

ESCOLA BÁSICA E AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: POSSÍVEIS CONQUISTAS, NOVOS DESAFIOS

Sandro Ricardo Coelho de **Moraes** – PUC-Campinas

Itamar Mendes da **Silva** – PUC-Campinas

Escola Básica e Auto-Avaliação Institucional: possíveis conquistas, novos desafios

Introdução

Desde 1990, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), vem desenvolvendo, no Brasil, a avaliação das escolas – de caráter externo e em larga escala –, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que busca informações indicadas como necessárias à gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. É certo que instituições de ensino superior, antes daquele ano, já haviam participado de programas de avaliação – concebidos e implementados pelo governo federal, afora experiências isoladas e internas, pouco divulgadas – mas, em relação à instituição básica de ensino, não se tem notícias de iniciativas precedentes à década passada.

Se a prática da avaliação externa pode ser considerada relativamente nova no país, ainda pouco se conhece da interna (ou auto-avaliação) institucional da escola, especialmente a da pública: poucas produções abordam o assunto. É neste sentido que o presente trabalho julga oportuno compartilhar os resultados de pesquisa realizada junto a uma instituição pública estadual, localizada em zona rural de cidade do interior de São Paulo, com cerca de 300 alunos (Ensino Fundamental – Ciclos I: 1ª a 4ª série e II: 5ª a 8ª – e Educação de Jovens e Adultos). Objetivou-se, neste caso, investigar possíveis contribuições e limites de tal prática.

Ao pesquisar a aplicação da avaliação no estabelecimento de ensino, durante o período estipulado do início de 2005 (data em que foi iniciada) até o término de 2007, além da análise bibliográfica e documental, o estudo se deteve em respostas a questionários, dadas por 23 participantes, os quais foram escolhidos por representar os diferentes núcleos da escola – dois gestores, seis professores, três funcionários, seis alunos e seis pais – e por terem integrado as reuniões da avaliação, durante as várias etapas do processo.

A instituição realizou tal avaliação mediante os seguintes procedimentos: 1) Reuniões coletivas (ocorridas no início, meio e fim de ano), para detecção de pontos fortes e fracos do estabelecimento, segundo a ótica dos participantes, através de discussão (pontos de vista

individuais ou formulados em grupos menores, expressos depois ao grupo maior) e questionários, cujos resultados foram submetidos à interpretação de seus significados pelos segmentos; 2) Análise do coletivo tomando como base o Prêmio de Referência em Gestão Escolar¹; 3) Questionário para aferição da opinião dos alunos sobre a atuação de todos os membros da escola; e 4) Questionário aplicado nas Reuniões de Pais e Mestres.

Clarificando conceitos

Inicialmente, havemos de distinguir *avaliação educacional* de *avaliação institucional*. Fernandes e Belloni (2001, p. 20) diferenciam-nas: a primeira refere-se à avaliação da aprendizagem ou do desempenho de alunos (ou de profissionais) e à avaliação de currículos, concentrando-se no processo de ensino-aprendizagem e nos fatores que interferem em seu desenvolvimento. Já a avaliação institucional, por sua vez, destina-se à avaliação de instituições (como a escola e o sistema educacional), políticas e projetos, tendo atenção centralizada em *processos, relações, decisões e resultados das ações de uma instituição ou do sistema educacional como um todo* (grifo nosso). Nesse sentido, para ser completa, a avaliação institucional contempla e incorpora os resultados da avaliação educacional.

Neste ponto, é oportuno lembrar que as avaliações em larga escala (aplicadas, em geral, por órgãos governamentais), ainda que sejam comumente tomadas enquanto sinônimo de avaliação institucional, são realizadas tão simplesmente mediante a mensuração do desempenho escolar do aluno, com vistas a determinar o mérito da instituição: tratam-se, portanto, de um elemento compositor da avaliação institucional.

