo..." Aí a gente fica mais tranquilo, aliviado, a gente está fazendo o nosso trabalho. Esta realidade de ser professor de escola em período integral a gente se torna também crítico e um profissional melhor com o aluno. O docente e o discente crescem bastante neste trabalho.	"(...) o professor de período integral e de período parcial é bem diferente pelo seguinte: nós aqui somos todos mais críticos, e a gente é mais exigente, não aquela exigência assim massacrante, mas uma exigência de querer que o teu aluno seja o melhor (...)" "(...) o docente e o discente crescem bastante neste trabalho (...)"

A

D

C5M3	O prazer que eles têm, você encontra na igreja, se você mora na redondeza, mais ainda, então eles vêm, chegam, sentam do teu lado, deixam pai, deixam mãe, então é um vínculo mesmo. Você sente essa amorosidade por parte deles, e até entre nós, as brincadeiras, os momentos que nós temos, temos momentos que a gente está falando sério, discutindo os problemas realmente (...)”	“ (...) é um vínculo mesmo. Você sente essa amorosidade por parte deles, e até entre nós, as brincadeiras, os momentos que nós temos, temos momentos que a gente está falando sério, discutindo os problemas realmente (...)”	D
COM18	Isso é, se a gente acredita numa proposta que vai formar, não é só a questão de conteúdos que a gente tem como responsabilidade trabalhar, mas mas realmente a formação humana...	“(...) se a gente acredita numa proposta que vai formar, não é só a questão de conteúdos que a gente tem como responsabilidade trabalhar, mas realmente a formação humana.”	D
C7M4	Muitas crianças vêm em busca dessa afetividade aqui na escola, porque em casa às vezes eles não têm; então, aonde eles vão ter? Aqui na escola, por isso que eu vejo esta diferença aqui das professoras, aqui da Escola Pérola, com as professoras onde minha filha estuda. Nas reuniões a gente vai lá, a professora só mostra o boletim, ali é tão fria, não conversa, meu Deus!, que estranha a gente....	“Muitas crianças vêm em busca dessa afetividade aqui na escola, porque em casa às vezes eles não têm; então aonde eles vão ter? Aqui na escola (...)”	

GRUPO FOCAL D		
D6M13	questão aí que eu acho que sempre tem que estar repetindo é a questão de como registrar a avaliação. Isso é um nó que eu acredito que não vai desmanchar nunca, não vai desmanchar e a tendência é dar uma ele prende de novo, “solta-prende”, “solta-prende” ...	“(...) a questão de como registrar a avaliação. Isso é um nó que eu acredito que (...)” “(...) não vai desmanchar nunca, não vai desmanchar e a tendência é dar uma ‘soltadinha’ e ele prende de novo, ‘solta-prende’, ‘solta-prende’ (...)”
		M
D2M6	Você tem que pensar que a avaliação está que nem casamento [vozes misturadas, risos]. A gente sempre vai ter que estar trabalhando para melhorar.	“Você tem que pensar que a avaliação está que nem casamento [vozes misturadas, risos]. A gente sempre vai ter que estar trabalhando para melhorar.”
		L
D6M14	Mas não se fechar, sempre estar aberto para que [vozes misturadas] eu acho que esse é um ponto bem...	“Mas não se fechar, sempre estar aberto para que [vozes misturadas] eu acho que esse é um ponto bem...”
		M
D6M8	Você já tem uma experiência, já tem uma análise, mas nada impede professora que tem horas que bate o pânico. Porque é constante o crescimento e as dúvidas. “Ah! Estou dominando! Não estou nada!” Aí você se depara com alguma situação que você vê que... “Meu Deus e agora?” O que você vai fazer? Então na verdade é constante.	“Porque é constante o crescimento e as dúvidas. ‘Ah! Estou dominando! Não estou nada!’ Aí você se depara com alguma situação que você vê que... ‘Meu Deus e agora?’ O que você vai fazer? Então na verdade é constante.”

