

**AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - UMA  
CONTRIBUIÇÃO NECESSÁRIA PARA O APRIMORAMENTO DAS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**MARA ELISA CAPOVILLA MARTINS DE MACEDO**

**AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - UMA  
CONTRIBUIÇÃO NECESSÁRIA PARA O APRIMORAMENTO DAS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**MARA ELISA CAPOVILLA MARTINS DE MACEDO**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Maria G. Corrêa Ferri

<p>371.3 M141a</p>	<p>Macedo, Mara Elisa Capovilla Martins de. Auto-avaliação institucional na educação básica – uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas / Mara Elisa Capovilla Martins de Macedo. – Presidente Prudente: [s.n.], 2009. 134 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2009. Bibliografia</p> <p>1. Auto-Avaliação Institucional. 2. Gestão Participativa. 3. Transformação das Práticas Pedagógicas. I. Título.</p>
------------------------	---

**MARA ELISA CAPOVILLA MARTINS DE MACEDO**

**AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - UMA  
CONTRIBUIÇÃO NECESSÁRIA PARA O APRIMORAMENTO DAS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 10 de dezembro de 2009

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri  
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE,  
Presidente Prudente - SP

---

Profa. Dra. Ivone Tambelli Schimidt  
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE,  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão  
Universidade Estadual de São Paulo - Unesp  
Presidente Prudente - SP

*Na confiança e na entrega quero dedicar este trabalho aos meus filhos Maria Occarina e Willy Neto, antes de tudo, que na beleza e na leveza de suas existências, abriram o espaço necessário para minha própria realização.*

*E especialmente ao meu marido Willy que, por seu altruísmo, fez alianças com nosso escasso tempo disponível para que pudéssemos juntos desfrutar de mais este trabalho.*

*Á minha mãe Flora e irmãos Mauro e Letícia pelo estímulo vibrante de cada dia, numa parceria pela qual foi fundamental acreditar que somente vale a pena seguir, pelo lúcido caminho do coração.*

*Ao meu amado pai em memória – o grande exemplo que eu guardo e prezo, e que move em mim a força de resgatar o humano através da educação.*

## AGRADECIMENTOS

---

*À professora orientadora Dra. Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri que, como companheira, acreditou e confiou no meu trabalho e fez aprimorar meus conhecimentos.*

*Aos professores Levino Bertan, Dr. José Camilo dos Santos Filho, Dra. Ivone Tambelli Schmidt e Dr<sup>a</sup>. Raimunda Abou Gebran, pelo incentivo, dedicação e carisma.*

*À professora Dra. Regina Clivatti pelo estímulo e apoio.*

*Às amigas Claudinete Maria dos Santos e Sidnéia Macarini Martins pelo companheirismo, estímulo e, principalmente, por serem fiduciárias dos meus projetos e planos.*

*Aos meus colegas de trabalho pelo exemplo e compreensão, em especial Eunice Ladeia Guimarães Lima e Luciene Manzoli.*

*À Universidade do Oeste Paulista e às pessoas que a representam, as quais tornaram possível a realização desta importante etapa de minha vida. E as demais pessoas que direta ou indiretamente contribuíram na elaboração deste trabalho.*

*À toda equipe da escola pesquisada pela paciência, colaboração e, em especial, pelo brilho nos olhos de cada um dos entrevistados, que com fé no trabalho que desenvolvem, me fazem acreditar que tudo vale a pena..*

## RESUMO

### **Auto-Avaliação Institucional na Educação Básica - uma contribuição necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas**

É sabido que as práticas pedagógicas precisam ser aprimoradas, sabe-se também do quanto há de resistência e de práticas inócuas na gestão pedagógica e participativa da escola. Por onde começar o aprimoramento para que os resultados se apresentem satisfatoriamente é a questão que se coloca. Assim, esta pesquisa objetiva demonstrar a prática da auto-avaliação institucional e como ela tem contribuído para democratizar a gestão escolar, quando tem como princípio a reflexão sobre os indicadores apontados na avaliação para o amadurecimento da equipe, transformação de suas práticas e conseqüente melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Ao abordar a auto-avaliação institucional na perspectiva da qualidade da ação educativa e participativa, não há como desvincular a avaliação do debate ético e político sobre os meios e fins da educação nacional e do papel do educador como mediador da formação da nova prática social colocada à disposição da escola. A auto-avaliação institucional assume assim um caráter diagnóstico emancipador, ao apresentar-se como ferramenta eficaz para que a escola possa (re)pensar seu Projeto Político Pedagógico por meio da reflexão crítica coletiva que considera todos participantes como seres humanos autodeterminados, capazes de participar consciente e ativamente das transformações necessárias, ao estabelecer objetivos e metas comuns a todos. A opção teórica para análise crítico-reflexivo das práticas descritas centra-se nos estudos mais recentes da avaliação, colocando-a como questionamento crítico voltado para a transformação do ato educativo e envolvimento dos segmentos da escola para sua significação como espaço aprendente. Optou-se pela Pesquisa Qualitativa, pela metodologia de Estudo de Caso como técnica de coleta de dados por meio de análise documental e entrevistas, o que permitiu identificar informações que serviram de corpo básico da pesquisa para verificação de que a escola tem dificuldade em focar seus problemas como ponto de partida para melhoria do trabalho da instituição. Assim, este trabalho contempla uma descrição e reflexão crítica sobre a prática avaliativa de uma escola de educação básica situada em Presidente Prudente SP, que evidencia que a escola elabora sua avaliação institucional empiricamente, para cumprir uma exigência burocrática, sem alcançar seu propósito inicial de transformação das práticas escolares e atualização de seu projeto político pedagógico. Apesar de a equipe reconhecer a importância da avaliação, planejamento, participação em seu discurso, na prática cotidiana esses elementos parecem se render as emergências que surgem a cada instante, relegando o pensar a escola para um segundo plano, menos urgente. Mantém-se então o desafio para uma prática madura de avaliação sobre os fazeres da escola, sua finalidade, o conhecimento real das necessidades da comunidade, sintonizando-as assim com as políticas públicas por meio de um projeto político pedagógico real e coerente, fruto da diversidade de olhares que compõem dada realidade.

Palavras Chave: Auto-Avaliação Institucional. Gestão Participativa. Transformação das Práticas Pedagógicas.

## **ABSTRACT**

### **Pedagogical Practices Improvement on Basic Education and The Necessary Contribution of Institutional Auto-Assessment**

The pedagogical practices needs are known to be improved, the same way it is known to exist an instance of resisting towards them and to exist practices which are ineffective on the pedagogical and active school administration. Herein it is discussed the issue by which an improvement can be triggered so that the fortunate results can be presented. This way, this research aims to show the institutional auto-assessment and how it has contributed for the school management democratization, when it has got as its principle the reflection itself over the data designated on the assessment in favor of the team growth, in favor of the practice change, therefore in favor of the learning-teaching quality process. Approaching the institutional auto-assessment on the quality perspective of educational and participating action, there is no possibility to separate assessment from ethical-political debate about the ways and goals of the national education and the role of the educator as a mediator of the new social practice formation available to the school. The institutional auto-assessment incorporate then, an emancipating diagnoses role, in the moment it becomes an effective tool in order to make possible to the school to rethink its Pedagogical Policy Project through collective critical reflection that considers all participants as auto-determined human beings, who are able to be consciously and actively part of the needing transformations, this way establishing goals that are common to all elements. The theoretical option for the critical-reflexive analysis of the described practices is addressed to the most recent studies about assessment, placing it as a critical issue towards the transformation of the educational action and of the involvement of all school segments for its meaning as an actual learning space. Qualitative Research has been the chosen one by the methodology of Study of Case, with a technique of data selection through document analysis plus interview, what has allowed to identify some information useful as basic component of the research, such as the difficulty the school has to focus its problems as a starting point to improve this institution work. Thus, this work gathers a critical description and reflection on the assessment practice of a elementary school in the city of Presidente Prudente – SP, showing it is evident that the schools makes its institutional auto-assessment empirically, just to follow a bureaucratic demanding, lacking to achieve its initial purpose of school practice change and an updating of its pedagogical policy project. Despite the school team to recognize the importance of assessment, planning, participation on their speech. On the other hand, on a day-by-day basis those important elements seem to be rendered by the emergencies of each moment, leaving school thinking to a second place, considering it less urgent. A challenge is kept then towards a mature assessment practice over school doings, their aims, the real knowledge about community necessities, leveling them some way, with the public policies, by a Pedagogical Policy Project which is true and coherent , coming from a diversity of looks that make reality.

Key words: Institutional Auto-Assessment. Administration Participative. Changes on Pedagogical Practices.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANEB</b>	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>ANRESC</b>	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CENP</b>	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>ENCCEJA</b>	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>HTPC</b>	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>IDEB</b>	Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDESP</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>PAIUB</b>	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação Comparada
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PROGESTÃO</b>	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
<b>RENAGESTE</b>	Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SAEP</b>	Sistema de Avaliação do Ensino Público
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>SEE</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>SEE/SP</b>	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<b>SESU</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TPE</b>	Compromisso de Todos pela Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 ESPAÇO ESCOLAR E AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: DETERMINISTA OU DETERMINANTE DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA.....	25
2.1 Auto-Avaliação Institucional e a Participação como Prática Social .....	25
2.2 Re-pensando a Função Social da Escola.....	32
2.3 Planejamento e Avaliação a Serviço da Transformação das Práticas.....	34
3 A ESCOLA DIANTE DOS NOVOS PARADIGMAS LEGAIS, INSTITUCIONAIS E SOCIAIS .....	38
3.1 Os Princípios Democráticos Contidos no Projeto Político Pedagógico.....	38
3.2 O Papel do Gestor diante da Elaboração da Proposta Pedagógica da Escola e da Auto-Avaliação Institucional.....	41
3.3 Conselho de Escola - Uma Possibilidade Real da Prática Avaliativa e Participativa em Escolas da Estado de São Paulo.....	44
4 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	49
4.1 Novo Foco para a Avaliação no Brasil.....	49
4.2 A Utilização da Avaliação Processual e da Avaliação Externa como Reguladoras da Qualidade da Educação no Brasil.....	53
4.3 A Consolidação da Avaliação Externa em Larga Escala na Educação Básica.....	60
4.4 A Avaliação Externa em Larga Escala no Estado de São Paulo - SARESP.....	66
5 OS PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO PARA GESTORES ESCOLARES NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	72
5.1 Capacitação dos Gestores Escolares - Progestão.....	72
5.1.1 Auto-Avaliação Escolar a Partir do Progestão.....	74
5.2 Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar.....	76
6 O ÁRDUO CAMINHO DA REFLEXÃO À PRÁTICA E VICE-VERSA – RESULTADOS...	80
6.1 Procedimentos da Pesquisa.....	80
6.2 As categorias de Análise, os Documentos e os Sujeitos da Pesquisa.....	81
6.2.1 Referenciais da Auto-Avaliação Institucional como Prática Participativa alinhavada à Proposta Pedagógica.....	82
6.2.2 Da Gestão Participativa de Direito à Participação de Fato.....	90
6.2.3 Transformação das Práticas Pedagógicas: Conselho de Classe Participativo e Avaliação em Larga Escala para Ações de Melhoria da Qualidade de Ensino.....	98
7 CONCLUSÃO.....	106
BIBLIOGRAFIA .....	113
APÊNDICE .....	121

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve a intenção de compreender de que forma a escola pública de educação básica utiliza a avaliação institucional própria como instrumento para promoção da gestão participativa, a partir da reflexão e do uso de seus indicadores para a melhoria das práticas escolares, gerando mais qualidade para a educação.

A reflexão de avaliação proposta neste trabalho se faz à luz da concepção de educação e qualidade trazida por Paro (2007, p. 110), para quem a educação consiste na “mediação pela qual se processa a formação integral do homem em sua dimensão histórica”, e a qualidade do ensino deve, portanto, “levar em conta em que medida se alcança essa formação, tendo presentes as dimensões individual e social”.

Sob este foco de educação de qualidade, a avaliação educacional deve se apresentar como prática comprometida com a educação transformadora e que está muito além da tarefa de medir. Santos (2005, p. 27) conceitua avaliação educacional como “ato ou efeito de julgar a qualidade, o valor e/ou a eficiência de algum ou de todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem para saber se os objetivos propostos no planejamento estão sendo atingidos eficazmente”.

Dessa feita, a auto-avaliação institucional passa a ser considerada a partir de sua função social, e que na visão de Belloni (1998) se apresenta como estratégia para que as instituições e sistemas possam identificar suas fragilidades e potencialidades tendo como objetivo a melhoria e mudanças em seu funcionamento, ao desencadear processo de autoconhecimento e tomada de decisões para aperfeiçoamento do trabalho e cumprimento da sua missão, com a oferta de uma educação de qualidade.

Cabe esclarecer que, ao apresentar como objeto da pesquisa a auto-avaliação institucional, esta é apenas uma das dimensões existentes na avaliação educacional, que também tem como campo de atuação: avaliação do rendimento escolar, cuja função é apoiar o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem; avaliação de currículo, cuja função é aperfeiçoar os planos curriculares; avaliação de programas, com a função de permitir tomada de decisão para modificação dos

programas avaliados e avaliação dos sistemas, cuja função é fornecer subsídios para decisões de desenvolvimento dos sistemas educacionais. (SOUSA, 1994).

Neste sentido, aborda-se o tema da auto-avaliação institucional como mediadora de mudanças, ao inferir que as equipes escolares, ao se debruçar sobre sua realidade, têm a possibilidade de empreender ações assertivas para superação de suas dificuldades e assim vencer os desafios da equidade e superação das desigualdades existentes entre escolas de um mesmo sistema e de regiões diversas deste país apontadas nas avaliações externas em larga escala e em pesquisas divulgadas.

Não obstante este trabalho tenha seu foco nas possibilidades de ação local de cada escola a partir da auto-avaliação institucional e por meio do envolvimento de sua equipe em torno de objetivos comuns, não se pretende correr o risco de achar que, somente por ações pontuais e localizadas seja possível mudar todo o contexto de uma dada realidade. É necessário, entretanto, dar o primeiro passo.

Dessa feita, inicia-se essa proposta de reflexão sobre a avaliação, como propulsora de mudanças nas práticas pedagógicas, trazendo à compreensão de avaliação institucional sob o ponto de vista de Sousa (1995a, p. 63):

[...] um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referência princípios e finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao tempo em que subsidia a sua própria redefinição.

É sabido que as práticas pedagógicas precisam ser aprimoradas, assim como do quanto há de resistência e de práticas inócuas na gestão pedagógica e participativa da escola. Por onde começar o aprimoramento para que os resultados se apresentem satisfatoriamente é a questão que aqui se coloca.

O problema que se apresenta nesta pesquisa consiste em compreender: como a escola de educação básica da rede pública estadual elabora sua auto-avaliação institucional. Tem a auto-avaliação institucional contribuído para democratizar a gestão escolar, quando tem como princípio a reflexão sobre os

indicadores por ela apontados para o amadurecimento da equipe, transformação de suas práticas e conseqüente melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem?

O propósito inicial desta pesquisa ocorreu em função da minha experiência como supervisora de ensino em escolas de ensino fundamental e médio da rede pública de educação do Estado de São Paulo, especificamente como coordenadora local do Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) da Diretoria da Região de Presidente Prudente, para formação de todos os gestores escolares.

Este curso foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a partir de 2004, para todos os gestores escolares das escolas públicas do Estado de São Paulo, com sua execução descentralizada nas diretorias de ensino, tendo como objetivo geral formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática, focada no sucesso escolar dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Ao trabalhar com todas as unidades de ensino desta diretoria, ficou evidenciada a dificuldade da equipe escolar em se debruçar sobre seu cotidiano e olhar para seus problemas como ponto de partida para melhoria do trabalho e da instituição. As equipes ainda apresentam uma postura muito pragmática e ideológica ao que se refere à avaliação.

Feito o levantamento sobre o conhecimento produzido a respeito da auto-avaliação institucional na educação básica foi verificado que a maioria dos trabalhos aborda experiências bem sucedidas, focalizando sua operacionalização, porém o tema é amplamente abordado para o ensino superior, com poucos trabalhos sobre o assunto na educação básica.

Percebe-se uma lacuna quanto à pesquisa da auto-avaliação institucional na educação básica e a forma como ocorre essa prática avaliativa nas escolas. Não há evidência de trabalhos que abordam de que forma ela é conduzida e quais ações são empreendidas após os resultados das avaliações, como forma da escola apropriar-se dessas ao reinterpretar seus resultados e utilizar-se deles para discutir ações intencionais para o aperfeiçoamento da gestão democrática e das práticas pedagógicas.

Em função de minha experiência profissional - professora, coordenadora pedagógica, vice-diretora, diretora de escola e supervisora de ensino - tive a oportunidade de viver a experiência de que, pela reflexão coletiva, propiciamos

uma consciência real do bem comum, e que, diante dos desafios atuais impostos à educação, faz-se necessário que a escola mude no sentido de resgatar essa consciência coletiva como prioridade para qualquer projeto escolar, considerando que a escola resta como uma das poucas chances de inserção social e espaço de aprendizagem coletiva para muitas comunidades.

Na opinião de Alarcão (2001, p. 15):

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também o diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.

Ao conceber a avaliação como parte vital do processo de desenvolvimento do ser humano, quando essa promove o autoconhecimento e permite a cada um enxergar-se sob a ótica de um novo olhar - e para além de si mesmo, em educação, a auto-avaliação institucional pode ser entendida como ferramenta eficaz para a melhoria da qualidade do ensino, quando a escola tem a possibilidade de pensar sobre os princípios de seu Projeto Político Pedagógico por meio da reflexão crítica coletiva, para estabelecer objetivos e metas comuns a todos.

No entanto, é preciso trazer a compreensão de que, por si só, a prática auto-avaliativa na escola não pode mudar a educação. Para que isto ocorra, é preciso que políticas públicas também se auto-avaliem e se aproximem das escolas estabelecendo uma relação dialética e dialógica entre micro e macro sistema. Dialética no sentido de estar em contato com o outro e com ele interagir e aprender. Dialógica no exercício do diálogo que propicia um conhecimento mais aprofundado da realidade.

Conhecer determinada realidade diz respeito a conhecer os processos que a constitui. E a aproximação entre macro/micro sistema, escola/comunidade pode se apresentar como possibilidade de estabelecer ações mais assertivas para o atendimento das especificidades para a busca da tão pronunciada qualidade da educação.

Barreto e Pinto (2001, p. 22) ao considerar auto-avaliação institucional na perspectiva dada por Bordignon como processo de autoconsciência institucional, a caracterizam como “processo de sistematização de informações criticadas, assumindo funções diagnósticas – pré-requisito fundamental para o planejamento e

a gestão de organizações educacionais”, tendo este conceito motivado a investigar que lugar tem sido dado à auto-avaliação institucional em uma escola de educação básica da rede pública do Estado de São Paulo.

Isso posto, o objetivo deste trabalho é analisar os efeitos da auto-avaliação institucional ao investigar a ação da escola quanto à promoção da gestão participativa na reflexão de seu processo e na utilização dos indicadores por ela apontados, para a transformação de práticas e conseqüente melhoria da qualidade do ensino.

Objetivos específicos:

- 1- Levantar dados de resultados da auto-avaliação institucional e sua reciprocidade no rendimento escolar, ao utilizá-los como indicadores para garantia de aprendizagem e na perspectiva da avaliação como promotora da gestão participativa na escola;
- 2- Identificar os usos que são feitos dos dados resultantes da auto-avaliação institucional na gestão escolar para a transformação da sua prática pedagógica;
- 3- Analisar as influências do Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) e da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional (RENAGESTE) na gestão participativa e na prática auto-avaliativa da escola em foco.

Alguns elementos foram determinantes para o desencadeamento desta pesquisa, pois durante o curso de capacitação para os gestores escolares Progestão, as escolas puderam elaborar, logo no primeiro módulo, uma auto-avaliação e, ao final do curso, elas tiveram que construir coletivamente sua auto-avaliação institucional a partir do material proposto pelo Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar - Renageste, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e coordenação estadual da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

No decorrer do curso Progestão e, principalmente ao analisar a auto-avaliação institucional elaborada ao final pelos participantes, ficou evidenciada a necessidade de se conhecer, mais aprofundadamente, a prática avaliativa nas escolas de educação básica, na tentativa de compreender qual o lugar reservado à

auto-avaliação institucional como processo reflexivo e para o exercício da gestão democrática da escola.

É preciso destacar que a gestão participativa e democrática, além de ser uma exigência para a superação dos desafios colocados à educação, é princípio legal disposto desde a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, LDBEN - Lei 9394/96, no inciso VIII do artigo 3º e nos artigos 12 e 13, PNE - Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001, Resoluções, Pareceres, Indicações, planos nos mais variados níveis do sistema e nas políticas públicas, sendo a gestão participativa exigida como mecanismo para reestruturação produtiva dos países capitalistas dentro dos novos paradigmas da relação capital/trabalho. (OLIVEIRA, 2005, p.23 ).

Assegurar a gestão democrática na forma da lei e nos recorrentes discursos, no entanto, não garante sua prática efetiva na administração das escolas públicas. Tanto é verdade, que o Plano Nacional de Educação – MEC (PNE-MEC) - elaborado muitos anos após a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - apresenta como uma das metas prioritárias a criação de conselhos de escolas de educação básica, e prevê, entre as 28 diretrizes a serem cumpridas por estados e municípios: "zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social" e "promover a gestão participativa na rede de ensino".

Falar então de auto-avaliação institucional na perspectiva da participação dos segmentos que compõem a escola/comunidade é dar forma aos princípios democráticos constitucionais por meio de um modelo de gestão que, ao mobilizar a comunidade escolar para refletir sobre os problemas e potencialidades da escola, se apresenta como espaço de formação coletiva em ações colaborativas e responsabilidades compartilhadas.

[...] a educação popular ressalta com propriedade exemplar a ligação com processos participativos, já que o cerne da educação é a participação. Entendida como processo formativo, não apenas informativo, a educação pode elaborar condições favoráveis ao exercício da cidadania organizada, sendo ela mesma um dos canais de participação, sobretudo no nível básico. Trabalhar em processos participativos populares é realizar profundamente a tarefa de educador, à medida que motiva o despertar para a organização da sociedade civil, para a conquista dos direitos humanos fundamentais, para o cultivo das identidades culturais comunitárias, para formas de co-gestão e assim por diante (DEMO, 1991, p. 93).

Diante da complexidade das demandas sociais frente à escola, torna-se necessária uma reflexão crítica sobre a administração escolar, atualmente repaginada pela palavra gestão, apontada como caminho para a superação de práticas meramente administrativas e burocráticas e a incorporação da gestão, que pelo próprio sentido do termo em latim, está ligado ao fazer, produzir, criar e executar. Neste “fazer”, deveria estar presente à inclusão da comunidade escolar para a construção coletiva dos princípios que norteiam seu projeto político pedagógico.

No relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, foi então atribuído o papel do gestor escolar, ao se considerar que um dos principais fatores da eficácia escolar se encontra na forma como a instituição é dirigida. Segundo Delors (2001, p. 163). “um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias”.

Ao definir o propósito de investigar o uso da auto-avaliação institucional na educação básica, torna-se relevante destacar a concepção de gestão adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que desde 1995 usa o discurso da promoção da autonomia das escolas e imprime à equipe diretiva da escola o papel de gestores dentro da lógica capitalista sem, contudo, a própria secretaria ter uma escuta mais sensível ao ritmo imposto aos mesmos diante das necessidades sociais impetradas à escola.

[...] observa-se o esforço de alguns sistemas de ensino, no sentido de desenvolver nas escolas os conceitos de democratização e autonomia, de modo centralizado, o que implica uma contradição paradigmática muito comum, que faz com que os esforços se anulem. Isso porque é comum a prática de se incentivar a promoção de mudanças de cima para baixo, na hierarquia funcional, de modo que a mudança pretendida é proposta para a escola, não sendo absorvida e praticada por quem a propõe. Em vista disso, sendo implantada linearmente e contrariamente ao seu espírito e propósitos estabelecidos. (LÜCK, 2000, p. 17)

Sob a nova ótica da administração escolar, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ofereceu aos novos “gestores escolares” capacitação da equipe, com uma primeira tentativa entre 2000 e 2002, na forma de encontros

Estaduais de Gestores denominados “Circuito Gestão”<sup>1</sup> e, posteriormente, implantou o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO, ao apoiar-se na existência da relação direta entre o desempenho escolar dos alunos e desempenho da equipe escolar, principalmente de suas lideranças.

Esta formação continuada oferecida aos gestores, alicerçada numa metodologia de ação-reflexão-ação, teve como elementos fundamentais à construção da autonomia da escola e promoção da participação, ao trazer a necessidade do compromisso ético desses com a construção de um Projeto Político Pedagógico que deveria ter como foco, a gestão democrática para garantia do sucesso da aprendizagem e permanência do aluno na escola.

Desta forma, este trabalho procurou abordar qual a contribuição trazida pela auto-avaliação institucional para democratizar a gestão e compreender, dentro das limitações e dificuldades da escola, como e porque foi implantado o processo de auto-avaliação institucional.

Foram observados diferentes aspectos do trabalho escolar: como a equipe de gestão aglutinou os segmentos da escola/comunidade para estabelecer objetivos e metas comuns, como propiciou a reflexão das práticas escolares e como utilizou os resultados da avaliação em larga escala para avaliar o rendimento escolar e repensar suas ações, tendo como referência os princípios contidos em seu projeto pedagógico, a partir do esclarecimento de Alarcão (2001, p. 25):

Uma escola assim concebida pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização. Envolvendo no processo todos os seus membros, reconhece o valor da aprendizagem que para eles daí resulta.

Sob este foco e tomada a decisão de acordo com a escolha do problema, foi feita a opção pela pesquisa qualitativa, ao se propor observar a realidade da escola para buscar compreender seu processo de implementação da gestão participativa e utilização da auto-avaliação para amadurecimento da equipe e transformação de suas práticas a favor da aprendizagem dos alunos.

Em se tratando de um tema bastante complexo, ao associar avaliação, participação e qualidade em educação, a metodologia definida para a pesquisa,

---

<sup>1</sup> Ação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para capacitação de gestores escolares 2001-2002, composta de cinco módulos, com formadores terceirizados, que não teve repercussão pelo distanciamento entre os orientadores e os cursistas.

segundo os procedimentos de coleta, foi o Estudo de Caso, pois de acordo com Oliveira (2007, p. 55), trata-se de “estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica.”

Na opinião de Yin (2001), ao propor na pesquisa o *como* e o *por quê* para a compreensão do objeto dentro de um contexto social, a adoção do Método do Estudo de Caso é adequada, devendo o pesquisador partir de um quadro teórico referencial para a compreensão do problema.

As estratégias foram definidas tomando como referência o conceito trazido por Gonsalves (2005), que estabelece a pesquisa como descritiva com base nos documentos de registros das ações de avaliação realizadas pela escola, e entrevistas semi-estruturadas.

Assim, os objetivos propostos para o desenvolvimento do trabalho para tentar descobrir a dinâmica da prática avaliativa da escola e explicitar o movimento desta na apropriação da gestão democrática, a partir das ações de participação para a re-elaboração de suas ações e conseqüente busca da qualidade da educação foram determinantes na escolha das citadas estratégias.

O desenvolvimento do trabalho, segundo as fontes de informação, se deu por meio de pesquisa de campo e análise documental em uma escola pública de educação básica do ensino fundamental de ciclo II e ensino médio da Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente – Estado de São Paulo.

A opção por fazer a pesquisa em uma escola específica se deu pelo fato da equipe gestora da escola pesquisada ter apresentado predisposição para a implementação das ações propostas no curso Progestão, que ao utilizar uma metodologia de ação-reflexão-ação, a cada módulo realizado apresentava propostas de ações, além da realização de uma auto-avaliação institucional no início do curso e ao seu término.

Outro fator preponderante para a escolha desta escola foi o fato do trabalho apresentado pela equipe gestora indicar uma gestão democrática participativa e um trabalho de auto-avaliação institucional em processo de implementação, demonstrado durante o curso Progestão.

O procedimento metodológico obedeceu primeiramente a um estudo teórico e revisão bibliográfica das questões pertinentes ao tema da auto-avaliação institucional, e teve como opção teórica a análise crítico-reflexiva das práticas metodológicas nos estudos mais recentes da avaliação.

Dessa feita, este trabalho tem como referência autores como Demo (1991), Souza (1995), Freitas (2007), Saul (1988), Alarcão (2001), que entre outros consideram a avaliação como questionamento crítico, voltado para a transformação do ato educativo e envolvimento dos segmentos da escola para a significação dessa como espaço aprendente.

Antes do início da pesquisa de campo, três categorias de análise foram pré-determinadas: auto-avaliação institucional, gestão participativa e transformação das práticas pedagógicas, com objetivo de ordenar, classificar e analisar os dados coletados a partir de procedimentos que surgem para valorizar, compreender, interpretar esses dados e extrair de cada documento verificado e de cada resposta o seu significado, articulando-os com as teorias crítico-reflexivas que fundamentam o tema.

Na produção dos dados, foi utilizada além de entrevista semi-estruturada, a análise documental. Para tanto, foram analisadas atas das reuniões de Conselho de Escola, das reuniões de Conselhos de Classe Participativos e das reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC<sup>2</sup>), com intuito de complementar as informações obtidas e desvelar aspectos relacionados à avaliação para complementar o trabalho levantado pelas entrevistas e teoria aplicada ao trabalho.

A análise documental, considerada relevante, desenvolveu-se ainda, através da experiência vivida pela equipe gestora da escola e da pesquisadora na capacitação para gestores escolares - Progestão, na Diretoria de Ensino Região de Presidente Prudente, cujos estudos evidenciaram a importância dos registros na prática cotidiana.