Esta, por sua vez, também apresenta várias subcategorias. Müller (2001, p. 20) analisa produções sobre o tema e constrói quadro analítico em que classifica a avaliação institucional pela sua finalidade e função, em *formativa* ou *somativa*; por sua extensão, em *global* ou *parcial*; por seus agentes avaliadores, em *interna* ou *externa*; por seu momento de aplicação, em *inicial*, *processual* ou *final*. Quanto à opção política pode ser *burocrática* – quando o avaliador presta um serviço incondicional à autoridade educativa que possui o controle sobre

¹ Iniciada em 1998, trata-se de promoção anual conjunta entre Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundação Roberto Marinho (FRM). Apresenta instrumento pronto – dividido entre dimensões, categorias e aspectos – para que a escola seja avaliada em cinco dimensões: gestão de resultados educacionais, participativa, pedagógica, de pessoas e de serviços e recursos. Oferece diploma e prêmio de R\$ 10.000,00 para a escola que se destaca em nível nacional e R\$ 2.000,00 para as classificadas em nível estadual, além de outros prêmios.

a distribuição dos recursos educacionais –, *autocrática* – um serviço condicional às autoridades governamentais que oferece uma validação externa à sua política em troca da aceitação das recomendações do avaliador – e *democrática*, quando é um serviço de informações à comunidade e trata sobre as características do programa educativo.

Visando à delimitação do assunto, interessa-nos aprofundar o estudo das avaliações de caráter externo e, mais que isso, das internas, especialmente as que são conduzidas numa perspectiva que seja – ou pelo menos que se pretenda – democrática. Os itens a seguir procuram focar as principais diferenças entre uma avaliação que visa ao controle daquela que busca a emancipação e, em seguida, entender as necessárias relações que devem existir entre este último tipo e uma gestão democrática, que privilegia um clima de trabalho participativo. Na seqüência, há a apresentação dos resultados, examinados à luz dos referenciais expressos.

A prática avaliativa na escola: entre o controle e a emancipação

Há avaliações que visam à identificação do mérito de uma instituição, geralmente através de testes aplicados a seus alunos, estabelecendo *rankings* como forma de estimular a competição entre instituições e assim se alcançar a pretensa qualidade. Ainda que de maneira menos conhecida, também existem aquelas que consistem num processo democrático que visa ao aperfeiçoamento da instituição, a partir da identificação, formulação e acompanhamento de objetivos, sob a ótica de seus agentes. Fernandes e Belloni (ibid., p. 21) chamam-nas, respectivamente, de avaliação meritocrática ou para controle e avaliação para transformação e aperfeiçoamento.

Na avaliação meritocrática, ao se avaliar os estabelecimentos de ensino em larga escala e ao se considerar os desempenhos descontextualizados dos alunos para aferição da qualidade de ensino, o Estado avaliador² – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados, sobretudo acadêmicos – difunde a idéia de que a escola é tão simplesmente a única responsável pela construção do sucesso do estudante. Nessa posição, o papel do Estado, é, pois, extremamente confortável: verifica a “produtividade” – e cobra resultados! – através de sua avaliação.

² Esta expressão significa, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos (AFONSO, 2005, p. 49)

Não é por demais lembrar que essas políticas, entretanto, não são privilégio do Brasil: iniciaram-se em países como Estados Unidos e Inglaterra, especialmente nas últimas décadas. Afonso (2005) afirma que “sobretudo nos países anglo-saxônicos, as funções mais importantes que estão a ser imputadas aos sistemas de avaliação são essencialmente as que remetem para a selecção dos indivíduos e para a ‘gestão produtivista’ do sistema educativo”. O autor (ibid., p. 19) argumenta que em tais países, “onde se tem procurado criar um *mercado educacional*, a avaliação tem um papel fundamental porque ela permite uma informação sobre o sistema educativo que é percebida como um instrumento importante para fundamentar as escolhas dos *consumidores* da educação”.