APÊNDICE C

Tabelas e gráficos auxiliares à organização e apresentação dos dados dos grupos focais A, B, C, D

TABELA C1 – REGISTROS DAS IDEIAS CENTRAIS COMPONENTES DOS DISCURSOS SUJEITOS COLETIVOS DOS GRUPOS FOCALIS – PARANÁ/2005.

Especificação	A	B	C	D	Total	(%)
Ideias Centrais/Categorias		Número de registros – (Qt)				
Formação e desenvolvimento profissional	6	20	7	9	42	13
Organização e gestão	47	5	4	18	74	22
Processos de avaliação	14	0	31	12	57	17
Proposta pedagógica	10	12	10	20	52	16
Qualidade e desenvolvimento institucional	24	0	8	7	39	12
Relação família-escola	18	0	9	0	27	8
Relações interpessoais	8	11	13	6	38	12
Total de registros	127	48	82	72	329	100

Fonte: Discussões transcritas dos grupos focais.

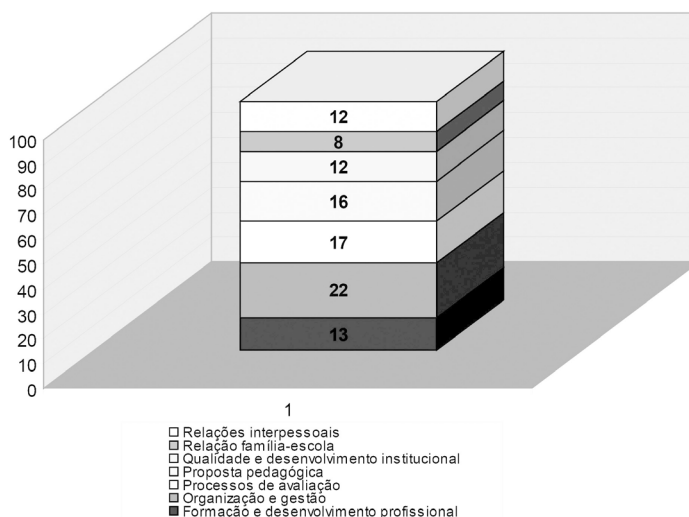


GRÁFICO C1 – REGISTROS DAS IDEIAS CENTRAIS COMPONENTES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DOS GRUPOS FOCALIS – PARANÁ/2005.

Fonte: Discussões transcritas dos grupos focais.

TABELA C2 – REGISTROS (%) DAS IDEIAS CENTRAIS COMPONENTES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DOS GRUPOS FOCALIS – PARANÁ/2005.

Especificação	A	B	C	D
Ideias Centrais/Categorias	Valores (%)			
Formação e desenvolvimento profissional	5	42	8	12
Organização e gestão	37	10	5	25
Processos de avaliação	11	0	38	17
Proposta pedagógica	8	25	12	28
Qualidade e desenvolvimento institucional	19	0	10	10
Relação família-escola	14	0	11	0
Relações interpessoais	6	23	16	8
Total de registros	100	100	100	100

Fonte: Discussões transcritas dos grupos focais.