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de dezembro de 2008 a abril de 2009 e teve como sujeitos a equipe gestora e dezessete membros do Conselho de Escola de uma escola de ciclo II do ensino fundamental e ensino médio da rede pública estadual de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, com a finalidade de confrontar os registros à idéia inicial depreendida pela participação da equipe gestora da escola no Progestão, e pela compreensão do significado de

---

<sup>2</sup> Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - instituída na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, faz parte da jornada semanal do professor, que tem até três horas remuneradas destinadas para a formação continuada dos educadores para discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente. E para trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e desempenho escolar dos alunos.

avaliação, atribuído pelos sujeitos envolvidos no processo e responsáveis pelas práticas avaliativas cotidianas no ambiente escolar.

Ao fazer a opção em realizar as entrevistas com os gestores escolares e membros do Conselho de Escola, foi levado em consideração o fato desse último ser o mecanismo legal para a implementação da gestão democrática na escola pública, que de natureza deliberativa, é composto por todos os segmentos da escola: pais (25%), alunos (25%), docentes (40%), especialistas (5%) e funcionários (5%), e tem como propósito viabilizar a efetiva participação da comunidade na discussão, reflexão e solução dos problemas, como também compartilhar com o diretor os esforços na busca de respostas coletivas para os problemas que a escola enfrenta.

Apesar da oficialização da gestão democrática no Brasil datar a Constituição Federal de 1988 e os Conselhos Escolares terem sido implantados antes da própria constituição, somente a partir da LDBEN - Lei nº 9394/96 ficaram definidas as normas de autonomia das escolas, estabelecendo como diretriz essencial a participação da comunidade (escolar e local) e dos profissionais da educação em Conselhos Escolares e na elaboração do projeto pedagógico das escolas.

Como já citado anteriormente, dispositivos legais por si só não podem garantir a existência, de fato, de uma gestão democrática, inclusiva e participativa, pois se deve pressupor que a aprovação de uma legislação depende de uma ampla discussão democrática capaz de mudar paradigmas. No entanto, com exceção de uma parcela de educadores, uma grande parte permaneceu fechada no paradigma anterior, fazendo alusões à escola de antes, num saudosismo à escola seletiva e excludente, paradigma esse que ainda parece rondar as escolas.

Na vanguarda da legislação federal, o Estado de São Paulo tem instituído o Conselho de Escola em todas as unidades escolares da rede estadual de ensino desde 1985, conforme previsto no artigo 95 da Lei Complementar nº 444, de 27/12/1985, e disposto no Comunicado SE de 31/03/1986, Comunicado SE de 10/03/1993 e Parecer CEE 67/1998.

Se, por um lado, existe a garantia legal para a composição e ação dos Conselhos Escolares, há muito a ser investido para que esses se constituam como espaço de reflexão e formação coletiva para o aperfeiçoamento do trabalho escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Assim, ao trazer a pesquisa para análise qualitativa, muito mais do que por que e como, procurou-se investigar, dentro de um fenômeno social tão complexo, as representações e os significados que a equipe tem incorporado sobre a avaliação na ótica da participação, e quais os resultados alcançados pelo esforço ímpar que é despendido no trabalho cotidiano da escola por aqueles que nela atuam, considerando todo o referencial teórico que alicerçou o projeto da pesquisa.

Assim, ao buscar compreender a utilização da avaliação como aperfeiçoamento das ações e promoção da dinâmica participativa na escola, o trabalho foi estruturado da seguinte forma:

Como tentativa de compreender os caminhos trilhados pela gestão escolar dentro do espaço democrático constituído pela e na escola, por conseguinte o primeiro capítulo buscou contextualizar a gestão democrática na perspectiva sociocrítica e frente às demandas atuais da sociedade e da educação, como exigência legal e prática institucionalizada por meio dos Conselhos de Escola em uma escola pública da rede do Estado de São Paulo.

A partir dos princípios do neoliberalismo, procurou-se traçar um paralelo entre a necessidade de se incorporar um novo sentido à gestão escolar e a forma como a escola e a comunidade podem e devem apropriar-se deste espaço para (re)pensar seu papel social na perspectiva do planejamento de ações e da utilização da auto-avaliação institucional como um diagnóstico emancipador. Esse diagnóstico refere-se, segundo Garcia (1980), ao diagnóstico organizacional em que os requisitos funcionais estão relacionados aos valores humanos, articulados a um conjunto de princípios éticos.

A avaliação foi trazida neste capítulo como possibilidade de transformação social ao comprometê-la com o processo de reflexão sobre a função social da escola e a tomada de decisão que envolve todos os sujeitos para a formulação e execução de ações para o aperfeiçoamento da prática educativa escolar e coletiva.

Dentro deste novo espaço da gestão escolar delimitado pelos princípios neoliberais da descentralização/desconcentração, participação e autonomia, as escolas viram-se obrigadas a elaborar seu projeto político pedagógico. Assim, no segundo capítulo, procurou-se abordar os princípios democráticos contidos no projeto político pedagógico e o papel dos gestores e do conselho de escola, juntamente com a reflexão sobre a imposição da sua elaboração para as

equipes, sem a contrapartida de uma fundamentação teórica e ideológica da Secretaria da Educação (SEE/SP), tecendo então um panorama da reestruturação proposta pela SEE/SP para a gestão escolar, a partir da formação dos gestores escolares.

Foram apontados os motivos que interferiram para que o Estado de São Paulo adotasse a terminologia de proposta pedagógica no lugar de projeto político pedagógico, a partir das reflexões suscitadas no curso Progestão, trazendo também o panorama da elaboração/reelaboração da proposta pedagógica, dentro da intencionalidade e consciência de sua importância, ao abordar o tema da qualidade em educação.

Desta forma, procurou-se refletir sobre a utilização da avaliação como elemento integrante do projeto político pedagógico e da gestão participativa a serviço da qualidade da educação, ao buscar as referências de auto-avaliação institucional e as concepções de coletivo da escola.

Ainda neste capítulo, o projeto político pedagógico e o Conselho de Escola foram trazidos como instrumentos capazes de validar as práticas democráticas da gestão escolar, por se pautarem no princípio da reflexão e construção coletiva. Neste contexto, fica evidente a necessidade do gestor desenvolver uma visão apurada e sistêmica, pré-requisito de uma gestão que se queira compartilhada e comprometida com a qualidade de educação e consubstanciada com a permanência dos alunos na escola com sucesso nas aprendizagens.

Partindo dos pressupostos legais sobre a gestão democrática participativa e necessidade das escolas de se organizarem para a elaboração de seu projeto político pedagógico, versados nos capítulos anteriores, o terceiro capítulo abordou a fundamentação teórica da avaliação e sua relevância para a promoção da gestão democrática, ao tratar a forma como, historicamente, a avaliação foi utilizada numa perspectiva classificatória, sem contribuir para uma reflexão sobre a função social da escola.

Ao abordar o contexto as políticas públicas no estado de São Paulo, cujo Estado tem papel regulador e avaliador e o papel da avaliação emerge como propulsor da qualidade de ensino, neste capítulo foi propiciada uma reflexão sobre a auto-avaliação institucional como ferramenta possível para que a escola se aproprie do seu espaço democrático de direito, ao pensar participação como estratégia para

reformulação de políticas públicas e práticas institucionalizadas, num processo de construção coletiva que extrapola as paredes da sala de aula e os muros da escola.

Para tal reflexão foram utilizados como referenciais os elementos da auto-avaliação da escola, da avaliação externa - avaliação larga escala a partir do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), dos conselhos de classe participativos, da avaliação da aprendizagem dos alunos, e os dados obtidos por distintas formas avaliativas da escola.

O quarto capítulo trouxe a apresentação do Progestão, e procurou articular as teorias e vivências dos temas apresentados no curso de capacitação, com a implementação de rotinas participativas na escola, partindo da análise dos avanços obtidos pelas equipes que participaram da formação e de como persiste o trabalho de implementação de uma gestão democrática e participativa após o término do curso.

Neste capítulo foi ainda analisada a utilização reflexiva da escola sobre a auto-avaliação institucional a partir da capacitação dos gestores – Progestão e de como se apropriou do material do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar - Renageste.

No quinto capítulo, foram problematizados alguns temas trazidos nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa, dentro das perspectivas apontadas nos capítulos anteriores. Procurou-se ainda captar, por meio das entrevistas dos sujeitos da pesquisa, as intenções e esforços de cada um para o sucesso do trabalho coletivo, aludindo as representações dos sujeitos sobre o sucesso escolar.

A partir das três categorias de análise: a auto-avaliação institucional como prática participativa alinhavada à proposta pedagógica, da gestão participativa de fato e de direito e transformações das práticas pedagógicas foi traçado um paralelo com a prática real da escola diante da sua capacidade de construir processos de intervenção depois de fazer sua auto-avaliação.

Para a conclusão, procurou-se fazer o contraponto entre as demandas da sociedade em relação à escola e sua realização possível e de fato. Assim, foram verificadas as possibilidades dos diferentes agentes que compõem a escola enxergarem-se como co-responsáveis, pela elaboração de objetivos comuns a serviço da aprendizagem dos alunos e da qualidade de educação oferecida,

articulando-as ao caminho a ser trilhado na busca de uma educação ao longo da vida e para todos, num espaço de aprendizagem coletiva.

## **2 ESPAÇO ESCOLAR E AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: DETERMINISTA OU DETERMINANTE DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA**

### **2.1 Auto-Avaliação Institucional e a Participação como Prática Social**

Ao trazer a auto-avaliação institucional na educação básica como objeto desta pesquisa, procurou-se, à luz da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e de uma concepção de educação para todos e para toda a vida, vislumbrar a avaliação como elemento de ampliação dos processos participativos possíveis e do aperfeiçoamento da qualidade do ensino, ao idealizar a transformação da escola em espaço coletivo/comunitário, onde as pessoas se encontrem comprometidas com a aprendizagem e com a prática social.

Ao discorrer este primeiro capítulo, será possível perceber a estreita ligação entre auto-avaliação institucional e os dispositivos legais que trazem como exigência a gestão democrática da escola que deve se manifestar na formulação do Projeto Político Pedagógico das escolas, no envolvimento da comunidade, na participação intra e extra escolar, no estabelecimento de Conselhos Escolares e de planejamento coletivo.

Neste ponto, faz-se necessário esclarecer que diferentemente do ideário neoliberal do estado mínimo, a abordagem dada à gestão democrática aparece sob a perspectiva sociocrítica, tão bem descrita por Libâneo (2008, p. 30):

Na perspectiva sociocrítica, significa valorizar as ações concretas dos profissionais da escola, decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de sua participação, dentro do contexto sociocultural da escola, em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades.

Apesar da necessidade de avaliar a qualidade da educação estar contemplada na legislação vigente, percebe-se que as políticas públicas estão bem definidas acerca da avaliação institucional no ensino superior, sendo que, na educação básica, a auto-avaliação institucional, apesar de aparecer nos textos legais, na realidade depende muito mais das características pessoais e de formação

dos gestores escolares para uma prática reflexiva do que de uma política pública definida para tal.

Isto foi evidenciado neste trabalho de pesquisa, ao verificar os tempos e espaços disponíveis para as práticas avaliativas dentro do calendário oficial das escolas públicas do Estado de São Paulo.

Faz-se importante indicar que a escola, ao almejar a qualidade da educação, precisa ter internalizado a compreensão de seu papel e de que todo aluno é capaz de aprender, caso contrário, corre-se o risco de se apropriar da gestão democrática e da proposta avaliativa para manutenção de práticas arraigadas de seleção e exclusão e, condicionar à qualidade, concepções equivocadas.

Ainda não conseguimos, entretanto, desenvolver um conjunto de recursos avaliativos correspondentes a essa percepção do papel da escola, pois continuamos presos a soluções orientadas muito mais na direção do acerto técnico do que do sociológico. Isto é, cuidamos, em geral, de elaborar boas provas e testes bem-feitos e atentamos pouco para os efeitos do uso desses instrumentos sobre o destino dos alunos. (LÜDKE, 2001, p. 30)

Assim, a escola deve se oferecer como oportunidade de formar todos os alunos, desenvolvendo-lhes habilidades e competências cognitivas, sociais e afetivas requeridas pela sociedade moderna e seu novo processo produtivo, que apresenta como exigência cidadãos que demonstrem autonomia, visão de conjunto, flexibilidade, capacidade de resolver problemas e posicionamento ético e estético.

Para tanto, a educação de forma geral, e não apenas a escola de educação básica, precisa vencer a prática dominante, de forma a possibilitar acesso a um currículo mais adequado à complexidade e incertezas da sociedade atual. Segundo Schön (2000, p.25), “ao estudante não se pode *ensinar* o que ele precisa saber, mas se pode *instruir*. Ele tem que *enxergar* a si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados”.

Dessa feita, implica em a escola romper efetivamente com uma prática de educação excludente, direcionada para formação de poucos, e possibilitar que todos tenham acesso à formação global, e não apenas ao aprendizado de executar tarefas. Neste aspecto, ressalta-se a importância da prática participativa, para que a escola se transforme em espaço coletivo de ação e reflexão, e possa então

expressar uma nova relação da educação com a sociedade, em seu compromisso democrático.

Assim, ao abordar a auto-avaliação institucional na perspectiva da qualidade da ação educativa e participativa, e a partir de sua utilização na e pela escola, não há como desvincular a avaliação do debate ético e político sobre os meios e fins da educação nacional e do papel do educador como mediador da formação da nova prática social colocada à disposição da escola, e que, na opinião de Saviani (2005, p. 88), só será transformadora quando for capaz de socializar o conhecimento.

Não é possível, portanto, falar numa avaliação a favor da transformação da educação e da sociedade sem considerar o contexto e o processo nos quais ela se desenrola. Processo esse que envolve formação, participação, planejamento, acompanhamento, reflexão, tomada de decisão, revisão de estratégias e ações e que, por conseguinte, tem como requisito o envolvimento de todos os sujeitos na formulação e execução de ações para o aperfeiçoamento da prática educativa escolar e coletiva.

A participação é um aspecto crucial de controle de políticas públicas para educação. A democratização, a participação, o exercício pleno da cidadania despontam na Constituição Federal de 1988 como princípios apresentados para superação do autoritarismo militar dos anos 60 e efetiva instalação do estado democrático, que acompanhado do capitalismo emergente, acionaram a implementação de políticas de descentralização que se apresentaram, em realidade, apenas burocrática administrativa, seguida da necessidade de construção da autonomia das instituições para gerenciar as novas exigências impostas.

No panorama dos anos 90, com o desenvolvimento de uma sociedade ditada pelo modelo neoliberal que “parte do princípio do ‘Estado Mínimo’, com formulação de políticas públicas condicionadas pelas privatizações e diminuição do gasto público, com transferência das responsabilidades do Estado para o mercado e a comunidade - Estado regulador (DIAS SOBRINHO, 2002)”, há um novo chamamento para a educação, como necessidade de resposta aos organismos internacionais e agências financiadoras.

Somando-se à lógica do mercado e do papel do estado regulador, tendo como pano de fundo o apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Organização dos Estados Americanos (OEA) e do Banco

Mundial, foram implantadas as políticas de avaliação externa em larga escala no Brasil e em todo o Estado de São Paulo, como forma de demonstrar a melhoria dos sistemas educacionais a partir dos financiamentos propiciados por esses organismos.

Neste contexto, as palavras de ordem em educação passaram a ser: democratização, descentralização, autonomia, participação, e que passam a exigir novas características da administração, agora chamada de gestão escolar, com orientação para melhoria do ensino, gestão dos resultados e avaliação.

Muito diferente das interpretações dadas à descentralização, na verdade, temos constituído no campo da educação nacional muito mais uma política de desconcentração do que propriamente descentralização. Destarte, temos textos legais e discursos políticos de descentralização e ações que, na visão de Lück (2000, p.17) “são implantadas linearmente e contrariamente ao seu espírito e propósitos estabelecidos”.

A dificuldade em tirar tema tão relevante do discurso talvez se encontre no fato de que uma política de democratização, caracterizada pela descentralização real associada à autonomia exigiria mudanças profundas na forma de organização política no país e seus estados e municípios bem como em seu poder instituído, pois de acordo com Lobo (1990, p. 6):

Na verdade, confundir os conceitos e aceitar a desconcentração como descentralização implica em encobrir as dificuldades do encaminhamento concreto desta última. Isto porque a desconcentração não ameaça tanto as estruturas consolidadas quanto a descentralização. Esta sim, em seu sentido e práxis real, significa uma alteração profunda na distribuição do poder. Em termos concretos, quando se quer transformar um aparato político-institucional consolidada em bases centralizadoras, a partir de um movimento oposto-descentralizador, fatalmente dever-se-á mexer em núcleos de poder bastante fortes.

No caso específico do Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação, sob o discurso da democratização, promove a gestão democrática e a autonomia das escolas com ações que se pretendem descentralizadoras, mas que de fato permanecem sobre o controle de órgãos centrais e que acabam por atender ao objetivo de maior racionalização de recursos, do que propriamente a construção de um processo participativo com instâncias investidas de poder de decisão.

Assim, muitas ações da Secretaria acabam inseridas sem um debate mais amplo e aprofundado, justificando-se como medida democrática apenas pelo

fato de ter realizado consulta pela Internet com alguns poucos interessados, em prazos curtos, e de forma centralizadora.

Ao mesmo tempo, impõe-se às escolas uma carga cada vez maior de obrigações e responsabilização, sem a contra-partida das políticas necessárias para o cumprimento das mesmas, o que acaba exigindo uma grande dose de sacrifício por parte de gestores mais comprometidos.

Tanto é verdade que, o Estado de São Paulo após ter estabelecido suas políticas de avaliação externa em 1996, não oportunizou a utilização de seus resultados para a discussão dos desafios da educação. Ao detectar as realidades distintas e dissonantes que existem entre as escolas, não teve um olhar para a proposição de uma política compensatória de corrigir, ou pelo menos relevar as diferenças existentes.

Em vez disso, tem usado esses resultados muito mais para comparar o rendimento das escolas e responsabilizar as equipes escolares por seus desacertos, se omitindo naquilo que lhe cabe como papel diante dos resultados das avaliações.

Traçando um paralelo entre o contexto até agora descrito neste capítulo e as possibilidades apontadas neste trabalho, há que se reportar às diferenças entre o que são as palavras de ordem e o que acontece na realidade, pois é exatamente neste espaço que este texto procura apontar as possibilidades das equipes de se apropriarem de um trabalho coletivo reflexivo para encontrar caminhos efetivos para que as mudanças necessárias ocorram de fato e de direito, tomando como referência o seguinte esclarecimento:

A avaliação inscreve-se no conjunto de práticas escolares e sociais que enfatizam a produção do conhecimento como processo realizado por seres humanos em interação, que, ao conhecer, se conhecem; ao produzir o mundo no qual vivem, se produzem; ao viver, vão esgotando suas possibilidades de vida individual e estreitando laços que unem cada um e cada uma à infinita rede da vida." (ESTEBAN, 2008, p. 30).

Este documento não tem a intenção de discutir o ideário político neoliberal, muito menos a postura assumida por parte do Estado diante de sua responsabilidade, dever e compromisso para com a qualidade da educação. Até porque se compreende que, foi dentro desse contexto do estado regulador que a avaliação emergiu com força total, e por meio da avaliação externa, tem sido

possível mobilizar as escolas em direção à relevância da auto-avaliação para entendimento dos seus processos e deste feito desvelar os discursos.

Sem a pretensão de ser ingênuo, trata-se de trazer para o palco a discussão sobre o potencial da escola em assumir, sob um novo paradigma, e no que lhe cabe, a responsabilidade pela melhoria da educação, quando, em parceria com a comunidade, ela pode estabelecer uma prática democrática de inclusão social e formação para a cidadania ativa, ao acreditar na utopia ao alcance de suas mãos. “Quem não tem utopia contenta-se com o dado” (DEMO, 2001, p. 56).

Nos discursos, os princípios garantidos na Constituição Federal de 1988, são incrementados com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que demanda novos paradigmas de uma educação para toda a vida e que, portanto, tem como exigência novas políticas educativas, que devem se apresentar como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações (DELORS, 2001, p. 12), por meio de uma educação eqüitativa<sup>3</sup> e de qualidade.

Muito além de uma educação responsável pela formação do cidadão, cujo papel na sociedade civil se transforma historicamente da passividade para a participação consciente e transformadora, demanda-se uma sociedade educativa. É preciso que a educação responda às transformações mundiais, diante de uma sociedade capitalista e globalizada, em que as relações de mercado passam a ditar as regras e, em conseqüência, traçar os rumos do conhecimento a ser traduzido nos bancos escolares.

O processo educativo requer mudanças sociais que devem começar a partir da construção da identidade, pois “a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada da educação do caráter, da abertura cultural e do despertar da responsabilidade social.” (TEDESCO, 1998, p. 51).

Porém, depara-se com um sistema educativo sustentado pela ordem econômica, no qual a formação do humano passa para uma segunda categoria, privilegiando-se a lógica do mercado e seus interesses, numa sociedade que se abre ao consumismo desenfreado e, por conseqüência, ao individualismo em detrimento do bem comum.

---

<sup>3</sup> Equidade na perspectiva dada por Covalán (apud LINDINGER, 1996) de oportunidade de acesso e de participação dos cidadãos na tomada de decisões.

E sob o julgo dessa lógica mercantilista, que abre espaço na esfera política para as privatizações dentro do ideal liberalista do estado-mínimo, sucede um novo modelo de cidadania, alimentada pelo consumismo e alicerçada no ter e não no ser, na competição e não na cooperação, no individual e não no coletivo, apresentando como denominador comum a exclusão social em massa.

Neste panorama econômico-social liberalista e democrático e sob a guarda dos novos princípios constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cabe à escola redefinir seu papel e compreender sua função social, para que possa, na prática e de fato, escolher entre o modelo reprodutivista, da lógica mercantilista da individualidade e exclusão, e o modelo aberto para os novos paradigmas, para uma cidadania que se constrói com participação consciente, em rede e inclusão.

É preciso refletir, no entanto, que a normatização dos princípios democráticos da participação e exercício pleno da cidadania, apesar de garantir direito, sem políticas públicas direcionadas, por si só não garante sua existência construída, podendo a prática se apresentar desvirtuada, pelo que se apresenta institucionalizado dentro da lógica mercantilista.

Cabe então à ação educativa entender que a transformação da educação somente pode ser acionada a partir da compreensão da função social da escola, que ao fazer a escolha pelo novo paradigma, pode inverter o viés financeiro imposto pela lógica de mercado - que considera o outro como número, estatística, para o viés social fundamentado no respeito ao ser humano e na equidade - que considera o outro como sujeito, consciente de seus direitos, deveres e diversidade.

Diante da nova ordem do modelo neoliberal, com a garantia legal do desenvolvimento democrático, pode a escola se apropriar desse espaço para transformação e garantia de uma cultura verdadeiramente participativa e cidadã. Segundo Di Giorgi (2004, p. 79) a escola “defronta-se com a possibilidade historicamente inédita, de influir de forma determinante sobre o desenvolvimento”, ao se apresentar como o lócus para a formação de sujeitos capazes de intervir e modificar sua história e a história coletiva, ao se apropriarem de um conhecimento para a vida.

## 2.2 Re-Pensando a Função Social da Escola

Apesar dos discursos referentes à função social da escola, considerando-a como agenciadora da cultura e dos saberes produzidos e oferecendo-se como possibilidade de melhores condições de vida para os que nela permanecerem, essa somente poderá cumprir seu papel na medida em que tiver condições reais para exercer essa função alinhavada ao que a comunidade espera dela.

A função social da educação e, conseqüentemente, da escola, está relacionada à forma como a organização do espaço escolar, ao partir da realidade e visando sua transformação, se oferece como palco para a formação do sujeito histórico para que nela possa intervir.

Nesse sentido, torna-se necessário que os educadores compreendam qual o sentido do trabalho a ser desenvolvido para que a escola possa cumprir sua função social e se apresentar como espaço democrático num ambiente promotor de aprendizagem social e coletiva, e que na visão de Neidson Rodrigues (1996, p. 60):

[...] uma escola democrática significa desenvolver uma educação escolar que compreenda as diversas interferências e interesses que perpassam a sociedade e que organizam o ensino de forma a levar o educando a compreendê-las e a compreender o papel de cada um, individualmente, e o de cada grupo organizado, para poder interferir nas ações dessa sociedade.

Na medida em que a sociedade impõe novas demandas à educação, a escola é chamada a responder as exigências impostas, aumentando a complexidade das relações que ocorrem no seu interior, relações essas que têm como eixo central a sociedade do conhecimento e suas implicações com práticas democráticas e inclusivas, mediadas por políticas públicas e comunidade, demandas do mundo moderno e o aluno que se encontra em processo de formação/evolução.

Repensar a função social da escola sob a ótica da participação, implica na mudança de sua forma de planejar, de tratar o conhecimento, de conceber as relações no seu ambiente e fora dele, da sua capacidade de se comunicar, de avaliar e se auto-avaliar e, principalmente, de estar aberta e oferecer condições de sucesso a todos.

Isto exige um modelo de gestão e de ensino mais acolhedor, inclusivo e universal articulado a uma prática social que capaz de transformar as contradições existentes pelas constantes lutas travadas em seu interior em possibilidade de mudança.

E é exatamente neste espaço contraditório entre modelo político e econômico e ideal a ser alcançado que a escola deve se inscrever contra uma perspectiva dominante e a favor de uma educação de qualidade para todos, pois para muitos ela é a única possibilidade de apropriação do saber social.

Não se trata de responsabilizar a educação pela exclusão social vigente, mas é preciso que a escola defina seu papel e reencontre sua intenção primeira, de acordo com Singer (1996, p. 14).

Se a escola pública quiser ser fiel à sua origem e vocação democrática, ela terá de se ajustar ao novo papel de educadora universal e principalmente das crianças de famílias socialmente excluídas. O que significa repensar-se por inteira e recolocar o conteúdo da instrução, a metodologia didática, a formulação de regras de conduta e o disciplinamento dos participantes do processo educativo. [...] É um desafio bem-vindo o de pensar a educação não como antídoto da exclusão social, o que está além de seu alcance, e sim como formação de cidadãos ameaçados de exclusão, mas que podem dispor de recursos sociais e políticos para enfrentar a ameaça.

Cabe assim à educação a complexa tarefa da formação integral do homem, para a qual ela deverá resgatar o humano e trazê-lo para o primeiro plano, dando garantias de acesso a todos, de participação, ao instrumentalizar indivíduos para a construção de sua identidade e da prática coletiva e assim, para superação de seu papel histórico de uma hierarquização social culturalmente aceita.

Di Giorgi (2004, p. 70) aponta a necessidade da escola de repensar sua função para outros pontos além do rendimento escolar e que ao longo da história tem reproduzido sistematicamente a exclusão social dos sujeitos.

Neste sentido, o citado autor traz à reflexão a proposta de Touraine que define como “política do sujeito”, e que consiste no reconhecimento da diversidade cultural, da não aceitação da exclusão e do direito de cada um realizar sua história de vida por meio de um projeto pessoal e coletivo.

Entre velhas práticas e novos paradigmas, são traçados ideais políticos e econômicos que, ao se intitularem democráticos, iniciam-se formalmente, de cima para baixo, e, de fato, legalizam a prática do direito de todos à educação, cabendo à

escola sua validação por meio do modelo de gestão e prática de trabalho que ela estabelece.

Cabe então à escola vencer os desafios impostos pela sociedade moderna e suas demandas, e que pode conter, em princípio, o planejamento de suas ações para a apropriação, de fato, de sua Proposta Pedagógica, inserida pela gestão participativa e coletiva e balizada pelo processo reflexivo e participativo desencadeado pela auto-avaliação institucional.

E nesse movimento, a escola pode se oferecer como *locus* de formação, que por meio da prática reflexiva passa a problematizar com todos os atores envolvidos a escola que temos, para a partir dela, impingir ações coletivas para a construção da escola que queremos.

### **2.3 Planejamento e Avaliação a Serviço da Transformação das Práticas**

No Brasil, o planejamento esteve historicamente condicionado à elaboração de planos e controle, e como tal, utilizado como instrumento de dominação, se o admitimos apenas como documento formal a ser seguido para atender aos interesses do poder e, portanto, inócuo quanto ao seu potencial transformador.

Porém, o planejamento visto na perspectiva de processo emancipador, é o meio de implementação real de diretrizes para que políticas, programas ou projetos cumpram sua finalidade de democratizar, de promover a participação, o auto-conhecimento e o exercício pleno da cidadania.

No entanto, se esse processo de planejamento quer se prestar às transformações que demandam a sociedade democrática deve apresentar como exigência a reunião de uma grande quantidade de informações que precisam ser analisadas e avaliadas sob a ótica da participação, que na opinião de Garcia (1980, p. 13), deve partir de uma seqüência capaz de desencadear um processo dialógico reflexivo produtivo, que sirva para uma “transformação criadora”:

[...] idealmente falando, a seqüência lógica desejável seria a seguinte: os membros de uma organização conscientemente apreenderiam as estruturas fundamentais de uma sociedade nacional;

conseqüentemente, eles seriam capazes de identificar, com propriedade, as situações e contextos organizacionais; assim, eles estariam habilitados a conceber estratégias de médio e longo prazo; eles seriam capazes de delinear os necessários processos e estruturas, de acordo com as estratégias; e finalmente, haveria um contínuo processo de criatividade, quer dizer, de procura de melhores e diferentes maneiras de mobilização dos recursos estratégicos da organização.

Torna-se necessário estabelecer um planejamento participativo que integre toda a escola para pensar sobre suas potencialidades e na resolução de seus problemas, num exercício do global para o local e vice-versa. Ao se desenvolver nas relações, apropria-se do planejamento para o atendimento da realidade social local e, ao torná-lo processo social, ético, participativo e transparente, põe em prática o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem, fins da educação.

Desta forma, se entendemos ser preciso partir de uma nova concepção de planejamento, há também que se vencer o desafio da prática de uma avaliação determinista e classificatória, que segundo Luckesi (2002, p. 29), “está a serviço de uma pedagogia dominante, que por sua vez, serve a um modelo social dominante”.

Devemos então partir para uma avaliação de processos, que se proponha participativa, democrática, que procura dar novo sentido à gestão escolar e à prática pedagógica, ao promover aprendizagem para todos e sua transformação.