Em relação ao Brasil, constata-se que tanto o governo federal quanto os estaduais têm implementado tais políticas públicas: o desempenho dos alunos – aferido através desse tipo de avaliação – tem ganho status de indicador de eficiência da própria escola e, conseqüentemente, do próprio sistema de ensino. Tal prática, naturalmente, apresenta pontos desfavoráveis. Lafond (1998, p. 14), por exemplo, julga que esse tipo de avaliação não contribui satisfatoriamente para a melhoria da instituição escolar: “uma avaliação exclusiva de resultados escolares, dado ao seu cunho impessoal, não considera os problemas que a escola enfrenta diariamente: [...] tem um valor estatístico; é, sem dúvida, útil aos decisores nacionais, mas não dá de volta à escola qualquer tipo de ajuda”.

Este artigo não rechaça a importância que pode assumir uma avaliação externa. Muito pelo contrário: reconhece sua relevância, a partir do momento em que possibilita o levantamento de dados que podem se constituir comparativos ou complementares a uma avaliação de âmbito interno. Entretanto, repele os modos e os fins como são aplicadas essas avaliações em larga escala, pelo fato de julgar que a transformação da escola não se faz de fora para dentro (e, algumas vezes, nem no sentido inverso), mas numa conjunção tensa e negociada de elementos constitutivos de ambas as direções.

Valoriza, assim, a avaliação institucional interna de aperfeiçoamento, numa perspectiva democrática e reflexiva: a competição e classificação devem ficar longe do processo, uma vez que visam a comparativos de diferentes realidades e desconsideram quesitos importantes, como o capital cultural³ do aluno. Ademais, nossa proposta ao endossar

³ A noção de capital cultural, segundo Bourdieu (2001), permite compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. O capital cultural pode existir sob três formas: 1) no estado incorporado – através de gostos, domínio maior ou menor da língua culta e informações sobre o mundo escolar, obtidos mediante trabalho de inculcação e assimilação, de fundo familiar; 2) no estado objetivado – sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, entre outros (cuja aquisição necessita, além de capital econômico, o capital cultural no estado incorporado); e 3) no estado institucionalizado – através da materialização por meio dos diplomas escolares.

esse tipo de avaliação é que ela se constitui um instrumento de emancipação – tomando-se aqui o termo no sentido adotado por Saul (2001) – e não de regulação e controle, que é a vertente mais conhecida e divulgada.

Aqui defendidos, os princípios que norteiam esse tipo de avaliação alinham-se aos referencias expressos por Fernandes (2002, p. 43), os quais, numa perspectiva transformadora e de aperfeiçoamento, podem ser, concisamente, assim enumerados:

- a) *Adesão voluntária*: o projeto deve ser desejado por toda a comunidade, estimulada a participar de reuniões democráticas;
- b) *Avaliação total e coletiva*: a escola deve ser avaliada por todos (pais, alunos, funcionários, gestores, professores e comunidade).
- c) *Respeito à identidade*: as especificidades da escola deverão ser consideradas na avaliação interna, que pode ser complementada por externa.
- d) *Unidade de “linguagem”*: o entendimento comum dos conceitos, princípios e finalidades do projeto deve ser buscado.
- e) *Competência técnico-metodológica*: deve-se ter uma base científica que direciona o projeto e legitima os dados coletados.

Julgamos, também, que esse procedimento consista numa verdadeira avaliação qualitativa, que – longe de ser aquela concebida a partir do rendimento do aluno e que atesta “eficiência, eficácia e produtividade” da escola – encampa os pressupostos de qualidade concebidos por Demo (2002, p. 18), segundo o qual “o que está em jogo na avaliação qualitativa é principalmente a *qualidade política*, ou seja, a arte da comunidade de autogerir-se, a criatividade cultural que demonstra em sua história e espera para o futuro, a capacidade de inventar o seu espaço próprio, forjando sua autodefinição, sua autodeterminação, sua autopromoção, dentro dos condicionamentos objetivos”.

É válido ressaltar, entretanto e desde já, que a avaliação institucional não se constitui a panacéia para todos os males educacionais, ainda que, certamente, consista num importante passo para a melhoria do estabelecimento e da educação.