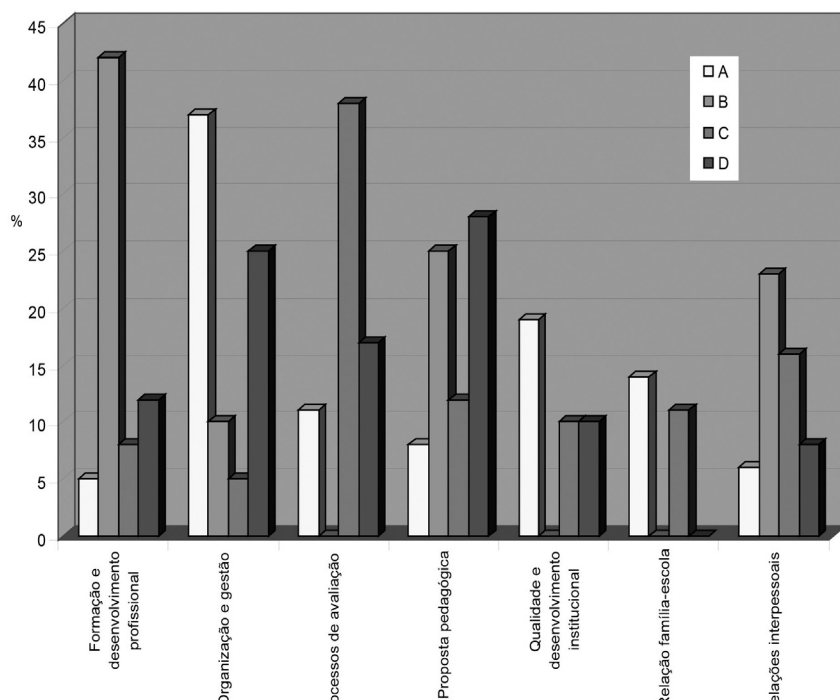


GRÁFICO C2 – REGISTROS (%) DAS IDEIAS CENTRAIS COMPONENTES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DOS GRUPOS FOCALIS – PARANÁ/2005.

Fonte: Discussões transcritas dos grupos focais.

Questionário dos Pais

Caros pais:

Este questionário tem o propósito de fazer uma avaliação do trabalho que é desenvolvido na Escola Pérola, bem como levantar o perfil socioeconômico/sociocultural das famílias dos(as) alunos(as). Não há necessidade de identificação, mas a veracidade das respostas é fundamental para a realização deste trabalho com qualidade. Contamos com vocês.

Responda assinalando (X) nas questões abaixo e complemente quando for o caso:

PARTE A

1. Estado civil dos pais do(a) aluno(a)

() Solteiro. () Casado. () Divorciado. () Viúvo. () Outra combinação familiar.

2. Responsáveis pelo(a) aluno (a):

() Os pais. () Tios. () Avós. () Só a mãe. () Só o pai.

() Outros. Especifique: _____

3. Número de pessoas que moram com o(a) aluno(a) na casa:

() Uma. () Duas. () Três. () Quatro. () Cinco. () Seis ou mais.

4. Profissão:

() Pai: _____ () Mãe: _____

() Outros: _____

5. Renda mensal da família do(a) aluno(a):

() Até 1 salário mínimo.

() De 1 a 3 salários mínimos.

() De 3 a 6 salários mínimos.

() Superior a 6 salários mínimos.

6. Nível de escolaridade do pai do(a) aluno(a):

() Sem escolaridade.

() Ensino Fundamental.

() Ensino Fundamental completo.

() Ensino Médio incompleto.

() Ensino Médio completo.

() Ensino Superior incompleto.

() Ensino Superior completo.

7. Nível de escolaridade da mãe do(a) aluno(a):

- ☐ Sem escolaridade.
- ☐ Ensino Fundamental.
- ☐ Ensino Fundamental completo.
- ☐ Ensino Médio incompleto.
- ☐ Ensino Médio completo.
- ☐ Ensino Superior incompleto.
- ☐ Ensino Superior completo.

8. Tipo de transporte utilizado pelo(a) aluno(a) para ir à escola:

- ☐ A pé. ☐ Bicicleta. ☐ Carro da família. ☐ Ônibus circular. ☐ Transporte escolar.

9. Tipo de moradia:

- ☐ Casa própria. ☐ Casa alugada. ☐ Casa financiada. ☐ Casa cedida.

10. Tipo de construção da casa:

- ☐ Alvenaria. ☐ Madeira. ☐ Mista.

11. Localização da residência do(a) aluno(a):

- ☐ Zona urbana. ☐ Zona rural.