Conclui-se que a avaliação pode ser estratégia para promoção das práticas sociais, quando lhe é atribuído papel de avaliação emancipatória, como caracterizada por Saul (1988, p. 61):

[...] ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação.

Planejar coletivamente implica em aproximar os diferentes segmentos da escola para avaliar suas práticas, a partir de indicadores internos e externos utilizados a favor da transformação, e estabelecer as prioridades que atendam o compromisso social expresso na proposta pedagógica escolar, que deve estar integrada e em consonância com as políticas públicas.

Efetivamente, planejamento e avaliação se apresentam imbricados. Se o primeiro constitui-se como processo, a avaliação é o elemento que subsidia esse processo ao refletir, na perspectiva participativa, os resultados do que foi planejado e redirecionar as ações.

Neste sentido, a escola planeja e atua num espaço de participação, discussão, negociação e decisão coletiva que aumenta o sentimento de pertencimento e de co-responsabilidade daqueles que pensam juntos, considerando-se a experiência dos profissionais da educação, a cultura da comunidade e os currículos locais, contribuindo para a implantação de uma cultura democrática, participativa e cidadã. Como descrito por Vasconcelos (1992, p. 28):

O substrato de uma nova concepção da avaliação está na tomada de posição: estar a serviço da reprodução ou da transformação? [...] A conscientização é um longo processo de ação-reflexão-ação [...] Vai-se ganhando clareza à medida que se vai tentando mudar e refletindo sobre isto, coletiva e criticamente.

Este movimento propicia ao cidadão pôr-se em marcha num caminho autônomo e consciente na procura não mais de interesses pessoais, porém de interesses coletivos, o que dá à escola maior sustentação ao seu trabalho, dissipa suas angústias, compartilha sucessos e expectativas para a garantia do cumprimento de suas tarefas diante da sua função social e busca de uma educação de qualidade.

O planejamento e a auto-avaliação institucional que partem de uma reflexão coletiva, reforçam o comprometimento de todos em torno de objetivos e valores assumidos, contribuindo com a escola para a organização do currículo escolar, promovendo a avaliação contínua do trabalho desenvolvido, além de fortalecer os laços entre a comunidade intra e extra escolar para o enfrentamento dos desafios emergentes e dos graves problemas sociais que se apresentam em nossa sociedade.

Somente ao se tornar capaz de conferir à participação status de controle de políticas públicas para educação, a escola poderá concretizar os princípios constitucionais de gestão democrática, participação e exercício pleno da cidadania, inovar sua prática e contribuir com ações concretas que têm em seu bojo um amplo poder transformador da sociedade, pois será capaz de transformar a partir

do microcosmo que se encontra e reverberar no macrocosmo político e econômico, causando verdadeiras transformações sociais e culturais

### **3 A ESCOLA DIANTE DOS NOVOS PARADIGMAS LEGAIS, INSTITUCIONAIS E SOCIAIS**

#### **3.1 Os Princípios Democráticos Contidos no Projeto Político Pedagógico**

A educação é chamada a “atender as urgências do mundo atual, interferir na construção da história e se antecipar ao futuro” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 46). Diante dessa complexa realidade, a escola tem a possibilidade de, por meio do projeto político pedagógico, transformar os princípios legais da gestão democrática em prática institucionalizada de planejamento emancipador, participação e avaliação.

Para causar as transformações sociais e culturais que se espera da educação, as instituições educativas devem, portanto, gerenciar suas ações ao adotar como referência a elaboração de seu projeto político pedagógico para que possam, na visão de Dias Sobrinho (2002, p. 47):

[...] administrar as diversidades e tensões: praticar o ensino para o maior número possível de indivíduos, tornar disponíveis os conhecimentos úteis para o mundo do trabalho e ao mesmo tempo lidar com a alta cultura e a produção daqueles saberes que não têm necessariamente significação pragmática ou utilidade imediata; preparar mão-de-obra especializada e profissionais técnicos competitivos, sem deixar de cumprir requisitos da democratização e da inclusão social; valorizar a autonomia e a liberdade intelectual, ao mesmo tempo tendo que se submeter ao controle da avaliação.

A garantia da administração das diversidades e tensões acima citadas só pode ser efetivada ao se estabelecer a articulação dos segmentos que compõem a escola na elaboração e execução de sua proposta pedagógica, ainda que dentro do ideal neoliberal cuja intencionalidade seja transferir responsabilidades.

Esse é o único meio de fazer com que todos se tornem comprometidos pelos serviços prestados pela escola e, num exercício de reflexão sobre a conjuntura global e local, possam juntos garantir a aprendizagem com sucesso dos alunos.

Vale ressaltar neste capítulo as diferentes terminologias para o Projeto Político Pedagógico, quando a LDBEN 9394/96, ao garantir e delegar à escola sua

elaboração, nos capítulos 12 e 13 utiliza a expressão “proposta pedagógica” e no artigo 14 utiliza “projeto pedagógico”.

Neste trabalho foi feita a opção da terminologia “proposta pedagógica”, adotada no Estado de São Paulo durante o Programa de Reforma da Escola-padrão em 1992 e expandida para as escolas a partir do Curso Progestão, por entender a proposta pedagógica como uma carta de intenções na qual a escola, coletivamente, expressa sua missão diante da sociedade e da comunidade em que está inserida, em consonância com as diretrizes legais.

Em Fernandes e Belloni (2004, p. 66) encontra-se o esclarecimento de que “sem um projeto pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre a referência de todo o trabalho e suas concepções básica.” A proposta pedagógica é o elemento que confere identidade à escola.

Dessa feita, a proposta pedagógica e a auto-avaliação institucional devem se influenciar mutuamente, uma vez que a primeira apresenta a intencionalidade da escola e a segunda entra como elemento balizador desta intenção, pois é a avaliação que possibilita o redirecionamento das ações propostas para a conquista da missão da escola.

Através dessa perspectiva, a auto-avaliação institucional é o elemento que baliza a proposta pedagógica da escola, pois busca subsídios para a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição escolar e garante, ao mesmo tempo, a construção de um processo participativo e reflexivo, redirecionando-a de acordo com a avaliação das ações que se apresentam como potencialidades e as que não apresentam o efeito necessário e, portanto, precisam ser reorientadas.

A partir dessa carta de intenções da escola, e de sua articulação com as ações implementadas pela equipe local, pode-se perceber se há sintonia ou não desta com a sua missão. A forma como a equipe escolar se apropria da gestão escolar e põe em prática o planejamento e a avaliação é determinante para o desvelamento da função social que esta quer exercer: reprodutora ou transformadora, e para a qual a equipe deve estar consciente.

Se, por um lado, a participação tem garantia dada pela norma legal, por outro lado, cabe à escola validar em suas práticas, a construção de uma nova cidadania, participativa, pautada no princípio da reflexão e construção coletiva.

Dessa forma, a escola poderá dar vida à legislação e manifestar verdadeiramente seu papel democratizador, a começar das relações e das possibilidades.

É bem verdade que essa não é tarefa simples para a escola, pois enquanto o Estado propõe medidas de democratização de sua gestão, não há por parte desse a contrapartida para a garantia de participação dos sujeitos da escola na elaboração das políticas educacionais, ao reduzir a equipe escolar apenas ao papel de executora de tais políticas e não sua co-autora. Não obstante, uma das garantias de comprometimento seria a co-autoria.

Por isso, muito mais do que analisar e garantir os preceitos legais da gestão democrática, por meio da participação e exercício pleno da cidadania é importante que as escolas conheçam os determinantes históricos, políticos, econômicos para vencer os preconceitos e entender planejamento e avaliação como processo integrador das diferentes visões que compõem o universo escolar.

E neste processo democrático que se propõe formativo, pode-se revelar a possibilidade de, respaldada na prática reflexiva coletiva, a escola conquistar poder de negociação para sua participação efetiva e consciente na definição das políticas educacionais.

O trabalho avaliativo na escola deve ter como ponto de partida a discussão de sua proposta pedagógica no sentido de garantir que sua função social seja estabelecida e cumprida, norteada, como forma de romper com os referenciais conservadores que ainda persistem, para um modelo inovador e integrador:

O tema da avaliação está pondo em relevo não apenas os modelos de escola e as políticas educacionais, mas também o tipo de racionalidade que as fundamenta. A 'razão instrumental' que tem mais intensamente fundamentado nosso fazer pedagógico na escola e que estrutura as nossas relações no interior dela, conduz a uma escola burocrática e rotineira. Mas é no encontro de sujeitos que se constrói um projeto. A intersubjetividade (Habermas) e o diálogo (Paulo Freire) são essenciais não apenas para o necessário entendimento entre as pessoas, mas para o cumprimento dos próprios fins da escola. A razão instrumental na escola não reduz apenas o campo de compreensão da tarefa educativa, mas da própria compreensão da vida. (GADOTTI, 2009, p. 13).

A auto-avaliação institucional da escola deve assim garantir uma visão global ao permitir a articulação das partes que a representam, e fixar como base os eixos da flexibilidade, avaliação e liberdade apontados na LDBEN 9394/96 e que ampliam o espaço educativo da escola ao conduzi-la a exercer sua autonomia no

momento em que cria as instâncias coletivas previstas no artigo 14 - os conselhos escolares, o qual no Estado de São Paulo denomina-se Conselho de Escola.

Por meio da participação, do planejamento e acompanhamento coletivo das ações propostas, assegurando a continuidade e unidade do processo, a avaliação, ao ser tratada pelo Conselho de Escola, apresenta-se como um instrumento facilitador de inserção da prática social educativa para garantir aprendizagens afetivas e sociais.

Entretanto, é preciso que todos: educadores, pais, alunos compreendam que a função social da escola não é estática, está sempre mudando em função das relações de poder, para assim superar os discursos saudosistas, que intrinsecamente apóiam a exclusão.

Situada como dimensão intrínseca do processo pedagógico e, portanto, referida a um dado projeto educacional e social, a avaliação ganha sentido como um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar decisões quanto ao direcionamento das intervenções. (SOUSA, 1995b, p. 7).

A escola deve então disponibilizar espaço para uma postura reflexiva que objetiva o sucesso da aprendizagem de todos seus sujeitos, pois a exclusão não dará conta da construção de uma sociedade melhor do que aquela que já temos.

A sociedade moderna busca superar a prática dos mecanismos econômicos e culturais da exclusão. É chegado o momento de se instituir uma escola aberta ao mundo, às pessoas, e que se coloque como oportunidade para construção da cidadania pró-ativa, que propicie ação coletiva alicerçada nos valores morais, na liberdade, no projeto de vida pessoal e comunitário, no respeito aos direitos fundamentais e na prática do conviver, do “viver com” nesta grande teia que é a vida.

### **3.2 O Papel do Gestor Escolar diante da Elaboração da Proposta Pedagógica da Escola e da Auto-avaliação Institucional**

Diante de uma concepção neoliberal, alteram-se as formas de relacionamento entre estado e sociedade e, na perspectiva do Estado regulador,

ganha centralidade o tema da qualidade de ensino aliada à necessidade da medida e avaliação em educação.

Neste contexto, mudanças substanciais foram impostas aos sistemas educativos sob a pretensão de lhes conferir autonomia, estando esta, segundo Silva Jr. (2000, p. 88) “condicionada a um *contrato de gestão* que *tal contrato* supõe a adoção de um novo *padrão de gestão*”.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, movida pela suposta descentralização administrativa, estabeleceu em 1995 as diretrizes da *reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudança do padrão de gestão*, ao transferir para as escolas autonomia relativa para gestão de recursos humanos, financeiros e materiais.

Mas na realidade, o poder de decisão e controle permaneceu nos órgãos centrais, passando a uma postura de cobrança de resultados, afinal numa perspectiva neoliberal que aproxima a escola da empresa, parece óbvio “equacionar os problemas sociais, políticos e econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente, inadequada e ineficiente.” (MARRACH, 2000, p. 52).

Na educação básica em especial, a avaliação externa colocada na condição de monitoramento da qualidade tem se apresentado mais como ação fiscalizadora. Por isso mesmo à escola e seus gestores resta o desafio de incorporar e compreendê-la como um elemento auxiliar para a reflexão de seus processos, acrescida da tarefa de envolver todos seus segmentos para essa compreensão, ainda que esta não seja a postura das políticas educacionais em vigência.

Com esse novo *padrão de gestão*, mudou a escola e também o papel do diretor, agora chamado gestor escolar, quando esse precisa superar a tarefa administrativa de executar e repassar ordens para então gerenciar um coletivo em torno de objetivos comuns e dar conta da complexidade da tarefa diante das demandas atuais da sociedade.

Ao se pretender democrático, o gestor escolar necessita incorporar uma visão apurada e sistêmica das dimensões de seu trabalho, que deve ser norteado pelos princípios do acesso e permanência com sucesso dos alunos, da gestão compartilhada, da inclusão social, das relações entre escola comunidade e da busca da qualidade de ensino.

A reflexão sobre a gestão de uma escola reflexiva leva-me de novo às cinco dimensões identificadas por Senge para as instituições aprendentes: liderança, modelo mental, visão partilhada, aprendizagem em grupo e pensamento sistémico. Nelas entronco a convicção de que o saber (relação com o saber) se desenvolve na interação com a tarefa de educar, tarefa que coloca o educando no centro da missão da escola (conceito de educação), mas também a certeza de que o poder para organizar a educação não reside nas mãos individuais; pelo contrário, ele resulta das interações que entre todos se desenvolvem com vista ao pensamento sobre o acto de educar e à criação de condições contextualizadas para que esse maravilhoso fenómeno possa acontecer. (ALARCÃO, 2008, p. 94).

A qualidade de ensino tem como significante o estudo da prática educativa, o que reforça o papel formador da equipe gestora da escola. Com o surgimento desta nova exigência, o gestor deveria se utilizar a avaliação para diagnosticar e por conseguinte obter clareza do perfil da equipe de que precisa para alavancar o trabalho que deve, constantemente, iniciar-se pelas representações do aluno que a escola tem para o aluno que ela pretende formar.

Se a escola precisa desenvolver as habilidades e competências nos alunos para atender a demanda da sociedade do conhecimento, também os gestores escolares, os professores, precisam desenvolver habilidades e competências relacionais para o novo papel que lhes é imputado nos limites da escola como espaço de aprendizagens coletivas. Ao tratar da formação contínua para a formação de competências na profissão do professor, Perrenoud (1998, p. 245) conclui que:

Nesse sentido, caminhar para a identificação das competências e sua regulação faz parte de um movimento em direção a escolas eficazes, ao aparecimento de profissionais reflexivos e de escolas autônomas, em suma, em direção a uma maior profissionalização da educação.

O gestor viria, deste modo, assumir também o papel de formador, num processo de formação continuada que deve promover a articulação da teoria e da prática que, segundo Lück (2008, p. 31), “deveriam focalizar o desenvolvimento de habilidades, pelo diretor, para se tornar sujeito nesse processo, um construtor de conhecimentos sobre o seu fazer no contexto da escola e sua comunidade”.

Ao articular a construção da identidade da escola, o gestor escolar deve ser conhecedor dos aspectos sócio-culturais característicos da realidade na qual a escola está inserida, e assumir o papel de coordenar a diversidade das

pessoas que se apresentam para, a partir daí, fazer com que diferentes interesses venham convergir para objetivos e metas norteados pelo bem comum.

É bem verdade que a demanda escolar moderna exige nova estrutura organizacional enquanto instituição, na qual administradores assumem papel de gestores em uma prática democrática e participativa, e que por conseqüência, transforme a escola em espaço de aprendizagem coletiva e social, possível de articular as diferentes vertentes que compõem a escola na produção de novos conhecimentos, ao estabelecer relações de compromisso e participação.

Em pesquisa realizada por Soares e Teixeira (2006) na Universidade Federal de Juiz de Fora no Estado de Minas Gerais, que aborda o efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno, foi apontado que o ambiente de participação dentro da gestão democrática se apresenta como uma das condições para superação das deficiências dos alunos com desvantagens socioeconômicas, ao propiciar que o aluno se assuma como sujeito de sua aprendizagem.

Dentro desse novo paradigma, o gestor escolar é conclamado a ampliar seu campo de visão por meio de diferentes olhares e a compor assim uma reflexão sobre a escola, envolvendo parcerias estabelecidas com a comunidade e com as famílias. Urge pensar em tirar a educação dos discursos para colocá-la em destaque de acessibilidade como centro das atenções e junto daqueles a quem ela deve servir.

### **3.3 Conselho de Escola – Uma Possibilidade Real da Prática Avaliativa e Participativa em Escolas do Estado de São Paulo**

Se a educação tem como papel formar o cidadão na sua dimensão individual e social, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que o torne realizador, solidário, crítico, ético e participativo, é preciso promover ações que se expandam para os segmentos além da própria escola e integrem a cultura social de seu entorno, numa via de mão dupla: da escola para a comunidade e da comunidade para a escola.

Qualidade de ensino se constitui através do inter-relacionamento de diferentes pessoas e órgãos colegiados unidos na construção de um projeto político-pedagógico na escola, pensado a partir de sua realidade e fruto da reflexão coletiva.

Entenda-se por coletivo, os diferentes atores que compõem a escola: diretores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade, que devem participar, acompanhar e avaliar continuamente o projeto e as ações da escola, com a finalidade de garantir o atendimento àquilo que foi estabelecido por todos.

Na qualidade desta proposta de participação, a escola atuaria em conjunto, fazendo valer os interesses e as necessidades da maioria, representada pela comunidade escolar e local e que acompanha e delibera sobre os caminhos. Neste espaço de discussão, negociação e decisão coletiva, torna-se possível estabelecer o sentimento de pertencimento e de co-responsabilidade, ao se considerar a experiência dos profissionais da educação, a cultura da comunidade e os currículos locais, e contribuir para a implementação de uma cultura democrática, participativa e cidadã.

Vivemos num novo tempo, tempo esse em que se procura superar a fragmentação imposta à nossa sociedade pelo Iluminismo, através do império da razão e da separatividade entre religião, ciência e cultura, o que causou grandes transtornos na formação do homem e, principalmente no papel da educação dentro da sociedade que hoje procura vencer o desafio de superar tal fragmentação e investir na percepção do todo, do global, pois nossos problemas são cada vez mais multidimensionais e só podem ser pensados a partir da diversidade.

A visão do todo requer a vista desde os diferentes pontos: da direção, dos professores, dos funcionários, dos pais, dos estudantes e de outros atores sociais aos quais a escola também pertence. O conselho será a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político-pedagógico. [...] Por isso é fundamental que o conselho congregue em si a síntese do significado social da escola, para que possa constituir-se a voz da pluralidade dos atores sociais a quem a escola pertence. (BRASIL, MEC/SEB 2004, p. 35).

Assim sendo, o Conselho Escolar viria para somar, para fazer junto, e assegurar seu espaço de participação e cidadania. Pensar a proposta pedagógica da escola coletivamente é uma forma de garantir unidade, pois coloca todos os agentes que a compõem a caminharem juntos em busca de objetivos e metas comuns, na convergência da realidade e das diferenças de pensamentos, culturas,

raças, costumes, que ampliam o foco da visão para o global e possibilitam o reconhecimento da pluralidade como importante ferramenta para a construção da qualidade das relações, numa educação do mundo e para o mundo.

Segundo Diaz Bordenave (1994, p. 20), “a participação não mais consiste na recepção passiva dos benefícios da sociedade, mas na intervenção ativa na sua construção, o que é feito através da tomada de decisões e das atividades sociais em todos os níveis”. Visto sob a ótica de parceiro da escola e co-responsável no cumprimento de sua função social, o ponto principal do Conselho Escolar deve ser o acompanhamento da prática educativa como um todo, o que se faz possível por meio de uma construção do Projeto Político-Pedagógico que promova a convivência democrática.

Historicamente os conselhos em educação que aparecerem no Brasil desde o Império, têm sido concebidos como assessoria especializada ao governo. A prática de conselhos representativos surgidos após a redemocratização do país, em meados de 1980, quando os movimentos populares começaram a cobrar participação na gestão pública, ainda é muito recente.

Tendo seu auge nos debates da Constituinte, com posterior institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas, hoje os conselhos representam uma estratégia privilegiada para que o Estado possa exercer ações democráticas, ainda que em tese.

No Brasil, apesar dos textos legais e discursos apontarem que os conselhos de educação deveriam atuar de forma colegiada junto aos sistemas de ensino, como forma de representar as aspirações da sociedade na formulação de políticas públicas educacionais, com mandatos alternados de conselheiros, com funções deliberativa, consultiva, normativa, mediadora, fiscal, de acordo com estabelecido em legislação própria, há ainda muito que caminhar.

E mais especificamente nas escolas, a democratização por meio da participação da comunidade escolar e local está garantida no artigo 14 da LDBEN 9394/96 com a constituição de conselhos escolares. Essa seria uma das formas da escola conquistar sua autonomia.

Neste sentido, o Estado de São Paulo tem trabalhado, se não política, pelo menos tecnicamente para instituir a gestão democrática nas escolas por meio dos Conselhos de Escola. Desde a Lei Complementar nº 444, de 27/12/1985, em seu artigo 95, define-se de forma incisiva e explícita, segundo Comunicado SE de

31/03/1986, o seu caráter deliberativo e propondo uma composição mais representativa dos diferentes segmentos da escola, sejam eles: representantes de professores (40%), pai (25%), alunos (25%), funcionários (5%) e especialistas de educação (5%), conforme proporcionalidade estabelecida, e eleitos entre os pares com direito de participar do cotidiano escolar.

Apesar da instituição legal desses canais democráticos, existem muitas dificuldades para tornar essa participação uma realidade dentro do ambiente escolar, pois segundo Paro (2008a, p. 53) “a escola apresenta uma concepção de participação que inclui apenas sua dimensão executiva”, sem apresentar ou fazer uso de mecanismos institucionais que impulsionem um processo de participação e reflexão coletiva.

Dentro da lógica tradicionalista da hierarquização, em muitas escolas, se não na maioria delas, o Conselho de Escola aparece apenas como figurativo, composto apenas para referendar o que as “autoridades escolares” pré-determinaram, ou ao contrário, quando na presença de uma equipe gestora verdadeiramente democrática, apresenta-se dificuldade em fazer sua composição.

Segundo Abranches (2003, p. 63), com o advento da descentralização, ainda que não concretizado, oportunizou-se uma ação compartilhada do Estado com a sociedade por meio dos colegiados, porém, ela afirma que existe um jogo de poder entre as pessoas que atrapalha a instalação de um espírito de coletividade, apresentando-se aí outro desafio para o gestor.

Apesar dos pais apresentarem interesse em participar das reflexões sobre a escola, muitos se sentem inibidos, ou pela postura de superioridade dos professores/gestores, ou pela própria falta de formação que possa sustentar uma discussão com argumentos pertinentes, transferindo assim o poder de decisão aos membros da escola e certo conformismo diante das decisões tomadas.

Construir uma educação de qualidade implica em articular a escola com seus diferentes agentes para pensar sobre currículo, metodologias de ensino, condições de trabalho e, principalmente, construir competências sociais que garantam o conviver, de modo a utilizar a auto-avaliação institucional como diagnóstico emancipador.

Quando a gestão participativa utiliza a auto-avaliação institucional como diagnóstico emancipador, serve-se dessa como instrumento imprescindível para que todos se sintam co-responsáveis pela garantia da aprendizagem dos

alunos. Assim, a escola caminha na direção da sociedade que ela quer formar e/ou transformar, em que os requisitos funcionais são relacionados aos valores humanos e princípios éticos.

Para formar cidadãos livres, responsáveis e autônomos, é preciso promover a apropriação da cultura da comunidade e desenvolver condições pessoais e subjetivas para que possam intervir na melhoria das condições de vida da sociedade.

É preciso que a escola se ofereça como espaço capaz de promover o encontro de diferentes saberes e faça deste encontro o núcleo da aprendizagem, pois somente através do outro é que se aprende a ser mais “humano”. E o Conselho de Escola é uma instância privilegiada para que a escola atenda à sua função social de promover o ser humano em todas as suas dimensões e construir por gerência, uma sociedade melhor, mais justa, mais solidária, mais unida.

Garantir ao Conselho Escolar sua participação efetiva nas atividades escolares, ao pensar sobre seus princípios, elaborar, acompanhar e avaliar projetos e ações através da auto-avaliação institucional, seria fazer do espaço escolar lugar para a prática social.

Prática essa que deveria se valer do respeito e da diversidade, pelos quais as partes poderiam se enxergar como complementares e resgatar assim a função educativa de todos que atuam na escola, desde o servente, até a própria comunidade extra-escolar, envolvidos num processo de construção e cooperação que estaria alicerçado na prática constante do conhecer, fazer, ser e conviver - aprendendo a aprender, todo mundo, sempre.

Do ponto de vista de Diaz Bordenave (1994, p. 21), estamos diante de um novo conceito de participação que “deflagra uma nova abordagem dos processos educativos que, de um caráter meramente *integrador*, passam a ter caráter conscientizador e liberador, tornando-se verdadeiras escolas de participação”.

Ao assumir-se como espaço social, a escola se transforma em verdadeiro espaço de aprendizagem coletiva, onde professor aprende a ensinar, aluno aprende a aprender, gestor aprende a interagir e a comunidade aprende a agir para transformar.

## 4 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

### 4.1 Novo Foco para a Avaliação no Brasil

No contexto educacional vivido nos anos 70 e 80, ainda sob a forte influência de um paradigma positivista - não que este tenha sido superado por completo nos dias de hoje, iniciaram-se no Brasil reflexões que pudessem dar conta de explicar a reprodução das desigualdades sociais evidenciadas no interior da escola, em decorrência da progressiva universalização do acesso à escola na educação básica, expressa nos altos índices de repetência e abandono escolar.

Além desses índices, ficou também evidenciado que “alunos oriundos de famílias pobres e mais vulneráveis, chegam ao sistema educativo em desvantagem em termos de aquisição de bens culturais e de manejo de linguagem oral e escrita” (CASTRO, 2007, p. 8). Esses dados colocaram em alerta a função política que a avaliação educacional pode assumir, principalmente quando ela se encontra alicerçada numa visão excludente e meramente classificatória.

Nesse momento iniciou-se uma grande transformação entre os avaliadores neste país, ao compreenderem a avaliação como elemento capaz de subsidiar as intervenções e mudança das ações educacionais, institucionais e políticas.

E sob novos paradigmas de avaliação educacional impulsionados pelas contribuições da sociologia, ela passa a ser prescrita sob uma abordagem de natureza mais qualitativa, ao que esclarece Esteban (2008, p. 26) “emerge a proposta de uma avaliação que busca a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem”.

E é assim que os anos 80, como descrito por Clarilza Prado de Souza (1998), trazem a avaliação no Brasil para uma análise da sua função política, transformando-a em objeto de estudos de autores como Ana Maria Saul, Carlos Cipriano Luckesi, Sandra Maria Zakia Lian de Sousa, Pedro Demo, no sentido de esclarecer que a avaliação é uma atividade socialmente determinada.

A definição de por que, o que e como avaliar pressupõe uma concepção do Homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade. Melhor dizendo, são os determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa, explícita e acaba legitimando esta função. (SOUZA, 1998, p.165).

Nos anos 90 teve início o grande desafio educacional de garantir qualidade para a educação e, para tanto, vencer as práticas da avaliação positivista, meritocrática, classificatória, para uma avaliação educacional voltada para os princípios democráticos e para compreensão e superação das desigualdades sociais proporcionadas pelo momento político e econômico local e mundial.

Diante de novos modelos, a avaliação escolar deveria passar da perspectiva classificatória para formativa, conforme caracterizada na LDBEN 9394/96, para colocar-se a serviço da democracia, da garantia do direito de aprender e da participação. O que remete a reflexão sobre a função social da escola em benefício de um contexto mais amplo, e porque não dizer, mais complexo, com a utilização dos dados sobre essa realidade para reflexão, posicionamento e tomada de decisão.

No entanto, na prática avaliativa escolar ainda persiste a visão do positivismo expressa em avaliações meramente classificatórias, com ênfase nos resultados e priorização dos conteúdos – simplesmente medir o conteúdo para classificar o aluno, sem nenhum propósito se não o de responsabilizar o aluno pelo seu fracasso escolar e qualificá-lo como fora dos padrões exigidos pelo sistema de uma sociedade de classes.

Ainda que a escola atenda a legislação vigente - Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), que dispõe que o aluno deve permanecer na escola de educação básica, sendo esse um direito público subjetivo, nela ele permanece, mas em muitos casos, por não se enquadrar nos padrões do aluno ideal, acaba subestimado, concebido apenas como um retrato estático, sem possibilidade de usufruir desse espaço educativo para seu crescimento pessoal e social.

Emerge então o novo conceito da avaliação educacional, quando os educadores têm o desafio de articular os novos princípios da avaliação com a prática escolar e a possibilidade de colocá-la à serviço da democratização social, partindo da função social da escola e do uso da avaliação como instrumento a favor da

equidade ou, no paradigma anterior, optar pela reprodução das desigualdades sociais.

Democratização diz respeito à relação, à interação entre seres humanos o que pressupõe uma nova concepção para as práticas escolares e sociais. Na opinião de Esteban (2008, p. 31), “é preciso uma redefinição metodológica da avaliação para acompanhar a transformação epistemológica que a emergência de um novo paradigma anuncia”.

E junto ao novo paradigma de uma educação que considera que todos são capazes de aprender, surge a exigência de políticas educativas centradas na busca de melhor qualidade do ensino, pois se houve a universalização do acesso à escola de educação básica, o mesmo não ocorreu com o nível de escolarização da população, e que, na visão de Ruz Perez (2000, p. 206), torna necessário:

[...] maior esforço e vontade política, uma vez que para atingi-las é necessário intervir em questões mais profundas e complexas. Aqui a política educacional se defronta com fatores que podem determinar a facilidade ou dificuldade de atingir tais metas: espaço institucional, recursos, espaço político e espaço cultural.