Admitimos, também, que os processos aqui defendidos naturalmente enfrentam desafios. Leite (2005, p. 120), ao reconhecer os principais limites de sua proposta de Avaliação Participativa (AP) nas universidades, elenca-os na seguinte conformidade: dependência de autovigilância e de auto-interesse da comunidade, dificuldade em alcançar a análise do todo institucional, carência de tempo para desenvolvimento do processo e mudança de cultura, presença de participantes que preferem uma avaliação pronta a pensar, jogo de poder presente nas relações sociais e nas formas de avaliar, prescindência de uma avaliação externa, entre outros. Acreditamos que essas limitações também sejam inerentes às condições

de funcionamento da escola, o que, contraditoriamente, não minimiza – e muito menos anula! – nossa crença no poder da auto-avaliação em transformar a instituição.

Na escola pesquisada, os sujeitos aprovaram a prática, cuja perspectiva de sucesso se amplia em virtude do envolvimento daqueles que a integram. Gestores e professores viram-na como um instrumento capaz de proporcionar autoconhecimento à instituição, detectando especialmente os pontos negativos, que carecem de intervenção: “[a avaliação] promove melhorias e correções necessárias, como na qualidade do trabalho” (Gestor 2); “[...] é necessária para que a escola se conheça melhor e tente resolver alguns problemas urgentes” (Professora 1).

Funcionários, pais e alunos conceberam-na como oportunidade de “direitos iguais”, de “dar a opinião” sobre a vida escolar, interferindo em suas decisões, valorizando o caráter emancipatório: “[Nessa avaliação], todos têm o mesmo direito” (Funcionário 3); “É necessária para que haja uma boa relação entre todos” (Pai 1); “É através da avaliação que podemos dar nossa opinião para a melhoria da escola” (Aluno 6). Ambos os motivos não se excluem: pelo contrário, são complementares; mas a importância a eles atribuída muda conforme a perspectiva do pesquisado.

A relevância dada à avaliação por esses sujeitos permite-nos deduzir que o processo acaba desencadeando forças para o surgimento de uma estrutura de participação democrática que vai, aos poucos, se solidificando. Isto significa que, uma vez oferecida a oportunidade de voz e voto aos sujeitos, esses buscarão patamares cada vez maiores de participação. E ainda que possa haver retrocesso no processo democrático – porque pode, a exemplo dos avanços –, é improvável que a estrutura venha a se regredir ao ponto inicial, quando a escola desconhecia a iniciativa.

Esse reconhecimento da importância da avaliação, entretanto, não indica que a prática tivesse sido bem acolhida, pelo menos inicialmente, por todos os membros da instituição. A fala de alguns, ainda que de forma implícita, acaba revelando as contradições do processo: “[A avaliação] aproxima o grupo quando esse é profissional, visando à melhoria e progresso. Para os que não viram avaliação como cobrança, ‘pegar no pé’, ela veio para o trabalho ficar melhor” (Professora 2). O relato evidencia resistência por parte de alguns integrantes, especialmente do corpo docente, que, antes de verem a avaliação como instrumento a serviço da melhoria, tomaram-no, num primeiro momento, como uma prática de controle (ou punitiva), a serviço de quem a implementava.

Assim, faz-se necessário reafirmar a importância da gestão democrática, que privilegia um clima participativo de trabalho: essas tensões foram superadas através da negociação entre

equipe gestora e tal segmento, a qual logrou êxito na promoção de um clima colaborativo que, não fugindo de conflitos, buscou reconhecer diferentes visões sobre o processo. Neste aspecto, os próprios docentes reconhecem a existência, na escola, desse tipo de gestão: “O relacionamento com os gestores é muito bom: temos uma relação aberta, dialogando sempre que preciso” (Professora 3); “Há organização, sistema democrático, relação aberta, confiança e liberdade de comunicação” (Professora 6).