12. Infraestrutura de que a família dispõe:

- | | | |
|--|--|---|
| ☐ Luz elétrica | ☐ Água encanada | ☐ Poço |
| ☐ Rede de esgoto | ☐ Fossa | ☐ Banheiro interno |
| ☐ Chuveiro | ☐ Pia | ☐ Fogão a lenha |
| ☐ Fogão a gás | ☐ Geladeira | ☐ Cama |
| ☐ Sofá | ☐ Rádio | ☐ Televisão |
| ☐ Aparelho de som | ☐ Computador | ☐ Aparelho de DVD |

13. A família pratica alguma religião?

- ☐ Não. ☐ Sim. Qual? _____

14. Cor ou raça:

- ☐ Amarela. ☐ Branca. ☐ Preta/negra. ☐ Outra.

15. Como você considera o trabalho desenvolvido na Escola?

- ☐ Excelente. ☐ Bom. ☐ Regular. ☐ Ruim.

Por quê? _____

PARTE B

Como você considera o trabalho desenvolvido na escola em relação aos setores/funções:

a) Alimentação (almoço e dois lanches)?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

b) Serviço médico/odontológico?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

c) Atendimento de enfermagem e higiene?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

d) Biblioteca?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

e) Secretaria?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

f) Gestão/Direção?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

g) Coordenação pedagógica?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

h) Professores?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

i) Funcionários?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

j) Eventos e festas?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

k) Horário de funcionamento?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

l) Proposta pedagógica/método de ensino?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

m) Tempo integral?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

n) Atividades esportivas (Seção de Esportes e Lazer)?

() Excelente. () Bom. () Regular. () Ruim.

Comentários:

APÊNDICE E

Exemplos da organização dos dados dos questionários no programa Qualiquantisoft

Pesquisa Avaliação Escola Pérola – 2005 – Pais – Séries Iniciais

1. Como você considera o trabalho desenvolvido na Escola Pérola?

Expressões-chave		Ideia Central
Q6	Porque a Escola Pérola está acompanhando escolas particulares.	A Escola Pérola está acompanhando escolas particulares.
		A
Q10	Excelente.	Excelente.
		A
Q11	Bom.	Bom.
		A
Q12	Bom.	Bom.
		A
Q14	Excelente.	Excelente.
		A
Q17	Bom. Não tenho nada a reclamar.	Bom.
		A

Q18	Bom.	Bom.	A
Q20	Excelente. Devido à estrutura que ela oferece.	Devido à estrutura que ela oferece.	A
Q21	Excelente. Porque é integral, se preocupa com as crianças como um todo, ser inteiro, integrado no todo.	Porque é integral, se preocupa com as crianças como um todo, ser inteiro, integrado no todo.	A
Q23	Bom.	Bom.	A
Q25	Excelente. Porque tem vários atendimentos.	Porque tem vários atendimentos.	A
Q27	Excelente. Tem um ensino de boa qualidade. E outros requisitos diferenciados que outras escolas não possuem.	Tem um ensino de boa qualidade. E outros requisitos diferenciados que outras escolas não possuem.	A
Q29	Porque tem preocupação com o todo da criança.	Porque tem preocupação com o todo da criança.	A
Q30	Excelente. Porque abrange assistência médica, odontológica, alimentação, e o ensino dispõe de professores capacitados e realmente vocacionados com aquilo que fazem.	Excelente. Porque abrange assistência médica, odontológica, alimentação, e o ensino dispõe de professores capacitados e realmente vocacionados com aquilo que fazem.	A
Q31	Conheço a proposta pedagógica, sinto-me segura em relação aos profissionais que trabalham junto à escola.	Conheço a proposta pedagógica, sinto-me segura em relação aos profissionais que trabalham junto à escola.	A