Esta busca implica forçosamente em mudanças estruturais e políticas e mudanças da organização institucional e das formas de gestão da escola pública, para garantir a igualdade de oportunidades de acesso, tanto quanto a aprendizagem de todos, e somente assim poder falar em qualidade do ensino.

Diante das mudanças emergentes, é relevante esclarecer o novo papel do Estado que, como regulador e avaliador, na opinião de Tedesco (1998, p. 135) deve superar mecanismos passados e passar a atuar em três áreas de responsabilidade definidas: a primeira na determinação de objetivos e prioridades; a segunda na implementação de mecanismos que permitam avaliar os resultados dos objetivos alcançados, imprimindo autonomia às instituições e a terceira, na aplicação de mecanismos de compensação de diferenças sociais que neutralizem os riscos antidemocráticos da descentralização.

Sob o modelo ou sistema da *accountability* - “responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição” (BROOKE,

2006), o sistema educacional de São Paulo incorporou a política de bônus para professores através de metas do Idesp tendo como referência a avaliação externa.

Assim, o Estado de São Paulo tem assumido seu papel em afinidade com as duas primeiras áreas definidas por Tedesco, carecendo, no entanto, de maior atenção com a terceira área de responsabilidade, que requer a compreensão de diferenças sociais para que se estabeleça políticas capazes interagir com a realidade escolar e propor ações para a efetiva superação dessas diferenças.

Nesse contexto de políticas ditas de descentralização, mas que na realidade promovem apenas a desconcentração, a escola tem a possibilidade de se apropriar da gestão democrática e participativa, sendo ela mesma produtora da descentralização de seu micro poder ao se apresentar como espaço de interação social que acolhe e compreende as diferenças com vistas à equidade, e nesse espaço estabelecer sua autonomia.

Por outro lado, Bryan (2005, p. 49) aponta que “historicamente, a forma de gestão das escolas públicas de educação básica em geral é a que a sociologia das organizações chama de burocrática, com normas rígidas e hierarquia de cargos”, na qual quem decide é quem detém o conhecimento, colocando a participação como elemento de adorno.

É preciso ter clareza de que essa forma burocrática da gestão está assentada no contexto maior da hierarquia institucional, e no caso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, está marcada por tradições históricas e uma cultura própria, principalmente ao que se refere à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.

José Roberto Ruz Perez (2000), ao retratar a história da rede pública de ensino fundamental do Estado de São Paulo, de 1960 a 1991, revela que existe um distanciamento entre o discurso e a prática, distanciamento esse que se mantém pelo que ele chama de *conservadorismo dinâmico*, quando se decide pelo discurso de modernização, inovação e deixa-se sucumbir por práticas conservadoras que se estabelecem nas atividades rotineiras que quase nada transformam.

[...] a formulação de programas e reformas educacionais no âmbito da Secretaria da Educação ocorreu de forma autoritária e centralizada, não contemplando a participação dos atores (burocratas e professores) envolvidos no processo. [...] aparecem as referências à modernização, à racionalização e à descentralização. Parece haver uma correlação entre a

forte presença de tais propostas no discurso e o reduzido grau de sua concretização". (RUZ PEREZ, 2000, p. 219).

Um dos caminhos para a superação de práticas conservadoras e conseqüente mudança da organização e formas de gestão é a apropriação pela escola da construção coletiva de sua proposta pedagógica aliada à avaliação, que se apresenta como elemento intrínseco à educação.

Na educação, todo agir é avaliador, num processo de construção coletiva que não se limita à sala de aula, mas extrapola seus muros e presta contas para a sociedade, sem se distanciar do foco da qualidade de ensino e das aprendizagens proporcionadas.

Ainda que a escola esteja submetida a práticas conservadoras sob uma chuva de discursos inovadores, há como romper com esse *conservadorismo dinâmico* imposto para a conscientização do valor de uma prática reflexiva coletiva, capaz de avaliar as fragilidades e potencialidades para tomada de decisão a favor da garantia de uma educação de qualidade para todos, de fato e de direito.

E, diante desse novo espaço escolar de interação e novo foco da avaliação, a diversidade de olhares propiciados pela auto-avaliação institucional vem contribuir para dar novo sentido à função social da escola, ao produzir a aprendizagem dos sujeitos, ao privilegiar as relações, ao elaborar o diagnóstico de sua realidade para programar ações eficazes em seu plano escolar que possibilitem a aprendizagem de todos os sujeitos, ao instrumentalizá-los para uma prática social transformadora.

#### **4.2 A Utilização da Avaliação Processual e da Avaliação Externa como Reguladoras da Qualidade da Educação no Brasil**

Ao garantir o direito subjetivo da educação de qualidade, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LEI 9394/96) concederam à avaliação posição central nas políticas educacionais, posição essa declarada em planos e propostas do governo e sendo utilizada como estratégia para obtenção de melhoria da eficiência e da qualidade da educação no Brasil.

Se, por muito tempo o foco da avaliação foi somente da aprendizagem do aluno, a partir da perspectiva neoliberal do estado avaliador e seus modelos de organização social e educacional, este foco amplia-se com as avaliações em larga escala que abrangem a educação básica e o ensino superior.

Essas têm como objetivo conhecer os processos e resultados do sistema educacional, com práticas de avaliação do desempenho docente, das instituições, dos cursos e dos gestores escolares, através de programas de avaliação de desempenho.

Assim, desde os anos 90 as práticas de avaliação no Brasil foram tomadas como o principal mecanismo de propulsão da qualidade de ensino e conduzidas para servir como forma de prestação de contas à sociedade, ao propiciar visibilidade pública dos resultados educacionais e para a transformação do papel do Estado como regulador e avaliador na gestão da educação pública.

A gestão democrática e a busca da qualidade em educação passaram então a serem tratadas no Plano Nacional de Educação <sup>4</sup>, que prevê o desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino e contempla o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão de dados como instrumento indispensável para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.

No Brasil, a avaliação externa e auto-avaliação institucional na educação básica são temas recentes. Tendo a avaliação externa sido utilizada como estratégia para melhoria do ensino, ela foi articulada sob o eixo da “medida-avaliação-informação”. (FREITAS, 2007a). Assim, acabou por expressar as opções e fins do Estado com ênfase à regulação educacional, e que ao viabilizar a avaliação para uso de vieses econômico e tecnicista necessários para o projeto de modernização do país<sup>5</sup>, fez com que a avaliação, nesta perspectiva, enfrentasse muitos preconceitos.

---

<sup>4</sup> Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Propugna o aprimoramento contínuo do regime de colaboração, o fortalecimento das instâncias de controle interno e externo e órgãos de gestão nos sistemas de ensino, a implantação de sistemas de informação que favoreçam o planejamento, a consolidação de um sistema de avaliação, a desburocratização e descentralização da gestão e o exercício da autonomia dos sistemas de ensino, mediante implantação da gestão democrática.

<sup>5</sup> Segundo Freitas (2007b), acabou por sujeitar as políticas sociais às políticas econômicas, tendo como consequência a expansão da escolarização excludente.

Entre os citados preconceitos, uma das hipóteses a ser considerada é o fato de um dos modelos de avaliação adotados - avaliação externa do rendimento escolar em larga escala – inserida num paradigma positivista, tem balizado a formulação e implantação das políticas públicas de educação, sem apresentar-se como uma via de mão dupla entre políticas, teóricos e equipes escolares.

Na forma implementada, essas práticas parecem não ter propiciado campo para a avaliação educativa de processo, e, portanto, qualitativa - que emerge somente quando utilizada como processo de ação-reflexão-ação, e conseqüente conscientização e posicionamento frente às políticas públicas e a realidade que se quer transformar, apresentando-se no dado contexto, apenas como expressão para ranqueamento e competição entre escolas.

Assim é que emerge uma das concepções sobre qualidade da educação pautada na visão da escola como uma empresa que atende a clientes, visão essa criticada por Lictenthaler (2007, p. 75), quando chama a atenção para o fato de que muitas avaliações externas surgiram nesse contexto, com a pretensão de avaliar a qualidade apenas pelo desempenho dos alunos em provas:

[...] a qualidade da escola poderia ser medida simplesmente avaliando estes produtos, ou seja, seus alunos e o quanto conseguiram aprender na *empresa* escolar. [...] contudo, há muitas diferenças entre as duas instituições, sendo que a primeira e mais fundamental é que, enquanto toda e qualquer empresa visa obter lucros, ou seja, ganhar o máximo com o menor custo, uma escola tem por objetivo - mais ou menos aceito por todos - o pleno desenvolvimento humano do educando.

Outra hipótese é a de que, ao contrário de colocar a avaliação a favor do processo, como elemento complementar e de apoio às dificuldades e problemas encontrados no processo de socialização do saber nas escolas públicas, contrariamente, sob a presença de Estado-avaliador que segundo Afonso (2001, p. 26) se expressa pela “promoção de um *ethos* competitivo”, à avaliação foi impresso papel coercitivo, pois a partir dos indicadores e resultados por ela apontados, as escolas sofrem pressão para obtenção de melhores resultados de produto – a aprendizagem do aluno que atenda à demanda exigida pelo mercado, com pouca contrapartida das políticas públicas.

Neste caso, a autonomia dos estabelecimentos de ensino não superior (que tem vindo a ser discutida desde meados dos anos oitenta e que tem neste momento uma nova regulamentação legal) continua a parecer mais

retórica do que real, acabando, sobretudo, por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos actores – o que, por sua vez, sendo uma estratégia pragmática e com alguns efeitos simbólicos, visa também promover uma nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos. (AFONSO, 2001, p. 26).

No contexto de um período de consolidação da democracia pós-ditadura militar, por falta de um processo mais reflexivo e informativo sobre a avaliação externa e sua estrita ligação com a avaliação do professor e da escola, deixaram de ser considerados elementos intrínsecos da cultura de cada escola.

Assim, muitos professores a tomaram como algo a ser utilizado contra si, tendo gerado, inicialmente, mais problemas do que soluções efetivas para resolver os desafios que afligem a educação no sistema brasileiro, e mais especificamente na rede pública de educação do Estado de São Paulo, ao estabelecer sua avaliação de sistema, o SARESP.

Retomando o sentido e a trajetória da avaliação no Brasil, avalia-se o rendimento dos alunos em nível federal e estadual da educação básica como forma de controle, procurando associar essa prática aos esforços de melhoria do ensino, à regulação do estado sobre o currículo, aos recursos aplicados à educação e como forma de prestar contas à sociedade, servindo a avaliação externa, sob a prescrição de monitoramento, como reguladora das políticas públicas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 propõe a questão da avaliação institucional da educação básica como uma das formas de garantia de padrão de qualidade, apresentando-a, portanto, como tarefa pública, o que forçou as regulamentações sobre a avaliação na educação básica no Brasil.

A partir de 1990, como primeira iniciativa nacional de avaliação externa da educação básica, surgiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que toma o desempenho de uma amostra alunos do ensino fundamental e médio em provas, como um dos indicadores de avaliação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) já aparecem os dispositivos sobre avaliação como medida e controle na regulação da qualidade do ensino em escala nacional, conforme segue:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:  
V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de 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 da qualidade do ensino;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. (BRASIL, 1999)

A prática da avaliação em larga escala no Brasil é realizada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e, apesar muito recente, percebe-se a sua expansão e a sua atuação em todos os níveis de ensino.

Entre o início dos anos 90 até 2002, marcados pelo crescimento político das orientações neoliberais, proliferaram-se no Brasil iniciativas de avaliação educacional externa, que apesar de divergentes àquelas idealizadas pelos avaliadores brasileiros, tiveram grande visibilidade social no país (Freitas, 2007a, p. 2), constituindo-se como importante estratégia de governo para a educação básica até os dias atuais.

Assim, a organização desse processo avaliativo se faz por meio dos seguintes sistemas: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por: ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica com foco na gestão de sistema e ANRESC – Avaliação do Rendimento Escolar com foco na gestão escolar, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE<sup>6</sup>) e no caso específico do Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escola do Estado de São Paulo (SARESP) .

Essas iniciativas na educação básica tiveram como princípio educativo formar gestores, técnicos e professores para a nova cultura das técnicas gerenciais modernas, ainda que sob fortes características meritocráticas, de ênfase no produto (o aluno), uso predominante de dados quantitativos e maior abrangência da avaliação externa, com pouca articulação com a auto-avaliação das escolas e seu processo educativo.

---

<sup>6</sup> A partir de 2004, o ENADE substituiu o antigo Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como Provão.

Durante muitos anos a aplicação da avaliação padronizada em larga escala limitou-se a testar os alunos e apontar desempenho dos sistemas, sem, contudo prever ações efetivas sobre os indicadores apontados. Na visão de Souza (1998, p. 167):

Avaliar a equidade significa analisar se a qualidade da educação que está sendo oferecida atende igualmente a todos os setores sociais. E a responsabilidade para garantir a equidade é de toda sociedade, sobretudo dos governos, e exige o compromisso expreso e definitivo dos agentes do processo educacional.

No Estado de São Paulo, o trabalho com os dados proporcionados pela avaliação do SARESP para a promoção do sucesso da aprendizagem e do trabalho escolar como um todo é muito recente na prática escolar. Ainda há resistências em estabelecer vínculos entre gestão e aprendizagem, o que sugere a necessidade de um trabalho mais sistematizado que favoreça uma reflexão mais aprofundada sobre a avaliação e a prática das equipes escolares.

No que cabe à auto-avaliação institucional no Brasil, é importante frisar que no âmbito do estado, a prática avaliativa se tornou obrigatória apenas para o sistema educacional, não tendo sido imposta para outros setores como economia, judiciário, como se apenas a educação prescindisse de se auto-avaliar.

Assim, a experiência da avaliativa institucional foi iniciada no final dos anos 70 no ensino superior, com as avaliações da pós-graduação brasileira pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), quando o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria do Ensino Superior (SESU) considerou que seria importante que as universidades refletissem sobre o seu papel na sociedade.<sup>7</sup>

No Estado de São Paulo a avaliação institucional na educação básica está prevista, desde 1997, no Parecer CEE 67/98 que dispõe sobre as “Normas regimentais básicas para as escolas estaduais”:

Art. 34 – A avaliação institucional será realizada, através de procedimentos internos e externos, objetivando a análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.

Art. 35 – Os objetivos e procedimentos da avaliação interna serão definidos pelo conselho da escola.

---

<sup>7</sup> O tema da avaliação institucional no ensino superior não será abordado por não ser objeto deste trabalho.

Art. 36 – A avaliação externa será realizada pelos diferentes níveis da Administração, de forma contínua e sistemática e em momentos específicos.

Art. 37 – A síntese dos resultados das diferentes avaliações institucionais será consubstanciada em relatórios, a serem apreciados pelo conselho de escola e anexados ao plano de gestão escolar, norteados os momentos de planejamento e replanejamento da escola.

Toda iniciativa de avaliação institucional, no entanto, esteve voltada para o ensino superior, e ainda que garantida por legislação, no Estado de São Paulo ela ainda não foi apropriada pela maioria das escolas de educação básica como uma proposta de auto-avaliação, conforme discorrido até o momento, permanecendo esse nível de ensino limitado às avaliações em larga escala.

A avaliação externa em larga escala, no entanto, tem tido pequena repercussão nas práticas pedagógicas, assim como para apresentação de subsídios para intervenção do poder público e mudanças de políticas educacionais para atender as dificuldades do processo educativo nas escolas.

Na verdade, no modelo apresentado, elas não tem feito mais do que responsabilizar a equipe escolar pelo baixo rendimento apresentado, como se a qualidade da educação dependesse exclusivamente dos profissionais que atuam na escola, sem utilizar o próprio sistema deste instrumento para reavaliar verdadeiramente e em profundidade suas políticas e ações.

Isto pode ser confirmado no texto de Maria Helena Guimarães Castro, ao tratar do Sistema Nacional de Avaliação, quando torna clara a falta de procedimentos dos sistemas educacionais para capacitação da equipe escolar, no sentido de que os dados fornecidos pelas avaliações externas sejam utilizados como indicadores a serem tomados para direcionar o trabalho da escola.

Infelizmente, as escolas e sistemas de ensino têm tido dificuldade em usar os resultados e compreender a metodologia adotada. Falta uma política séria e consistente de divulgação e uso dos resultados das avaliações. O Brasil avançou muito na montagem e desenvolvimento de sistemas nacionais e estaduais, mas o grande problema é a dificuldade das escolas e dos professores em usar os resultados para melhoria das aulas. (CASTRO, 2007, p. 13).

Na realidade, ao tomar as práticas das avaliações externa e institucional utilizadas como principal mecanismo propulsor da qualidade, Sousa, S.Z. (2003) esclarece que, diferentemente da sua aplicabilidade como instrumento de formação crítica e direcionamento de políticas públicas, elas “são tomadas para dar

visibilidade e controle público aos produtos ou resultados educacionais, disponibilizando aos usuários elementos para escolha dos serviços ou para pressão sobre as instituições ofertantes”.

Ao estar condicionada ao modelo neoliberal em vigor no Brasil e sob a proteção do estado-mínimo, essas avaliações têm potencializado ao estado assumir sua função de legislar e avaliar, imprimindo sua utilização de forma competitiva e classificatória, favorecendo o ranking e aumentando a resistência de sua utilização para indicar novos caminhos para a prática escolar.

Na atualidade, há um grande consenso sobre o papel estratégico da avaliação nos processos de mudança e nas reformas educacionais. Porém, diante desse contexto, timidamente nos últimos quinze anos o papel da avaliação externa e da auto-avaliação institucional na educação básica como instrumento de formação crítica tem estado mais presente nas propostas e práticas de gestão.

E apesar de enfrentar resistências, tem possibilitado alguns ganhos como: a análise diversificada de ações na administração educacional a partir da utilização de indicadores<sup>8</sup> apontados pelas avaliações e a disposição das informações obtidas, colocando à sociedade os desafios a serem enfrentados na educação para o cumprimento de sua função social.

#### **4.3 A consolidação da Avaliação Externa em Larga Escala na Educação Básica**

O papel do Estado regulador foi firmado no decurso da utilização da avaliação externa centralizada como via de regulação da educação básica no Brasil, sob os princípios de uma administração gerencial, do ranqueamento das instituições e primazia dos projetos econômicos que considera as necessidades sociais e imprime à educação, segundo Freitas (2007b) uma modernização conservadora.

Ao dar foco à qualidade de ensino, a partir dos anos 90 a avaliação da educação básica no Brasil foi normatizada em âmbito federal, tendo como ação principal as políticas de avaliação externa padronizada em larga escala, e a revitalização dos sistemas de estatísticas e de indicadores educacionais, com

---

<sup>8</sup> Aspectos levantados a partir da realidade da escola que ajudam na construção de seu projeto de trabalho.

objetivo de monitorar a qualidade, com o desafio de ampliar a avaliação para além do rendimento escolar, desafio esse que ainda se apresenta.

Essa normatização, no entanto não considerou o que as pesquisas em avaliação educacional apontavam como implicações educacionais e sociais. Fez sim a opção de testar o rendimento dos alunos como expressão do desempenho das escolas e sistemas (FREITAS, 2004).

Essa postura teve como conseqüência o fato constatado nesta pesquisa, de que a escola reconhece a importância dos dados fornecidos pelas avaliações externas, porém não sabe o que fazer com eles para traduzi-los em melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade na formação dos alunos.

A primeira iniciativa de avaliação externa data de 1987, com o Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP), substituído a partir de 1990 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e que teve a primeira avaliação aplicada nesse mesmo ano como pesquisa nacional de avaliação pioneira de desempenho de alunos desenvolvida pelo MEC.

Por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e sob a assistência do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) foi possibilitado o acesso às tecnologias de avaliação de outros países e treinamento de técnicas da área no país e no exterior.

O SAEB apresenta-se no discurso oficial como uma avaliação diagnóstica, de âmbito nacional, com objetivo de conhecer o sistema educacional público e privado em profundidade e oferecer subsídios concretos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas, além de procurar consolidar a cultura de avaliação externa nas redes e instituições públicas.

Realizado a cada dois anos, na forma de exames de proficiência, procura avaliar a qualidade da educação do país e conhecer as condições internas e externas que interferem no processo ensino aprendizagem (SEE/SP, 2009). Contudo, os dados apontados nessa avaliação não têm servido para reformulação políticas públicas no país no sentido de vencer as diferenças apontadas entre as escolas e regiões, ao contrário, parece servir apenas para difundir uma cultura avaliativa que estimula a competição.

A partir de 2005, para atender a nova demanda da gestão escolar, o SAEB foi desdobrado em dois processos: a Avaliação Nacional de Educação Básica

(ANEB), também divulgada como SAEB, que tem como foco os sistemas educacionais e é realizada por amostragem a cada dois anos, com escolas e alunos das 4<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries do ensino fundamental e 3<sup>a</sup>. série do ensino médio e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), divulgada como Prova Brasil, mais extensa e detalhada, com foco na unidade escolar e aplicada a todos alunos de 4<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> séries do ensino fundamental das escolas públicas, com a avaliação do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

Apesar dos objetivos das avaliações promovidas institucionalmente apresentarem-se claros e definidos, na prática, as avaliações em larga escala no Brasil têm se prestado apenas a classificar e ranquear escolas, ao apresentar-se incipiente para pensar sobre o processo sobre o qual se desenvolve a aprendizagem dos alunos.

Segundo Portela (2007), para que o SAEB tenha maior relevância para a melhoria da educação, seria necessário “haver um ajuste socioeconômico que permitisse evidenciar as escolas que impactam positivamente sua clientela. Isso ajudaria a identificar as boas práticas e a ver a possibilidade de sua generalização”. Porém essa informação não se apresenta com o tipo de avaliação aplicada.

Desde 2005, a Prova Brasil aplica questionário social, econômico e cultural aos alunos, professores e diretores de escola, para reunir informações sobre o perfil e a formação desses profissionais e as práticas pedagógicas instituídas nas escolas, com objetivo de direcionar decisões e direcionar recursos financeiros visando a qualidade do ensino.

Nesse mesmo período foram estabelecidos meios operacionais de centralização da avaliação educacional, também com a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do ENCCEJA, sendo que em 1997, o SAEB trazia para o cenário educativo as Matrizes de Referência, que passaram a servir como base comum para avaliar o desempenho dos alunos em todo território nacional.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se propõe a ser um exame oferecido para as redes pública e privada, de caráter facultativo aos alunos deste nível de ensino ou que já o concluíram, com objetivo oficial de possibilitar aos alunos uma auto-avaliação a partir das referências dadas.

Ao contrário de modelos avaliativos que testam memória e conteúdos, este exame é construído de forma interdisciplinar e contextualizada para aferir as estruturas mentais com as quais os alunos constroem o conhecimento a partir das

competências e habilidades, ao colocar os alunos diante de situações-problemas em que eles possam aplicar seus conhecimentos, valorizando sua autonomia intelectual.

Na atualidade, este exame tem como objetivo possibilitar o acesso ao ensino superior de universidades e a reserva de vagas em instituições privadas de ensino superior para alunos de baixa renda, com a concessão de bolsas de estudo para o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e cada vez mais tem recebido adesões de instituições privadas e públicas estaduais que passam a incorporar seus resultados como componente de seus processos seletivos.

Apesar das características ideais apresentadas no discurso oficial do ENEM, pois foi concebido para certificação de competências, ele desconsidera os fatores econômicos e sociais que interferem no desempenho dos alunos avaliados. E mais uma vez uma classe hegemônica é privilegiada em detrimento de alunos oriundos de escolas que, sob a responsabilidade do Estado, funcionam precariamente, e não por acaso atendem à população de baixa renda.

O Brasil, assim como outros países convidados, ainda participa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que é um programa de avaliação internacional padronizada e desenvolvida pelos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento da Economia (OCDE), com objetivo de produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais.

Com avaliações do PISA aplicadas a cada três anos para alunos de 15 anos, a partir da 7ª série do ensino regular, esse exame possibilita traçar um perfil básico sobre os conhecimentos e habilidades desses estudantes, se constituindo de valiosa base de informações para a análise de políticas públicas e para as pesquisas na área.

Do ponto de vista de Freitas (2007a, p. 122), este percurso da avaliação no Brasil caracterizou o processo de implantação da política de redefinição da regulação do estado para a qualificação da educação básica, porém, com a concentração do poder de decisão no âmbito federal, representado por “um leque de expedientes normativos que adentrou o currículo, interferiu na organização escolar, redefiniu a gestão educacional, fixou a qualidade a ser obtida e alguns de seus parâmetros” e acabou por gerar problemas de ordem política e pedagógica.

Apesar da forma como a avaliação externa em larga escala foi implementada no Brasil, pode-se perceber que avanços têm ocorrido desde os anos 90 no que tange a avaliação educacional e os novos caminhos por ela indicados ao

retratar a realidade da qualidade da educação no Brasil. No entanto, falta ao próprio governo se utilizar desses dados para avaliar a qualidade das ações políticas instauradas em seu âmbito de atuação.

É fato que a educação básica ainda carece de ações efetivas que promovam uma orientação para a utilização deste complexo banco de dados gerado pelas avaliações realizadas em nível federal e estadual. As equipes escolares precisam contar com políticas públicas que promovam, intencional e verdadeiramente, tempo e espaço no cotidiano da escola para realizem uma reflexão consistente e sistemática, ou seja, avaliar seu trabalho.

Soma-se a essa falta de tempo e espaço uma certa resistência por parte das equipes escolares para apropriação e utilização dos indicadores apontados na avaliação externa na educação básica. Uma hipótese aqui considerada é a dicotomia vivida pela avaliação no Brasil entre as pesquisas acadêmicas e as ações formais e normativas do governo federal, pois para a primeira, a avaliação em larga escala não se apresentava como o caminho mais adequado para a busca da qualidade esperada em educação, tendo como consequência a ausência de um espaço consistente para discussões sobre a avaliação no país.

Tal hipótese pode ser encontrada no seguinte esclarecimento de Freitas (2007a, p. 125):

Um aspecto de cunho político, pedagógico e técnico que ocupou agentes estatais da esfera educacional, desde o ingresso nos anos 2000, se refere a como construir uma mediação entre instâncias avaliadoras e os sujeitos que detêm o poder de imprimir significado e sentido prático aos *achados* possibilitados pelo complexo de 'medida-avaliação-informação'. O problema de como tornar efetiva essa via de regulação da educação básica tem sido a grande questão posta ao Estado central.

De acordo com as considerações da academia, as avaliações do sistema educacional na maneira como estão formatadas, têm apresentado uma visão reducionista sobre a qualidade da educação no Brasil, já que elas têm se centrado no rendimento escolar (GATTI, 2007). Contudo, elas não podem permanecer somente neste enfoque, já que a qualidade da educação perpassa por elementos formativos que ultrapassam o conhecer e o fazer para o ser e conviver.

Assim, muito mais do que comparar desempenhos, a avaliação externa deve traduzir, ou seja, ser capaz de fazer a escola pensar seu processo formativo a

partir do que foi por ela indicado, apresentando-se então num papel utilitário para que as equipes possam dela se apropriar com sua efetiva colaboração para o avanço da aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Percebe-se, no entanto uma dificuldade por parte das agências que promovem essas avaliações em traduzi-las utilitariamente para a prática da sala de aula, pois sua compreensão, na maioria das vezes, permanece restrita num nível de atuação macro, sem revelar ações efetivas em sala de aula, por falta de processos de capacitação sobre sua utilização, o que acaba por reduzi-la a simples comparação do rendimento entre escolas, municípios e sistemas.

Apesar dos descompassos vividos pela avaliação externa em larga escala no Brasil, há que se considerar sua contribuição como ação educativa para os sistemas de ensino, já que traz a possibilidade de uma análise quantitativa do que é produzido no trabalho permanente das equipes escolares.

Por essa razão, ela deve induzir para uma análise qualitativa na busca da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados pela escola, e que geram aprendizagens coletivas capazes de proporcionar uma mudança cultural e educativa sobre a educação e a forma de agir sobre ela.

Na opinião de Portela (2007), as avaliações em larga escala apresentam como pontos positivos a “potencialidade de tornarem-se fonte de informação para subsidiar gestores, população e escola na tomada de decisões”.

Por essa razão é preciso ter clareza de que a avaliação em larga escala refere-se a um recorte momentâneo, e em assim sendo, seus resultados não podem ser tomados como a síntese de determinada realidade, ao contrário, eles apontam necessidades e potencialidades que precisam ser consideradas e trabalhadas num amplo espectro para que possam subsidiar ações de melhoria. Como recorte de uma realidade, precisa a todo o momento ser contextualizada.

Como parte da avaliação educacional, a avaliação externa em larga escala deve ser o elemento que permite a cada escola utilizar os indicadores demonstrados para repensar sua prática e, sobretudo, retirar do aluno o peso do fracasso escolar, ao dar atenção às condições em que o ensino é oferecido, perpassando pela formação e atuação dos professores, organização escolar, formas de gestão e às implicações do currículo proposto para a formação pretendida em sua missão.

Também ao colocar a auto-avaliação como uma das condições necessárias para a escola revigorar sua prática pedagógica pela reflexão coletiva e construção da sua autonomia, há que se pensar em uma qualificação permanente das equipes escolares capaz de habilitar todos os segmentos para uma prática coletiva que os transformam co-responsáveis pelo sucesso ou não do trabalho desenvolvido.

#### **4.4 Avaliação Externa em Larga Escala no Estado de São Paulo - SARESP**

O Estado de São Paulo, desde 1996 tem implantado o Sistema do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) como avaliação externa para subsidiar as definições e ações de políticas públicas para a melhoria da qualidade em educação, pela verificação do rendimento escolar dos alunos, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática.

As provas são aplicadas para os alunos do Ensino Fundamental (2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries) e do Ensino Médio (3ª série) e apontam para competências bem desenvolvidas e aquelas que precisam de ações pedagógicas mais específicas. Os resultados vêm em forma de relatórios detalhados para cada escola, com diagnósticos por alunos e por turmas, e servem como subsídio para a superação dos problemas apontados.

Além da prova, os alunos preenchem um questionário com informações sobre suas características pessoais, socioeconômicas e culturais e situação escolar. Professores, coordenadores e diretores também são solicitados a fornecer dados relacionados ao processo de aprendizagem do aluno, à gestão da escola e à implementação de propostas pedagógicas.