Gestão democrática

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

Encampamos essas classificações, por considerá-las elucidativas. Lembramos, porém, que mesmo ao se atingir a gestão democrática, esta nunca será um processo plenamente acabado: suas exigências são mutáveis e não se esgotam, porque envolvem seres humanos inconclusos (FREIRE, 1996). Consideramos, também, que, para o desencadeamento de um processo de auto-avaliação de aperfeiçoamento, seja imprescindível a consolidação da gestão democrática ou, no mínimo, o desejo, materializado em iniciativas, de construí-la.

Assim, se a avaliação aqui defendida está diretamente ligada a uma gestão pautada em princípios democráticos, esta pode ser constantemente aperfeiçoada mediante a participação dos sujeitos na vida da instituição. Para Bordenave (1994, p. 22), participar é “fazer parte, tomar parte ou ter parte”, de modo que a participação pode ocorrer em vários graus e em vários níveis. Os graus poderiam ser elencados em *informação*, *consulta facultativa*, *elaboração/recomendação*, *co-gestão*, *delegação* e *autogestão*. Já os níveis podem variar do mais simples – a mera participação das pessoas na avaliação de resultados – ao mais complexo, como na formulação da doutrina e da política da instituição.

Destarte, tem pouco valor o fato de a comunidade escolar ser freqüentemente informada do que acontece na escola, bem como ser chamada, constantemente, para avaliar seus resultados. Faundez (1993, p. 84) corrobora nosso pensamento: “quanto à participação,

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

Cumpra ainda lembrar que, na escola, a participação pode assumir um caráter direto (consultas, assembléias, encontros ou mesmo questionários), em que todos os interessados verdadeiramente participam, ou indireto, em que são representados nos colegiados e órgãos afins. Acreditamos, no entanto, que se a gestão democrática aqui defendida é aquela que visa à conscientização e emancipação das pessoas, o caráter direto da participação deve ser buscado: “a participação no processo educativo assume seu verdadeiro sentido quando indica uma presença ativa de todos os interessados no processo de tomada de decisões, na execução e na avaliação de todas as atividades relacionadas com a definição dos objetivos, a organização e o funcionamento do sistema educativo em seus diferentes níveis” (HORTA, apud MÜLLER, 2002, p. 69). No âmbito interno da instituição, esses interessados seriam os membros da escola (gestores/as, docentes, funcionários/as e organismos colegiados) e os usuários/as diretos/as (alunos/as, pais/mães).

Outro fator de extrema importância para a adoção desse tipo de gestão é que, a partir do momento em que defendemos que a escola deve formar para a cidadania, cabe a ela dar o exemplo, preparando não só os alunos como a comunidade escolar para a prática democrática: a democracia supõe a convivência e o diálogo entre pessoas que pensam de forma diferente e querem coisas distintas. Ademais, uma gestão democrática ainda colaboraria para o surgimento de uma nova escola, em oposição ao modelo atual, que é excludente, fechado e autoritário e que, decididamente, tem que “mudar a cara”. Na visão de Freire (1997, p. 96), “essa escola que expulsa os alunos (e isso tem sido chamado de ‘evasão escolar’), que reproduz as marcas do autoritarismo deste país, nas relações dos educadores com os seus alunos, que tem bloqueado a entrada dos pais e da comunidade na escola, não tem uma ‘cara’ de que se possa gostar e manter”.

Gadotti (2003, p. 36), por sua vez, também lembra que a autonomia e a participação do coletivo escolar não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento: “sua presença precisa ser sentida no Conselho de Escola ou Colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir às reuniões”. Por outro lado, o autor enumera como possíveis empecilhos à instauração de um processo democrático – enquanto um princípio do projeto pedagógico da escola – a pouca experiência democrática e a larga experiência autoritária da prática educacional, a mentalidade de se

atribuir apenas a técnicos a capacidade de planejar e governar e o tipo de liderança que tradicionalmente domina a atividade política no campo educacional.