Q32	Excelente.	Excelente.	A
Q33	Bom.	Bom.	A
Q34	Excelente. Ótimo.	Excelente. Ótimo.	A
Q35	A escola é muito boa, bons professores, alimentação é ótima. filhos.	A escola é muito boa, bons professores, alimentação é ótima.	A
Q38	Excelente. Não tenho do que reclamar quanto ao ensino e educação dos meus	Excelente.	A
Q39	Nossos filhos estão sendo protegidos e bem acolhidos pela escola e seus dependentes.	Nossos filhos estão sendo protegidos e bem acolhidos pela escola e seus dependentes.	A
Q40	Excelente. Há muitas mães que trabalham e deixam os filhos na responsabilidade da equipe da escola. Então eles não ficam nas ruas e na marginalidade.	Excelente. Há muitas mães que trabalham e deixam os filhos na responsabilidade da equipe da escola. Então eles não ficam nas ruas e na marginalidade	A
Q43	Excelente.	Excelente.	A
Q44	Excelente. É uma escola completa, eu me sinto muito segura com a minha filha estudando nessa escola.	É uma escola completa, eu me sinto muito segura com a minha filha estudando nessa escola.	A
Q45	Bom.	Bom.	A

Q51	Embora seja uma escola pública, tem um trabalho de boa qualidade.	Embora seja uma escola pública, tem um trabalho de boa qualidade.	A
Q54	Bom. Nada a reclamar.	Bom. Nada a reclamar.	A
Q57	Excelente.	Excelente.	A
Q58	Excelente. Atende todas as necessidades das crianças.	Excelente. Atende todas as necessidades das crianças.	A
Q59	Excelente.	Excelente.	A
Q61	Excelente.	Excelente.	A
Q62	Excelente.	Excelente.	A
Q63	Bom. Falta um pouco de desempenho, poderiam trabalhar mais com culinária, etiqueta, etc.	Bom. Falta um pouco de desempenho, poderiam trabalhar mais com culinária, etiqueta, etc.	A
Q65	Sem justificativa.	Sem justificativa.	A
Q66	Bom.	Bom.	A
Q69	Bom.	Bom.	A
Q70	Excelente.	Excelente.	A

Q73	Excelente. Ensino de qualidade e nos ajuda muito por ser o dia todo, por causa de nosso trabalho.	Excelente. Ensino de qualidade e nos ajuda muito por ser o dia todo, por causa de nosso trabalho.	A
Q75	Excelente. Muito bom.	Excelente. Muito bom.	A
Q76	Excelente.	Excelente.	A
Q77	Excelente.	Excelente.	A
Q2	Bom.	Bom.	B
Q7	Excelente, por ser uma escola diferenciada de muitas outras, por sua organização e pelo seu bom trabalho desenvolvido com as crianças.	Por ser uma escola diferenciada de muitas outras, por sua organização.	B
Q8	Bom. Porque tudo que é ensinado aos alunos é proporcionado em lazer, considero essencial, mas acho que a Escola Pérola tem condições de melhorar e muito.	Mas acho que a Escola Pérola tem condições de melhorar e muito.	B
Q13	Excelente. É bem mais organizado e quando um aluno tem dificuldade é trabalhado de maneira individual.	Excelente. É bem mais organizado.	B
Q16	Excelente. Tudo que é desenvolvido você vê o resultado, o empenho de todos, a organização em todos os setores, a gente percebe o planejamento e a preocupação na educação.	Tudo que é desenvolvido você vê o resultado, o empenho de todos, a organização em todos os setores, a gente percebe o planejamento e a preocupação na educação.	B