Os resultados do SARESP constituem importantes instrumentos de monitoramento do ensino. Eles subsidiam a tomada de decisão e o estabelecimento de políticas públicas no campo da Educação no Estado de São Paulo. Reorientam também o trabalho pedagógico em termos de demandas de capacitação e de elaboração de planos e estratégias de ação, com vistas a melhorar as práticas pedagógicas em cada unidade escolar. (SEE/SP, 2005).

Apesar de sua proposta inicial de produzir dados para que a escola deles se apropriem, essa avaliação não teve grande impacto junto à ação de professores e gestores escolares por motivos já expostos anteriormente.

Conforme já mencionado, uma das hipóteses levantadas é o fato do modelo de avaliação externa ter sido implementado sem uma ampla reflexão com as bases, o que gerou a resistência de grande parte dos profissionais das escolas, que imersos numa cultura avaliativa da aprendizagem apenas, não tinham construído os conceitos sobre a importância de associar a organização escolar e as políticas investigativas às suas metodologias, e assim pensar a qualidade dos serviços prestados.

Pesquisas comprovam que, em termos de avaliação educacional, professores reforçam uma ideologia da avaliação classificatória, sendo que muitas escolas permanecem numa prática avaliativa excludente, sem que as equipes apresentem uma visão ampla do sistema, que não por acaso é chamado de rede.

Segundo Raphael (2002, p. 161), pode-se afirmar que as práticas escolares “se pautam por idéias já superadas, em contradições não trabalhadas e em postulados político-ideológicos distantes de uma escola democrática e de qualidade”.

Sem querer amenizar a complexidade do quadro acima apresentado, este fato pode, contudo ser compreendido ao se tomar o contexto histórico vivido pelos educadores nos anos 90, quando da recente aprovação da LDBEN 9394/96 com seus princípios de democracia, liberdade e autonomia, estabeleceu às escolas a construção coletiva de um projeto político-pedagógico.

Fato esse que aponta veementemente a necessidade de romper com um velho paradigma para a construção de uma nova organização escolar com a exigência de comprometimento, respeito, diálogo e poder de decisão de todos os envolvidos.

A suposta resistência inicialmente apontada tem sido vencida no decorrer dos anos, quando as escolas, ainda muito timidamente, como evidenciado nesta pesquisa, passaram a refletir mais pontualmente sobre os resultados da avaliação externa e, buscam se apropriar dos referenciais dispostos pelo SARESP para direcionar o trabalho pedagógico e superar as dificuldades apontadas.

É bem verdade que os dados produzidos pela avaliação externa ainda são de difícil compreensão para as equipes escolares de educação básica. Aos

poucos as equipes começam a vencer as resistências e perceber que eles se apresentam como tradutores de um recorte da aprendizagem, servindo portanto como subsídio para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Segundo Fontanive, Elliot e Klein (2007, p. 263):

Um dos desafios enfrentados pelos profissionais que conduzem os processos de Avaliação de Sistemas Escolares é o de desenvolver estratégias de apresentação de resultados capazes de facilitar a compreensão e a apropriação desses resultados pelas diferentes equipes das Secretarias da Educação, Gestores das Escolas, Professores e demais membros da comunidade.

Isso exige um amplo trabalho de formação pedagógica junto às equipes escolares, e que deve abordar desde os princípios que norteiam o currículo, passar pela formação específica do trabalho com um currículo pautado em habilidades e competências e que tem os conteúdos como meio e não como fim, até a própria questão da avaliação da aprendizagem dentro dos princípios democráticos da participação reflexiva e proativa.

Apresenta-se a urgência de um currículo voltado para a formação plena do cidadão que reconhece sua realidade, é capaz de agir sobre ela para então transformá-la. No caso específico do Estado de São Paulo, em 2008 foi iniciado esse processo a partir do estabelecimento do currículo oficial que se apresenta bem definido sob o aspecto metodológico e com as matrizes de referência.

Também é fato que desde 2007, quando o SARESP ajustou-se as escalas utilizadas pelo SAEB - apesar dessas ainda se apresentarem vagas quanto ao referencial pedagógico - a tradução dos dados tem sido mais pormenorizada, com grande esforço para o entendimento das habilidades que aparecem nos enunciados das questões.

Essa proposta de entendimento procura articular as questões do SARESP com o currículo oficial e os componentes escolares, com os níveis de proficiência e com as habilidades e competências apresentadas nos eixos cognitivos do *observar, realizar e compreender*, apresentando-se como o primeiro passo de um diálogo mais próximo e aprofundado da avaliação externa com a escola, de forma a contribuir para superação das suas dificuldades.

Para a escola fica então a tarefa da tradução desses indicadores no sentido de localizar e compreender as dificuldades apontadas para, a partir da sua

realidade, perseguir as metas propostas em termos de aprendizagem, adequando sua proposta pedagógica e envolvendo pais, alunos, comunidade intra e extra escolar para essa compreensão e co-autoria das mudanças e ações a serem implantadas.

Outro passo para a aproximação da avaliação externa com o trabalho escolar no Estado de São Paulo foi o estabelecimento de metas por escola, nos moldes do IDEB - Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica - a partir do rendimento da escola na prova do SARESP e do seu fluxo escolar, elementos que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e que é um indicador de qualidade da educação.

Como parte do Programa de Qualidade da Escola lançado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em maio de 2008, que se apresenta como elemento de mobilização para o atendimento da demanda da qualidade da educação prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE do Governo Federal e no movimento da sociedade civil “Compromisso de Todos Pela Educação” - TPE, o IDESP pretende fornecer à escola um diagnóstico e sinalizar sua evolução ano a ano.

O IDESP, ao estabelecer metas individuais às escolas, passou a quantificar o trabalho desenvolvido pelas equipes e com isso, acabou impondo mudança dos padrões de gestão e racionalização organizacional, pois a partir de 2008, a SEE/SP estabeleceu uma política salarial de bonificação para toda equipe escolar de acordo com o índice da meta proposta e atingida pela escola.

Este posicionamento que reduz a avaliação apenas na sua perspectiva meritocrática, sem considerar o processo da escola em sua dada realidade, pode se transformar em elemento desmotivador da equipe, quando, em muitos casos, irá penalizar escolas que não conseguiram atingir a meta proposta, desconsiderando outras variáveis que envolvem o processo anual da escola e a própria qualidade do ensino, conforme pode ser afirmado por Gadotti (2009, p. 4):

Não se pode mais confundir avaliação educacional com mensuração do rendimento escolar [...]. Na avaliação interagem diferentes variáveis. Existem muitos fatores ligados ao contexto em que o processo educacional ocorre na escola e que não estão diretamente ligados à ela, mas que devem ser considerados na avaliação,

Diante do panorama exposto é preciso superar os preconceitos e perceber a importância da institucionalização da avaliação na ação educativa, ao promover a interação da avaliação externa em larga escala e da auto-avaliação institucional como condição para pensar na qualidade de ensino que somente se concretiza por meio das aprendizagens efetivadas.

Assim que não é possível determinar a qualidade do ensino somente pelo resultado nos testes padronizados, porque seria dar sentido inverso à avaliação, ao investi-la de caráter punitivo e não formativo e reflexivo para que provoque as mudanças necessárias na prática do professor e de toda equipe escolar.

O entanto, políticas educacionais internacionais são priorizadas em detrimento de características próprias e das diferenças regionais dos sistemas educativos, fato evidenciado no Estado de São Paulo com sua política de responsabilização aproximada ao *accountability*.

Sem a contrapartida de ações necessárias que clamam pela valorização profissional do docente, por mais funcionários nas escolas, classes com menor número de alunos, ambientes físicos apropriados para aulas práticas, bibliotecas, número maior de horas para planejamento de aulas, reuniões, fica para a equipe escolar toda a responsabilidade pelos seus desalinhos.

Assim, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ao instituir uma política de bonificação para profissionais da educação considerando apenas a conquista da meta proposta por meio do rendimento na avaliação externa e fluxo escolar - IDESP, sem considerar sua dinâmica e auto-avaliação, passa a atribuir somente à escola a responsabilidade sobre a qualidade de ensino.

Dessa feita, a avaliação deixa de contribuir para um debate mais amplo sobre a responsabilidade de outros níveis da educação e, por conseguinte, do conhecimento do sistema e dos problemas da escolarização em suas múltiplas variáveis.

Convenientemente deixa-se de considerar aspectos como a fixação das equipes escolares, rotatividade de pessoal, má formação dos profissionais, módulos de funcionários com número insuficiente, baixos salários, articulação entre currículo, planejamento e conjugação de financiamento dos sistemas escolares em nível federal, estadual, municipal, entre muitos outros.

Na falta desse amplo debate a sociedade pode ser induzida ao erro de pensar que a qualidade da educação ofertada depende exclusivamente dos

profissionais que atuam na escola, e que o próprio sistema, só pelo fato de propiciar a avaliação, já fez sua parte.

E na contramão do processo democrático, participativo e de formação coletiva, muitos pais passam a acreditar que mudar o filho de escola pode ser a solução de seu problema, também eles se furtando a usar deste instrumento de avaliação para rever sua postura diante da educação do próprio filho e participação efetiva na escola, afinal, educação é dever de todos.

Qualquer avaliação que se denomine formativa não pode desconsiderar a participação. Trata-se de abrir a escuta e dar voz a todos os segmentos que constituem determinada realidade. Há que se pensar em educação como espaço de mediação para formação do cidadão consciente, participativo, que reconhece seu ambiente histórico, dele se apropria e o modifica. Para tanto, a avaliação aliada à gestão participativa se oferece como instrumento social importante para uma prática de construção de aprendizagem coletiva.

Ao se abrir verdadeiramente para o diálogo com as bases, a Secretaria da Educação pode instituir-se como espaço de interação social e, ao contrário de usar uma medida de avaliação para bonificar equipes, ela pode utilizar a diversidade de olhares propiciados pela avaliação educativa para dar novo sentido às políticas públicas e à gestão escolar, ao produzir aprendizagem de sujeitos, ao elaborar o diagnóstico de sua realidade para implementar seu plano escolar, permitindo maior eficiência e qualidade do trabalho pedagógico.

Somente assim será possível aproximar a política pública com seus discursos e promessas sobre educação das equipes escolares, afinal, são essas últimas que efetivamente dão sentido e colocam em ação as diretrizes da política educacional, que tem sua razão no atendimento de demandas, apontadas nos processos de avaliação.

## 5 OS PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO PARA GESTORES ESCOLARES NO ESTADO DE SÃO PAULO

### 5.1 Capacitação dos Gestores Escolares – Progestão

Indicadores fornecidos pelas avaliações externas: SARESP, SAEB (ANEB e ANRESC) e também os índices fornecidos pelo IDEB e IDESP apontam a qualidade de ensino como diretamente relacionada ao modelo de gestão adotado e ao desenvolvimento de habilidades e competências. Segundo Maria Helena Guimarães Castro (2007, p. 12) “[...] o SAEB percebeu que certos estilos de gestão do diretor e a participação dos pais na vida escolar têm efeito positivo.”

Os processos anteriormente citados também apontam outros fatores determinantes do sucesso na aprendizagem dos alunos: quando escolas reservam aos alunos lugar central em suas atividades, com foco na aprendizagem e na garantia do direito de aprender.

Assim, espera-se que escolas com bom rendimento apresentem equipes com práticas de trabalho coletivo, planejamento, avaliação, definição do perfil e investimento na formação continuada do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual aos alunos, propostas de atividades complementares, parcerias, interação da escola com a família e a comunidade, práticas de projetos, respeito ao tempo escolar, infra-estrutura e ter bem definido o perfil e o papel da direção escolar.

Por isso é importante ressaltar uma vez mais: pesquisas comprovam que existe uma relação direta entre o sucesso escolar dos alunos e o modelo de gestão implantado em escolas bem sucedidas.

[...] é possível potencializar o efeito-escola quando a instituição é capaz de se unir à família e à comunidade. O estudo recém divulgado, Aprova Brasil, realizado pelo Ministério da Educação e Unicef, atesta que as 33 escolas pesquisadas (as com melhor desempenho de seus alunos na Prova Brasil) se tratavam de escolas, em geral, inseridas em comunidades castigadas pela pobreza, onde o efeito-escola é expressivo porque elas têm equipes docentes estáveis, projetos pedagógicos duradouros (contínuos), apostam no aluno e, por fim, mantêm estreita relação com as comunidades, realizando aquilo que se almeja: uma comunidade de aprendizagem. (CARVALHO, 2007, p. 19)

No ano de 2005, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo promoveu para todos os gestores escolares que atuam na rede: dirigentes de ensino, supervisores de ensino, diretores, vice-diretores e professores coordenadores o curso de formação continuada – Progestão.

Composto por 300 horas, o curso tinha como objetivo aproximar teoria e prática para o desenvolvimento de competências profissionais, e formar lideranças comprometidas com a gestão democrática da escola pública, a partir de cinco dimensões da gestão escolar, sejam elas: gestão de pessoas, gestão participativa, gestão pedagógica, gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros e gestão de resultados educacionais.

O curso foi estruturado em nove módulos, com encontros mensais para troca de experiências e desenvolvimentos de trabalho coletivo, tomando como base os problemas verificados nas escolas.

A proposta de trabalho partiu do princípio metodológico da ação-reflexão-ação e do aprender fazendo, a fim de desenvolver competências para resolver problemas e propor soluções, atuar em cooperação com a comunidade escolar, construir consensos, promover equipes com liderança, coordenar processos de tomada de decisão e resolução de conflitos, utilizar desempenhos e resultados escolares para promoção do sucesso escolar dos alunos.

Um dos fatores determinantes para o sucesso do Progestão no Estado de São Paulo foi o fato da formação de gestores das escolas públicas ser realizada pelos próprios Supervisores de Ensino da rede pública estadual, o que se revelou como elemento facilitador das aprendizagens proporcionadas.

No modelo de formação continuada adotado, ao fazer uso da metodologia de ação-reflexão-ação abriu-se a possibilidade de se estabelecer um diálogo franco e aberto sobre os dilemas das escolas entre os cursistas: diretores, vice-diretores, professores coordenadores, supervisores de ensino cursistas e dirigentes regionais.

Assim, foi propiciado um espaço de interação entre as partes que compõem as equipes diretivas das escolas, entre os pares e entre as diferentes escolas e suas realidades, tendo sido possível às equipes ampliarem o campo de visão da gestão escolar para além de si mesmas e compreenderem o movimento das escolas dentro de uma rede de inter-relações e possibilidades de ações solidárias e cooperativas.

#### 4.1.1 Auto-Avaliação Escolar a partir do Progestão

Especialmente no Estado de São Paulo, o curso do Progestão teve início com o acréscimo de um módulo introdutório com objetivo de identificar, por meio da auto-avaliação institucional, o perfil de entrada da escola e da equipe gestora.

Como tarefa inicial foi proposta para cada equipe escolar a elaboração da auto-avaliação institucional da escola, com objetivo de fazer a equipe se debruçar sobre sua realidade e assim reconhecer suas potencialidades e fragilidades. Este diagnóstico serviu como subsídio para o estudo dos módulos posteriores e para que a equipe gestora pudesse refletir sobre as intervenções necessárias para superação das suas dificuldades, além de apresentar o compromisso de envolver toda comunidade intra e extra escolar neste processo.

Diante das propostas do curso, todas as escolas da rede pública de ensino da diretoria de ensino da Região de Presidente Prudente iniciaram sua auto-avaliação institucional, tendo como referência as cinco dimensões da gestão sugeridas no manual do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar - Renageste, que tem estreita ligação com o currículo proposto no Progestão.

Este foi o primeiro ensaio democrático formal da escola auto-avaliar-se, ao ter como referência ou instrumento norteador as cinco dimensões da gestão vistas a partir da participação efetiva de todos segmentos e ao considerar as relações estabelecidas pela gestão com a comunidade e seu entorno.

Ao acionar esse exercício auto avaliativo, ficou evidente a necessidade de retomar os princípios e conceitos que norteiam a proposta pedagógica das escolas, pois ao levantar as demandas de seu público, ficou claro para as equipes de gestão, o importante papel da proposta pedagógica como norteadora da organização do trabalho da escola com o objetivo de atender às necessidades dos alunos, e de forma geral, da sociedade, expressos em sua missão.

Ficou evidenciado no início do curso que os gestores não têm o hábito de refletir e planejar as ações dentro da escola, tendo o mesmo contribuído para o avanço de uma prática reflexiva, que, no entanto, parece não ter sido sistematizada pelas equipes de gestão das escolas, conforme pode ser observado nos relatos desta pesquisa realizada após dois anos do término do curso Progestão.

Nesta primeira experiência de fortalecimento do coletivo escolar para se auto-avaliar, também ficou evidenciado que muitos projetos eram implementados na escola sem, contudo, considerar a sua finalidade e sua relação com a proposta pedagógica da escola.

Assim, algumas escolas desenvolviam uma média de 60 projetos anuais paralelos ao processo ensino aprendizagem, o que dificultava ou até mesmo, inviabilizava o gerenciamento desse importante processo e, por conseguinte distanciava a escola do que está posto como sua missão.

A partir da auto-avaliação proposta no início do curso Progestão, para todas as escolas da diretoria da região de Presidente Prudente, foram levantados os pontos positivos e os que mereciam maior atenção, em cada uma das cinco dimensões propostas, tendo como foco a melhoria da qualidade de ensino ofertada e na participação.

Um dos grandes avanços observados no desenvolvimento do curso, foi a constatação, pelas equipes de gestão, do gerenciamento do tempo dentro das ações cotidianas da escola, gerenciamento esse que acaba por transformar ações essenciais em “ações tarefas”, esvaziando-as de sua prioridade e do foco na aprendizagem e na garantia do sucesso dos alunos ao longo dos anos dedicados à escolaridade.

Diante de tal quadro, as equipes puderam perceber a necessidade de conquistar espaços, dentro do cotidiano escolar, para uma reflexão mais apurada sobre sua realidade e a missão expressa em sua proposta pedagógica. Outro aspecto relevante foi da troca de experiências entre os pares e escolas, o que possibilitou um olhar mais sistêmico pelo percebimento de que não estão isolados em sua instituição, e sim fazem parte do todo que compõe uma rede.

Outro avanço importante percebido ao longo do curso Progestão foi o vínculo estabelecido pelas equipes escolares com a supervisão de ensino e a própria Diretoria de Ensino, o que possibilitou a superação da visão anacrônica e equivocada do papel fiscalizador da supervisão para um novo papel de propositor, executor e intermediador das políticas educacionais e da proposta pedagógica das escolas, ao atuar como parceiro dos profissionais da educação e co-responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, que ocorre na sala de aula.

Ao final do curso, a proposta de trabalho de conclusão do curso (TCC) foi a produção final da auto-avaliação institucional da escola e a elaboração de um

plano de melhoria, baseado nas dificuldades apontadas, a ser operacionalizado no Plano de Gestão Quadrienal produzido pelas escolas para o quadriênio de 2007 a 2010.

Esse trabalho (TCC) teve como suporte o material oferecido pelo CONSED, através do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar – Renageste, uma proposta audaciosa, ao revelar o caráter formativo do planejamento e planos escolares, antes vistos sob a ótica da formalidade, e que a partir de então, puderam ser percebidos como estratégia para aprimoramento das práticas de gestão pedagógica e administrativa.

#### **4.2 Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar - Renageste**

Criado em 1998, o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, a partir de uma iniciativa conjunta do Consed, da Undime, da Unesco e da Fundação Roberto Marinho, destaca-se como um relevante instrumento de mobilização e de auto-avaliação das escolas públicas brasileiras, que tem como objetivo a melhoria da gestão e da qualidade do ensino.

O Prêmio visa contribuir para que as escolas passem a incorporar uma cultura de auto-avaliação de seu processo de gestão, assim como para destacar e disseminar boas práticas de gestão.

Está aberto à participação de todas as escolas das redes públicas estaduais, municipais e/ou conveniadas com mais de cem alunos matriculados na educação básica — educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio — que realizem o processo de auto-avaliação, respeitando as orientações de seu regulamento, com foco:

- a) na gestão escolar, traduzindo o esforço consistente das diversas ações para elevar os índices de aproveitamento, aprovação, permanência e sucesso dos alunos e para a melhoria contínua da aprendizagem, devidamente evidenciado em gráficos e tabelas indicando a evolução dos dados nos últimos três anos;
- b) no esforço, criatividade e inovação da escola, na busca de superar-se continuamente, mediante estratégias e alternativas diversificadas

- de gestão e de resolução de problemas; consistência e unidade de orientação entre ações e processos inovadores adotados pela gestão escolar;
- c) na inserção da escola na comunidade e vice-versa, demonstrando uma ampla articulação, sensibilidade, abertura e adoção de medidas de integração e complementaridade;
  - d) na demonstração de práticas de gestão democrática na escola, com o funcionamento pleno de seus mecanismos de gestão colegiada, envolvendo a participação dos pais, professores, funcionários e alunos no processo de tomada de decisão;
  - e) na demonstração da capacidade de reflexão crítica sobre a prática da escola, refletida na descrição analítica apresentada e organização dos documentos para o Prêmio; e
  - f) na proposição clara de um plano de melhoria, tendo por base as análises realizadas na auto-avaliação, com vista à superação de desafios identificados, assim como à melhoria de processos e seus resultados.

Cada um desses itens avaliativos faz parte do caderno do instrumento de auto-avaliação, que deve ser preenchido após reflexão e consenso da comunidade escolar sobre os aspectos a serem avaliados.

Como trabalho de conclusão de curso do Progestão, as escolas produziram sua auto-avaliação institucional a partir dos itens que fazem parte do caderno do instrumento de auto-avaliação, que possibilita a avaliação do processo educativo da escola por meio de uma reflexão coletiva, através da qual se faz possível detectar suas dificuldades e então, propor um plano de melhoria coerente com as necessidades levantadas.

Ao utilizar o manual do Prêmio para nortear o TCC dos cursistas no Progestão, a escola teve a possibilidade, naquele momento, de vivenciar a auto-avaliação institucional como avaliação emancipatória, caracterizada por Saul (1988, p. 61) “como processo de descrição, análise, e crítica de uma dada realidade, visando a transformar a realidade, utilizando os resultados das avaliações, transformando-os em dados de prioridades para o aprimoramento de seu trabalho.”

Neste exercício, a escola pode perceber como utilizar os dados coletados. Se esses são analisados em função do sucesso ou fracasso para estabelecimento de novas metas e disseminação dos sucessos e, se assim não os utiliza, procurar, por meio de questionamentos, entender os motivos que levam a equipe a resistir aos objetivos formativos da avaliação, tanto no terreno pedagógico como no administrativo.

No tocante à avaliação, considera-se que o desafio avaliativo não pode mais ficar restrito ao exame de aspectos técnicos, metodológicos, administrativos, operacionais da experiência brasileira dos últimos quinze anos, uma vez que uma gama variada de perguntas espera por respostas. (FREITAS, 2007c, p. 516)

Diferentemente do caráter isolado da avaliação externa em larga escala - que visa resultados da aprendizagem, a metodologia avaliativa proposta pelo Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar propicia a avaliação dos processos e aspectos que envolvem a dinâmica e a realidade do contexto escolar, dentro de uma proposta de auto-avaliação institucional que leva os agentes escolares à reflexão sobre o aperfeiçoamento das práticas educativas.

De fato, a apropriação da metodologia utilizada no Prêmio pode se apresentar como um caminho para que as escolas possam ousar iniciar a auto-avaliação institucional como um verdadeiro “processo de auto-consciência institucional”, pré-requisito fundamental para reflexão e redimensionamento das ações. (GADOTTI, 2009, p. 06).

Algumas equipes gestoras que participaram do Progestão se apropriaram dos princípios da auto-avaliação proposta durante o curso, e no Plano de Gestão Quadrienal produzido pelas escolas públicas da rede de ensino do Estado de São Paulo ao final do curso, no início do ano de 2007, puderam apresentar uma análise mais apurada de sua realidade sem, contudo, conforme mostra esta pesquisa, utilizá-la para transformar substancialmente suas práticas.

Uma das hipóteses para a dificuldade de apropriação dos estudos realizados pode residir no fato de que grande parte das equipes escolares não conta com registros consistentes de suas ações e resultados, ou seja, dos processos vivenciados no seu cotidiano, fato que inviabiliza sua sistematização.

Portanto, mostra-se necessário o surgimento de propostas oficiais que possibilitem a sistematização sobre o pensar a escola dentro de seu contexto e realidade.

Considerando o papel central dado à avaliação, é preciso alinhar políticas avaliativas educacionais com o exercício da ação-reflexão-ação, a partir da garantia de tempos e espaços dentro da jornada de trabalho docente para momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelas equipes, principalmente, no caso do Estado de São Paulo, com ações para fixação dos gestores e docentes em uma única escola e com a ampliação do número de horas para estudo e participação efetiva dos professores na gestão escolar.

## **6 O ÁRDUO CAMINHO DA REFLEXÃO À PRÁTICA E VICE-VERSA: RESULTADOS**

### **6.1 Procedimentos da Pesquisa**

A pergunta que motivou esta pesquisa refere-se ao lugar que tem sido dado à auto-avaliação institucional na escola de educação básica e sua utilização para a promoção da gestão participativa, ao utilizar os indicadores por ela apontados como subsídio para formulação de objetivos e metas comuns para ações reflexivas de transformação das práticas.

Na tentativa de responder a questão colocada, foram planejados e adotados procedimentos apoiados nos instrumentos: de pesquisa bibliográfica, na análise dos depoimentos em respostas a entrevistas semi-estruturadas e na análise de documentos da escola como atas de reuniões de Conselho de Escola, de Conselho de Classe Participativo e de reuniões de HTPC.

Como primeiro passo, foi solicitado à equipe gestora da escola selecionada autorização para realização do projeto de pesquisa, por meio de carta elucidativa e pedido de autorização (APÊNDICE A).

Pela natureza da pesquisa e seu questionamento central, foram escolhidos como sujeitos da pesquisa todos os quatro membros da equipe gestora e todos os segmentos do Conselho de Escola, composto por (inclua-se os suplentes): nove professores, sete pais de alunos, três funcionários e sete alunos.

Todos foram contatados por meio de cartas de esclarecimento e adesão, sendo que dos trinta sujeitos inicialmente previsto para serem entrevistados, vinte e um aceitaram o convite e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICES B e C).

Desta forma, o universo da pesquisa ficou assim constituído: quatro membros da equipe gestora, quatro pais de alunos, nove professores, três funcionários e um aluno, que participaram das entrevistas semi-estruturadas (APÊNDICE D) que nortearam este trabalho.

## **6.2 As categorias de análise, os documentos e os sujeitos da pesquisa**

Em se tratando o presente trabalho de estudo de caso, e na tentativa de contextualizar os leitores ao que foi levantado por meio da pesquisa bibliográfica, da observação e análise nos documentos da escola e no relatado pelos sujeitos, considera-se importante apresentar algumas respostas obtidas de acordo com as categorias pré-determinadas para análise do processo avaliativo vivenciado pela escola objeto da pesquisa, considerando todo referencial teórico que alicerça este trabalho.

Dessa forma, procurou-se alinhar as informações obtidas a partir da análise dos documentos e dos enunciados de alguns dos sujeitos da pesquisa com cada categoria de análise: auto-avaliação institucional, gestão participativa e transformação das práticas pedagógicas, na tentativa de compreender os caminhos trilhados pelos gestores escolares para a construção de um espaço verdadeiramente democrático, participativo e reflexivo.

Neste sentido, a transcrição de trechos das entrevistas manteve-se fiel ao modo como cada entrevistado respondeu, tendo sido preservado o nome de pessoas citadas pelos entrevistados, substituindo-os apenas pela denominação do cargo que ocupa. Vale esclarecer que a direção da escola passou por uma mudança recente, sendo que muitas partes das entrevistas referem-se a diretora anterior.

Para melhor organização do trabalho e compreensão dos fenômenos captados, as categorias de análise estão apresentadas nos três sub-itens seguintes conforme aparecem nas entrevistas e práticas cotidianas, com objetivo principal de localizar as representações e os significados que a equipe tem sobre a avaliação e a gestão participativa e como elas se refletem em práticas comprometidas com a transformação para uma educação democrática de qualidade.

### 6.2.1 Referenciais da auto-avaliação institucional como prática participativa alinhavada à proposta pedagógica

Toda a análise realizada neste trabalho foi referenciada em fundamentos preconizados pelos autores citados ao longo do trabalho, e que apresentam a auto-avaliação institucional como possibilidade de implementação da gestão democrática na escola, pela inovação de práticas pedagógicas que devem se apresentar como reflexivas e participativas.

Deste modo, para que a avaliação cumpra seu papel reflexivo ela deve ser observada em todas suas dimensões: técnica, política, moral e ética, para que seja considerada em sua completude, caso contrário, ao apresentá-la incompleta, poderá servir não para a transformação, mas para a reprodução do que já está posto.

A dimensão técnica da avaliação refere-se ao conhecimento dos elementos constitutivos da aprendizagem: sujeito, objeto e procedimentos utilizados e diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos, e que acabam, equivocadamente, por assumir o fim último da avaliação, ou melhor dizendo, o único fim da prática avaliativa educacional.

Essa dimensão, no entanto, se constitui em apenas um dos aspectos da avaliação escolar e que possibilita aos sujeitos conhecer, comparar, mensurar, classificar, selecionar.

A dimensão política procura (re)conhecer o processo - contexto em que a avaliação se efetiva e quais são os fatores determinantes dessa avaliação, entre eles, a participação ativa de todos os sujeitos da avaliação para que, ao reconhecê-los, possa compreender o processo para uma intervenção consciente. Segundo Rios (2007, p. 48), ainda seria preciso acrescentar uma dimensão moral e ética, “que diz respeito especificamente à orientação da ação e à atitude, ao comprometimento dos sujeitos que realizam a avaliação”.