Na escola analisada, o processo democrático manifesta-se em vários momentos, até mesmo nas concepções que seus integrantes têm da prática avaliativa, do que é avaliar. Suas visões atrelam-se ao segmento de que fazem parte. Gestores e funcionários referem-se à avaliação institucional: “*É um procedimento para diagnosticar avanços e dificuldades da unidade escolar [...]*” (Gestor 1); “*É você poder falar o que pensa, o que acha, procurando sempre o melhor para todos. Serve para cada um dar a sua opinião: se concorda ou se precisa mudar alguma coisa*” (Funcionário 2). Professores procuram associá-la à aprendizagem: “*É um processo diagnóstico e formativo que deve ocorrer diariamente para analisar o desempenho do aluno [...]*” (Professora 1).

Os alunos, igualmente, ficam divididos entre os dois tipos acima: “*É uma prova para saber se o aluno entendeu a matéria: é usada para reforçar o aprendizado*” (Aluno 2); “*É dar a minha opinião sobre algo, para melhorar o que está sendo avaliado*” (Aluno 3). Esta última concepção, entretanto, pode estar associada à participação dos alunos na avaliação do desempenho dos profissionais da escola: a questão de “dar a opinião sobre algo” – que aparece com significativa predominância nas declarações dos discentes (e não só deles) – consiste em um conceito novo na escola, desenvolvido a partir do processo de avaliação institucional.

Na mesma linha, evidenciam-se as diferentes visões da avaliação dos pais/ mães que participaram das reuniões de auto-avaliação (Pai 6) daqueles que somente opinaram na Reunião de Pais e Mestres (Pai 5), via questionário simplificado: “[*Avaliar*] *é o modo de cada um dizer o que acha de algo, no sentido de sempre procurar o melhor; é opinar em assuntos que achamos que não estão se desenvolvendo normalmente e dar sugestões para a melhoria* (Pai 6); “[*Avaliar*] *é o meu conceito sobre a escola e sobre o que ela tem feito pelos meus filhos. De uma forma geral, serve para saber o que os pais pensam* (Pai 5)”.

Constata-se, assim, que o processo de auto-avaliação demonstra força em modelar posicionamentos. Isso nos leva a afirmar que é de suma importância conhecer a teoria que o orienta, porquanto “conduz” as pessoas a abraçar suas concepções, o que certamente constitui fato positivo ou negativo, dependendo da ótica e das intenções de quem o implementa. Da mesma forma, também é possível inferir, a partir desses relatos, que a avaliação interna pode lograr êxito em desenvolver o conceito de cidadania – consciência de direitos/ deveres e exercício da democracia – na escola, preparando os participantes para exercê-la, ao dar-lhes voz e voto para julgar e decidir, avaliar e serem avaliados.

Neste aspecto, no entanto, o processo participativo na instituição estudada – seja nas avaliações ou em outros encontros – ainda é inicial. Reuniões como as do Conselho de Classe e Série – relevantes especialmente por abordarem a questão da aprendizagem dos alunos – são fechadas: apenas professores e gestores dela participam. Não há participação de demais segmentos, conforme atestam atas. Logo, a participação defendida pela escola é relativa: nem todos os segmentos participam de todas as reuniões.

Processo e clima participativos: imperativos da prática

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

O autor (ibid., p. 130), referenciando-se em Likert (1974), identifica dois grandes tipos de clima (seja numa organização, escola ou qualquer outra instituição), cada qual com duas subdivisões, que se situam numa escala que vai de um sistema muito autoritário (fechado) – “autoritarismo explorador” e “autoritarismo benévolo” – a muito participativo (aberto) – “caráter consultivo” e “participação de grupo”. Em suma: há, naturalmente, uma correlação entre clima e tipo de gestão.

Os documentos da escola analisada levam-nos a inferir que nela há um clima que se identifica mais ao tipo participativo que autoritário: relatórios avaliativos do estabelecimento de ensino mostram que a dimensão de gestão participativa foi a que obteve maiores avanços de um ano para outro. Já a gestão de pessoas⁴ foi a que obteve os índices mais elevados em 2006. A partir daí, nos parece possível observar que questões de ordem relacional e de inclusão de todos são valorizadas pela escola.