Q19	Pela segurança das crianças.	Segurança.	B
Q24	Pela segurança dos alunos.	Pela segurança dos alunos.	B
Q36	Bom. Todo trabalho temos que sempre buscar um aperfeiçoamento.	Bom. Todo trabalho temos que sempre buscar um aperfeiçoamento.	B
Q37	Excelente.	Excelente.	B
Q41	Bom. Pela segurança do colégio.	Bom. Pela segurança do colégio.	B
Q42	Bom. Porque é uma das melhores escolas que conheço.	Bom. Porque é uma das melhores escolas que conheço.	B
Q46	Excelente. Tudo que é desenvolvido, você vê o resultado, o empenho em todos os setores, a gente percebe planejamento e preocupação na educação.	Excelente. Tudo que é desenvolvido, você vê o resultado, o empenho em todos os setores, a gente percebe planejamento e preocupação na educação.	B
Q47	Excelente.	Excelente.	B
Q48	Bom. Pois sabemos que se tratando de escola pública tem suas carências: não falta de profissionais, mas sim apoio do Estado.	Bom. Pois sabemos que se tratando de escola pública tem suas carências: não falta de profissionais, mas sim apoio do Estado.	B
Q50	Bom. Porque há coisas para melhorar.	Bom. Porque há coisas para melhorar.	B
Q55	Excelente. Dois filhos já se formaram aí, uma tá na 7ª série e sempre fomos muito bem atendidos.	Excelente. Dois filhos já se formaram aí, uma tá na 7ª série e sempre fomos muito bem atendidos.	B
Q56	Excelente. Pelo bom desempenho e boa qualidade de ensino.	Excelente. Pelo bom desempenho e boa qualidade de ensino.	B

Q67	Bom. É desenvolvido por equipe.	Bom. É desenvolvido por equipe.	B
Q71	Excelente. Porque se preocupa com a educação e o bem-estar dos alunos e integração da família na escola.	Excelente. Porque se preocupa com a educação e o bem-estar dos alunos e integração da família na escola.	B
Q74	Bom. Segundo o meu filho ele considera bom porque tem atividade e também por causa da segurança.	Bom. Segundo o meu filho ele considera bom porque tem atividade e também por causa da segurança.	B
Q1	Bom. Porque os alunos dispõem de várias atividades para seu desenvolvimento.	Os alunos dispõem de várias atividades para seu desenvolvimento.	C
Q3	Excelente. Vejo que meu filho adora ir à escola, está com notas muito boas, e as professoras são maravilhosas, com a graça de Deus.	Meu filho adora ir à escola, está com notas muito boas, e as professoras são maravilhosas.	C
Q5	As crianças têm um ótimo aprendizado e desenvolvimento.	As crianças têm um ótimo aprendizado e desenvolvimento.	C
Q7	Pelo seu bom trabalho desenvolvido com as crianças.	Bom trabalho desenvolvido com as crianças.	C
Q15	Ensinam bem os alunos.	Ensinam bem os alunos.	C
Q19	Excelente. Pela dedicação dos professores e pelo ensinamento e a segurança das crianças. O ensino é ótimo.	Pela dedicação dos professores e pelo ensinamento. O ensino é ótimo.	C
Q28	Excelente. Trabalham o desenvolvimento, auxiliando e apoiando quando necessário; bom material didático. Acho que a escola com sua equipe está de parabéns.	Excelente. Trabalham o desenvolvimento, auxiliando e apoiando quando necessário; bom material didático.	C

Q52	Excelente. Porque a criança aprende com facilidade.	Excelente. Porque a criança aprende com facilidade.	C
Q53	Excelente. Porque a criança aprende com facilidade.	Excelente. Porque a criança aprende com facilidade.	C
Q60	Excelente. Atende todas as necessidades das crianças.	Excelente. Atende todas as necessidades das crianças.	C
Q64	Excelente. O tratamento com as crianças, elas se ocupam com coisas novas, e aprendem novas coisas.	Excelente. O tratamento com as crianças, elas se ocupam com coisas novas, e aprendem novas coisas.	C
Q68	Excelente. O aprendizado das crianças é muito bom	Excelente. O aprendizado das crianças é muito bom.	C
Q72	Bom. Porque eles incentivam o aluno a aprender.	Bom. Porque eles incentivam o aluno a aprender.	C
Q78	Bom. Os educadores são qualificados.	Bom. Os educadores são qualificados.	C
Q79	Excelente. Porque meu filho Felipe Antony, desde o Jardim I se encontra no ensino da escola e sempre foi visto e respeitado com todo carinho e dedicação	Excelente. Porque meu filho Felipe Antony, desde o Jardim I se encontra no ensino da escola e sempre foi visto e respeitado com todo carinho e dedicação.	C
Q9	A escola tem bons professores, um ensino rígido e proporciona muitas atividades para os alunos.	A escola tem bons professores.	D
Q26	Bom. Porque todos desenvolvem suas funções com responsabilidade.	Porque todos desenvolvem suas funções com responsabilidade.	D
Q80	Excelente. Sei que minha filha está em mãos de pessoas competentes.	Excelente. Sei que minha filha está em mãos de pessoas competentes.	D