Portanto, falar de avaliação para a prática reflexiva implica em conhecê-la em todas suas dimensões e ter consciência de que elas devem se apresentar articuladas, sendo essa situação *sine qua non* para que a escola cumpra sua função social e possa se oferecer como espaço de aprendizagem coletiva e de convivência social.

Caso contrário, ao privilegiar apenas uma das dimensões da avaliação, corre-se o risco de se apropriar de um discurso ideológico e apresentar uma prática que não se afina com os propósitos legais e institucionais, incorrendo na manutenção e reprodução do *status quo*, tão criticado nos discursos de educadores e da sociedade.

Sob o pretexto de uma avaliação eficaz, mas que ainda não conseguiu romper com a dimensão estritamente técnica, a escola acaba por praticar uma exclusão velada, com um modelo de avaliação que nada mais faz do que manter nos olhos as travas que impedem uma visão mais nítida, que aproxima o que é possível transformar para alcançar a desejada utopia de uma educação para todos.

Este trabalho acabou por evidenciar que a escola mantém a prática de uma organização tradicional, com dificuldade de estabelecer um trabalho reflexivo participativo e que, ao deixar de articular as dimensões da avaliação, intencionalmente ou não, pode subtrair da avaliação seu sentido de apresentar-se a favor da tomada de decisão, corroborado nos discursos colhidos durante as entrevistas e como caracteriza Paro (2008b, p. 66):

Nossa escola básica, não obstante o importante movimento reivindicatório, e alguns avanços na democratização de sua gestão, verificados durante as últimas décadas, continua mantendo todas as características de uma instituição que não foi concebida para os objetivos que se tem em mente quando se fala em educação democrática. Suas atividades-fim (o processo pedagógico), como vimos, são organizadas do ponto de vista da educação tradicional, que não oferece uma posição de sujeitos aos educandos; suas atividades-meio (direção, serviços, coordenação do trabalho, etc.), por seu turno, também são estruturadas e desenvolvidas de forma a não oferecer oportunidades de decisão aos vários grupos interessados ou envolvidos no trabalho da escola.

Essa definição dada pode ser confirmada na realidade da escola pesquisada quando, ao tratar da auto-avaliação institucional, nem mesmo existe uma intencionalidade formal para sua realização. Não há clareza quanto aos princípios e fins da avaliação escolar, muito menos da auto-avaliação institucional, não tendo sido possível aos entrevistados desvendar quem formula as avaliações da escola e sua intencionalidade, depreendendo-se que a escola apenas a realiza como cumprimento de um rito.

As entrevistas deixaram claro que a percepção de auto-avaliação institucional que os sujeitos da escola apreenderam, ao contrário de se apresentar como diagnóstico que parte de um processo de sistematização de informações

criticadas, ela assume a característica formal apenas de avaliar questões pontuais da administração e quase nada da dimensão pedagógica, apresentando-se incipiente para seu fim, que é proporcionar mudanças substanciais na prática educativa e na formação dos sujeitos.

-- *É que a gente não tinha essa prática aqui na escola. Depois que ela veio pra cá e depois do Progestão também né, que a gente tinha vontade de fazer, mas a (diretora anterior) fazia o Progestão. É, e a gente fez, trabalhou e ela fez aquele curso da Unicamp também, então nós trabalhamos muito com avaliação. A cada seis meses a gente faz uma avaliação, pra saber como que andam as coisas, saber o que tem que ser mudado, o que os alunos pensam da escola. Nós fazemos questões, e depois a gente tabula os dados [...]*

-- *É, a gente pega por amostragem alunos, funcionários, professores e mandamos pros pais, mas aí nós descobrimos que quem estava respondendo eram os alunos, então [...]. Tava tudo igual, as questões que os pais responderam, numa classe e os de [...] eram alunos de classes diferentes mas as perguntas eram tudo igual ao que os alunos pensavam, então nós vimos que os alunos que tavam respondendo as questões dos pais. Aí a gente deu uma parada nisso, mas a gente precisa mandar essa avaliação pros pais. (Gestor A)*

-- *A gente teve uma avaliação, que ela é feita uma só, mas a gente fez [...] Não tem a devolutiva disso. Isso os pais, quando tem alguma coisa eles vêm, eles cobram, eles reclamam. [...] Ninguém gosta de crítica, ninguém [...] nem eu enquanto professora e nem meus professores. Ninguém gosta! Mas eu acho que a crítica faz a gente crescer, porque eu tenho uma prática de onze anos de Cefam e no Cefam o conselho era aberto, no Cefam era diferente, essa coisa de eu criticar seu trabalho mas não deixar de ser sua amiga pessoal, você entendeu. Então isso aqui é um exercício difícil. O Cefam foi muito importante pra gente, eu acho que toda escola devia ter essa prática, e não tem, mas é difícil de separar. (Professor B)*

-- *Olha do professor é feito avaliação, na época da reunião de pais, as coordenadoras passam nas classes levantando o perfil do professor em cada sala de aula. Os alunos avaliam os professores. Com o professor eu sei que é feito, os*

*alunos avaliam os professor. [...] Ah, ninguém gosta de ser avaliado né! [...] Eu acho que [...] é feito ( a devolutiva), quando há um caso mais gritante eu acho que ela deve chamar, não aconteceu comigo. A avaliação da escola interfere na sua prática, te ajuda em alguma coisa? Eu creio que não! Deveria. (Professor C)*

Durante as entrevistas e na análise dos documentos da escola ficou revelada uma prática muito pontual de auto-avaliação institucional na escola, restrita a um questionário sobre o atendimento dos funcionários e a atuação de professores.

Pelas respostas dos entrevistados depreende-se que a avaliação utilizada pela equipe escolar, ao contrário do discurso e da vontade política expressa, está pautada numa concepção tradicional, na qual ela tem um fim em si mesma, e que serve apenas para medir, mensurar.

Os documentos e entrevistas não mostraram quaisquer ações de retorno sobre o que foi indicado nas respostas obtidas na auto-avaliação institucional da escola, que se limitou em questionários aplicados aos pais e alunos:

*-- Nós estamos só no passo em que a gente passa pro professor, não retornamos ainda, a ação-reflexão-ação tá num pé aí que só tá na ação-reflexão, a ação de novo tá caminhando. Ah, isso é tão bom (a entrevistada) porque a gente pensa tanto nisso [...] de vez em quando você precisava fazer umas entrevistas dessas com a gente, você faz uma reflexão boa nisso, porque a gente se envolve de uma maneira em outros problemas, que você esquece as vezes do passo seguinte, você faz, mas e aí? O que que eu faço com isso? (Gestor A)*

Diante das dúvidas e questionamentos levantados acima pelo Gestor A, percebe-se que a escola, muitas vezes, parece estar sozinha em seu movimento reflexivo. Isso demonstra a necessidade de se estabelecer um espaço de formação continuada que permita o exercício da prática alinhavada à teoria, exercício fundamental para o desenvolvimento de uma equipe eficiente e, principalmente, eficaz.

É preciso formar a equipe para que seja capaz de refletir sobre suas ações dentro de um contexto maior, tendo como norte objetivos e metas comuns que atendam a realidade dada e a sua transformação, e para que esteja comprometida com uma prática inovadora.

Também foi possível observar a influência positiva do curso Progestão sobre o trabalho da equipe, a partir da formação dos gestores escolares e assim perceber a necessidade de maior sistematização das aprendizagens propiciadas nos cursos oferecidos para o aprofundamento teórico e enriquecimento das práticas.

É bem verdade que por meio da participação no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, a auto-avaliação institucional e a proposta pedagógica puderam ser reconhecidos nas escolas como ferramentas propulsoras de integração do trabalho escolar, mas de fato, os conhecimentos por eles gerados não foram sistematizados.

Considera-se que sistematizar é mais do que registrar. Trata-se de refletir coletivamente sobre a experiência vivida e extrair dela aprendizados que podem ser compartilhados. Ao passo que a pesquisa adverte que falta à escola tempo e espaço para pensar as dimensões da gestão escolar, o que faz com que esta acabe por se apresentar como *tarefaira*, carências essas reforçadas, talvez, pela falta de vontade política.

Entretanto, é exatamente na articulação da equipe da escola com a gestão participativa possibilitada pela auto-avaliação institucional, em torno de valores, objetivos e metas comuns garantidos na sua proposta pedagógica, é que o futuro de uma escola de sucesso se inicia. Segundo Rios (1992, p. 74), “Se o futuro é gestado no momento em que vivemos, nosso desafio está na organização de sua construção da maneira como o desejamos e como julgamos necessário que ele seja”.

E, apesar da equipe de gestão da escola formar a idéia de um discurso coerente com os princípios democráticos da participação e autonomia e principalmente sobre a relevância da proposta pedagógica no trabalho cotidiano da escola, essa coerência não se confirma no exercício das atividades rotineiras, que acabam por se apresentar limitadas, sem orientação, sem foco e intencionalidade no que deveria ser priorizado pela equipe.

-- [...] eu acho que o Progestão ajudou muito e, aí nós passamos a entender o que era uma proposta pedagógica, o que tinha que ter essa proposta pedagógica, quem você consultar, porque a gente foi assim [...] passa né, e fizemos né, retomávamos sempre os objetivos pra ver se tava coerente com o que, mais com o que a gente queria da escola, não o que a comunidade queria da escola. (Gestor A)

*-- Eu participei da elaboração da proposta pedagógica em 2004, já existia uma proposta, então era a discussão da que já tinha e sempre o resultado de um ano interfere para mudanças da proposta pro ano seguinte. Então na verdade é mais uma discussão, então no planejamento, replanejamento retoma algumas coisas da proposta e como uma avaliação e algumas coisas decididas pelo grupo que precisa pro ano seguinte é colocado na proposta.(Gestor B)*

As entrevistas traduzem que a equipe reconhece a importância da proposta pedagógica como balizadora do processo de envolvimento das pessoas em torno de objetivos comuns, e que efetivamente ela faz parte do consciente da equipe escolar, porém ela não se utiliza deste rico instrumento de gestão para direcionar suas reflexões e ações para um foco estabelecido.

Assim, acaba por apresentar ações desarticuladas, em desalinho com parte dos objetivos idealizados para atender as demandas da comunidade a qual ela está inserida, ou seja, com os princípios e fins de sua proposta pedagógica.

Revela-se uma grande preocupação da equipe com o acolhimento dos alunos, pois se trata de uma clientela bastante carente de recursos materiais e humanos, contudo as ações ficam mais restritas ao campo afetivo, com dificuldade de transpor sua afetividade para efetividade de aprendizagens de sucesso para todos os alunos.

Porém, sem assegurar a aprendizagem aos alunos em condições de desvantagem socioeconômica, não há garantia de inserção das camadas populares na sociedade do conhecimento, pois este é o instrumento necessário para as inovações que o mundo contemporâneo exige.

Dessa feita, as discussões desencadeadas no processo participativo promovido pela escola não estão pautadas num discurso didático-pedagógico, subsidiado por teorias devem sustentar a prática pedagógica. Ao contrário, elas se apresentam superficiais, voltadas principalmente ao comportamento e às regras de conduta:

*-- Agora sobre a avaliação institucional da escola, existe algum procedimento da escola pra avaliar o trabalho das pessoas que trabalham aqui? Existe, eles passam um questionário, com perguntas. Quando é feito isso? Esse ano vai ter avaliação agora né, no final do ano. Já passaram uma também pros alunos,*

*agora não sei se foi em outubro, setembro [...]. E pra pais, você sabe? Pra pais não sei não. E essa que foi feita com alunos, foi feita devolutiva pra vocês? Depois coloca lá né, a porcentagem né, se a escola é limpa, se a escola é [...] é [...] o que você acha de tal professor e aí ela passa pra nós a porcentagem em relação a isso.*

*Aí vocês param pra discutir sobre aquilo ou fica só nos dados? Olha a gente tem que [...] a gente para pra pensar pra refletir sobre o que acontece, onde a gente tem que melhorar, onde a gente tá falhando [...] Mas com os pais você não sabe [...] Nesses momentos de avaliação com os alunos, eles opinam sobre o trabalho realizado, de algum professor que não tenha explicado a matéria? Eles usam esse espaço realmente pra melhores aulas? Usam! Só que, eles vão mais pelo [...] nas questões emotivas, fora questões de método, gosto de tal professora, não gosto de tal professora [...] (Professor F)*

*-- A (professora coordenadora) ela faz todos os anos, ela faz uma avaliação sim. Olha, ela passa o questionário para os alunos, o ano passado nós fizemos, até foi eu que apliquei os questionários, mas assim nós aplicamos em todas as salas, perguntando sobre todos os setores, eu achei que foi bom. Depois a (professora coordenadora) vai sabe o que ela faz? Ela faz os dados, o levantamento pra fevereiro, no planejamento. Lá a gente “vamos” discutindo os pontos positivos, negativos, então tem coisas que nós já vamos anotando, por exemplo, nós estávamos fazendo dois sinais aqui. A própria diretora viu que não deu certo. Você entrava um, um pra entrar, nós entrávamos, batia o sinal nós vínhamos pra cá, só que eles, só esperavam o segundo a ainda ficavam lá fora, dez, quinze minutos, então a própria diretora já marcou lá que é um ponto que a gente tem que discutir, então a gente vai tentando assim ir arrumando do jeito que dá, devagar. (Professor G).*

*-- Eu acho assim, que nem quando tá nessas reuniões, desculpe a indiscrição de falar, tem muitas pessoas que não sabem do que se trata e querem dar alguma sugestão que não sai, que não serve. (Pai de Aluno A)*

É possível perceber que há, por parte da equipe, dificuldade de implementar uma auto-avaliação consciente e traçar os caminhos de sua proposta pedagógica. Essa observação tem como fator preponderante a falta de articulação

entre as pessoas que compõem a escola e a dinâmica de seu trabalho, que não se apresenta com ações intencionais para atingir objetivos determinados.

Como consequência, há um distanciamento da equipe com a identificação da função social da escola, que deveria estar expressa em sua proposta pedagógica, fazendo com que a equipe trabalhe sem um norte. Este pode ser considerado um aspecto crítico a ser trabalhado pela escola para a recondução de suas ações com vistas à construção de uma escola democrática com ensino de qualidade,

Segundo Lück (2000, p. 28), “o desenvolvimento da escola e a realização de seu trabalho têm um rumo, propõem a realização de objetivos [...]”. Neste aspecto, vale ressaltar que a figura do gestor passa a ser essencial como articulador de diferentes pessoas, funções, segmentos em torno de objetivos comuns e que não podem ser desconsiderados, afinal toda sociedade aspira por uma educação de qualidade na escola pública.

No entanto, no cotidiano escolar os papéis e atribuições parecem confundir-se numa prática que se apresenta compartimentalizada, como se o pensar a escola pudesse ser atribuição de um e não de outro membro. As ações são por fim pensadas e decididas por poucos, sem clareza da sua finalidade, o que inviabiliza o comprometimento das pessoas com os resultados e as mudanças necessárias.

*-- A gente fazia aquele papel de tudo aqui na escola e não fazia nada direito. Isso angustiava a gente demais, quando a (diretora anterior) chegou ela começou a colocar as coisas no lugar novamente então aí a gente começou a retomar avaliação, retomar proposta, consultar as pessoas, porque nós vimos que quando você consulta, você tem outros resultados daquele que você acha que é.  
(Gestor A)*

*-- Olha, vou ser bem sincero, por eu estar chegando eu não tive uma participação não, de estar participando, enfim [...] porque eu conhecia pouco na realidade e a realidade da escola, as pessoas, enfim acho que quem conhece mais tem condição de participar de certa forma da elaboração disso. Quando eu cheguei tava a (coordenadora pedagógica do ensino fundamental), a (coordenadora pedagógica do ensino médio) e foram esses ai que tiveram uma participação maior, a (diretora anterior) como diretora, eu não tive porque eu não conhecia, então ficou*

*mais a cargo delas tá elaborando e eu fiquei muito mais na parte de administração da escola, tô sendo muito sincero. (Gestor D)*

Os gestores parecem não perceber a sua importância em desempenhar papel de liderança, para que se apresentem como inspiração para aglutinar e influenciar positivamente as pessoas em torno de objetivos comuns (Lück, 2008), e acabam desenvolvendo suas tarefas em papéis reflexos de um modelo de gestão superado, no qual qualquer inovação na escola depende única e exclusivamente do perfil individual do seu diretor.

*-- Porque você sabe que a gente teve um período aqui que ficou [...] o trabalho nosso ficou meio complicado, né. A gente tinha mais não tinha direção na escola, até a (diretora anterior) chegar. Quando a (diretora anterior) chegou, aí realmente eu tive até que retomar todo um trabalho de coordenador que eu tinha esquecido. (Gestor A)*

*-- Acho que quando a (diretora anterior) chegou aqui, aqui não tinha muita lei, porque a gente tinha problemas administrativos enormes. Por ter esses problemas administrativos cada um se achava no direito de fazer o que queria. [...] Ah, a gente tinha problemas seríssimos aqui, assim né, tipo a ex diretora [...] não vinha, vinha de vez em quando, era ausente e isso a comunidade se achava no direito de fazer o que queria até com nós. (Professor G)*

### **6.2.2 Da gestão participativa de direito à participação de fato**

Ao compreender a auto-avaliação institucional como elemento de aperfeiçoamento da qualidade do ensino e possibilidade de ampliação dos processos participativos legais e possíveis, considera-se a gestão participativa como exercício democrático que envolve deveres e responsabilidades das partes em torno do bem comum.

Nesse caminho, destaca-se a importância das relações humanas para a participação, o que motivou durante as entrevistas procurar compreender como a

escola promove o envolvimento dos sujeitos para refletir sobre sua realidade e conseqüente co-responsabilidade para a construção/reconstrução e consolidação da sua proposta pedagógica.

De acordo com a concepção dada à avaliação e participação à luz dos autores que deram sustentação a este trabalho de pesquisa, a análise das respostas na categoria da participação foi realizada a partir da referência dada por Demo (2001, p. 35-36):

Com a discussão pós-moderna do conhecimento, tornou-se ainda mais claro que o enunciado dialético – o todo é maior que a soma das partes” – parece correto. [...] O projeto pedagógico coletivo precisa fazer convergir as contribuições pessoais de todos, sobretudo de modo elaborado, para ser também uma conquista comum. Temos perdido tempo infinito com reuniões inseqüentes, acúmulo de opiniões soltas, de infundáveis ‘fococas’, descaracterizando a relação pedagógica, como se fosse qualquer coisa.

Se avaliação e participação apresentam-se relacionadas como possibilidade de revelar o que é de direito para a garantia de realização de fato, caberia as escolas utilizarem-se dessa primeira como canal para construção de uma consciência transformadora a partir da formação de todos os sujeitos.

A formação do cidadão consciente, crítico, participativo consta em qualquer proposta pedagógica de escolas públicas paulistas enquanto documento formal, porém na prática, existem dificuldades em gerenciar um grupo que tenha conquistado certa autonomia e consciência crítica, pois nestes casos, o poder passa a ter que ser negociado, e nem todos estão preparados para essa divisão.

E quando a participação é estabelecida verdadeiramente, no sentido de instituir poder compartilhado de decisão, revela-se um caminho evolutivo, um movimento crescente e revelador de apropriação, que tem como resultado, muito mais do que a divisão de tarefas, o compartilhamento de responsabilidades, a solidariedade, a cooperação e o crescimento coletivo.

De acordo com Isabel Alarcão (2008, p. 93), esse movimento de apropriação do exercício democrático somente se concretiza diante de uma escola reflexiva:

Por modelo democrático de gestão entendo um modelo organizacional em que todos e cada um se sente pessoa. E ser pessoa é ter papel, ter voz e ser responsável. Um modelo em que cada um se considera efectivamente presente ou representado nos órgãos de decisão. E em que há capacidade

real de negociação e de diálogo capaz de ultrapassar as dicotomias entre o eu e o nós, entre os administrativos e os professores, entre os professores e os alunos, entre os pais e os professores, entre os diferentes órgãos dentro da escola, entre a decisão casuística e a decisão determinada por princípios gerais, e entre aquilo que Barroso (1992) chama a dicotomia entre a lógica do desejo e a lógica de acção.

Porém, foi constatado na realização da pesquisa que, apesar da equipe receber formação continuada, ainda que insuficiente, e apresentar uma forte intenção de realizar uma gestão democrática, alguns fatores parecem intervir neste movimento e impedir que a participação se concretize de fato.

Diante de tantos problemas e desafios colocados à escola, os partícipes do processo de gestão, em todos os níveis agem como que resignados: Secretaria da Educação, Coordenadorias, Diretorias de Ensino. Apesar de levantarem e reconhecerem os problemas, continuam a tratar somente dos efeitos, sem procurar as causas.

Nas ações da escola, talvez isso se deva pela impossibilidade de agir diretamente sobre algumas causas mais evidentes: faltam funcionários, capacitações, recursos, espaços adequados, a garantia de momentos reflexivos com gestores, funcionários, professores, pois com apenas três horas para reuniões semanais de HTPC, uma carga horária de aulas extensa, divisão da carga horária docente em duas, três escolas diferentes, fica difícil promover uma reflexão profunda sobre os problemas cotidianos da escolar e sistematizar ações para sua superação, apesar da tentativa de todos que trabalham na escola suprir as dificuldades causadas pelo próprio sistema:

*-- Nos 14 anos que estou aqui e já fizemos todo tipo de serviço, assim do nosso setor e também do serviço de mexer com aluno, de inspetor de aluno. Você entendeu? Porque a gente sempre participou bastante, mas ultimamente nós estamos em muito pouco funcionário, você entendeu, que nem, nós estamos em duas agentes de serviço, a escola é muito grande, a escola é [...] mal acabou nós já tá, porque senão a gente não dá conta de preparar a escola em duas para os três períodos. (Funcionário B)*

Parece mesmo existir uma consciência adormecida e uma prática velada, pois muitas vezes, no discurso se reconhece onde estão os problemas, mas

na prática não aparecem intervenções direcionadas objetivamente para a superação da maioria dos problemas apontados, ou elas aparecem desagrupadas, em ações descontínuas.

Fica evidente que a equipe de gestão tem a intenção de desenvolver um trabalho de fortalecimento do coletivo, de promover a participação dos segmentos no “pensar” a escola, contudo sem fundamentação e orientação esclarecida para as ações, que acabam tendo efeitos muito limitados:

*-- [...] ainda falta aqui na escola um espaço pra que essas, por exemplo, inspetoras de alunos, servente, pra que eles participem, secretaria, porque quando tem reunião de planejamento, eu [...] não tem espaço desses funcionários, a gente até tenta, sabe, eu acho que não sei te explicar porque, mas eu sempre tentei, e nunca consegui colocá-los junto com a gente no planejamento. [...] eu acho que eles teriam que participar mais das nossas reuniões, é [...] agora no conselho a gente até colocou, nós pedimos pras meninas da secretaria, que elas vão ter que participar o ano que vem do planejamento, das reuniões de conselhos porque elas tem um trabalho pra fazer e a gente, os professores não entendem qual o trabalho dela na questão das notas, de jogar no sistema, de aluno que falta, e isso fica assim, elas falam com a gente e a gente fala com o professor, nós somos intermediários, mas o recado não tá sendo bem dado, tem que ser direto, todo mundo participar junto, e isso não tá acontecendo, inspetor de aluno a mesma coisa, servente a mesma coisa, eles têm que participar das reuniões da gente, e esse espaço nós não estamos conseguindo abrir isso. No último planejamento não, mas o outro ano a gente até tentou, mas chegou na hora um tinha que fazer num sei o que, o outro tinha que fazer num sei o que, num podia isso, num podia aquilo. (Gestor A)*

*-- Eu tô conhecendo ainda, sabe fico anotando, ponderando alguma coisa, a gente conversa muito. Agora o que eu gostei aqui, nós aqui, principalmente nós quatro, a gente é muito unido, o modo de pensar, a gente tem uma maneira de pensar igual, não é discrepante, a gente não entra em atrito. Flui, a coisa anda e dá pra perceber, o professor já percebeu isso e acaba refletindo. (Gestor C)*

*-- Olha, tudo é discutido, tudo, porque quando a gente senta pra conversar a gente fala sobre a nota, a disciplina, sobre as propostas e esse ano, por*

*exemplo, que teve essas mudanças aí foi uma coisa que foi conversado muito. E sobre questões financeiras sim e esse ano que eu peguei pra tá presente, teve essa verba do PDDE e eles, os professores decidiram o que comprar de material permanente, que foi escolhido comprar um televisor, aparelho DVD. [...] Você sabe que eu acho que a gente tem tudo pra fazer esse ano que a gente tá começando pra fazer um trabalho, a (diretora anterior) colocou em ordem quando chegou, mas dá a impressão que a (diretora atual) é uma pessoa que tem abertura, eu percebo ela assim, eu acho que esse ano agora tem tudo pra dar certo, pra fazer um trabalho assim, tem a (coordenadora pedagógica do ensino médio) que conhecem muito, a (coordenadora pedagógica do ensino fundamental) nem se fala, conhece todo mundo, e há possibilidade de fazer um trabalho muito bom aqui. (Gestor D)*

*-- Esse ano foi bem, nós discutimos algumas questões, só que foi discutido e as meninas é que elaboraram. Nós discutimos alguns itens. Assim, nós discutimos que precisaria mudar algumas coisas que estavam na proposta pedagógica, tem algumas coisas que é válido, o que nós achamos que foi válido nós não mudamos muita coisa do que estava lá, mas de mudança assim [...] Do tempo que eu tô aqui foi a primeira vez que houve sabe, porque a gente sempre discutia algumas coisas, mas esse ano eu achei que foi mais, assim, a gente [...] nós participamos mais, foi pedido opinião, a gente discutiu realmente. (Professor D)*

A despeito das ações da escola para promoção da participação dos pais nas reuniões, não aparece o envolvimento desses nas questões mais peculiares do cotidiano da escola e, principalmente, aparecem negligenciados: o conhecimento dos pais sobre a função social da escola e sua organização, seu papel neste contexto, as possibilidades de participação que os tornem co-partícipes e co-responsáveis pela proposta de trabalho da escola e conseqüente formação dos alunos.

Eles nem mesmo conhecem as metas e objetivos comuns da escola de forma a atender sua função social e aos anseios da própria comunidade.

O maior dos caminhos para a conquista da gestão democrática e conseqüente autonomia da escola é a promoção da participação real do Conselho de Escola, no sentido de garantir a atuação dos seus profissionais em conjunto com

seu público - alunos e pais em assuntos que vão além da punição de alunos e prestação de contas.

Segundo Libâneo (2008), é preciso viver a prática por meio dos órgãos deliberativos da escola, para que todos, profissionais, pais e alunos sintam-se responsáveis pelas decisões que afetam diretamente o ambiente escolar e, em outra instância, a própria sociedade.

Todavia, percebe-se que a escola, apesar de reconhecer a importância das instituições auxiliares: Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Classe/Série, ainda não consegue se organizar para uma gestão da participação como instância de reflexão sobre o fazer pedagógico e compartilhamento de poder de decisão.

Isso ficou evidenciado durante a realização da pesquisa de campo. Nas entrevistas realizadas com os pais de alunos, membros do Conselho de Escola, relataram que participaram de poucas reuniões, para assuntos já com decisão pré-estabelecida e que não exigiam deliberação de questões referentes às dimensões da gestão escolar.

*-- Sou membro (Conselho de Escola), o ano passado eu participei. [...] Quer dizer que o senhor nem sabe o que é proposta pedagógica? Não, não sei. Porque vou falar uma coisa, participei de poucas reuniões, porque eu recebi reclamação do meu filho então eu vim aqui, até um dia os alunos tavam meio bagunçando, eu conversei com eles que seria muito ruim pra eles no futuro, então eles gostaram e me chamaram pra participar do conselho. Eu participei de uma ou duas reuniões só, eu até fiquei pensando esse ano, porque não me chamaram, eu gosto né. [...] Da primeira vez é que tinham pessoas bagunçando na escola, problemas de alunos, então nós conversamos o que era melhor pro aluno, mas sobre esse tema que falaram. (Pai A)*

*-- E a senhora é do Conselho de Escola? Isso, o ano passado, só que não teve reunião o ano passado, eu acho que a gente fez só uma. Foi pra tratar do assunto de alguns meninos que tavam com problema de indisciplina. Foi a única que teve, depois não teve mais. E como foi essa reunião? Foi boa, não foi ruim não, foi boa. E os meninos, a senhora acha que ajudou de alguma forma? Olha ai eu não sei porque a gente não teve resultado, outra reunião pra gente saber o que foi feito,*

*então a gente não teve informação nenhuma do que foi feito, então eu não posso falar. (Pai B)*

*-- Vocês fazem parte do conselho de escola? Isso. E como membro do conselho de escola, vocês sabem que a escola tem uma proposta pedagógica? Na verdade, a gente faz parte do conselho mais a gente foi chamado aqui uma vez só. Eu não sei de nada aqui. E para que vocês foram chamados? Por causa de um problema da escola com um aluno e a gente foi chamado. Nunca vocês foram chamados para outra coisa? Pra nada. Se tivessem sido chamados, teriam vindo? Teria sim. Eu gosto até de ta participando né... Eu tento entrar nesses grupos pra gente tá junto com o pessoal, ajudando. Eu acho que é muito importante, porque a gente andando aí pelo bairro a gente ouve muita reclamação também e a gente quer tá ajudando né. (Pais C e D)*

A participação dos pais fica restrita a ratificar decisões já tomadas, principalmente em relação a problemas de comportamento de alunos, quando os pais simplesmente chancelam o que já foi determinado entre linhas. Nesse sentido, a escola chama à participação apenas para dividir os problemas com as soluções todas já pensadas, sem contudo compartilhar idéias, objetivos, planos de trabalho, intervenções.

Também a participação dos alunos aparece formal e passivamente, quando a escola promove as reuniões de conselho de classe participativo. Numa única ocasião os alunos tiveram a oportunidade de avaliar o trabalho dos professores da classe ao preencher uma ficha, na qual assinalavam para cada componente curricular: quais recursos o professor utilizou, quantas atividades avaliatórias foram desenvolvidas, se o professor corrige as atividades realizadas e faz recuperação, se ele explica o conteúdo.