A manutenção de um clima de trabalho propício exigiu, além da participação e do diálogo, a cobrança da execução de tarefas. Livro de atas apresentava documento que – relatando reunião extraordinária – trazia na quase totalidade de seu corpo, a retomada de

⁴ Os conceitos de gestão participativa e de gestão de pessoas, que aparecem nos documentos da instituição pesquisada, são dimensões de avaliação do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, um dos instrumentos de que a escola fez uso para se avaliar.

regras para o bom funcionamento da escola, deixando evidenciar iniciativas de seus dirigentes para que uma gestão balizada pela participação não fosse entendida ou transformada numa gestão *laissez-faire*.

O perfil dos gestores – que lideraram o desencadear do processo e demonstraram-se receptivos à prática – constituiu-se importante. Entretanto, dois outros aspectos merecem ser elencados, uma vez que também tiveram força para tal desencadeamento.

O primeiro deles foi a busca pelo reconhecimento do nome da escola e a elevação da auto-estima de todos que nela atuavam: anteriormente, havia, ao que se deduz a partir de leitura de alguns documentos, a visão de que a instituição se tratava tão simplesmente de uma “escolinha” de zona rural, com condições inferiores a outras escolas da cidade, maiores e localizadas em zona urbana. O segundo considerou possibilidades de se obter recursos financeiros junto à Secretaria Estadual de Educação – o que foi conseguido – mediante a apresentação de um projeto pedagógico alinhado às particularidades da instituição e, por essa razão, elaborado sob múltiplas óticas.

Daí decorre considerar que as razões da escola em desenvolver sua prática avaliativa foram, de forma prevalecente, extrínsecas ao processo, o que se por um lado apresenta mérito (ainda que limitado), por outro está longe de ser o ideal para um estabelecimento de ensino. Tal afirmação parte do pressuposto de que motivadores externos aumentam o risco de não continuidade da prática, tão logo deixem de existir, relegando o que julgamos deve ser o seu principal propósito: a ampla participação de seus sujeitos, valorizando a dimensão humana da escola.

Considerações Finais

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

Ainda em termos de participação (BORDENAVE, 1994), verifica-se, seja através dos documentos pesquisados, seja pela voz dos sujeitos, que ela chega a atingir, no máximo, o grau de co-gestão. Nesse estágio, a gestão da escola é compartilhada via co-decisão e colegialidade, de modo que administrados chegam a eleger um plano de ações e tomam

decisões. Entretanto, ainda não têm autonomia de exercerem funções que são tradicionalmente prerrogativas da equipe gestora. Da mesma forma, os segmentos da escola alcançam níveis médios de participação, ao elaborarem, conjuntamente, planos, programas e projetos, além de explicitarem estratégias para o alcance de objetivos, ainda que, conforme apurado, a palavra final caiba aos gestores.

Quanto a desenvolver uma avaliação de aperfeiçoamento (FERNANDES, 2001), a instituição alcançou parcialmente esse intento. Houve o desejo coletivo de participação de todos os segmentos, a qual foi valorizada em encontros que trataram de explicar as bases da iniciativa. Mas nem todos os setores da escola foram avaliados, pelo menos na perspectiva de que os colegiados escolares definissem as dimensões, categorias e aspectos de análise: tal ação, quando não substituída por instrumento já pronto – como no caso da utilização do impresso do Prêmio de Referência –, limitou-se a discutir questões formuladas sob a ótica da equipe gestora. Nesse sentido, o respeito à identidade da escola não foi devidamente levado em consideração: a instituição eximiu-se da necessidade de criar suas próprias ferramentas avaliativas, deixando de definir coletivamente o seu foco de análise. Já a unidade de “linguagem” foi obtida, mas não sem resistência e conflito. A competência técnico-metodológica foi atendida em parte: o estudo do referencial adotado não foi aprofundado.