APÊNDICE F

Tabelas e gráficos auxiliares à organização e apresentação dos dados dos questionários dos pais

TABELA F1 – REGISTROS DAS IDEIAS CENTRAIS COMPONENTES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS – PARANÁ/2005.

Especificação	E. I.	S. I.	S. F.	(Qt)	(%)
Ideias Centrais/Categorias	Número de registros – (Qt)				
Organização e gestão	3	20	13	36	19
Processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente	17	16	13	46	25
Proposta pedagógica	10	41	35	86	46
Relação família-escola	0	1	2	3	2
Qualidade e desenvolvimento institucional	3	7	5	15	8
Total de registros	33	85	68	186	100

Fonte: Questionários dos pais.

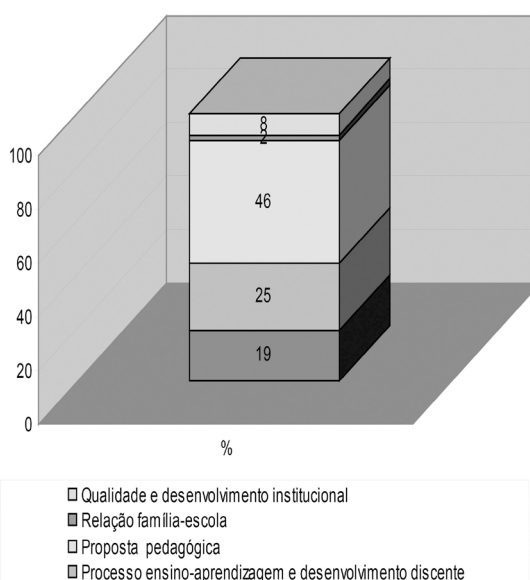


GRÁFICO F1 – REGISTROS DAS IDEIAS CENTRAIS COMPONENTES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS – PARANÁ/2005.

Fonte: Questionários dos pais.

TABELA F2 – REGISTROS (%) DAS IDEIAS CENTRAIS COMPONENTES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS – PARANÁ/2005.

Especificação	Segmentos da escola		
	Valores (%)		
Ideias Centrais/Categorias	Educação Infantil	Séries Iniciais	Séries Finais
Organização e gestão	9	24	19
Processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento discente	52	19	19
Proposta pedagógica	30	48	52
Relação família-escola	0	1	3
Qualidade e desenvolvimento institucional	9	8	7
Total	100	100	100

Fonte: Questionários dos pais.