Como um retrato estático da sala de aula, não havia espaço para respostas abertas, para que o aluno pudesse, por meio da avaliação, compreender as dificuldades e dar pistas sobre pontos nevrálgicos desta importante relação aluno-professor no seu processo de aprendizagem.

Durante a fase das entrevistas, ficou evidenciado que os dados coletados nas avaliações dos alunos sobre os professores não foram trabalhados de forma sistemática com os professores e não foi dado retorno aos alunos,

aparentando ser mais uma ação pela ação, sem a intencionalidade de refletir sobre as práticas numa perspectiva de transformá-las.

*-- Ano passado foi feito (avaliação institucional), eu acho que não foi um trabalho não, foi uma folha que eles deram pra avaliar o professor, se a gente tinha alguma queixa do professor, sobre o que ele dava em sala de aula, isso a gente fez. (Retorno) Não, eu acho que ia ser debatido depois aí entre eles, também nós não tivemos muita reclamação aí não. Foi feito também com os pais, foi respondido um questionário, mais ou menos parecido. (Aluno A)*

Percebe-se que todo trabalho desenvolvido pela escola para promover a participação se apresenta fragmentado, descontínuo, sem intencionalidade e objetividade do que seria desenvolvido. Está restrita apenas a questão formal da participação: eleição de seus membros, assembleias e reuniões com data marcada no calendário.

Falta um trabalho essencialmente reflexivo por parte da equipe gestora no sentido de compreender que a tão sonhada autonomia, somente será construída pelos canais efetivos da participação na elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica da escola e da avaliação da qualidade do trabalho escolar. Somente avalia justo, quem do processo participa.

Afinal, a educação para formação de sujeitos críticos, participativos, com condições de intervir na realidade pressupõe a organização de uma escola para todos, e que se inicia pela prática participativa de uma avaliação que, por considerar os diferentes olhares em torno dos objetivos básicos da escola, pautada em dados e informações reais e na busca da causa dos seus problemas, apresenta-se emancipatória, ao compartilhar poder de decisão e responsabilidades e a favor da transformação das práticas pedagógicas em todos os sentidos.

### **6.2.3 Transformação das práticas pedagógicas: conselho de classe participativo e avaliação em larga escala para ações de melhoria da qualidade de ensino**

Ao trazer a proposta de um trabalho escolar voltado para um olhar apurado sobre a realidade, fruto de uma reflexão coletiva e madura far-se-á possível a convergência, sem dúvida, para a transformação da ação educativa.

A prática reflexiva exige sistematização e demanda um alicerce teórico para sua sustentação. É preciso que a equipe escolar compreenda que a teoria é o ponto de partida para se pensar sobre um problema e em sua articulação com a prática é que surgem outras formas e possibilidades de intervenção mais consciente e objetiva.

Na análise das atas de reunião de HTPC - horário destinado à formação continuada da equipe, o aprofundamento teórico em torno das questões educativas não se apresenta sistematizado. Apesar do compromisso apresentado pela equipe com sua formação continuada, parece contraditório o tempo destinado pela escola para esse fim: durante o ano de 2008, apenas 21 atas estão formalmente registradas, depreendendo-se que esse precioso tempo e espaço de formação pode ter sido pouco aproveitado e valorizado.

É preciso que a equipe enfrente o desafio de colocar a formação continuada a serviço do desenvolvimento das competências profissionais (PERRENOUD, 1998) para habilitar os docentes para a conscientização de sua prática para tomada de decisão. Isso implica em organizar o trabalho para a mobilização dos recursos que possibilitem uma reflexão aprofundada das práticas pedagógicas para sua modificação.

Na opinião de Schön (2000, p. 59), refletir na prática conduz a um determinado momento em que “deve mover-se de um e se para uma decisão, a qual torna-se um ponto central com implicações em ações posteriores”. Também na visão do autor, as ações levam sempre à apreensão de novos problemas, que fazem imergir novos potenciais para a “criação de artefactos desejáveis”, num sistema de evolução contínua.

Durante o trabalho de campo realizado ficou evidenciada a ação da escola para promoção da gestão participativa a partir da inovação do Conselho de Classe Participativo, utilizando a avaliação numa abordagem sociocultural do

processo ensino-aprendizagem - na qual participam todos os alunos da classe, os pais ou responsáveis, os professores e gestores, porém sem chegar ao cerne das questões que afetam a aprendizagem dos alunos.

Assim depreende-se que, ao procurar desenvolver uma avaliação formativa, faltou referencial teórico para subsidiar as discussões durante as reuniões, conforme pode ser analisado nos registros, não tendo a equipe se apropriado do pressuposto de que esse tipo de avaliação é a própria prática educativa que se debruça sobre o processo para compreendê-lo e julgar os objetivos que não foram atingidos para o redirecionamento das práticas.

As entrevistas demonstram que a equipe gestora e os professores da escola percebem a avaliação como elemento necessário para a mudança das práticas, no entanto, trabalham ainda sob forte influência do paradigma positivista da avaliação.

*-- [...] a participação dos alunos no nosso conselho de classe série é significativa, e do primeiro bimestre [...]. Participação de presença não. Participação de mudança, eles, eles mudam comportamento. Então, na verdade eles participam, porque isso tem mostrado o resultado, tanto é que nós tínhamos um resultado no primeiro bimestre com índice enorme de gráficos que mostravam um resultado ruim e que no segundo bimestre já foi assim [...] de pegar o conselho final agora e você olhar assim tudo vermelho, mesclou, azulou e continuou azul. Nos gráficos da pra perceber. [...] O conselho de classe trouxe avanço na aprendizagem, não na participação de pessoas, de número, mas que, o aluno pode observar, levar pra sala e mudar comportamento, eu acho que o resultado positivo é quando ele muda lá, na sala de aula, não é cem por cento. (Gestor B)*

A equipe, apesar de reconhecer a importância dos resultados da escola: aprovação, retenção, evasão, repetência, resultados das avaliações externas, não apresenta um trabalho consistente para a utilização desses dados como indicativos para refletir sobre o estabelecimento de objetivos e metas, mudança de práticas e adequação da proposta pedagógica:

*-- Assim, das avaliações do Saesp, o uso do resultado do Saesp pra estudo, pra melhorar metas enfim, pensando na aprendizagem é uma coisa de dois anos pra cá. Eu acho que essa história de promoção, retenção evasão sempre foi falado na escola e gente sabe que era importante, todo mundo sabia que tinha que diminuir evasão e retenção, mas a partir do momento que isso veio pra estudo, esse ano que foi feito um estudo sobre e evasão retenção, é um outro olhar... mudou, eu acredito que isso vai ficar mais forte e a escola vai pensar muito mais sobre retenção e evasão, mas é [...] não é uma coisa de muito tempo não. (Gestor B)*

Muitos professores apresentam dificuldade em se desvencilhar da avaliação de resultado, para então se apropriarem dessa como tradutora do processo vivenciado para promoção do auto-conhecimento e o envolvimento de diferentes olhares para reflexão crítica coletiva, capaz de transformar as práticas de docentes, pais e alunos.

Os registros nas atas de reunião de Conselho de Classe/Série revelam que os professores parecem presos a um modelo de avaliação que, para Jussara Hoffmann (2001), “é um modelo instrucionista e de julgamento, que não forma para a autonomia, que é responsável pela exclusão social”. Demonstram trabalhar com a avaliação de maneira pragmática, positivista, utilizando apenas o resultado como fim, com o foco do pedagógico apenas para a função mental da memória e execução das tarefas e análise dos resultados pautada apenas em indicadores comportamentais:

*-- Classe difícil de trabalhar. Baixa concentração nas aulas expositivas, alguns alunos gostam de tumultuar as aulas. Defasagens na aprendizagem, devido a não realização das atividades. (Registro do professor de História na ficha de avaliação preenchida por todos professores de uma das classes de 7ª série do ensino fundamental - Atividades para o Conselho do 1º bimestre de 2008)*

*-- Classe participativa. Alguns atrapalham com conversas e brincadeira e não fazem atividades. (Registro do professor de Língua Portuguesa na ficha de avaliação preenchida por todos professores de uma das classes de 8ª série do ensino fundamental - Atividades para o Conselho do 1º bimestre de 2008)*

-- *Sala com falta de interesse, são poucos alunos que realizam as tarefas. A indisciplina nesta sala é a apatia.* (Registro do professor de Matemática na ficha de avaliação preenchida por todos professores de uma das classes de 2ª série do ensino médio - Atividades para o Conselho do 1º bimestre de 2008)

Na análise das atas das reuniões de conselho de classe e nas entrevistas realizadas, fica nítida a intenção da equipe em utilizar procedimentos aproximados à participação, porém gerados na própria ação.

Eles partem de uma análise superficial da realidade e dos efeitos, sem nenhuma fundamentação teórica, sem um planejamento com fim específico de levantar as possíveis causas do baixo rendimento escolar dos alunos para uma intervenção assertiva. Assim, as reuniões de conselho de classe não conseguem alcançar a dimensão orientadora para a oxigenação e renovação das práticas pedagógicas.

-- *Em algum momento isso serviu para o professor pensar na sua própria metodologia? (risos) Eu acho que não. Acho que isso é um defeito que existe em nós (risos), você acaba muito vendo [...] trabalha daquele jeito, você não se coloca que tem que mudar de maneira diferente pra chegar até o aluno. Acho que realmente é uma falha muito grande do professor. Eu me coloco, não sei os outros. Os professores utilizam os indicadores da avaliação pra retomar suas ações? Não, eu especificamente não tenho essas salas problemas, mas em HTPC... Mas em algum momento você pensa em mudar sua ação em alguma classe ou aluno em específico? Não!* (Professor C)

Devido à superficialidade das discussões e à concepção de avaliação utilizada pela escola, as propostas de mudança na prática pedagógica acabam restritas à solicitação da equipe gestora aos professores para fazerem mais recuperação contínua, sem nenhuma reflexão sobre a prática - o professor não tem tempo para pensar na escola, ele tem que dar aulas – sem nenhum aprofundamento sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Isso se revela ao analisar o registro das ações da escola, no qual apenas em uma ata de uma classe do ensino médio no segundo bimestre aparece a proposta de um projeto para melhorar a assiduidade dos alunos, sem nenhuma

referência ou proposta de pesquisar a causa das ausências dos alunos, suas dificuldades, bem como não há nenhuma referência as ações a serem implementadas, responsáveis, prazos, ou seja, apenas se constatou que existe um problema.

*-- E foi proposto ainda uma atividade semanal com objetivo de melhorar a assiduidade desta sala que apresenta um grande número de alunos que faltam muito em dias alternados. (Ata do 2º bimestre de 2008)*

A equipe gestora elabora gráficos de rendimento de cada classe da escola, utilizando-os apenas para a constatação das disciplinas que apresentam maior ou menor rendimento sem, contudo levantar quaisquer hipóteses a partir dos indicadores apontados para a interpretação propiciada pela leitura do gráfico aos professores e alunos.

*-- Posteriormente, a Coordenadora Pedagógica passou à análise do gráfico de rendimentos da classe. Os alunos apresentaram rendimento satisfatório em todos os componentes curriculares e, destes, foram nas disciplinas de matemática, física e português que apresentaram mais dificuldades. Os professores diagnosticaram a classe como sendo muito boa, apesar dos alunos conversarem bastante, e sendo sala do noturno eles se encontram somente à noite, portanto tem muito assunto. (Ata do ensino médio – 2º bimestre de 2008)*

Nas atas das reuniões de Conselho de Classe, não há referências quanto às competências e habilidades, conteúdos abordados e metodologias utilizadas, o que deixou o diagnóstico das classes limitado à classificação destas como: ótima, boa, muito interessada, difícil de trabalhar. As reflexões são motivadas apenas pelas questões disciplinares dos alunos, como se esses fossem os únicos responsáveis pela aprendizagem.

*-- Os professores diagnosticaram que é uma classe muito difícil de trabalhar. Os alunos têm dificuldades em aprender os conteúdos e só um grupo pequeno de aluno é que realiza as atividades propostas pelos professores. A grande maioria só quer saber de brincar. (Ata do ensino fundamental – 1º bimestre de 2008)*

No trecho recortado de uma ata de reunião do conselho participativo, não aparece a intencionalidade da equipe em conhecer as causas das dificuldades dos alunos. Em sendo esta referente ao primeiro bimestre, não houve proposta de diagnóstico para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, nem interesse em pesquisar porque apenas um pequeno grupo se interessa pelas atividades.

Todo trabalho da equipe que tem como proposta intervenções, essas ficam reduzidas em melhorar a auto-estima dos alunos, sem nenhum envolvimento da equipe com o ensino para garantia do sucesso da aprendizagem dos alunos. Chega-se mesmo a sugerir a presença dos pais para assistir aulas junto com os alunos, como se isso, por si só, fosse a garantia do aprendizado do aluno.

*-- [...] a escola sempre se preocupou em manter esse aluno na escola, tanto é que o resultado dos professores conhecerem os alunos, do professor saber da vida dele, é uma meta que já vem a bastante tempo sendo desenvolvida e trabalhada aqui, aqui, quando eu falo uma coisa mais recente, é pensando nas escolas que eu trabalhei, mas aqui na escola é uma preocupação já de bastante tempo, tanto é que a gente tem colhido agora, né, o envolvimento dos professores com os alunos da escola e com a permanência deles aqui, é resultado desse trabalho. [...] Da proposta pedagógica. É uma coisa que aparece agora, mas é de um trabalho que vem vindo de bastante tempo. Tem professor que foi visitar o aluno que teve depressão esse ano e que saiu da escola e que os professores, alguns professores saíram daqui e foi até a casa do aluno, então isso já é um resultado positivo, é um envolvimento, mas quando a gente fala que é uma coisa nova. (Gestor B)*

Não fica evidenciado na interpretação das entrevistas e nos documentos analisados que a equipe gestora e professores façam uma relação entre a avaliação dos alunos com as práticas pedagógicas dentro das salas de aula para re-elaboração das mesmas, revisão de metodologias, no sentido de direcionar ações assertivas.

Todas as possibilidades de ação parecem estar nas mãos dos próprios alunos, seus pais, como se aos professores e gestores nada restasse a fazer, a não ser constatar. Quando há referências ao trabalho escolar, fala-se em se fazer mais,

entretanto não aparece o registro do que fazer, para que fazer, com quem e por quem será feito.

*-- Nós tivemos classes que apresentaram grandes problemas, que foram discutidos no conselho, que foi tomada atitudes com as classes, mas assim, a coordenação, junto com os professores e os alunos, a equipe, até a gente fez algumas reuniões fora da sala de aula, sabe, pra mudar o ambiente da sala, pra vê se esses alunos tomavam consciência, mostramos os gráficos pra eles, então as classes, quando elas têm muitos problemas, a gente faz isso. (Gestor A)*

No registro das reuniões de conselho de classe não são apontadas dificuldades relativas à aprendizagem, nem mesmo existem registros sobre a superação ou permanência dessas para subsidiar o planejamento para os bimestres seguintes.

Também não aparecem nos registros ações implementadas para superação das dificuldades levantadas, bem como não aparece nenhuma reflexão sobre as atividades desenvolvidas no bimestre, sobre seus objetivos, metodologias, estratégias adotadas para uma avaliação da prática, enfim, para ver se as mesmas estavam compatíveis com o nível de compreensão dos alunos. Das habilidades desenvolvidas os alunos apresentaram mais dificuldades em leitura, interpretação e produção de textos, que continuarão a serem trabalhadas pelos professores. (Atas do 1º e 2º bimestres de 2008).

Ao fazer breve referência das dificuldades do desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos propõe-se a continuidade do trabalho, mesmo tendo as dificuldade aparecido e sido registradas em atas por bimestres seguidos. Não há referência nas atas quanto a isso e nem mesmo propostas de mudanças na forma de realizar o trabalho para o desenvolvimento das mesmas. Depreende-se assim que o trabalho realizado no Conselho de Classe não apresenta intencionalidade para (re)direcionar o trabalho pedagógico e proporcionar aprendizagem efetiva.

Toda complexidade do processo ensino-aprendizagem parece fixar-se no aluno e nos seus problemas de comportamento, ou questões familiares. A participação dos pais, segundo registros em atas, são limitadas as solicitações dos

professores para que participem mais da vida escolar dos filhos e comparecem mais à escola:

Foi proposto que seus pais acompanhem as atividades escolares dos filhos e venham mais à escola para verificarem se seus filhos estão melhorando. (Ata do 2º bimestre de 2008).

Conclui-se que, apesar do exaustivo trabalho da equipe escolar na tentativa da administração de uma gestão democrática, ao estabelecer um Conselho de Classe com a participação de pais e alunos, tarefa extremamente complexa, falta a apropriação de referenciais teóricos para sustentação das suas ações, que se apresentam limitadas nas dimensões técnica e social.

É preciso que a escola compreenda que toda ação educativa deve ter uma intencionalidade, que ao pensar uma determinada ação, deve-se ter clareza da sua finalidade - *Para quê?*, pois isso é o que dá sentido ao trabalho desenvolvido e faz com que os sujeitos da ação sintam-se comprometidos e responsáveis pela execução de sua proposta.

Para tanto, ela deve estar atenta sobre sua tarefa e saber diferenciar os papéis desenvolvidos por cada um de seus segmentos. Segundo Ester Grossi (2000), a relação entre escola e família deve estar bem estabelecida e acontecer em torno do que as une: aprendizagem. Portanto, apresentar-se como espaço interativo onde os sujeitos tenham vez e tenham voz.

Muitas vezes, o que dá sentido às palavras, atos, produções, processos, possibilidades, carências, está silenciado, nem por isso, ausente. Para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidades ao que é silenciado e apagado. Com cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas sim melhor compreender e interagir. (Esteban, 2008, p, 32)

Para que alunos e pais façam a diferença, é preciso que também sejam formados, conheçam o currículo escolar, os espaços e possibilidades da escola, para nele influir e atuar conscientemente em torno de questões que lhe dizem respeito, sem criar expectativas maiores do que as possibilidades. E por meio da avaliação emancipatória perceberem que somente pode ser transformado o que é (re)conhecido.

## 7 CONCLUSÃO

Ao realizar a pesquisa de campo na escola selecionada, distinguiu-se claramente que os discursos sobre uma educação ideal e necessária e suas práticas cotidianas são um paradoxo. Nem tudo o que faz parte do discurso e da vontade política das equipes surge ou se concretiza na realidade escolar.

Muitas das ações implementadas pela Secretaria da Educação e garantidas por instrumentos legais acabam do mesmo modo por não sobreviver na escola, o que reforça, por conseguinte a hipótese deste trabalho de que sem a participação dos sujeitos interessados nos processos de decisões de ações a serem implementadas, não há como garantir sua realização em plenitude.

Apesar dos discursos e ensaios a respeito da formação do cidadão crítico e ativo, observou-se durante a pesquisa que a participação ainda se apresenta de forma passiva e, portanto não contribui para a formação de sujeitos capazes de se apropriar da realidade para transformá-la, pois muitos nem mesmo são capazes de se enxergar como sujeitos dessa dada realidade.

A equipe da escola pesquisada apresenta um discurso coerente sobre gestão democrática e demonstra investir no trabalho coletivo e na participação, porém não consegue estabelecer a relação entre o projeto político pedagógico, planejamento e avaliação, elementos fundamentais para pensar a escola a partir de objetivos comuns para tomada de decisão.

Ao passo que ficou manifestada a dificuldade da equipe em perceber a interdependência do rendimento escolar do aluno com as condições institucionais e a proposta pedagógica da escola, tendo ficado expresso uma concepção fragmentada e casuística das ações escolares.

De fato, as ações apresentadas pela equipe escolar para investimento no trabalho participativo e coletivo não traduzem os princípios a que a equipe se propõe e nem apresentam objetivos claros. Também essas ações não estão organizadas numa seqüência que possa facilitar sua compreensão pelos participantes. Sem apresentar estratégias definidas nem motivos que as sustentam. Fazer para quê? E, portanto, esgotam-se em si mesmas, mostrando-se inócuas ao seu fim.

A equipe escolar ainda não se apropriou da idéia de fazer uso dos diagnósticos para pensar criativamente sobre a resolução dos problemas conhecidos. É assim que algumas tentativas de mobilização caem no esvaziamento da ação, pois falta à equipe escolar a compreensão do contexto de inteireza que intrinsecamente compõe a escola e que afinal está, ou deveria estar expresso em sua proposta pedagógica.

Em conseqüência, revela-se também a dificuldade em agrupar ações coerentes com as necessidades apontadas por diagnósticos, em decorrência de que esses nem sempre são originados de um planejamento advindo de uma avaliação madura sobre os pontos de estrangulamento do trabalho escolar.

Com o esvaziamento da reflexão sobre a finalidade da ação e seus desdobramentos, fica difícil para as pessoas se envolverem de fato com a transformação, comprometendo assim a construção da autonomia da escola, que tem como pressuposto a co-responsabilidade pelos atos e ações daquilo que é o bem comum.

Nos movimentos da escola para uma abordagem à avaliação formativa, somam-se ações da equipe, como por exemplo, o Conselho de Classe Participativo, com procedimentos que, apesar de muito próximos da participação, precisam investir-se de sentido, constituir-se dialógicos e sistemáticos para que, no processo ação-reflexão-ação, possam empreender a equipe para o compromisso com a transformação das práticas pedagógicas a favor do sucesso das aprendizagens.

Outro ponto que merece ser ponderado é a questão da participação representativa de todos segmentos no Conselho de Escola. Apesar de ter sido instituído na rede pública paulista nos anos 80, não há a apropriação deste espaço como formador de opinião para exercer o controle das políticas públicas.

Torna-se relevante advertir que, sua prática limita-se, na maioria das vezes, às prestações de contas, ao conhecimento do comportamento dos alunos durante as aulas, com pouco ou nenhum envolvimento com planejamento, definições de metas e objetivos comuns e ações a favor do trabalho escolar na consolidação do direito de todos de aprender .

Neste contexto, a comunidade intra e extra escolar parecem gravitar em torno dos valores e fins da educação sem, contudo, apresentarem-se como a própria educação em ação, como se fosse possível separar a educação: de educadores e pais, teoria e prática, valores e conhecimento.

O trabalho desenvolvido na escola deixa transparecer que o princípio democrático da participação se faz presente passivamente, exigindo uma reflexão mais profunda sobre responsabilidades educacionais individuais e coletivas, para que se mostrem claras e transparentes, tendo como substrato as políticas públicas e a identidade cultural da comunidade e suas aspirações, de forma que a participação possa se reverter da passividade para a realização coletiva.

Nas entrevistas fica evidenciado que a comunidade escolar reconhece a importância da avaliação, do planejamento, da participação, porém na prática cotidiana, esses elementos parecem se render às emergências que surgem a cada instante, relegando o *pensar a escola* para um segundo plano, menos urgente.

E dentro desse contexto reduzido pelo cotidiano das urgências, a mudança das práticas pedagógicas e de gestão acaba também ocorrendo em menor proporção, estando mais estritamente ligada às iniciativas individuais do que fruto de reflexão sobre críticas construídas por todos os sujeitos que dela fazem parte.

As urgências passam, neste sentido, a se sobreporem à essência do trabalho escolar, dificultando a escola reconhecer seu papel social - de formar para a cidadania conscientemente todos os envolvidos: comunidade, docentes, funcionários, alunos - e, diante de tantas outras necessidades emergentes que aparecem no seu cotidiano, a falta do tempo e espaço necessários para uma reflexão profunda faz com que o *pensar*, e conseqüentemente, o trabalho escolar aconteça superficialmente.

Diante das mudanças que emergem frente a uma sociedade cada vez mais complexa, e na qual a formação humana se apresenta como instância essencial, os educadores se encontram diante do grande desafio de sobrepôr um novo paradigma sobre um modelo já superado ainda que toda a sociedade não tenha absorvido a necessidade de tais transformações.

Não se trata de considerar a escola como única instância com poder transformador da sociedade e suas dimensões política, econômica e social, mas sim que ela pode se constituir como uma possibilidade real de formar comunidades capazes de agir localmente com o olhar voltado para o que é global.

Num contexto conturbado de mudanças dos modelos e referenciais da sociedade, no que diz respeito a regras de conduta, unidades familiares, gêneros sexuais, enfim, mudanças que perpassam o universo escolar e seu currículo, há que

se inserir uma prática coletiva participativa que propicie conhecimento aos sujeitos para que transformações conscientes se concretizem frente a tantas demandas.

Se antes cada instituição: família, escola, igreja, contribuíam para a formação de sujeitos, hoje os papéis se encontram confusos diante de uma sociedade fragmentada que tem como fim o consumo, e investe pesado na imposição de valores e bens materiais e na produção em massa para um mundo que, cada vez mais globalizado, apresenta-se incapaz de se indignar diante de desigualdades que levam crianças à morte, como por exemplo pela fome ou falta de água.

Assim, espera-se da educação a formação e socialização dos indivíduos, através de seu desenvolvimento pessoal e a caminho da formação para uma cidadania pró-ativa, sustentada pela oferta de um ensino de qualidade. Qualidade que deve ter como princípio a diminuição das desigualdades existentes entre os seres humanos, e a promoção da competência histórica para todos, e que é trazida por Demo (1994) como capacidade de agir e intervir em dada realidade através da participação.

Porém, a educação somente poderá se apresentar eqüitativa se partir da consideração das diferenças existentes nos mais diversos níveis: entre países, estados, cidades, municípios e escolas na tentativa de amenizá-las, e até mesmo exterminá-las com políticas (re)distributivas que busquem o mesmo fim, para garantia do direito de todos a aprender.

As demandas colocadas à educação básica exigem cada vez mais o conceito do trabalho em rede, e talvez não seja sem motivo que os sistemas assim se denominem redes de ensino, com o direcionamento dos trabalhos para a sistematização da participação de todos para análise da organização escolar desde suas dificuldades e potencialidades até possibilidades de intervenção.

E apesar da lógica neoliberal impelir para a transformação do lócus escolar em *ethos competitivo*, o trabalho consciente da equipe escolar para implementação de uma gestão democrática e participativa, capaz de compartilhar poder de decisão e de ação num espaço onde todos aprendam, contribuirá para o que Demo (2000, p. 27) chama de “política social do conhecimento”, e que na sua visão, será a política social mais decisiva do futuro.

Somente pela participação pode-se viabilizar a formação de cidadãos críticos que saibam colocar em jogo a lógica do mercado mundial para uma

formação mais humanitária em direção aos valores fundamentais da vida, em comunidades que se reconhecem e se solidarizam com suas dificuldades e possam assim superá-las, revestindo-se de autonomia e poder de intervenção nas políticas públicas.

É nesse sentido que a avaliação vem contribuir para que essa realidade possa ser descortinada a partir dos próprios elementos que a compõe, ao se apresentar como palco para que diferentes atores aprendam a refletir sobre sua realidade e se posicionem finalmente frente a ela para que, em conjunto, passem a atuar a favor dos mesmos objetivos e do que é bem comum.

Fica evidente então que a avaliação pode direcionar o caminho do trabalho da gestão escolar para o fortalecimento do Conselho de Escola como fator primeiro para a inserção da participação da comunidade, o que pressupõe a mudança urgente de modelos de gestão baseados em práticas individuais e individualistas para uma gestão compartilhada de poder e de prática social.

Este trabalho deixa claro que por meio da institucionalização da participação de fato e de direito, a escola pode utilizar a avaliação como ferramenta para colocar seu processo educativo a favor da tomada de decisão, e assim oferecer a educação de qualidade preconizada por toda sociedade – e aqui entendida como garantia a todo cidadão ao acesso, compreensão e uso do conhecimento para transformação das desigualdades sociais vigentes.

Ao utilizar auto-avaliação institucional e também a avaliação externa, ainda que essa se apresente como um recorte da realidade, mas que quantifica dados relevantes, a escola pode (re)pensar seu processo a partir das fragilidades e potencialidades detectadas, para causar as transformações necessárias.

Mas é preciso que a escola entenda que, para transpor essa presença utópica da comunidade em presença de fato, é preciso que ela se ofereça como espaço aprendente para todos, de forma que a comunidade se torne sujeito da história que deve ser construída coletivamente.

Ainda que a ordem das políticas do Estado seja a transferência da responsabilidade sobre a educação para a gestão escolar, esse trabalho se oferece como alerta para a possibilidade da escola, ao tomar para si tal responsabilidade e, compartilhar poder de decisão com a comunidade, se ofereça como espaço de investimento para um aprendizado técnico e político e que, conseqüentemente, busca a formação de um novo tipo de *capital humano*.

Nessa perspectiva, muito mais do que formar crianças e jovens com as competências necessárias para a atualidade, formar-se-á toda uma comunidade capaz de se posicionar frente às decisões do Estado, o que poderá causar não só as mudanças necessárias na prática pedagógica escolar, mas também mudança de consciência frente ao poder de decisão de toda uma sociedade.

Mantém-se então o desafio maior de superação na escola das práticas individuais que induzem o desenvolvimento da gestão escolar de acordo com o perfil de um dos gestores, para uma prática madura de reflexão sobre os fazeres da escola, sua finalidade, o conhecimento real das necessidades da comunidade, sintonizando-as assim com as políticas públicas por meio de um projeto político pedagógico real e coerente, fruto da diversidade de olhares que compõem dada realidade.

Só por meio do envolvimento de todos em torno de metas e objetivos comuns é que cada um pode se tornar co-responsável por um projeto que é de todos, ao retratar as potencialidades e expor as fragilidades deste sistema como ponto de partida para a consolidação das transformações necessárias e garantia do sucesso das aprendizagens que perpassam o aluno e se espalha sobre todos os segmentos que compõem esse universo escolar.

Faz-se necessário neste momento retomar o desafio apontado no início deste trabalho, de colocar a avaliação como instrumento a favor de uma gestão escolar democrática participativa que vise o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, sem perder o foco de seu objetivo maior: garantir a aprendizagem para todos os alunos e cumprir assim sua função de ensinar.