Ao debruçarmo-nos sobre a questão da avaliação e ao analisarmos sua prática, sob uma perspectiva de aperfeiçoamento, reiteramos tratar-se ela de uma possibilidade bastante auspiciosa para as escolas que, tal como a estudada, pretendam, corajosamente, adotá-la. Adoção essa que se constitui uma decisão política que não prescinde de opções éticas em torno da construção de uma educação de qualidade social.

Esse desejo de encampação deverá, de preferência, vir de dentro para fora, por iniciativa de sua comunidade. Isto não significa que eximimos as políticas públicas de se dedicarem a encorajar o processo. Ao contrário. Elas são importantes para, ao menos, proporcionar impulsos iniciais. O que nos parece inviável, entretanto, é esperar que órgãos centrais especialmente guiados por políticas conservadoras estimulem-nas amplamente.

Atentamos, entretanto, para o fato de que a escola deve buscar um propósito que não pode ser a mera premiação – recursos financeiros ou prestígio –, a exemplo do ocorrido com a instituição em análise, guiada que foi por uma prevaiente motivação extrínseca. Este propósito deve superar a competitividade para dar lugar à consciência dos sujeitos para a prática democrática, aquela em que se vejam como atores da realidade, na luta coletiva pelo advento de uma escola de qualidade.

Quanto ao processo interno, pode-se afirmar que a auto-avaliação movimenta a escola – espaço de convivência onde nem sempre interesses se assemelham –, acolhendo contradições e, conseqüentemente, tensões. Na escola analisada, edificou-se sobre um clima predominantemente participativo (em oposição a autoritário), o qual, invariavelmente, refletiu posições político-pedagógicas de seus gestores, que, conduzindo o processo, procuraram alinhar-se aos pressupostos de uma gestão democrática e de uma avaliação de aperfeiçoamento. Isso não significa que a instituição tenha realizado tal tipo de gestão: a partir dos graus e níveis de participação verificados, ocorreu uma construção nesse sentido. De maneira semelhante, a avaliação levada a efeito não atingiu plenamente o seu papel de aperfeiçoamento, eis que cumpriu, de forma parcial, o intento.

Destarte, é possível concluir que a escola desenvolveu – ainda que tenha apresentado as limitações acima mencionadas – uma gestão que visou a uma construção emancipatória, porquanto tais dificuldades, antes de diminuírem seus méritos, podem significar o início de caminhada rumo à superação do estágio atual.

Da mesma forma, a partir do trabalho realizado, é perfeitamente possível afirmar que existe espaço para a avaliação institucional de aperfeiçoamento na escola pública básica, desde que haja a real intenção de se valorizar a gestão democrática, o clima participativo e o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que vise à revisão de práticas e à transformação cotidiana da escola e das próprias relações da comunidade.

Essas questões, naturalmente, ainda constituem grandes desafios para as instituições que, adotando a prática, buscam melhorias. E os desafios não se limitam a elas, mas, também, atingem sistemas e políticas educacionais: tomar tal avaliação como processo capaz de aprimorar consciências e promover a prática da cidadania, buscando imprimir-lhe caráter emancipador, é superar a limitada perspectiva daqueles que apenas a vêem como ferramenta para apurar resultados descontextualizados.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Coleção Primeiros Passos; 95)

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2001.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia de escola. In: Nóvoa, António (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 7. ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2002 – (Coleção polêmicas de nosso tempo, 25).

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto**. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

_____; BELLONI, Isaura. **Progestão: Módulo IX – Como desenvolver a avaliação institucional da escola?**. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. [Tradução de Lígia Ciapinni e Eliana Martins]. São Paulo: Cortez, 1993 – (Coleção questões da nossa época; v. 18)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água: 1997.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003 – (Coleções Questões da Nossa Época; v. 24).

LAFOND, André Claude. A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In: LAFOND et al. **Autonomia, Gestão e Avaliação da Escola**. 1. ed. Porto: ASA, 1998.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: Avaliação Institucional Participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MÜLLER, Ademir. **Avaliação institucional da gestão escolar na escola pública: a democracia no processo decisório**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e Reformulação de Currículo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.