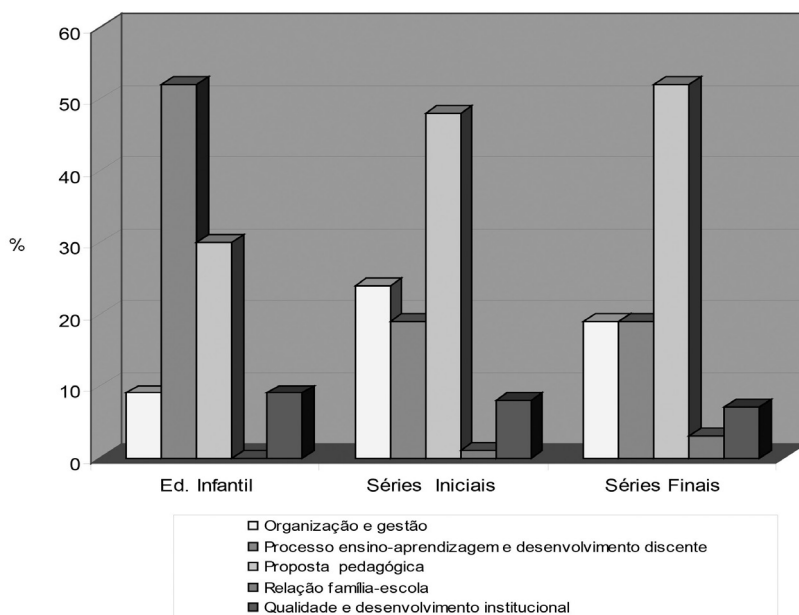


GRÁFICO F2 – REGISTROS (%) DAS IDEIAS CENTRAIS COMPONENTES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS COLETIVOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS PAIS – PARANÁ/2005.

Fonte: Questionários dos pais.

APÊNDICE G

Quadro síntese dos resultados obtidos nos questionários enviados aos pais para avaliação dos setores/
funções da escola – Parte B

Quadro síntese dos resultados obtidos nos questionários enviados aos pais Paraná/2005 – Parte B*

Especificação	Educação Infantil (%)				Séries Iniciais (%)				Séries Finais (%)				Médias gerais			
	Excel.	Bom	Reg.	Ruim	Excel.	Bom	Reg.	Ruim	Excel.	Bom	Reg.	Ruim	Excel.	Bom	Reg.	Ruim
Alimentação	61	36	3	0	64	31	5	0	44	46	8	2	56,33	37,67	5,33	0,67
Biblioteca	68	29	3	0	49	45	4	2	41	42	12	5	52,67	38,67	6,33	2,33
Coordenação pedagógica	63	34	3	0	57	41	2	0	55	43	2	0	58,33	39,33	2,34	0
Enfermagem e higiene	80	14	3	3	57	38	5	0	57	41	2	0	64,67	31,00	3,33	1,00
Eventos e festas	39	44	17	0	31	49	20	0	23	51	24	2	31,00	48,00	20,33	0,67
Funcionários	55	36	9	0	52	45	3	0	53	42	3	0	54,00	51,00	5,00	0
Gestão/Direção	57	34	9	0	58	39	3	0	66	32	2	0	60,33	35,00	4,67	0
Horário de funcionamento	50	33	17	0	59	34	7	0	50	45	5	0	53,00	37,33	9,67	0
Professores	67	25	8	0	64	34	2	0	42	49	9	0	57,67	36,00	6,33	0
Proposta pedagógica/ Método de ensino	67	30	3	0	54	43	3	0	44	53	3	0	55,00	42,00	3,00	0
Seção de Esportes e Lazer	58	32	10	0	54	38	8	0	45	42	11	2	52,33	37,33	9,67	0,67
Secretaria	44	53	3	0	52	44	4	0	66	32	2	0	54,00	43,00	3,00	0
Serviço médico/odontológico	59	35	6	0	55	38	6	1	40	49	9	2	51,33	40,67	7,00	1,00
Tempo integral	73	21	6	0	72	24	4	0	X	X	X	X	72,50	22,50	5,00	0
Médias	60,07	32,57	7,14	0,21	55,57	38,79	5,43	0,21	48,31	43,62	7,08	1,00	55,23	37,82	6,50	0,45

Fonte: Questionários dos pais. * Foi perguntado aos pais: Como você considera o trabalho desenvolvido na Escola em relação aos setores/funções?

***Autoavaliação de escolas* é um livro significativo do ponto de vista do debate teórico que estabelece, original do ponto de vista dos dados que traz e inovador do ponto de vista da contribuição que dá para que as mudanças em avaliação institucional se façam de dentro das escolas e por elas mesmas.**