Restam, portanto, questões importantes a serem respondidas quanto às possibilidades de amadurecimento da equipe sobre o pensar a escola para além das suas urgências, o que poderia pressupor a necessidade de um estudo mais aprofundado, possível de ser realizado por meio de uma pesquisa-ação, no sentido de desencadear um processo de sistematização da auto-avaliação institucional aliada a avaliação do rendimento escolar.

Nessa proposta, avaliação se apresentará como ferramenta para o desenvolvimento pessoal e melhoria do ensino, quando o observador e equipe poderão construir juntos um processo de interação, ao trabalhar cooperativamente as dificuldades aqui apontadas para a apropriação da auto-avaliação institucional como elemento aglutinador de pessoas e ações voltadas para o atendimento da

necessidade de mudança, numa prática democrática participativa a favor da qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; 102).

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **In. Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2009.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época V. 104).

BARRETO, E. S.; PINTO, R. P. **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/Imep/Comped, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto BRA/96/026 - PNUD. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/projetos/governanca/visualiza.php?id07=71>>. Acesso em: 10 maio 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1999.

BRASIL. Emenda Constitucional (1998). Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas de Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. In: BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1999. p. 201-211.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso de Todos pela Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes\\_compromisso.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/oquee.html>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública / elaboração Genuíno Bordignon. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**. v. 36, n. 128, São Paulo, mai./ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000200006&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000200006&script=sci_arttext&tlng=es)>. Acesso em: 10 dez. 2009.

BRYAN, N. A. P. Planejamento Participativo e Gestão Democrática: da Teoria à Ação. In: BITTENCOURTN, A. B.; OLIVEIRA JR, W. M. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p. 47-52.

CARVALHO, M. C. B. Escola, comunidade e educação. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 3, p. 18-20, 2007.

CASTRO, M. H. G. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 3, p.07-15, jan./jun. 2007.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Progestão – Programa de Gestão Escolar**. Brasília, 2001.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar - Manual de orientação**. Brasília, novembro/2007.

DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. 6.ed. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 3.ed. São Paulo: Editora Cortez, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 25).

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

DEMO, P. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. (Coleção Temas Sociais).

DEMO, P. A pedagogia do coletivo e sua panacéias. In: DEMO, P.; LA TAILLE, Y.; HOFFMANN, J. **Grandes pensadores em educação**: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2001.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Coords.). **Avaliação democrática**. Para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAZ BORDENAVE, J. E. **O que é participação?** 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 95).

DI GIORGI, C. **Uma outra escola é possível!** Uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Coord.) **Escola, currículo e avaliação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série cultura, memória e currículo; v.5).

FERNANDES, M. E. A.; BELLONI, I. Progestão: como desenvolver a avaliação institucional na escola? Brasília: CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FONTANIVE, N. S.; ELLIOT, L. G.; KLEIN, R. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación**, v. 5, n. 2e, 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.net/artes/vol5num2e/art18.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

FÓRUM de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras. **Plano Nacional de Graduação**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/prg/forgrad>>. Acesso em: 10 mai. 2008.

FREITAS, D. N. T. A Avaliação da Educação Básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007a. (Coleção educação contemporânea).

FREITAS, D. N. T. A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. **USPGT: Estado e Política Educacional** / n.05, 2007b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/gt0585int.doc>>. Acesso em: abr. 2009.

FREITAS, D. N. T. Gestão Democrática - Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007c. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a11v2899.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2008.

GADOTTI, M. **Avaliação institucional.** Necessidades e condições para a sua realização. São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0029/Avali\\_Institucional.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0029/Avali_Institucional.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2009.

GARCIA, R. M. A base de uma administração autodeterminada: o diagnóstico emancipador. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 7-17, abr./jun. 1980. Disponível em: <<http://www16.fgv.br/rae/redirect.cfm?ID=3026>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

GATTI, B. Debate Avaliação em educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados? **Cadernos CENPEC**, n. 3, São Paulo, jan./jun. 2007, p. 36-38.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

GROSSI, E. **A coragem de mudar em educação.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: compromisso deste século. In: DEMO, P.; LA TAILLE, Y.; HOFFMANN J. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LICTENTHALER, W. B. Relato de prática: Uma ferramenta para a construção da democracia. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 3, p.74-79, jan./jun. 2007,

LINDINGER, M. M. **Políticas públicas de qualidade na educação básica**. Brasília: CONSED; UNICEF, 1996. (Série Seminários).

LOBO, T. Descentralização: conceitos, princípios e prática governamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 5-10, ago. 1990.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: **Em Aberto, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LÜDKE, M. Evoluções em avaliação. In: CRESO, F. (Coord.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: **Infância, educação e neoliberalismo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 42-56. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 61).

OLIVEIRA, L. C. V.; SILVA; N. R. G. Autonomia e gestão democrática. . In: BITTENCOURTN, A. B.; OLIVEIRA JR, W. M. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. Livro II. P. 22-23.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2008a.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum da educação. São Paulo: Cortez, 2008b. Coleção Questões da Nossa Época; 135).

PERRENOUD, P. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. São Paulo: FDE, 1998. p. 205-248.

PORTELA, R. O. É preciso melhorar os exames. In: **Jornal da Ciência**, Rio de Janeiro: SBPC, de 09 de fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=44458>>. Acesso em: 10 mai. 2009.

RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. **Avaliação sob exame**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

RIOS, T. A. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. São Paulo: FDE, 1992. p. 73-77.

RIOS, T. A. O que será da avaliação sem a ética? In: **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 3, p.44-52, jan./jun. 2007.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

RUZ PEREZ, J. R. **Avaliação, impasses e desafios da educação básica**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Annablume Editora, 2000.

SÃO PAULO. Lei Complementar 444/1985. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/leicomp444\\_85.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/leicomp444_85.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2009.

SÃO PAULO, CEE/SP. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Parecer CEE 67/98, de 18/03/1998. Normas regimentais básicas para as escolas estaduais. Disponível em: <[http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa\\_67\\_98.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2009.

SÃO PAULO, SEE/SP. Comunicado SE de 31/03/1986. Dispõe sobre Conselho de Escola. Disponível em: <[http://desaobernardo.edunet.sp.gov.br/comunicado\\_SE\\_31-03-86.htm](http://desaobernardo.edunet.sp.gov.br/comunicado_SE_31-03-86.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2009.

SÃO PAULO, SEE/SP. Comunicado SE de 31/03/1986. Dispõe sobre Conselho de Escola. Disponível em: <[http://desaobernardo.edunet.sp.gov.br/comunicado\\_SE\\_31-03-86.htm](http://desaobernardo.edunet.sp.gov.br/comunicado_SE_31-03-86.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2009.

SÃO PAULO, SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação - Governo do Estado de São Paulo. **Conheça o SARESP**. Disponível em: <<http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2009.

SÃO PAULO, SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação - Governo do Estado de São Paulo. **Sistemas de avaliação**. Disponível em: <<http://avaliacoes.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 mai. 2009.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA JR., C. A. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In. GHIRALDELLI, J. R. (Coord.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 74-93. (Coleção Questões da Nossa Época V. 61).

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 1, n. 1, jan./abr. 1996, p. 05-15. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE01/RBDE01\\_03\\_PAUL\\_SINGER.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE01/RBDE01_03_PAUL_SINGER.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2009.

SOUSA, S. Z. Avaliação escolar: constatações e perspectivas. **Revista de Educação AEC**, Brasília -DF, ano 24, n 94, p.59-66, jan./mar., 1995.

SOUSA, S. Z. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago., 1995b.

SOUSA, S. Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP: USP, n. 119, 2003.

SOUZA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. São Paulo: FDE, 1998. p. 161-174. (Série Idéias n. 30).

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 158-186, maio/ago. 2006.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1998.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1992. (Cadernos Pedagógicos do Libertad – 3).

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A - Declaração de Autorização para contato com os Sujeitos da Pesquisa

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Declaro, a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada " **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?**", sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri, CPF: 726.866.348-04 e Mara Elisa Capovilla Martins de Macedo, CPF 097499838-90, que os mesmos estão autorizados a manter contato com os sujeitos da pesquisa vinculados a Instituição EE ..... de janeiro a setembro de 2009.

De acordo e ciente,

Presidente Prudente, 01 de outubro de 2008.

---

Diretor de Escola  
CPF

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### GESTORES E MEMBROS DO CONSELHO DE ESCOLA

Estamos realizando uma pesquisa nomeada **“AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ? ”**, com objetivo de conhecer as práticas avaliativas dentro da escola. Para tanto, vamos analisar os efeitos da auto-avaliação da escola para a promoção da gestão participativa, ou seja, verificar como todos os segmentos participam desses momentos de avaliação do trabalho escolar, na reflexão e aplicação dos indicadores apontados em avaliações internas e externas da escola para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, o objetivo desta entrevista é entender como diretores, professores coordenadores, professores, funcionários, pais e alunos participam e realizam a auto-avaliação da instituição.

O trabalho será realizado por meio de entrevista semi-estruturada, a ser realizada no mês de fevereiro de 2009, com o diretor da escola, o vice-diretor, 02 (duas) professoras coordenadoras e os 20 membros dos segmentos que compõem o Conselho de Escola (professores, funcionários, pais e alunos), sendo selecionados por sua participação efetiva no eventos da escola, que poderá ocorrer em um ou mais encontros, de acordo com a necessidade de obtenção de mais respostas para enriquecimento da pesquisa.

As questões previstas no roteiro se referem sobre o conhecimento do entrevistado sobre a proposta pedagógica da escola, avaliação escolar e avaliação institucional. Na entrevista semi-estruturada o entrevistador poderá fazer perguntas adicionais para melhor compreensão do contexto, sendo necessária a gravação da entrevista, que somente ocorrerá com o consentimento do entrevistado.

A pesquisa será realizada pela Profa. Dra Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri, RG 3.019.102 SP, orientadora do Mestrado em Educação da Unoeste – Universidade do Oeste Paulista em conjunto com a mestrandia Profa. Mara Elisa Capovilla Martins de Macedo, RG 8.475.944 SP.

Informamos que os entrevistados poderão ou não participar desta pesquisa, tendo a liberdade de, a qualquer tempo, deixar de participar sem que isso traga qualquer prejuízo ou problema a sua pessoa.

Garantimos aos entrevistados o sigilo absoluto, a confidencialidade das informações prestadas, cujo conhecimento caberá apenas aos autores da pesquisa, bem como serão respeitadas a sua autonomia e dignidade, podendo o entrevistado, a qualquer momento da realização da pesquisa, solicitar informações e esclarecimentos.

Não haverá nenhum tipo de despesa aos entrevistados, bem como não haverá remuneração de qualquer espécie, tendo este trabalho o objetivo precípua de refletir sobre a avaliação da escola, a forma de participação dos sujeitos e como esses se utilizam dos resultados da avaliação para melhoria das práticas dentro da escola.

No caso de alunos, quando menores de idade deverão estar acompanhados dos pais ou responsável.

---

Nome:

R.G.:

C.P.F.:

**PESQUISADORAS:**

Profa. Dra Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri	Mara Elisa Capovilla Martins de Macedo
RG 3.019.102 – SP	RG 8.475.944 - SP
Tel. (18) 39085077	Tel. (18) 32232074

**COORDENADORA DO CEP – UNOESTE: ROSA M. BARILLI NOGUEIRA**  
Tel. (18) 3229 2077

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ALUNOS

Seu filho(a) irá participar de uma entrevista a respeito da escola em que estuda, como contribuição para pesquisa nomeada “**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA - UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ?** “, com objetivo de conhecer as práticas avaliativas dentro da escola. Para tanto, vamos analisar os efeitos da auto-avaliação da escola para a promoção da gestão participativa, ou seja, verificar como todos os segmentos participam desses momentos de avaliação do trabalho escolar, na reflexão e aplicação dos indicadores apontados em avaliações internas e externas da escola para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, o objetivo desta entrevista é entender como diretores, professores coordenadores, professores, funcionários, pais e alunos participam e realizam a auto-avaliação da instituição.

O trabalho será realizado por meio de entrevista semi-estruturada, a ser realizada no mês de fevereiro de 2009, com o diretor da escola, o vice-diretor, 02 (duas) professoras coordenadoras e os 20 membros dos segmentos que compõem o Conselho de Escola (professores, funcionários, pais e alunos), sendo selecionados por sua participação efetiva no eventos da escola, que poderá ocorrer em um ou mais encontros, de acordo com a necessidade de obtenção de mais respostas para enriquecimento da pesquisa.

As questões previstas no roteiro se referem sobre o conhecimento do entrevistado sobre a proposta pedagógica da escola, avaliação escolar e avaliação institucional. Na entrevista semi-estruturada o entrevistador poderá fazer perguntas adicionais para melhor compreensão do contexto, sendo necessária a gravação da entrevista, que somente ocorrerá com o consentimento do entrevistado.

A pesquisa será realizada pela Profa. Dra Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri, RG 3.019.102 SP, orientadora do Mestrado em Educação da Unoeste – Universidade do Oeste Paulista em conjunto com a mestrandia Profa. Mara Elisa Capovilla Martins de Macedo, RG 8.475.944 SP.



## APÊNDICE D- Roteiros com questões para entrevistas de gestores e membros do Conselho de Escola.

Características das entrevistas: forma semi-diretiva, a partir das seguintes questões:

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DA EQUIPE GESTORA

Objetivo da entrevista: coletar fatos e informações contidas nas falas daqueles que participaram do processo avaliativo da escola e assim, obter dados relacionados aos valores, atitudes e opiniões que expressem a utilização dos indicadores da escola para melhoria de suas práticas.

Público Alvo: Equipe Gestora: Diretor, vice-diretor e professores coordenadores

Preâmbulo:

Estou desenvolvendo minha pesquisa de mestrado aqui nesta escola, e o tema dela é a avaliação escolar, partindo do rendimento dos alunos e da auto-avaliação que a escola promove de suas ações, com objetivo de verificar se os dados apontados nessas avaliações têm contribuído para a mudança das práticas dos professores em sala de aula, dos diretores, coordenadores e funcionários no trabalho cotidiano da escola e na qualidade dos serviços oferecidos por esta.

Fui informada que, de alguma forma, você participou deste processo avaliativo da escola. Você poderia me conceder uma entrevista sobre este assunto? Para assegurar a fidedignidade das informações que você prestará durante a entrevista, você se opõe que eu grave a mesma? Gostaria de ressaltar que sua identidade será resguardada, independentemente das informações obtidas.

Dados pessoais:

- 1- Nome
- 2- Formação profissional
- 3- Há quanto tempo atua nesta escola
- 4- Trabalha em outra escola

Dados sobre a proposta Pedagógica da escola

- 1- Conhecimento sobre a proposta pedagógica escrita.
- 2- Participação na elaboração da proposta pedagógica da escola.
- 3- Utilização dos dados de desempenho escolar (evasão, abandono, distorção idade/série, avaliação da aprendizagem) para elaborar/atualização da proposta pedagógica.
- 4- São utilizados os dados obtidos na avaliação institucional para traçar objetivos e metas da proposta pedagógica?
- 5- A proposta pedagógica é avaliada e atualizada periodicamente?

Dados sobre a avaliação escolar:

- 1- Participa das reuniões de conselho de classe desta escola?
- 2- O desempenho do aluno é analisado de modo contextualizado?
- 3- A atribuição de notas é discutida entre todos os professores?

- 4- A nota do aluno é discutida com todos os presentes à reunião de conselho de classe, no caso deste ser participativo?
- 5- Os alunos são orientados pelos professores a fazerem auto-avaliação (falar, escrever, expressar o que aprenderam) ?
- 6- São utilizados os resultados das avaliações dos alunos/classes para promover a avaliação da escola?
- 7- Você é membro da APM, Conselho de Escola?
- 8- Você tem conhecimento se os professores utilizam os indicadores das avaliações dos alunos, após o conselho de classe bimestral, para retomar ações?
- 9- A equipe da escola promove a reflexão dos indicadores e seu significado em sala de aula, reuniões de professores, pais, conselhos de classe, conselho de escola, APM?
- 10- A escola utiliza os dados de rendimento do SARESP, SAEB, PISA e outros para planejar seu trabalho e discutir com toda a equipe e os alunos o significado desses indicadores?
- 11- A escola utiliza os dados de desempenho escolar (evasão, abandono, distorção idade/série, avaliação da aprendizagem) para elaborar sua proposta de trabalho?

#### Dados sobre a avaliação institucional educacional

- 1- Existe na escola algum procedimento para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todas as pessoas que ali trabalham?
- 2- Como e quando é realizado?
- 3- Diferentes segmentos da comunidade escolar (direção, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos, pais e mães) participam das avaliações das pessoas que trabalham na escola? Como a equipe realiza esta avaliação com todos segmentos?
- 4- Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?
- 5- A comunidade escolar conhece e discute as dificuldades da gestão escolar, bem como seus pontos positivos e negativos?
- 6- A escola promove retorno, à comunidade, sobre ações retomadas a partir da avaliação realizada?
- 7- Você considera que a avaliação da escola interfere na sua prática? De que forma?

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DE PROFESSORES

Objetivo da entrevista: coletar fatos e informações contidas nas falas daqueles que participaram do processo avaliativo da escola e assim, obter dados relacionados aos valores, atitudes e opiniões que expressem a utilização dos indicadores da escola para melhoria de suas práticas.

Público Alvo: Professores membros do Conselho de Escola.

Preâmbulo:

Estou desenvolvendo minha pesquisa de mestrado aqui nesta escola, e o tema dela é a avaliação escolar, partindo do rendimento dos alunos e da auto-

avaliação que a escola promove de suas ações, com objetivo de verificar se os dados apontados nessas avaliações têm contribuído para a mudança das práticas dos professores em sala de aula, dos diretores, coordenadores e funcionários no trabalho cotidiano da escola e na qualidade dos serviços oferecidos por esta.

Fui informada que, de alguma forma, você participou deste processo avaliativo da escola. Você poderia me conceder uma entrevista sobre este assunto? Para assegurar a fidedignidade das informações que você prestará durante a entrevista, você se opõe que eu grave a mesma? Gostaria de ressaltar que sua identidade será resguardada, independentemente das informações obtidas.

Dados pessoais:

- 1- Nome
- 2- Formação profissional
- 3- Há quanto tempo atua nesta escola?
- 4- Trabalha em outra escola?
- 5- Quantas aulas você ministra nesta escola?

Dados sobre a proposta Pedagógica da escola

- 1- A escola possui uma proposta pedagógica escrita?
- 2- Os professores participam ativamente da elaboração da proposta pedagógica da escola?
- 3- Todos que trabalham na escola, pais e alunos, conhecem a proposta pedagógica da escola?
- 4- São utilizados os dados de desempenho escolar (evasão, abandono, distorção idade/série, avaliação da aprendizagem) para elaborar/atualização da proposta pedagógica?
- 5- São utilizados os dados obtidos na avaliação institucional, caso a escola a realize, para traçar objetivos e metas da proposta pedagógica?
- 6- A proposta pedagógica é atualizada periodicamente?

Dados sobre a avaliação escolar:

- 1- Você participa das reuniões de conselho de classe desta escola?
- 2- O desempenho do aluno é analisado de modo contextualizado?
- 3- A atribuição de notas é discutida entre todos os professores?
- 4- A nota do aluno é discutida com todos presentes à reunião de conselho de classe, no caso deste ser participativo?
- 5- Os alunos são orientados pelos professores a fazerem auto-avaliação (falar, escrever, expressar o que aprenderam) ?
- 6- Você é membro da APM, Conselho de Escola?
- 7- Como você utiliza os indicadores das avaliações dos alunos pós conselho de classe bimestral?
- 8- A equipe da escola promove a reflexão dos indicadores e seu significado em sala de aula, reuniões de professores, pais, conselhos de classe, conselho de escola, APM?
- 9- Você utiliza os dados de rendimento do SARESP, SAEB, PISA e outros para planejar seu trabalho e discutir com os alunos o significado desses indicadores?
- 10- Você utiliza os dados de desempenho escolar (evasão, abandono, distorção idade/série, avaliação da aprendizagem) para elaborar seu trabalho?

#### Dados sobre a avaliação institucional educacional

- 1- Existe na escola algum procedimento para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todas as pessoas que ali trabalham?
- 2- Como e quando é realizado?
- 3- Diferentes segmentos da comunidade escolar (direção, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos, pais e mães) participam das avaliações das pessoas que trabalham na escola?
- 4- Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?
- 5- A comunidade escolar conhece e discute as dificuldades da gestão escolar, bem como seus pontos positivos e negativos?
- 6- Você considera que a avaliação da escola interfere na sua prática? De que forma?

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DE FUNCIONÁRIOS

Objetivo da entrevista: coletar fatos e informações contidas nas falas daqueles que participaram do processo avaliativo da escola e assim, obter dados relacionados aos valores, atitudes e opiniões que expressem a utilização dos indicadores da escola para melhoria de suas práticas.

Público Alvo: Funcionários da escola membros do Conselho de Escola.

#### Preâmbulo:

Estou desenvolvendo minha pesquisa de mestrado aqui nesta escola, e o tema dela é a avaliação escolar, partindo do rendimento dos alunos e da auto-avaliação que a escola promove de suas ações, com objetivo de verificar se os dados apontados nessas avaliações têm contribuído para a mudança das práticas dos professores em sala de aula, dos diretores, coordenadores e funcionários no trabalho cotidiano da escola e na qualidade dos serviços oferecidos por esta.

Fui informada que, de alguma forma, você participou deste processo avaliativo da escola. Você poderia me conceder uma entrevista sobre este assunto? Para assegurar a fidedignidade das informações que você prestará durante a entrevista, você se opõe que eu grave a mesma? Gostaria de ressaltar que sua identidade será resguardada, independentemente das informações obtidas.

#### Dados pessoais:

- 1- Nome
- 2- Formação profissional
- 3- Há quanto tempo atua nesta escola?
- 4- Trabalha em outra escola?
- 5- Você é membro da APM, Conselho de Escola?

#### Dados sobre a proposta Pedagógica da escola

- 1- A escola possui uma proposta pedagógica escrita?
- 2- Os funcionários participam ativamente da elaboração da proposta pedagógica da escola?
- 3- Todos que trabalham na escola, pais e alunos, conhecem a proposta pedagógica da escola?

- 4- São utilizados os dados de desempenho escolar (evasão, abandono, distorção idade/série, avaliação da aprendizagem) para elaborar/atualização da proposta pedagógica?
- 5- São utilizados os dados obtidos na avaliação institucional, caso a escola a realize, para traçar objetivos e metas da proposta pedagógica?
- 6- A proposta pedagógica é atualizada periodicamente?

#### Dados sobre a avaliação institucional educacional

- 1- Existe na escola algum procedimento para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todas as pessoas que ali trabalham?
- 2- Como e quando é realizado?
- 3- Diferentes segmentos da comunidade escolar (direção, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos, pais e mães) participam das avaliações das pessoas que trabalham na escola?
- 4- Como a equipe realiza esta avaliação com os funcionários?
- 5- Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?
- 6- A direção da escola cobra dos funcionários novas ações diante do que é levantado na avaliação institucional?
- 7- A comunidade escolar conhece e discute as dificuldades da gestão escolar, bem como seus pontos positivos e negativos?
- 8- A escola promove retorno, à comunidade, sobre ações retomadas a partir da avaliação realizada?

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DE PAIS

Objetivo da entrevista: coletar fatos e informações contidas nas falas daqueles que participaram do processo avaliativo da escola e assim, obter dados relacionados aos valores, atitudes e opiniões que expressem a utilização dos indicadores da escola para melhoria de suas práticas.

Público Alvo: Pais membros do Conselho de Escola.

#### Preâmbulo:

Estou desenvolvendo minha pesquisa de mestrado aqui nesta escola, e o tema dela é a avaliação escolar, partindo do rendimento dos alunos e da auto-avaliação que a escola promove de suas ações, com objetivo de verificar se os dados apontados nessas avaliações têm contribuído para a mudança das práticas dos professores em sala de aula, dos diretores, coordenadores e funcionários no trabalho cotidiano da escola e na qualidade dos serviços oferecidos por esta.

Fui informada que, de alguma forma, você participou deste processo avaliativo da escola. Você poderia me conceder uma entrevista sobre este assunto? Para assegurar a fidedignidade das informações que você prestará durante a entrevista, você se opõe que eu grave a mesma? Gostaria de ressaltar que sua identidade será resguardada, independentemente das informações obtidas.

#### Dados pessoais:

- 1- Nome
- 2- Formação profissional

- 3- Há quanto tempo seu filho(a) estuda nesta escola?
- 4- Tem filhos em outra escola?

#### Dados sobre a proposta Pedagógica da escola

- 1- Você sabe o que é a proposta pedagógica da escola?
- 2- Pais e alunos conhecem a proposta pedagógica da escola?
- 3- Caso afirmativo, os pais participam ativamente da elaboração da proposta pedagógica da escola?
- 4- Você conhece os dados de desempenho escolar (evasão, abandono, distorção idade/série, avaliação da aprendizagem) da escola?
- 5- Junto com a equipe para traçar objetivos e metas da escola para sua proposta pedagógica?
- 6- Quantas vezes você participou dessas ações?

#### Dados sobre a avaliação escolar:

- 1- Você participa das reuniões de conselho de classe desta escola?
- 2- A nota do aluno é discutida com todos presentes à reunião de conselho de classe, no caso deste ser participativo?
- 3- No momento da análise do rendimento do aluno, são considerados outros fatores além das provas e trabalhos?
- 4- Você é membro da APM, Conselho de Escola?
- 5- Você tem conhecimento se os professores utilizam os indicadores das avaliações dos alunos, após o conselho de classe bimestral, para retomar ações?
- 6- Seu(a) filho(a) participa das aulas de recuperação?
- 7- A equipe da escola apresenta seus indicadores e explica o significado destes nas reuniões de pais, conselhos de classe, conselho de escola, APM?
- 8- A escola utiliza os dados de rendimento do SARESP, SAEB, PISA e outros para planejar seu trabalho e discutir com toda a comunidade e os alunos o significado desses indicadores?
- 9- A escola utiliza os dados de desempenho escolar (evasão, abandono, distorção idade/série, avaliação da aprendizagem) para elaborar sua proposta de trabalho?

#### Dados sobre a avaliação institucional educacional

- 1- Existe na escola algum procedimento para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todas as pessoas que ali trabalham?
- 2- Como e quando é realizado?
- 3- Você já participou de alguma reflexão sobre a escola, observando seus aspectos positivos e negativos?
- 4- Diferentes segmentos da comunidade escolar (direção, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos, pais e mães) participam das avaliações das pessoas que trabalham na escola?
- 5- Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?
- 6- A comunidade escolar conhece e discute as dificuldades da gestão escolar, bem como seus pontos positivos?
- 7- A escola promove retorno, à comunidade, sobre ações retomadas a partir da avaliação realizada?

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DE ALUNOS

Objetivo da entrevista: coletar fatos e informações contidas nas falas daqueles que participaram do processo avaliativo da escola e assim, obter dados relacionados aos valores, atitudes e opiniões que expressem a utilização dos indicadores da escola para melhoria de suas práticas.

Público Alvo: alunos membros do Conselho de Escola.

### Preâmbulo:

Estou desenvolvendo minha pesquisa de mestrado aqui nesta escola, e o tema dela é a avaliação escolar, partindo do rendimento dos alunos e da auto-avaliação que a escola promove de suas ações, com objetivo de verificar se os dados apontados nessas avaliações têm contribuído para a mudança das práticas dos professores em sala de aula, dos diretores, coordenadores e funcionários no trabalho cotidiano da escola e na qualidade dos serviços oferecidos por esta.

Fui informada que, de alguma forma, você participou deste processo avaliativo da escola. Você poderia me conceder uma entrevista sobre este assunto? Para assegurar a fidedignidade das informações que você prestará durante a entrevista, você se opõe que eu grave a mesma? Gostaria de ressaltar que sua identidade será resguardada, independentemente das informações obtidas.

### Dados pessoais:

- 1- Nome
- 2- Há quanto tempo você estuda nesta escola?
- 3- Já estudou em outra escola?
- 4- Tem irmãos que estudam em outra escola?

### Dados sobre a proposta Pedagógica da escola

- 1-Você sabe o que é proposta pedagógica da escola?
- 2- Você já participou de alguma reunião para opinar sobre a escola, seus planos?
- 3- Você conhece o objetivo geral da escola? E as metas?
- 4- Você conhece os dados de desempenho da escola como um todo (evasão, abandono, distorção idade/série, avaliação da aprendizagem)?

### Dados sobre a avaliação escolar:

- 1- Você participa das reuniões de conselho de classe desta escola?
- 2- A atribuição de notas é discutida entre todos os professores?
- 3- Quando os professores começam a falar do rendimento do aluno, são considerados outros fatores além das provas, trabalhos e atitudes do aluno na sala de aula?
- 4- A nota do aluno é discutida com todos presentes à reunião de conselho de classe, no caso deste ser participativo?
- 5- Os alunos são orientados pelos professores a fazerem auto-avaliação (falar, escrever, expressar o que aprenderam) ?
- 6- Você é membro da APM, Conselho de Escola?
- 7- Você tem conhecimento se os professores utilizam os indicadores das avaliações dos alunos, após o conselho de classe bimestral, para retomar ações?

- 8- A equipe da escola promove a reflexão dos indicadores e seu significado em sala de aula, reuniões de professores, pais, conselhos de classe, conselho de escola, APM?
- 9- A escola utiliza os dados de rendimento do SARESP, SAEB, PISA e outros para planejar seu trabalho e discutir com toda a equipe e os alunos o significado desses indicadores?
- 10- A escola utiliza os dados de desempenho escolar (evasão, abandono, distorção idade/série, avaliação da aprendizagem) para elaborar sua proposta de trabalho?

#### Dados sobre a avaliação institucional

- 1- A escola já pediu sua opinião sobre o trabalho realizado pelas pessoas que ali trabalham?
- 2- Como e quando foi realizado?
- 3- Você já levou algum questionário para seus pais responderem, sobre o trabalho que as pessoas da escola?
- 4- Você já participou de alguma reflexão sobre a escola, observando seus aspectos positivos e negativos?
- 5- Você já teve oportunidade de opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?